

Capa: Fernando Cornacchia
Foto de capa: Rennato Testa
Coordenação editorial: Beatriz Marchesini
Editoração eletrônica: MZ Editoração
Copidesque: Lúcia Helena Lahoz Morelli
Revisão: Maria Lúcia A. Maier
Solange F. Penteadó

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Fonseca, Selva Guimarães

Didática e prática de ensino de história : Experiências, reflexões e aprendizados / Selva Guimarães Fonseca. – Campinas, SP : Papyrus, 2003. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

Bibliografia.

ISBN 85-308-0706-5

1. História – Estudo e ensino 2. Prática de ensino I. Título. II. Série.

03-1036

CDD-907

Índice para catálogo sistemático:

1. História : Ensino 907

7ª Edição
2008

Proibida a reprodução total ou parcial da obra de acordo com a lei 9.610/98. Editora afiliada à Associação Brasileira dos Direitos Reprográficos (ABDR).

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:
© M.R. Cornacchia Livraria e Editora Ltda. – Papyrus Editora
R. Dr. Gabriel Penteadó, 253 – CEP 13041-305 – Vila João Jorge
Fone/fax: (19) 3272-4500 – Campinas – São Paulo – Brasil
E-mail: editora@papyrus.com.br – www.papyrus.com.br

Resposta

*Bem mais que o tempo
Que nós perdemos
Ficou para trás também
O que nos juntou*

*Ainda lembro
Que eu estava lendo
Só pra saber
O que você achou
Dos versos que eu fiz
E ainda espero resposta*

*Desfaz o vento
O que há por dentro
Desse lugar que ninguém mais pisou*

*Você está vendo
O que está acontecendo?
Nesse caderno sei que ainda estão
Os versos seus
Tão meus, que peço
Nos versos meus
Tão seus, que espero
Que os aceitem...*

(Nando Reis e Samuel Rosa)

Aos meus companheiros de diálogo:
professores de história, didática, metodologia e prática de ensino.

À Ana Luísa e à Laura pelo carinho,
Ao César pela reinvenção do viver.

ABORDAGENS HISTORIOGRÁFICAS RECORRENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Durante algum tempo, como professora de crianças e adolescentes e estudante de história no curso de graduação, questioneei e investiguei aquilo que considerava “discrepância”, “distância” entre a história estudada na universidade e aquela destinada às escolas de ensino fundamental e médio.

O espaço acadêmico no Brasil caracteriza-se pela multiplicidade de leituras e interpretações, métodos e temas, por práticas de ensino e pesquisa diversificadas. Entretanto, trata-se de um espaço de produção de conhecimentos “elitista”, acessível a um pequeno número de pesquisadores, parte do já reduzido percentual de estudantes atendido pela universidade brasileira. Por outro lado, as escolas de educação básica, com raríssimas exceções, carecem não só de uma bibliografia variada, mas sobretudo de práticas pedagógicas que estimulem o debate, a investigação e a criação. Assim, ao contrário das universidades, via de regra nossas escolas são meros espaços de transmissão de uma ou outra leitura historiográfica que, fragmentada e simplificada, acaba muitas vezes impondo uma versão como sendo a verdade histórica sobre determinados temas.

Esse fato é revelador não somente das dimensões da crise da educação escolar como também da necessidade da análise das relações entre os diversos espaços de produção e difusão de saberes, o papel de cada um e de todos no processo de mudanças da forma e dos conteúdos ensinados aos jovens. Após percorrermos alguns caminhos da história do ensino de história na educação brasileira nas últimas décadas do século XX, vamos discutir abordagens historiográficas recorrentes na educação básica. Estamos vivenciando o retorno da história ao currículo das séries iniciais da educação básica. Mas algumas perguntas básicas são recorrentes no debate: O que estuda a história? Qual a importância e qual o papel da história para nossas vidas? Como a história é construída? Quais concepções de história chegam às salas de aula e são mais difundidas entre nossos alunos?

Concebemos história como o estudo da experiência humana no passado e no presente. A história busca compreender as diversas maneiras como homens e mulheres viveram e pensaram suas vidas e a de suas sociedades, através do tempo e do espaço. Ela permite que as experiências sociais sejam vistas como um constante processo de transformação; um processo que assume formas muito diferenciadas e que é produto das ações dos próprios homens. O estudo da história é fundamental para perceber o movimento e a diversidade, possibilitando comparações entre grupos e sociedades nos diversos tempos e espaços. Por isso, a história ensina a ter respeito pela diferença, contribuindo para o entendimento do mundo em que vivemos e também do mundo em que gostaríamos de viver.

Mas como essa história é registrada, escrita e transmitida para as várias gerações? A resposta a essa pergunta está na explicação do ofício do historiador e das fontes que ele utiliza, no fazer histórico, nas formas como o conhecimento histórico é produzido e chega até nós. Segundo Thompson (1981), é por meio dos diversos registros das ações humanas, dos documentos, dos monumentos, dos depoimentos de pessoas, de fotografias, objetos, vestuários que o real vivido por homens e mulheres nos diversos tempos e espaços chega até nós. Portanto, todos os registros e as evidências das ações humanas são fontes de estudo da história. A história como experiência humana torna-se objeto de investigação do historiador que a transforma em conhecimento.

Isso nos remete à questão de como estudar, ensinar e aprender conhecimentos históricos. Como a história tornou-se disciplina escolar? Essas questões começaram a ser respondidas no século XIX, na Europa, quando a história e a geografia passaram a ser consideradas *ciências* e

também se tornaram disciplinas escolares. Ou seja, elas foram introduzidas nas escolas e nas universidades para ser ensinadas aos alunos e investigadas pelos pesquisadores. Desde essa época, conhecemos diferentes maneiras de interpretar e ensinar a história. Entretanto, as abordagens chamadas “história tradicional” e “história nova” são consideradas, na atualidade, as mais presentes no ensino. Entretanto, uma análise mais aprofundada dos livros e materiais didáticos e mesmo das produções escolares revela a presença de outras perspectivas, tais como o materialismo histórico, inspirador, por exemplo, da reforma curricular do estado de Minas Gerais na década de 1980, e a chamada historiografia social inglesa.

A chamada história tradicional, conhecida como positivismo histórico, dominou o século XIX, sendo discutida, questionada e transformada ao longo do século XX. Assim, desse movimento de críticas e diálogo nasceu e desenvolveu-se, a partir da Escola dos Annales, a chamada “nova história”.

A história tradicional positivista utiliza como fontes de estudo os documentos oficiais e não-oficiais escritos (leis, livros); também valoriza os sítios arqueológicos, as edificações e os objetos de coleções e de museus como moedas e selos. Os sujeitos da história tradicional são as grandes personalidades políticas, religiosas e militares. São os reis, líderes religiosos, generais, grandes empresários. São atores individuais, heróis que geralmente aparecem como construtores da história. Assim, a história tradicional estuda os grandes acontecimentos diplomáticos, políticos e religiosos do passado. Privilegia o estudo dos fatos passados que são apresentados numa seqüência de tempo linear e progressiva. Em síntese: nessa perspectiva, a história dos povos – como ela realmente aconteceu – e os fatos deveriam ser tratados de forma objetiva e com base em documentos. Trata-se, basicamente, de uma história política e factual que será extremamente marcante no ensino e nos materiais didáticos.

Como já afirmamos, a partir do início do século XX, intelectuais franceses como Bloch e Febvre, da chamada Escola dos Annales, estabelecem um diálogo crítico e de oposição a essa concepção, abandonando algumas posições, incorporando outras e, fundamentalmente, transformando a forma de pesquisar e estudar a história. Desde então, as diversas gerações que os sucederam passam a defender uma história de toda a sociedade.

Essa concepção nova ampliou as fontes de estudo, passando a utilizar também as fontes orais (entrevistas, depoimentos, narrativas), as fontes

audiovisuais (fotografias, discos, filmes, programas de televisão etc.), além de obras de arte, como pinturas e esculturas. Tudo o que fosse registro da ação humana passou a ser considerado fonte da história. Logo, todos os homens e mulheres, ricos e pobres, pretos, índios, brancos, governantes e governados, patrões e empregados são sujeitos da história. A história não é feita apenas por atores individuais, mas também por movimentos sociais, pela classe trabalhadora, pelos militantes etc. A história nova preocupa-se também com os acontecimentos do cotidiano da vida humana, ligados à vida das famílias, às festas, às formas de ensinar e aprender. A história nova ocupa-se de tudo aquilo que homens e mulheres fizeram no passado e também fazem no tempo presente. Ela reconhece que há várias formas de marcar e viver o tempo. Os vários tempos convivem e o homem usa vários calendários. Portanto, a história nova não estuda apenas os fatos passados apresentados de forma linear, mas a história nos diversos ritmos, tempos e espaços.

A historiografia brasileira, nas últimas décadas do século XX, inspira-se basicamente na nova história francesa e na historiografia social inglesa. Autores como Foucault, Le Goff, Thompson e Hobsbawm, por caminhos distintos, abriram aos historiadores brasileiros a possibilidade do alargamento dos conceitos de política e história. Assim, temas até então negligenciados pela historiografia passam a ser objeto de investigação. Em um balanço produzido em 1990 (“A historiografia brasileira pós-70 – Uma revisão”. *Educação e Filosofia*, nº 9, 1990), constatamos e analisamos a ampliação dos temas investigados nas dissertações e teses produzidas entre 1970 e 1990, especialmente o crescimento da historiografia social.

O critério de renovação da historiografia brasileira foi, nesse período, basicamente a ampliação de temas, fontes e problemas. Passamos a discutir diferentes modos de investigar e interpretar a história. Essa história democrática, problematizadora, em oposição ao positivismo histórico passou a ser ensinada nas escolas? Trata-se de uma questão que exige uma resposta complexa. Como já afirmei anteriormente, no Brasil, nesse período, é possível constatar uma diversidade de abordagens. Em diferentes realidades e momentos históricos uma abordagem se fez mais presente que outra.

A história construída por nós faz parte de uma totalidade. A construção humana é bem mais complexa. Os conhecimentos históricos sobre outras sociedades nos permitem ir além do que podemos ver – a lugares e épocas distantes –, em busca de explicações, comparações e referências. Se os tempos e os espaços se relacionam de forma ativa e dialética, por que

em muitas escolas e universidades a história como construção ainda não é ensinada? Por que geralmente estudamos e ensinamos apenas o que está muito distante de nós, que não tem nada a ver com as nossas vidas, de forma simplista e factual? Como podemos mudar essa situação? Certamente um dos caminhos é buscar renovar, cotidianamente, nossas práticas dentro e fora da escola. É procurando agir como cidadãos, sujeitos da história, e do conhecimento. Isso pressupõe um diálogo crítico com as abordagens tradicionalmente mais arraigadas, a nosso ver: o positivismo histórico e o marxismo ortodoxo. Com base nessas preocupações, pretendemos aqui sistematizar algumas reflexões, um diálogo crítico com as abordagens tradicionalmente recorrentes no ensino, incorporando elementos da análise benjaminiana da história.

O ponto de partida da análise é a concepção de história como construção. Nas teses da história,¹ especificamente na tese 17, Benjamin (1985) critica o historicismo e o procedimento aditivo, afirmando que, ao contrário, “a historiografia marxista tem em sua base um princípio construtivo. Pensar não inclui apenas o movimento das idéias mas também sua imobilização” (p. 231). Aqui o autor deixa claro: o procedimento de “explodir o *continuum* da história” implica o explodir da história universal. E, em contraposição ao *continuum*, coloca-se uma outra construção, pois a “paralisação para pensar” permite pensar o virtual, ou seja, implica um “vir a ser construído” (*id.*, *ibid.*).

A concepção benjaminiana de história confronta diretamente com a historiografia positivista. Na tese 13, o autor critica a seqüência temporal linear e evolutiva do progresso da humanidade, afirmando que a “crítica da idéia do progresso tem como pressuposto a crítica da idéia dessa marcha” (p. 229). A história, segundo o autor, na tese 14, “é objeto de uma construção cujo lugar não é tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de agoras” (*id.*, *ibid.*).

Essa crítica à historiografia seqüencial, factual, causal e teleológica é recorrente no meio acadêmico brasileiro. Vários artigos e teses, especialmente a partir da publicação das obras de Benjamin, tratam detalhadamente dessa questão. Entretanto, a historiografia de difusão que é consumida pela maioria dos jovens ainda difunde o conceito dogmático de progresso da humanidade. Um dos modelos dominantes no ensino é o chamado “quadripartite francês”,

1. As teses analisadas a seguir encontram-se no texto “Sobre o conceito de história” de Walter Benjamin (1985, pp. 222-235).

esquema cronológico composto pelos quatro grandes períodos: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e finalmente Contemporânea. Aqui, o presente (o novo) e o passado (morto) estão rigidamente separados e tudo aquilo que pode “atrapalhar” a “perfeita ordenação do progresso”, como diz Certeau (1975), é excluído, não tem lugar e, portanto, não tem direito à história.

Outro esquema tratado por alguns setores da historiografia brasileira como renovação em currículos e livros de história nos anos 80 é a versão marxista ortodoxa da evolução dos modos de produção. A humanidade evolui com o desenvolvimento inexorável das forças produtivas. Inicialmente o regime de comunidades primitivas, o modo de produção escravista, ou o modo de produção asiático, o feudalismo, a transição, o capitalismo, suas crises – e finalmente nosso destino se completa com o modo de produção socialista. Dessa forma, o início, o meio e o fim da história estão previamente determinados e, o mais grave, “o progresso”, nessa esquematização, é fundamental para que nosso destino se realize.

Segundo Benjamin, na tese 15, “a consciência de fazer explodir o *continuum* da história é própria às classes revolucionárias no momento da ação” (1985, p. 230). Na tese 16, o autor afirma que “o materialismo histórico não pode renunciar ao conceito de um presente que não é transição, mas pára no tempo e se imobiliza... Ele fica senhor de suas forças suficientemente viril para fazer saltar pelos ares o *continuum* da história” (*id.*, *ibid.*). Trata-se de um salto dialético.

Nessa proposta metodológica de construção da história as relações passado/presente são redimensionadas numa relação dialética. O passado ressurge no presente num movimento de reconstrução, não de repetição, de mera sucessão ou de evolução.

Os dois arcaísmos historiográficos (positivista e marxista ortodoxo) presentes no ensino de história negam esse caráter “construtivista” e dialético da história. A história universal, que nada mais é que a história européia, é transmitida como o desenvolvimento “natural” das forças produtivas no decorrer do tempo contínuo, homogêneo e vazio.

Assim, países e povos que viveram processos e ritmos diferenciados são automaticamente excluídos do edifício da história universal, pois ela já está dada, não há contingências, descontinuidade, não há portas nem janelas por onde pode num segundo penetrar o “Messias”. Esses dois esquemas privilegiam o que Benjamin denomina um “processo essencialmente auto-

mático, percorrendo, irresistível, uma trajetória em flecha ou em espiral” (1985, p. 226). Logo, uma trajetória que independe da realidade concreta dos sujeitos históricos, pois suas ações não são consideradas, nem tampouco a possibilidade do despertar. A tempestade “progresso” não permite que o anjo da história possa “deter-se para acordar os mortos e juntar seus fragmentos” (tese 9) (*id.*, *ibid.*).

Um outro elemento importante do pensamento benjaminiano para a nossa reflexão sobre a história ensinada é a valorização daquilo que tradicionalmente não tem significado para a história. Na tese 3, o autor afirma: “o cronista que narra os acontecimentos sem distinguir entre os grandes e os pequenos leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história” (p. 223). Na tese 4, Benjamin explica o papel do historiador marxista diante da questão, afirmando que “na luta de classes as coisas refinadas e espirituais não podem ser representadas como despojos atribuídos ao vencedor. Elas se manifestam nessa luta sob a forma da confiança, da coragem, do humor, da astúcia, da firmeza e agem de longe, do fundo dos tempos” (*id.*, *ibid.*).

Na historiografia positivista só têm valor para a história os fatos retirados dos documentos, os “únicos testemunhos do real”; logo, se não há documento, não há história. Dessa forma a história universal é basicamente a cronologia política institucional, a sucessão de datas e fatos protagonizados pelos governantes. Na versão marxista ortodoxa o que interessa são o esquema explicativo, os conceitos e o desenvolvimento da chamada infraestrutura; a luta de classes é considerada apenas nas dimensões econômica e política. Nos dois casos, a principal característica é a fragmentação das diversas dimensões constitutivas da mesma realidade social, política, cultural, econômica, espiritual e o privilegiar dos aspectos-chave para a elaboração do discurso explicativo.

Benjamin alerta os historiadores para as transformações menos perceptíveis, uma vez que a experiência humana se manifesta não apenas na natureza política da luta de classes, mas como sentimentos, valores e imagens. A idéia de totalidade, representada pelo organismo simples, a “mônada”, remete-nos à possibilidade de resgate da história a partir de qualquer tema ou objeto do nosso cotidiano. A produção historiográfica contemporânea tem avançado enormemente no processo de ampliação temática e documental.

Entretanto, no que concerne à difusão, o peso da tradicional historiografia e a concepção de história de pais, alunos e muitos professores – identificada, muitas vezes, apenas com grandes feitos dos heróis – dificultam a incorporação de novos campos temáticos, de novos problemas e fontes, como postulam as novas concepções historiográficas. Uma única história pode se impor.

Esse fato pode ser relacionado também à problemática da decadência da troca de experiências no mundo atual dominado pela técnica. Em “Experiência e pobreza” (Benjamin 1985, pp. 114-119), ele pergunta: “Quem ainda encontra pessoas que saibam contar histórias como devem ser contadas? Quem sequer tentará lidar com a juventude invocando sua experiência?”. O autor estava convencido do declínio da arte de narrar, da troca de experiências entre as diferentes gerações num mundo dominado pela técnica. A tradicional forma de transmissão de valores via narração, como experiência coletiva unindo emissor e receptor, foi substituída pela transmissão de informações fragmentadas, atemporais, mercadorias para uma sociedade de consumo.

Essas mudanças estão explícitas na forma e no conteúdo do ensino de história. Em “O narrador” (Benjamin 1985, pp. 197-221), ele nos mostra as diferenças entre a verdadeira narrativa e a informação. Enquanto a informação só tem valor no momento em que surge, é dirigida rapidamente como uma explicação verdadeira, pronta e acabada, a narrativa, ao contrário, é sempre aberta às interpretações, chama a si diferentes leituras e reflexões duradouras. Seu caráter construtivo e aberto conserva seu valor por milhares de anos, para muitas e muitas gerações. Com a massificação e a modernização do processo de ensino, qual de nossos alunos é capaz de, após um ano de curso, recordar o que lhe foi ensinado sobre a história do Brasil? Os esquemas historiográficos são transmitidos na maioria das vezes como a história – logo, eles falam por si. As explicações fragmentadas, fetichizadas, são atemporais e a-históricas. Os modernos meios e recursos de ensino possibilitam o trabalho de criação e estimulam a reflexão?

Se, para Benjamin (1985, p. 225), o historiador é o “intérprete político dos sonhos coletivos”, nós historiadores – e sobretudo professores de história – temos que nos despertar para, a partir daí, penetrar nos sonhos, interrompê-los e “salvar” a história. Salvar a história, para mim, é fazer crescer a consciência dos jovens por meio de um trabalho de reflexão e de reconstrução da experiência humana. Trata-se, sem dúvida, de uma tarefa de natureza

técnica, teórica e política, uma vez que a escolha do que é ensinado e do como ensinar é uma decisão fundamentalmente político-cultural e educativa. Nesse sentido, a história como construção, aberta a múltiplas e variadas interpretações, deve dar lugar aos esquemas simplificadores e reducionistas. Nossa opção historiográfica está intimamente relacionada à nossa postura diante do mundo, do conhecimento e da educação.

Referências bibliográficas

- BENJAMIN, Walter (1985). *Magia e técnica, arte e política*. 4ª ed. Trad. de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense.
- _____ (1986). *Documentos de cultura, documentos de barbárie*. Seleção e apresentação de Willi Bolle. Trad. de Celeste H.M.R. Sousa et al. São Paulo: Edusp/Cultrix.
- BOLLE, Willi (1987). "Literatura e técnica: A modernidade fascista". *Folha de S. Paulo*. Folhetim nº 563, 23/11, pp. 6-9.
- _____ (1990). "Viagem a Moscou: O mito da revolução". *Revista USP*. Mar./abr./maio, pp. 117-134.
- _____ (1992). "A cidade como escrita". *O direito à memória: Patrimônio histórico e cidadania*. São Paulo: SMC/DPH, pp. 137-144.
- BURKE, P. (1992). *A escrita da história: Novas perspectivas*. São Paulo: Unesp.
- CERTEAU, M. (1975). *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense.
- CHESNEAUX, J. (1995). *Devemos fazer tábula rasa do passado?*. São Paulo: Ática.
- ELIAS, N. (1998). *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- FONSECA, S.G. (1990) "A historiografia brasileira pós-70 – Uma revisão". *Educação e Filosofia*, vol. 5, nº 9. Uberlândia: Edufu, pp. 57-68.
- _____ (1993). *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papirus.
- _____ (1997). *Ser professor no Brasil: História oral de vida*. Campinas: Papirus.
- GAUER, R.M.C. (org.) (1998). *Tempo/história*. Porto Alegre: Edipuc-RS.
- LE GOFF, J. (1994). *Memória-história*. Campinas: Ed. da Unicamp.
- MATOS, Olgária (1989). "Os arcanos do inteiramente outro". Tese de doutorado. São Paulo: USP.
- _____ (1992). "Memória e história em Walter Benjamin". *O direito à memória: Patrimônio histórico e cidadania*. São Paulo: SMC/DPH, pp. 151-156.

- NOVAES, A. (org.) (1992). *Tempo e história*. São Paulo: Cia. das Letras.
- REVISTA USP nº 15 (1992). "Dossiê Walter Benjamin". São Paulo: USP, set./out./nov.
- THOMPSON, E.P. (1981). *A miséria da teoria*. Rio de Janeiro: Zahar.