

V. 1, n. 1, Uberlândia: 2011. ISSN: 2317-8310

## INDAGAÇÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA

### Problemáticas contemporâneas e cotidiano escolar

*Artur Nogueira Santos e Costa<sup>1</sup>*

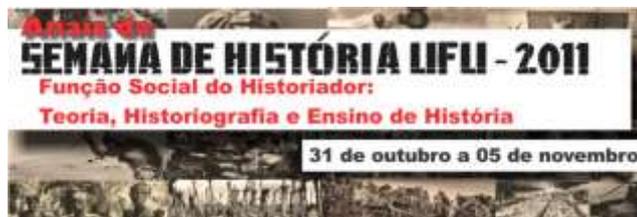
**Resumo:** O presente trabalho objetiva, em primeiro plano, analisar as condições do Ensino de História nas escolas públicas, partindo da pesquisa de campo na Escola Municipal Paz e Amor, situada no município de Tupaciguara, MG. Objetiva, ainda, refletir sobre como o conhecimento histórico trabalhado na prática cotidiana da escola se articula ao currículo dos programas oficiais. A metodologia de trabalho perpassa leitura e análise de diretrizes e programas oficiais tais como os CBCs e ainda do Projeto Político-Pedagógico da escola. Posso destacar, ainda, a História Oral, que foi usada para discutir o tema da pesquisa com alunos e professores de história da referida escola. Como suporte teórico, a estratégia foi recorrer à leitura, interpretação e discussão de bibliografia especializada. Saliento que as perspectivas que se articulam à questão proposta podem ser sintetizadas da seguinte maneira: a situação do ensino de história nas escolas públicas, ao mesmo tempo em que se distancia de nossas pretensões acadêmicas, tem evoluído, tem começado a deixar de lado a abordagem tradicionalista da “História dos Heróis” e passado a articular as diversas histórias vividas por todos nós com o conhecimento difundido em sala de aula.

**Palavras-chave:** Ensino de História; Cotidiano Escolar; Problemáticas Contemporâneas.

As condições atuais do ensino de História nas escolas públicas são objeto de constante discussão nos cursos de Licenciatura em História. Vários são os questionamentos acerca dos objetivos de se ensinar a História e, principalmente, as queixas de que os alunos não têm

---

<sup>1</sup> Discente do 4º período do curso de Graduação em História da Universidade Federal de Uberlândia. Pesquisador vinculado ao Programa Institucional de Apoio à Iniciação Científica – PIAIC – UFU.



V. 1, n. 1, Uberlândia: 2011. ISSN: 2317-8310

interesse pela disciplina e de que os professores ministram aulas que só fazem com que esse interesse diminua. Válida é a constatação de Murilo Mendes, em que ele diz que

nossos adolescentes também detestam a História. Votam-lhe ódio entranhado e dela se vingam sempre que podem, ou decorando o mínimo de conhecimentos que o 'ponto' exige ou se valendo levemente da 'cola' para passar nos exames. Demos ampla absolvição à juventude. A História como lhes é ensinada é, realmente, odiosa. (MENDES, 1935: 41)

Produzida no início da década de 1930, a constatação de Mendes ainda produz inquietações. Desde os anos de 1930, a maneira com que a História é ensinada vem sendo colocada em xeque. Ainda podemos nos perguntar: as reflexões levantadas por ele ainda se aplicam às atuais condições do ensino de História? Até que ponto o ensino de História mudou para melhor? Ou ainda, como questiona Nadai, terão os professores de história partido para a organização de outras práticas pedagógicas mais significativas? (NADAI, set.1992/ago.1993: 143)

Responder a essas indagações é tarefa que exige bastante cautela pelo fato de que a heterogeneidade das práticas pedagógicas é característica marcante do ensino de história nas escolas públicas, mas, antes de buscar elementos capazes de subsidiar respostas, é preciso que nos façamos outras indagações: o que consideramos como uma melhoria no ensino de História? Quais práticas pedagógicas consideramos como significativas? Temos a pretensão de ensinar qual História? Para essas questões, é pertinente destacar a proposta de Déa Fenelon:

Não tenho dúvida de que para fazer avançar qualquer proposta concreta como professores de História [...], temos de assumir a responsabilidade social e política com o momento vivido. Para isto, seria necessário, antes de mais nada, romper com uma maneira tradicional de conceber conhecimento, sua produção e sua transmissão. Isto significa, em primeiro lugar, o posicionamento no presente, para sermos coerentes com a postura de "sujeitos da História". Se queremos avançar nessa perspectiva, temos de nos considerar como "produtores" nessa sociedade que queremos democrática e não como simples repetidores e reprodutores de concepções ultrapassadas. (FENELON, 1982: 8)

A posição de Fenelon é bastante clara: fazer e ensinar História é atividade que exige que nos posicionemos não como simples agentes reprodutores de um “conhecimento” já acabado, consolidado, mas como sujeitos ativos na construção do conhecimento e, principalmente, na construção da História. Além disso, a proposição de Fenelon rompe, diretamente, com os moldes tradicionalistas<sup>2</sup> de produzir História, à medida em que deixa evidente que temos que nos responsabilizar quanto ao momento social e político vivido, o que significa que fazer História é pensar passado e presente de forma articulada, levando em conta, então, não subjetividade, mas, sobretudo, as inserções sociais e os compromissos políticos do historiador, de modo mais amplo, fato que era inaceitável para os Metódicos.

Postas essas considerações quanto às nossas pretensões, fica evidente que queremos um ensino de História que contribua para a formação de alunos críticos, que tenham consciência de que fazer História não é apenas estudar o passado, mas é exercício que não pode ser desvinculado das condições do presente, que tenham consciência de que o conhecimento histórico é algo que precisa ser (re)pensado constantemente, que tenham consciência de que somos nós mesmos que construímos nossa história. Queremos produzir uma História (e ensiná-la) em que todos os sujeitos envolvidos, não só os pertencentes às classes mais abastadas, mas também às “camadas populares” (DAVIES, 2011), possam “fazer parte da cena, não como coadjuvantes ou figurantes, porém, como atores de seu tempo.” (MACHADO, 1999: 2)

Voltemos, agora, às indagações feitas a partir das considerações de Murilo Mendes. Pergunto novamente: as reflexões levantadas por ele ainda se aplicam às atuais condições do ensino de História? Até que ponto o ensino de História mudou para melhor? Ou ainda, como questiona Nadai, terão os professores de história partido para a organização de outras práticas pedagógicas mais significativas? Tendo refletido sobre o que queremos para/com o ensino de história, posso, então, tomar por base a pesquisa de campo feita na Escola Municipal Paz e

---

<sup>2</sup> Os moldes tradicionalistas a que me refiro são aqueles ligados à Escola Metódica do século XIX, cujos principais expoentes são Langlois e Seignobos, que, como sabemos, propunham uma escrita da História baseada em um método científico tal qual o das ciências naturais, pelo qual buscavam a neutralidade e objetividade do historiador e a positividade dos fatos históricos. Cf: LANGLOIS & SEIGNOBOS. *Introdução aos estudos históricos*. São Paulo: Renascença, 1946.

Amor<sup>3</sup>, situada em Tupaciguara – MG, em que tive a oportunidade de discutir com alunos e professores os temas ligados à proposta desse trabalho.

Em primeiro lugar, abordo os apontamentos feitos pela professora Marlene Dias Borges<sup>4</sup>, que leciona História nos ensinos fundamental e médio, quando discuto com ela sobre a função social do ensino de História:

Tento preparar minhas aulas de modo a estimular meus alunos a desenvolverem sua capacidade de criticar e discutir História. Busco inová-las a cada dia de modo a chamar a atenção do aluno. Adoro quando os alunos intervêm em minhas explicações, fazendo perguntas e discutindo os conceitos que explico. Sinto-me honrada em ser uma historiadora/professora que contribui para a formação de cidadãos que sejam responsáveis para com os seus deveres político-sociais.<sup>5</sup>

A partir do que expõe a professora, percebemos que o ensino de História, apesar de ainda apresentar muitos desalentos, tem sofrido rupturas com os desmotivantes moldes tradicionais de se ensinar a disciplina, a que Mendes, nos anos 30, fazia referência. O que é dito por ela pode, facilmente, ser relacionado às propostas de Fenelon. Borges relata que considera importante que os alunos discutam o que está sendo ensinado, fazendo intervenções nas explicações, exercitando sua capacidade crítica. Acredito ser essa uma das pretensões de Fenelon, ao dizer que não devemos apenas reproduzir o conhecimento, mas também refletir sobre ele. Borges diz, ainda, que acredita contribuir para a formação de cidadãos responsáveis para com os seus deveres político-sociais, algo que converge com o que sugeriu Fenelon, ao propor que, para avançar o ensino de história, temos que ser compromissados com o político e com o social que vivemos.

Consideremos, ainda, Paulo Miceli, que lembra que qualquer esforço de renovação exige prática corajosa, requer superar a comodidade dos programas conhecidos, burlar vigilâncias, criar e acreditar novos desafios e experiências. (MICELI, 2011: 51). Tal atitude fica clara na fala de Marlene Borges, que diz tentar inovar suas aulas a cada dia, o que demanda superar e rever as práticas pedagógicas exercidas cotidianamente por ela. Ora, se se quer inovar, é preciso, claro, reestruturar planos de aula, adaptar metodologias, etc.

---

<sup>3</sup> A Escola Municipal Paz e Amor – EMPA – se localiza em um povoado anexo à cidade de Tupaciguara – MG, chamado Povoado do Bálsamo, e atende a alunos de todos os níveis educacionais (da educação infantil ao ensino médio) oriundos, em sua maioria, da zona rural.

<sup>4</sup> A professora Marlene Dias Borges reside em uma fazenda próxima ao povoado onde a EMPA se situa. Graduou-se em História pela Faculdade Integrada do Triângulo (FIT). Trabalha apenas nessa escola há mais de dez anos.

<sup>5</sup> Entrevista concedida a Artur Nogueira Santos e Costa, pela professora Marlene Dias Borges, em 03/10/2011.

Tentando encontrar pontos nodais entre a prática pedagógica relatada pela professora e o ensino de História que queremos, continuo a discussão com a professor Marlene Borges, falando agora do currículo de História que praticamos, das múltiplas histórias que todos vivemos, entre outros assuntos. Marlene Borges argumenta:

No contexto desta escola em que trabalho, descartar as diversas experiências vividas por mim e por meus alunos é absurdo. Todos nós temos um cotidiano em que vivemos várias histórias. Se eu considero que todos nós é que fazemos a História, não posso deixar de lado aquilo que passamos no dia-a-dia. O que meus alunos e eu presenciamos em nossa vida não só é História, como também reflete na maneira com que vamos trabalhar o conhecimento em sala de aula.<sup>6</sup>

Pensando nessa multiplicidade de histórias vividas por todos nós, lembramo-nos de Ferreira Gullar, que diz:

A história humana não se desenrola apenas nos campos de batalhas e nos gabinetes presidenciais. Ela se desenrola também nos quintas entre plantas e galinhas, nas ruas de subúrbios, nas casas de jogos, nos colégios, nas usinas, nos namoros de esquina. (FERREIRA GULLAR apud MACHADO, 1999: 1)

Volto a destacar: é clara a convergência entre o que diz a professora e o ensino de história que queremos. Valorizar e refletir sobre a multiplicidade de vivências e o cotidiano de cada um de nós é uma de nossas militâncias. “Essas são questões que, de uma forma geral, têm permeado a produção e o conhecimento histórico de professores e alunos dos cursos de História da UFU.” (MACHADO, 1999: 1)

Todas essas reflexões que a argumentação de Borges nos permite fazer, são, sem dúvida, indicativos de que o ensino de história tem passado por vontade de mudanças e melhorias, o que, de fato, torna o nosso trabalho ainda mais complexo, devido à multiplicidade de situações envolvendo o Ensino de História.

No entanto, é preciso, como sugere Nadai, que nos interrogamos: “Em que medida discurso e prática se unificam?”. (NADAI, set.92/ago.93: 143) Cabe ressaltar que apenas essa maneira com que a professora encara o ensino de história, já é, para nós, um grande avanço. Pensando dessa maneira, chamo Borges mais uma vez à discussão. Explico que observamos, atualmente, a intenção de se trabalhar a diversidade cultural, a cidadania, os diferentes

---

<sup>6</sup> Ibidem.

sujeitos sociais. Pensando nesse eixo de raciocínio, debatemos sobre a real força dessas tentativas na projeção dos currículos, o que leva Borges a argumentar sobre um exemplo concreto, que segundo ela, trata-se de um Projeto sobre a Cultura Afro-Brasileira<sup>7</sup>:

Um fato que posso mencionar é o Projeto sobre Cultura Afro-Brasileira<sup>8</sup>. Esse ano, elaborei um projeto que propõe aos alunos que pesquisem sobre temas ligados à Cultura Afro-Brasileira. O que ele tem de inovador é que eu não quero apenas que os alunos pesquisem e reproduzam discussões prontas, mas sim que compreendam e reflitam sobre o que estão pesquisando. Além disso, levo-os a questionar sobre as condições dos afro-descendentes na contemporaneidade, o que considero de grande importância. E mais: uso de métodos da pesquisa histórica. Utilizo documentos (jornais, revistas), filmes, entrevistas.<sup>9</sup>

O que notamos na narrativa de Borges é demonstração de que a prática, até certo ponto, está aproximada do discurso feito pela professora? Pensa-se que sim. Pode-se contrargumentar que a prática proposta por Borges é uma iniciativa isolada, mas, sobre isso, tem-se que salientar: sim, pode ser que se trate de uma iniciativa isolada, mas que, apesar disso, é válida, na medida em que apresenta vontade de mudança e melhoria.

É preciso deixar claro que não tenho, aqui, a pretensão de provar que o ensino de história (e a educação, em geral) não mais deixa a desejar. O que proponho é uma reflexão em que, a partir de experiências concretas, podemos observar que, como foi antes mencionado, há uma heterogeneidade marcante nas práticas pedagógicas que envolvem o ensino de história. Existem, sim, problemas e impasses que rodeiam a docência dessa disciplina, mas existem, também, iniciativas que considero de grande relevância, pois que contribuem para que o ensino de história avance, melhore, evolua.

Avaliemos, então, o posicionamento de alguns alunos diante das temáticas discutidas. Uma aluna do 1º Ano do Ensino Médio diz:

Na minha opinião, a importância de História é para que a gente fique mais consciente do que aconteceu no passado e também porque uma

---

<sup>7</sup> Trata-se de um projeto desenvolvido pela professora no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, em que os alunos são levados a pesquisar temas a respeito da cultura afro-brasileira. É um projeto que envolve não só professores de história, mas das diversas disciplinas.

<sup>8</sup> Saliento que existem, na escola, documentos (fotografias, relatórios, planos de aula, entre outros) que comprovam o desenvolvimento do projeto, tal como argumenta a professora.

<sup>9</sup> Ibidem.

hora ou outra precisaremos das informações que ela ensina. Mas é uma matéria que não serve para nada no presente.<sup>10</sup>

Ou ainda, o que diz um aluno do 3º Ano do Ensino Médio:

O ensino de História nas escolas tem função primordial porque possibilita formarmos nossa postura ética e política, de cidadão que sabe seus direitos e deveres na sociedade. É muito bom saber que produz história e que contribuo para sua formação a todo instante.<sup>11</sup>

Pensemos, pois, sobre as diferentes concepções desses dois alunos quanto à função do ensino de História. O que notamos na primeira fala pode, claramente, ser relacionado com os apontamentos feitos por Murilo Mendes, ainda na década de 1930, de que os adolescentes devotam ódio pela História. No entanto, a segunda fala nos remete à proposta da professora Déa Fenelon, que nos advertia quanto à necessidade do posicionamento social e político no presente e, principalmente, sobre o fato de que todos nós somos sujeitos produtores da História. O que diz o segundo aluno pode, ainda, ser relacionado ao discurso feito por Borges, que salienta tentar contribuir para a formação de cidadãos responsáveis para com seus deveres. Volto a argumentar: o ensino de história enfrenta, sim, descaso por parte dos alunos, despreparo dos professores, entre outros problemas, contudo, isso não pode ser tomado como sendo homogêneo, visto que notamos opiniões destoantes a respeito desse assunto.

Pensando-se em toda essa argumentação feita, nos valemos da Proposta Curricular do Estado de Minas Gerais – os chamados CBCs, em que, sobre as novas perspectivas historiográficas e do ensino de história, diz:

O que os historiadores nas novas tendências historiográficas têm em comum é o fato de realizarem vários rompimentos com a história positivista e/ou metódica. Dentre esses se assinalam: a negação da ideia de objetividade e de transparência absoluta dos documentos. Estes, enquanto registros das ações e dos ideais dos homens no tempo, só podem servir como evidências para a construção de explicações históricas se devidamente interrogadas pelo historiador a partir de questões do presente. O conhecimento histórico deixa, assim, de ser mera duplicação do real. O conhecimento histórico, embora ancorado no real e com o objetivo de explicá-lo, torna-se uma construção intelectual resultante do diálogo entre categorias conceituais – e evidências; entre estas e a visão de mundo ao qual o historiador se filia. Assinala-se, ainda, o abandono da visão linear da história,

---

<sup>10</sup> Entrevista concedida a Artur Nogueira Santos e Costa, por uma aluna do Ensino Médio, da Escola Municipal Paz e Amor, em 05/10/2011, que não terá seu nome mencionado por questões legais.

<sup>11</sup> Idem.

passando-se a atentar para as relações de mudança e permanência ao longo do tempo, para a existência de múltiplas temporalidades coexistindo num mesmo tempo cronológico; a interdisciplinaridade com as demais ciências sociais, como a antropologia, a sociologia, a geografia, a psicologia, entre outras. Além desses rompimentos, os objetos do conhecimento histórico se deslocaram dos grandes fatos nacionais ou mundiais para a investigação das relações cotidianas, dos grupos excluídos e dos sujeitos sociais construtores da história. (CBCs de História, 2010: 14)

A proposta dos CBCs, como podemos perceber, está em consonância com a argumentação feita anteriormente. Notamos o esforço de ruptura com a história metódica, a nova concepção de documentos e, principalmente, o espaço para as camadas populares na história. Esse documento, norteador dos currículos oficiais do estado de Minas Gerais, traz uma abordagem que, relacionada com o que dizia Fenelon, entre outros, atende às nossas perspectivas.

Fica, dessa forma, o convite para que todos nós, profissionais de história, pensemos sobre nosso ofício e sobre qual o nosso papel para melhor exercê-lo. Afinal de contas, que História queremos produzir e ensinar? Fica, em aberto, esta questão para instigar nossa contínua reflexão.

## **Referências**

ABREU, Marta e SOIHET, Rachel. *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa das Palavras, 2003.

BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortes, 2008.

CABRINI, Conceição et alii. *O ensino de história: revisão urgente*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CRUZ, Heloisa de Faria; PEIXOTO, Maria do Rosário C. Discutindo a memória, ensinando a história: uma experiência de educação continuada na PUC-SP. *Projeto História*. São Paulo, n. 17, p. 415-428, ago. 1998.

DAVIES, Nicholas. As camadas populares nos livros de História do Brasil. In: PINSKY, Jaime (Org.). *O ensino de história e a criação do fato*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 1994. p. 93-104.

FENELON, Déa Ribeiro. Reflexões sobre vivências de um profissional de história. *Cadernos de História*. Uberlândia, n. 11, v. 1, p. 11-23, dez. 2002/dez. 2003.

\_\_\_\_\_. A formação do historiador e a realidade do ensino. *Projeto História*. São Paulo, n. 2, p. 7-19, ago. 1982.

\_\_\_\_\_. Cultura e História Social: historiografia e pesquisa. *Projeto História*. São Paulo, n. 10, p. 73-90, dezembro, 1993.

\_\_\_\_\_. Memórias profissionais. *Educação em Revista*, p. 127-134, jun. 2008. \_\_\_\_\_. O historiador e a cultura popular: história de classe ou história do povo? *História & Perspectivas*. Uberlândia, n. 6, p. 5-23, jan.-jun. 1992.

\_\_\_\_\_. Sobre a proposta para o ensino de história de 1.º grau. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 7, n. 14, p. 249-254, mar./ago. 1987.

\_\_\_\_\_ et al.. *Muitas memórias, outras histórias* (Orgs.). São Paulo: Olho D'Água, 2004.

FERRO, Marc. *A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação*. São Paulo: IBRASA, 1983.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

MICELI, Paulo. Por outras histórias do Brasil. In: PINSKY, Jaime (Org.). *O ensino de história e a criação do fato*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 1994. p. 31-42.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Conteúdo Básico Comum - CBC. *Conteúdos Básicos Curriculares de História do Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: SEE, 2010.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set. 1992/ago. 1993

PINSKY, Jaime (Org.). *O ensino de história e a criação do fato*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

PINSKY, Jaime. Nação e ensino de história no Brasil. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *O ensino de história e a criação do fato*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 1994. p. 11-22.

REIS, Carlos Eduardo dos. *História social e ensino*. Chapecó: Argos, 2001.

RICCI, Cláudia Sapag. Quando os discursos não se encontram: imaginário do professor de história e Reforma Curricular dos anos 80 em São Paulo. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 18, n. 36, p. 68-88, 1998.

\_\_\_\_\_. *Da intenção ao gesto: quem é quem no ensino de história em São Paulo*. São Paulo: Annablume, 1999.

\_\_\_\_\_. *A formação do professor e o ensino de história: espaços e dimensões de práticas educativas* (Belo Horizonte, 1980-2003). Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SILVA, Marcos A. da (Org.). *Repensando a História*. 6. ed. Rio de Janeiro: Marco Zero, s/d.

\_\_\_\_\_. O trabalho da linguagem. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 6, n. 11, 45-61, set. 1985/fev. 1986.

\_\_\_\_\_. A impaciência do preconceito e o coro dos descontentes. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 7, n. 14, p. 255-260, mar./ago. 1987.

\_\_\_\_\_. *História: o prazer em ensino e pesquisa*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

\_\_\_\_\_. Contra o horror pedagógico. Ensino de história, exclusão social e cidadania cultural. *História e Perspectivas*. Uberlândia, v. 1, n. 23, p.85-98, jul./dez. 2000.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta curricular*. Áreas: História e Geografia, Ensino Fundamental. Uberlândia: SME, 1998.

VESENTINI, Carlos Alberto. Escola e livro didático de história. In: SILVA, Marcos A. da (Org.). *Repensando a história*. 6. ed. Rio de Janeiro: Marco Zero, s/d. p. 69-80.

VIEIRA, Maria do Pilar; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; KHOURY, Yara Maria Aun. *A pesquisa em história*. São Paulo: Ática, 1989.