

A CONSTRUÇÃO DE SUJEITOS NO SURGIMENTO DA ÁREA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: OS “ANOS OITENTA”

CONSTRUCTION OF THE SUBJECTS FOR THE HISTORY TEACHING IN THE EMERGENCE OF THE HISTORY TEACHING AREA: THE “EIGHTIES”

Tiago Alinor Hoissa Benfica

Universidade Federal da Grande Dourados

Correspondência:

Programa de Pós-Graduação em História

UFGD- Unidade II/ FCH/Rodovia Dourados-Itahum, Km. 12 . Caixa Postal - 533

CEP: 79.804-970 - Dourados – MS

E-mail: tiagoalinor@gmail.com

Resumo

O presente trabalho analisa as estratégias narrativas que buscaram forjar a identidade do professor de História e da área do ensino de História, mediante estratégias de fixação de cânones do ensino de História. Foram identificadas nas formas discursivas denúncias, proposições de inovações no ensino e nas concepções de história, que remetiam para a construção da identidade de sujeitos autocentrados, onde crenças políticas se confundiam com proposições científicas para a leitura do social.

Palavras-chave: Ensino de História; Professores de História; Identidades.

Abstract

This paper analyzes the narrative strategies that sought to forge the identity of history teacher and history teaching area, through strategies for integrating canons of the history teaching. Were identified in discursive forms denunciations, propositions innovations in teaching and conceptions of history, which they referred to the construction of the identity of subject self-centered, where political beliefs it mingled with scientific propositions for reading the social.

Keywords: History teaching; History teacher; Identities.

Introdução

A área de ensino de História no Brasil assistiu sua alvorada durante os “anos oitenta” do século XX. Sua principal manifestação de vitalidade foi o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História.

Num momento de sensível efervescência social, a incipiente área bradava frentes de atuação. Articulava-se, tendo como objetivo principal, discutir a finalidade do ensino da disciplina e viabilizar qualidade às aulas de História nas escolas públicas de 1º e 2º graus. No contexto abordado, a disciplina História retomava espaços que havia perdido para a disciplina Estudos Sociais durante o governo militar, assim como ganhava batalhas travadas com as disciplinas Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil – as três acusadas, por intelectuais, de serem doutrinárias em causa do regime militar.

Em um ambiente de severas críticas direcionadas ao ensino da história “tradicional”, especialmente por discursos oriundos dos meios acadêmicos, alguns professores e pesquisadores lançaram-se num ambiente de debate e de experimentação em busca de alternativas em relação ao conteúdo, ao método e à renovação teórica no ensino de História. Exemplos dessas experimentações são o esvaziamento do significado dos conteúdos clássicos da história “universal” e da história do Brasil, e a crença de muitos pesquisadores e professores na produção do conhecimento pelo aluno da escola de ensino básico, em oposição ao papel da universidade como *locus* privilegiado da produção de conhecimento.

Para este artigo, foram selecionadas fontes que sintetizam formas de projeção da identidade da área, então originais naquela circunstância – e que se repercutem ainda hoje –, por meio da análise das articulações das redes discursivas daquele contexto, as quais indicam certas características da área que se despontava. Essas redes fazem parte de uma “formação discursiva” que busca dar conta da dispersão dos enunciados dos fenômenos atinentes ao ensino de História e agrupá-los em rótulos científicos para o “domínio da objetividade”¹.

Descrição das fontes

As fontes aqui utilizadas já foram consideradas por muitos intelectuais como produto da expressão da ciência histórica. Aqui, neste trabalho, elas têm esse estatuto suspenso para que seja possível propor uma reflexão do tipo como os homens, em sociedade, pensavam os homens em sua sociedade.

¹ FOUCALT, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008, p. 43.

Começo pela descrição de uma obra que se propôs inovadora e demonstra, sobretudo, o entusiasmo de uma época. Trata-se da coletânea *Repensando a História*,² organizada pelo professor Marcos Silva.

Nessa coletânea, os textos se pulverizam em diversos assuntos do ensino da história, no plano metodológico e teórico. No artigo escrito pelo organizador da coletânea, discussões direcionam-se para a temática da ideologia, para o entendimento da identidade da escola que se pretendia mudar, seja enquanto instituição reprodutora das tramas sociais, ancorada aos termos de Pierre Bourdieu³, ou, como aparelho ideológico do Estado, associada às leituras de Louis Althusser⁴. No entanto, a alternativa a ser traçada dirigia-se às estratégias pedagógicas de estimular o aluno à produção de conhecimento nas escolas de 1º e 2º graus.

Outra obra de grande circulação na área de ensino de História é *Ensino de história: revisão urgente*⁵. A primeira edição do livro data de 1986, sendo reeditado três vezes até 2005, portanto, possuindo longevidade na circulação de discursos sobre o professor de História. Esse material foi elaborado mediante a concessão de bolsas pelo MEC, como produto de um projeto em que as autoras participaram. Escrito coletivamente, este livro é um exemplo de obra “parateórica” – uma analogia ao paradidático – com ilustração empírica, isto é, o empírico se articula como apêndice da proposição teórica. Nessa obra, são discutidas concepções e formas de críticas às fontes, e apresenta-se a análise de uma experiência com alunos do período noturno – a maioria adulta – em uma escola de São Paulo. Buscava-se uma experiência radical no ensino da História envolvendo a realidade do aluno, tendo como eixo central a imigração nordestina e a relação capital/trabalho.

Como marco condensador dos debates sobre o ensino de História até o ano de 1988, elege-se os anais do *Seminário Perspectivas do ensino de História*⁶. Esse material apresenta um variado leque de pequenos textos, e fornece uma síntese das formas do debate de então. O *Seminário Perspectivas* agrupou grande número de professores e pesquisadores do ensino de História, o qual expressou ideias sobre a área e seus atores

² SILVA, Marcos A. da (org.). *Repensando a história*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Marco Zero, [198-].

³ BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

⁴ ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Trad. Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1974.

⁵ CABRINI, Conceição; CIAMPI, Helenice; PEIXO, Maria do Rosário da Cunha; VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo; BORGES, Vavy Pacheco. *O ensino de história: revisão urgente*. 3ª ed. São Paulo: Educ, 2005.

⁶ *Seminário Perspectivas do ensino de História*. FEUSP: São Paulo, 1988. Esse documento foi escolhido por sua representatividade na área. Para a área de ensino de História, os eventos do Encontro Nacional dos Pesquisadores em Ensino de História – ENPEH – constituem importantes espaços de socialização dos trabalhos de pesquisadores, cujos encontros se iniciaram na década de 1990.

tentaram definir os elementos da profissionalidade do professor de História, ou seja, formas discursivas que enunciam as competências profissionais do professor.

O *Seminário Perspectivas* é expressão também dos espaços de poder entre as universidades brasileiras e as articulações da área de ensino nos cursos de licenciatura. A primeira edição do Seminário ocorreu em 1988, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP. Essa faculdade havia também promovido outros seminários de “Perspectivas” do ensino de outras disciplinas.

Na apresentação dos anais do *Seminário Perspectivas*, a professora Elza Nadai, organizadora do evento, registrou elementos envolventes que permeavam o clima das discussões. A disciplina História, ensinada nas escolas de 1º e 2º graus, passava por crises de “paradigma”, situação que estimulou tentativas de afirmar sua identidade, a partir de dois fatores que a questionava.

Em primeiro lugar, havia as indagações endógenas, feitas pela própria área, dirigidas à escrita da história, sobretudo à interpretação da sociedade em trabalhos acadêmicos. Críticas eram feitas aos livros didáticos, contribuindo para o questionamento da qualidade do ensino e da competência do trabalho do professor na escola. Também surgia naquele contexto os livros paradidáticos de história para professores e para o público leigo. A ampliação de objetos e a concepção de fonte, tanto na esfera da pesquisa quanto na do ensino, era uma preocupação a ser repassada aos professores de História, e cobrava-se a presença dessas “inovações” tanto nos trabalhos de pesquisas acadêmicas quanto nas metodologias de ensino e em materiais didáticos.

Um segundo fator que abalava a identidade da disciplina História vinha de setores da sociedade. Esse fenômeno decorria das disputas de poder encetadas no processo de abertura democrática no Brasil, pressionando e impelindo respostas das instituições públicas de ensino como, por exemplo, sobre a qualidade do ensino público e gratuito e sobre os objetivos do ensino da história.

Nas preocupações de Nadai⁷, percebe-se o esforço em destacar nas “perspectivas” para o ensino de História, o desejo de substituir certo “modelo” de ensino. No entanto, julgamentos sobre a metodologia do professor assumiam valores maiores que os resultados da pesquisa metódica no campo do ensino. Nos anais do *Seminário Perspectivas*, é notável a delegação de papéis ou de novas tarefas aos professores, sem maiores discussões sobre o que a História e a pesquisa histórica poderiam apreender sobre o trabalho dos professores escolares⁸. Vale ressaltar que eram tempos de semear o campo, mas alguns intelectuais já estavam dispostos à colheita.

⁷ NADAI, Elza. Considerações introdutórias: A democratização da escola e o ensino de história. In: *Seminário Perspectivas do ensino de História*. FEUSP: São Paulo, 1988. p. 12.

⁸ A expressão professor escolar é utilizada para diferenciar outro tipo institucional e hierárquico de professor: o professor universitário.

Denúncias

Na obra *Repensando a História*, críticas são dirigidas aos métodos *tradicionais*, à memorização mecânica e aos conteúdos dos livros didáticos. Denúncias foram pronunciadas sobre as condições das escolas públicas, tais como os baixos salários dos professores, rigidez da hierarquia do sistema de ensino escolar⁹, situação identificada como matriz de prejuízos aos alunos – atores na base da pirâmide do sistema educacional. Sublinhe-se que as críticas às formas disciplinares da escola evocavam ideias de Michel Foucault, assim como para a exemplificação dos espaços de poder existentes naquela instituição.

Em comentários do último texto da obra, a burocracia e a mudança de governos que redirecionavam as políticas educacionais, foram apontadas como motivos para certas atividades não se desenvolverem na escola conforme o planejamento dos professores.

As autoras da obra *Ensino de história: revisão urgente*¹⁰, também se esforçaram para denunciar as formas do ensino “tradicional” e de concepções de história *ultrapassadas*. As denúncias realizadas pelas autoras apontavam às compreensões que afirmavam a pretensão da existência de uma “verdade absoluta” ou do conhecimento histórico “pronto e acabado”, aceções estas a serem combatidas.

No *Seminário Perspectivas*, a historiografia nacional foi alvo de denúncias e críticas. Internamente, na academia, a historiografia dos anos oitenta se inclinava para interpretações teóricas do materialismo histórico, defendida pela maioria dos participantes. Por outro lado, explicações desse tipo foram contrapostas, argumentando-se sobre a existência de simplificações da explicação histórica e sobre os abusos cometidos pelas tentativas de compreensão do social pelo viés economicista.

Contudo, a tendência majoritária era marxista. Os entusiastas avolumam-se em frentes de batalhas ao focar as denúncias sobre a reprodução da memória oficial, ou memória política, especialmente com relação às informações trazidas pelos livros didáticos. Essa linha identificava um “inimigo” comum: a história “positivista” ou historicista, no sentido de uma história que põe o Estado e seus “heróis” como o “motor da história”. Paradoxalmente, na década de 1960, historiadores haviam enunciado estar ultrapassada a história *événementielle* quanto à história acadêmica durante o primeiro simpósio da APUH¹¹.

As denúncias presentes nos anais do *Seminário Perspectivas* tinham como objetivo a desconstrução de discursos que deixavam de lado os sujeitos “excluídos” da história. A palavra excluídos tinha uma aceção simbólica; neste caso, referia-se à

⁹ Adotaram-se neste trabalho as expressões ensino escolar e professor escolar para designar o espaço profissional ocupado por professores dos antigos 1º e 2º graus, e assim diferenciá-los dos docentes do ensino de 3º grau.

¹⁰ CABRINI et al. *O ensino de história: revisão urgente*. 3ª ed. São Paulo: Educ, 2005.

¹¹ *Estudos históricos*. Marília: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília, nº 1, 1963. p. 159-163.

massa de alunos e trabalhadores em processo de incorporação ao sistema de ensino, tendo em vista a democratização do acesso à escola pública. Uma considerável parcela de forças estava lançada, desde a década de 1970, à denúncia de livros didáticos nas esferas do conteúdo e da interpretação sobre o passado. Os atores do *Seminário Perspectivas* observaram que, na sua contemporaneidade, jornais impressos de influência nacional articulavam uma campanha que denunciava a transposição teórica do marxismo ao ensino escolar.

Por outro lado, no texto da professora Raquel Glezer, *A ANPUH e o ensino de História: balanço crítico*,¹² a autora aproveita a discussão sobre a precariedade do sistema educacional para destacar tentativas de setores do Estado e da sociedade em desmoralizar o ensino público gratuito com o objetivo de justificar projetos de privatizações do ensino. Nas disputas da sociedade sobre o campo educacional, soma-se a questão do financiamento do ensino, que também refletiria os problemas econômicos nacionais.

Os anais do *Seminário Perspectivas* trazem muitas denúncias, realizadas para justificar as pretensões de mudanças teóricas e metodológicas no ensino de História. Para tanto, o “sujeito” privilegiado das críticas foi o Estado. As denúncias centravam-se sobre a estrutura material da escola e sobre os baixos salários dos professores para explicar, em parte, as causas das deficiências do ensino público. Além da esfera econômica, havia críticas na esfera política que apontavam a instrumentalização ideológica operada pelo Estado nos ambientes de ensino.

O professor escolar – um agente do Estado –, foi abordado por discursos que apontavam a “incapacidade” dos docentes de carreira quanto aos objetivos pretendidos pela área de ensino como, por exemplo, formar o cidadão crítico e participativo para a democracia, por meio do conhecimento de conteúdos da história e dos vieses interpretativos considerados científicos. Apesar da tonalidade de certas denúncias aos docentes, Nadai faz a defesa dos professores das escolas e universidades públicas:

São os professores egressos das instituições universitárias públicas, malgrada às suas deterioradas condições de trabalho e aviltamento salarial, que mantém a escola pública em funcionamento, resistindo às tentativas de aniquilamento ou de deterioração que são deflagradas, de tempos em tempos, por setores do governo com visão demasiada estreita, mesquinha e anti-popular, apesar do discurso democrático. [...] Apesar das críticas que se pode fazer à atuação das universidades no que se refere à formação de professores, os dados evidenciam que são elas que desenvolvem uma formação de qualidade, na qual se cruzam tanto a competência técnica quanto a consciência crítica.¹³

¹² GLEZER, Raquel. A ANPUH e o ensino de História: balanço crítico. In: *Seminário Perspectivas do ensino de História*. FEUSP: São Paulo, 1988. p. 140-143.

¹³ NADAI, Elza. Considerações introdutórias: A democratização da escola e o ensino de história. In: *Seminário Perspectivas do ensino de História*. FEUSP: São Paulo, 1988. p. 12.

Nos textos dos anais do *Seminário Perspectivas*, a crítica aos professores escolares teve como foco privilegiado aqueles que não possuíam formação específica em História, ou seja, os licenciados em Estudos Sociais ou habilitados para o Magistério com a Metodologia de Estudos Sociais. Apesar da apresentação positiva do papel desempenhado pela universidade na formação inicial, críticas aos professores escolares não são poupadas no discurso de Nadai na sessão de abertura do evento. Segundo ela, com exceção de algumas vozes inovadoras da FFLCH da USP, sobretudo a partir dos anos cinquenta,

a prática pedagógica do professor de história pouco se transformou. Continuou valorizando excessivamente a memória e a produção mecânica do discurso do professor, que pouco ajudava o aluno a se situar frente à sua realidade e a de seu tempo.¹⁴

Dos trabalhos publicados nos anais desse Seminário, com relação ao eixo das denúncias, é de se destacar o texto *A pesquisa no 1º e 2º graus: uma experiência em Dourados/MS*, de autoria de professoras da UFMS, campus de Dourados: Angela Canesin Sivieri; Arilde Lurdes Ioris Chociai; Irene Nogueira Rasslan; e Lúcia Maria Gonçalves de Resende. As autoras concluem no artigo que, a maior parte dos alunos pesquisados, por meio da aplicação de questionários, diziam não ter um bom aproveitamento da disciplina de História na escola. O texto é encerrado com três considerações, das quais se destacam duas:

- que os docentes acreditem mais na capacidade criadora de seus alunos não subestimando a rica possibilidade de criar e buscar que os mesmos possuem;
- que os educadores de forma geral não utilizem os recursos físicos precários da maioria de nossas escolas como um “escudo” para não realizar atividades de investigação¹⁵.

A maioria dos autores abordados neste trabalho, embora críticos de políticas do Estado, buscou deslocar sua posição social de agentes do Estado para remarcar seu local institucional na produção discursiva da verdade. Em decorrência, muitos discursos cumprem a função de um “poder pastoral”, semelhante ao da religião cristã. Para Foucault, esta é a forma corporificada pelo Estado “como a matriz moderna da individualização”, ao buscar “servir a outros” como pastores, cujo objetivo final é assegurar a salvação, cuidar de cada indivíduo, mediante “um saber da consciência e a capacidade de dirigi-la”. Nesse sentido, sem adentrar ao mérito dos conteúdos e métodos debatidos, a questão de interesse são as articulações discursivas sob o estandarte do

¹⁴ Idem, p. 20.

¹⁵ SIVIERI, Angela Canesin; CHOCIAI, Arilde Lurdes Ioris; RASSLAN, Irene Nogueira; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. *A pesquisa no 1º e 2º graus: uma experiência em Dourados/MS*. In: *Seminário Perspectivas do ensino de História*. FEUSP: São Paulo, 1988. p. 438.

conhecimento crítico, que se ligava à “produção da verdade”,¹⁶ numa conjuntura de redefinições dos espaços de poder na política educacional brasileira.

Inovações

Na segunda seção do livro *Repensando a História*, dedicada aos relatos de casos de professores, denominada “Experiências”, encontram-se propostas metodológicas diversificadas para o ensino de História. Verifica-se, por exemplo, práticas de aula de história baseadas nos padrões da história temática. Alguns professores diziam utilizar com seus alunos do 2º grau, livros acadêmicos de autores como Bóris Fausto. Outros expunham experiências bem sucedidas com o trabalho de campo, fora da escola, com vistas à coleta de fontes.

Na obra *Ensino de História: revisão urgente*, as tentativas de inovação centram-se nas concepções e nas formas de críticas à fonte. Seu objetivo é se aproximar da “realidade social” do aluno – e também do professor –, por meio de técnicas da pesquisa histórica, em detrimento do conteúdo clássico da história ensinada na escola, esvaziado pelas autoras, isto é, a concepção quadripartite da história baseada no modelo francês – modelo este muito criticado, cujas tentativas de rompimento produzem desafios nem sempre superados. Latente na referida obra é a concepção iluminista de *sujeito autocentrado*, na qual a identidade é fixa, calcada no conhecimento racional, com o objetivo de empoderar o sujeito para exercer o domínio sobre a realidade ao seu entorno, capaz de redirecionar a si próprio e as escolhas da sociedade.

Nos anais do *Seminário Perspectivas*, houve considerações sobre interdisciplinaridade, em especial com a literatura; sobre técnicas didáticas; sobre história em conceitos, visualizadas em textos elaborados pela equipe de História da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e em relatos de caso de atividades didáticas.

As contribuições da escola dos *Annales* ao ensino de História apareceram em poucos autores, como concorrentes na esfera dos conteúdos escolares, sobretudo nas temáticas cotidiano e mentalidades. Concorrentes, pois, disputavam o espaço de conteúdos e de interpretações marxistas, e ainda apontavam para a necessidade de extirpar os resquícios “positivistas” do ensino da história.

Na obra *Repensando a História*, em artigos que expuseram o trabalho de leitura de textos com alunos, isto é, em atividades rotineiras na escola, algumas dificuldades do ensino são observadas. Por exemplo, no texto do professor Ricardo Cassanho, as atividades foram sistematizadas com o objetivo de desenvolver as habilidades necessárias para a leitura e interpretação de textos históricos. Apesar dos procedimentos cuidadosamente pontuados, os resultados das atividades de ensino foram heterogêneos, sendo que alguns alunos atingiam os objetivos e outros não, surgindo ao professor a

¹⁶ FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault – uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 237.

percepção da limitação do alcance do controle do ensino e da estrutura física das escolas, associada às condições do sistema de ensino escolar que engessa a capacidade dinâmica do professor:

O meu projeto inicial começou a esvaziar-se, porque eram poucos os alunos que estavam realmente conseguindo passar por todas as etapas da interpretação de textos, e o acúmulo de trabalhos a serem corrigidos deixou-me bastante cansado e indisposto a seguir em frente.¹⁷

Outras tentativas de inovar o ensino se encontram na esfera das concepções e dos objetivos do ensino de História. Contudo, procedimentos comuns da didática de em-sino, como, por exemplo, leituras de textos, diálogos entre alunos e professor, exercícios para treinar a compreensão do conteúdo e a escrita do aluno, não eram valorizados, e sim as estratégias pedagógicas excepcionais.

As atividades inovadoras se vinculavam, no caso do professor escolar, ao voluntarismo docente, associado ao domínio de conteúdos históricos e de metodologias do ensino e da pesquisa histórica. Já no caso de professores universitários, o estímulo para inovações estava atrelado a bolsas de fomento, como foi o caso que resultou na obra *Ensino de História: revisão urgente*, ou, em projetos desenvolvidos por professores das cadeiras de ensino ou de didática.

Concepções de história e sobre o ensino da história

A obra *Ensino de História: revisão urgente* apresenta um elemento estruturante para o ensino de História. É a concepção que vinculava a história acadêmica aos rótulos dos campos científico e político, cujas essências deveriam estar nas atividades de ensino. Exemplo disso é a argumentação de Ana Monteiro sobre a obra no prefácio do livro, cerca de vinte anos após a primeira publicação: “mais que um posicionamento teórico, afirmava-se um posicionamento político no ensino desta disciplina, que se expressava na seleção dos conteúdos e da organização curricular”¹⁸.

Nessa obra, há tentativas de afirmar a identidade da História, e de se conceber a verdade em história. Para isso, as autoras denunciaram concepções de conhecimento histórico do tipo “pronto e acabado” e de enunciados de “verdade absoluta” em busca de uma concepção alternativa. Mesmo assim, identifica-se a busca de uma “verdade” em história:

qual é o verdadeiro papel e os objetivos do conhecimento histórico no 1º e 2º graus? Para que estudar história no 1º e 2º graus? É para fazer

¹⁷ CASSANHO, Ricardo. Uma experiência com estudo de texto no 1º grau. In: SILVA, Marcos A. da (org.). *Repensando a história*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Marco Zero, [198-], p. 134.

¹⁸ MONTEIRO, Ana Maria F. C. Prefácio: A atualidade de uma revisão. In: CABRINI *et al.* *O ensino de história: revisão urgente*. 3ª ed. São Paulo: Educ, 2005. p. ix.

com que o aluno produza uma reflexão de natureza histórica; para que pratique um exercício e reflexão, que o encaminha para outras reflexões, de natureza semelhante, em sua vida e não necessariamente só na escola; pois a história produz um conhecimento que nenhuma outra disciplina produz – e ele nos parece fundamental para a vida do homem, indivíduo eminentemente histórico¹⁹.

A utilização, de modo ambicioso, da palavra “reflexão” delinea a *defesa* da própria área de conhecimento, pouco expondo as propriedades teóricas e empíricas que autorizam a crença na abrangência da referida palavra, ou seja, as do ponto de partida e as do ponto de chegada do fenômeno a ser analisado, contribuindo para escamotear os conflitos circundantes ao campo educacional. Trata-se, pois, de “um nível de certa forma *pré-conceitual*, ao campo em que os conceitos podem coexistir e às regras às quais esse campo está submetido”²⁰.

Nos anais do *Seminário Perspectivas*, no plano epistemológico, a preocupação de destaque era com a ampliação da concepção de fonte histórica, no intuito de transpô-la para o professor da escola. Apontava-se para a necessidade de atualização do professor,

em frente dos avanços da ciência histórica, é etapa fundamental, portanto, para a garantia de um trabalho educacional voltado para o social, e para a incorporação dos amplos segmentos sociais que ainda hoje são expulsos da escola, pelas altas taxas de evasão e repetência.²¹

A professora Célia Morato Gagliardi²², vinculada à EEPG “Mário de Andrade”, São Paulo, prossegue em tom semelhante ao mencionado. Ela tece críticas quanto à formação inicial do professor e aponta para a necessidade de constante atualização desse profissional. No entanto, deixa de lado reflexões acerca dos elementos epistemológicos da História e de seu ensino na conferência *A escola pública e a formação do professor de História*, para concentrar seus esforços sobre as denúncias das condições de trabalho do professor e sobre o descaso do Estado em relação à educação. Neste caso, notam-se atribuições de sentido ao papel do professor na escola por um viés pragmático, ou como estratégia para ocultar a ausência de um discurso epistemológico: o dever de o professor se aproximar do aluno, de sua vivência, de seus problemas financeiros e emocionais. O texto exhibe componentes ideológicos/marxistas e voluntaristas como elementos da profissionalidade docente.

Categorias como a de agente histórico, realidade, consciência e transformação social eram tomadas, na maioria das vezes, como autoexplicativas. Veja-se que essas

¹⁹ CABRINI et al. *O ensino de história: revisão urgente*. 3ª ed. São Paulo: Educ, 2005, p. 6.

²⁰ FOUCALT, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008, p. 66.

²¹ NADAI, Elza. Considerações introdutórias: A democratização da escola e o ensino de história. In: *Seminário Perspectivas do ensino de História*. FEUSP: São Paulo, 1988, p. 2.

²² GAGLIARDI, Célia Morato. A escola pública e a formação do professor de História. In: *Seminário Perspectivas do ensino de História*. FEUSP: São Paulo, 1988. p. 67-72.

categorias, problemáticas na teoria, deveriam ser aprendidas pelos professores – e, de modo bastante comum ao que muitos textos apresentam, através da doutrinação teórico/marxista – para serem trabalhadas em sala de aula e aprendidas por alunos de escolas das diversas regiões do Brasil. Problemas epistemológicos eram pouco enunciados e, mesmo nesse modelo semelhante ao “mecanicismo” para o papel do professor como *repassador ativo* de conteúdos e interpretações, quando este modelo que se apresentava como “moderno” falhava, muito da culpa sobre o fracasso do ensino recaía sobre o próprio professor. Exemplo desse modelo é o texto *Conhecer fazendo: perspectivas do ensino de História*, de Francisco Alencar, professor escolar e universitário do Rio de Janeiro, o qual fornece alguns elementos sobre a concepção da disciplina História, situada na esfera científica:

O ensino da História, sobretudo na escola fundamental e no 2º grau, deve ter um compromisso explícito com o **fazer histórico**, com o momento histórico em que esse ensino é produzido. Uma ciência da sociedade que não dá condições a seus sujeitos de serem donos de seu próprio destino, compreendendo seus condicionamentos de classe e suas possibilidades de mudar a realidade, não é uma ciência viva.²³

Uma concepção comum às obras (fontes) *Repensando a história*, *Ensino e História: revisão urgente*, e os anais do *Seminário Perspectivas*, é a de sujeito autocentrado, agente da própria história ou, como afirma o professor Alencar, sujeitos “donos de seu próprio destino”. Contudo, na esfera da identidade da História, na década de 1960, a APUH tinha uma concepção menos normativa sobre a profissionalidade do professor de História:

Finalmente, não se pode pensar num professor de história sem ter um conhecimento básico do método histórico, das técnicas pelas quais se desembaraça o fato histórico do dado que o documento oferece. Se possível, êste conhecimento se alongaria num estudo das condições de validade e objetividade do saber histórico, problemas de lógica e epistemologia da história, que constituem o objeto dêste setor de investigação que Raymond Aron denominou, com muito acêrto, de “Filosofia crítica da história”.²⁴

Portanto, diferentes discursos sobre a identidade docente são emitidos, relacionados ao lugar institucional do emissor. Por exemplo, nas obras consultadas, os professores escolares anunciavam experiências associadas à competência e ao voluntarismo docente. Profissionais ligados à área do ensino de História, vinculados, sobretudo, ao campo da Educação, emitiam proposições normativas sobre o papel do profes-

²³ ALENCAR, Francisco. *Conhecer fazendo: perspectivas do ensino de História*. In: *Seminário Perspectivas do ensino de História*. FEUSP: São Paulo, 1988, p. 130. Os destaques foram feitos por Alencar.

²⁴ BRASIL. Parecer nº 377-62. *Estudos históricos*. Marília: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília, nº 1, p. 159-163, 1963, p. 160.

sor e do aluno, assim como para a área de ensino de História, embasados principalmente em teorias aceitas enquanto pertencem ao *estatuto de ciência*. Já profissionais voltados aos problemas históricos, com pouca vinculação ao ensino da história na escola, apresentam concepções mais céticas, analisadas a seguir.

Concepções céticas

Nos anais do *Seminário Perspectivas*, o texto *Uma avaliação do ensino de História – o livro didático de História em Alagoas*, de autoria de Reny Dalva Lacerda Gomide, do Departamento de História e Filosofia da Universidade Federal de Alagoas, fornece um exemplo de sua crença marxista direcionada ao ensino de História:

Tendo em vista que o ensino de História possibilita ao aluno pensar sobre a realidade, numa visão de processo histórico apreendido na sua totalidade, e que a partir dos materiais históricos, isto é, das fontes disponíveis, seja ele capaz de captar o passado, fruto de suas indagações e questionamentos, com um embasamento teórico científico que lhe permita ser agente das transformações sociais e atuar como sujeito da História. Indagamos se os conteúdos dos livros didáticos e a postura do professor levam a essa proposta de ensino e quais as concepções de educação e de História expressas por esses conteúdos²⁵.

A professora Reny Gomide apresenta concepções comuns à área do ensino de História na década de 1980 como, por exemplo, realidade, visão de totalidade, necessidade de se trabalhar com fontes históricas, a crença em teorias científicas para a análise do social e a de sujeito da história. Partindo dos elementos de crença elencados, a autora se propõe a questionar sobre as possibilidades deles se efetivarem, ou seja, as condições de trabalho do professor e a postura desse agente educacional frente às exigências da área. Portanto, formulado o credo – o enunciado de proposições científicas –, restava verificar a realidade, tarefa esta que poderia desestabilizar justamente o “embasamento teórico científico” ao dialogar com as fontes, no momento em que o pesquisador se apercebesse envolvido pelas teias da linguagem, que ultrapassam proposições objetivas.

Já no texto de Edgar De Decca, do Departamento de História da Unicamp, na conferência intitulada *A formação do historiador*: algumas questões, o historiador tenta frear certos ânimos ansiosos dos intelectuais da história crítica. De Decca chama atenção para o peso estabelecido pela cultura historiográfica que impõe limites de ordem conceitual, política e institucional às mudanças pretendidas. Ele exemplifica que, ao se tentar romper com o modelo etapista ou evolucionista da História Antiga até a

²⁵ GOMIDE, Reny Dalva Lacerda. *Uma avaliação do ensino de História – o livro didático de História em Alagoas*. In: *Seminário Perspectivas do ensino de História*. FEUSP: São Paulo, 1988. p. 574.

História Contemporânea, buscou-se substituí-la por “**modos de produção** (...) na suposição de que uma história dos modos de produção não estaria comprometida, com aquela concepção evolucionista”²⁶.

Veja-se que, no final dos anos oitenta, o referido autor propunha, ao ensino de História, “discutir as premissas dessa área de conhecimento na nossa sociedade contemporânea”, contrariando a tendência hegemônica, articulada mais a “**como veicular determinados padrões interpretativos**, uma vez que os padrões tradicionais e os padrões mais consagrados da História oficial não convencem a maioria dos professores”²⁷. Esse autor questionava o estatuto de cientificidade do marxismo tendo por base, por exemplo, os trabalhos de Michel Foucault.

Em poucas ocasiões houve críticas sobre a universidade, e uma exceção foi a caso do posicionamento da professora Sylvia Bassetto, da FFLCH da USP, no texto *A formação do professor de História*:

Pouco se sabe sobre as reais condições de ensino de 1º e 2º graus. Esta distância nos coloca freqüentemente na condição constrangedora de espectadores em face de problemas agudos aos quais a Universidade deveria posicionar-se. Cite-se, por exemplo, a sistemática campanha de desqualificação profissional, sobretudo contra os professores da rede oficial, que a imprensa alimenta, apontando os “absurdos” cometidos por vestibulandos, naturalmente despreparados pela deficiência do ensino que lhes é transmitido por elementos mal formados... A resposta da Universidade, muitas vezes, aparece moldada pelo imaginário politicamente trabalhado onde o professor é visto como profissional estagnado, carente de reciclagens para acompanhar o saber produzido pelos especialistas que, espera-se seja, reproduzido, transmitido à população escolar. [...] Por outro lado, os cursos de graduação, ainda que formalmente voltados para a formação do professor, cada vez mais se aproximam de um “preparatório” para a Pós-Graduação.²⁸

As ponderações contidas no discurso da professora Bassetto apontam para a falta de pesquisas acadêmicas sobre a escola. Com relação a isso, existe um paradoxo: uma área carregada de audaciosas proposições, face ao pouco conhecimento sobre as “reais condições de ensino de 1º e 2º graus”.

Questionar o papel da universidade, e o modelo de formação do professor de História, mais voltado ao bacharelado do que à licenciatura, demonstra o posicionamento diferenciado da professora Sylvia Bassetto. Exibe também um outro paradoxo do campo educacional quando comparado aos cursos universitários não voltados para

²⁶ DE DECCA, Edgar. A formação do historiador: algumas questões. In: *Seminário Perspectivas do ensino de História*. FEUSP: São Paulo, 1988. p. 76. Os destaques em negrito são de De Decca.

²⁷ Idem, p. 76-77

²⁸ BASSETTO, Sylvia. A formação do professor de História (resumo). In: *Seminário Perspectivas do ensino de História*. FEUSP: São Paulo, 1988, p. 79.

a licenciatura, ou seja, o de os cursos de licenciatura proporcionarem maior estímulo à permanência na academia do que à atividade docente nas escolas de 1º e 2º graus.

As críticas proferidas sobre o ensino de História, enviesadas pelos problemas das formações inicial e continuada, o descaso do Estado, e o pouco comprometimento do professor, somam-se ainda as discussões sobre as concepções do papel da escola, mediante as mudanças operadas na década de 1980. Como exemplo, cita-se o texto *O ensino de História no Brasil: balanço crítico*, escrito pela professora Joana Neves, do Departamento de História da UFPB. A autora delinea a situação da escola aparentemente entre Sila e Caríbdis tendo, naquele momento, dois modelos concorrentes:

Com relação às perspectivas de transformação, acredito que a educação passa por um sério momento de indefinição; há, pelo menos, duas vertentes de expectativas com relação à escola: uma delas imagina, ou propõe, a escola como uma agência de transformação da sociedade, concebendo-a como uma espécie de “supercentro comunitário” que deveria dar conta de todo o processo de socialização dos jovens e, até mesmo, prover as carências alimentares com a merenda escolar, e fornecer roupas (uniformes) e material escolar através de instituições e programas como a FAE. Enfim, a escola, assumindo parcial, ou totalmente, o serviço de assistência social para a população carente, além de desenvolver todos os aspectos educacionais: o artístico, o esportivo, o sócio-comunitário bem como o cultural e o científico, tradicionalmente estabelecidos; e além disso, atender em programas educacionais específicos, os pais dos alunos e a comunidade em geral. Nesta linha concebe-se a escola como o real centro da vida cultural e da vida social. Parece-me ter sido esta a concepção de escola que norteou a implantação dos CIEPs, no Rio de Janeiro, por exemplo. Mas, por outro lado, aparece uma outra reivindicação que espera que a escola seja uma agência de ensino específica, e há uma constante solicitação de que essa escola recupere a antiga qualidade acadêmica que já teve no tempo em que ela era fortemente elitista; que ela volte a ser a grande agência informativa, capaz de ensinar língua estrangeira, capaz de ensinar a ler e escrever corretamente em Português, capaz de ensinar ciências e de credenciar e habilitar, efetivamente, o jovem para o acesso intelectual à formação de nível superior.²⁹

A professora Joana Neves expôs dois modelos de escola, sem ousar fazer a escolha de um dos modelos. Pergunta-se: escolher entre concepções de escola é o dever do pesquisador? Ou isso seria melhor realizado no campo político? Ou a sociedade é quem deveria se manifestar por meio de movimentos sociais e instituições? Sem propor resposta alguma, destaca-se a forma em que o assunto foi abordado: a opção pela forma descritiva do problema, em detrimento da abordagem normativa, encontrada na maioria dos casos nas fontes abordadas neste trabalho.

²⁹ NEVES, Joana. O ensino de História no Brasil: balanço crítico. In: *Seminário Perspectivas do ensino de História*. FEUSP: São Paulo, 1988, p. 134.

Os sujeitos

Os sujeitos que aparecem nas fontes são, principalmente, três: o aluno, o professor escolar, o Estado. Existem outros sujeitos, como, por exemplo, o professor universitário, muitas vezes ocultado enquanto sujeito, posicionado enquanto agente neutro, protegido pelas crenças do “estatuto da ciência”. A escola também pode ser apontada como um sujeito, e não um espaço, pois muitos papéis eram delegados a essa instituição.

Uma ilustração dos sujeitos professor e aluno está no texto das professoras Maria do Pilar de Araujo Vieira e Maria do Rosário Cunha Peixoto, vinculadas ao Departamento de História da PUC/SP: “são os verdadeiros objetivos e o significado do ensino da História: fazer com que o aluno se veja como um agente histórico”, utilizando-se de metodologias modernas como o documento/monumento³⁰. Tal corolário, o tornar o aluno um agente histórico, tomado como evidente, não observava a necessidade de verificar se os professores, obviamente os ensinantes dos alunos, percebem-se ou não enquanto agentes históricos. Vieira e Peixoto proporcionam exemplo de projeção à tarefa de tornar alunos em agentes históricos conscientes, enviesando a figura do professor escolar, com a crença sobre a “verdade histórica”.

Na obra *Ensino de História: revisão urgente*, existem tentativas de convencer o professor acerca da importância da História e dos objetivos transformadores do ensino de História, mediante discursos que buscavam normatizar a identidade profissional do professor. Para isso, em *background*, estavam conceitos como: consciência, ideologia, classe, dominantes e dominados. A identidade do professor era tratada como um elemento intermediário entre a norma do ensino e o resultado da aprendizagem do aluno. Dessa forma, a normatização do sujeito professor tornava-o assujeitado. A construção do sujeito se encerraria quando ele fosse capaz de desejar e manifestar adesão às propostas dos enunciados.

Na maior parte dos casos, a construção do sujeito torna-se mais evidente nos discursos por meio de sua enunciação normativa, ou seja, sua definição, seu papel social. Em uma outra abordagem, essas características têm a ver com uma tradição do pensamento histórico, em que a consciência possui dificuldade de compreender o outro, a diferença, e por isso esforça-se por definir o que é o real, o normal. A título de “efeito de realidade”, algumas palavras de Michel Foucault cabem bem neste momento:

A história contínua é o correlato indispensável à função fundadora do sujeito: a garantia de que tudo que lhe escapou poderá ser devolvido; a certeza de que o tempo nada dispersará sem reconstituí-lo em uma unidade recomposta; a promessa de que o sujeito poderá, um dia – sob a forma da consciência histórica –, se apropriar, novamente, de

³⁰ VIEIRA, Maria do Pilar de Araujo; PEIXOTO, Maria do Rosário Cunha. A imprensa e o ensino de História. In: *Seminário Perspectivas do ensino de História*. FEUSP: São Paulo, 1988, p. 151.

todas essas coisas mantidas a distância pela diferença, restaurar seu domínio sobre elas e encontrar o que se pode chamar sua morada. Fazer da análise histórica o discurso do contínuo e fazer da consciência humana o sujeito originário de todo o devir e de toda prática são as duas faces de um mesmo sistema de pensamento. O tempo é aí concebido em termos de totalização, onde as revoluções jamais passam de tomadas de consciência.³¹

Portanto, as estratégias de arregimentar o sujeito necessitam de um aparato semântico em que as denúncias sirvam às proposições e definições, enquadrando e forjando o sujeito por meio de enunciados, tranquilizando assim a consciência. Esses discursos têm como aliado a ciência como justificadora ou fiadora da crença. Talvez, isso explique por que as anomalias do cotidiano do professor de História sejam pouco pesquisadas pela área de ensino, na qual a certeza e a confiança muitas vezes imperam sobre a dúvida. Por isso, discursos céticos não são facilmente encontrados na área de ensino de História.

Considerações finais

As fontes analisadas se destacam por discursos que visavam criticar diversas esferas que envolviam o ensino de História. Em uma das frentes de batalha, encontra-se o enfrentamento com o ensino da história “tradicional”, fator que motivou alguns professores e pesquisadores a lançarem-se num ambiente de debate e de experimentação, em busca de alternativas em relação ao conteúdo, ao método e à renovação teórica no ensino de História. As inovações centravam-se em propostas excepcionais do cotidiano do ensino, com destaque à experimentação de outras linguagens, incorporando diversos elementos informativos ao estatuto de fonte histórica.

No entanto, para uma disciplina que passava por profundas transformações metodológicas, muitos eram os objetivos que foram destinados ao seu ensino. Propunham-se mudanças no trato das fontes, e teorias concorriam à explicação da sociedade.

Os discursos normativos identificados estavam, na maioria das vezes, calçados por um “referencial teórico”. As denúncias articulavam a exibição de elementos da realidade, para servir de impulso às concepções dominantes da história e do seu ensino. Essa prática tornou possível a enunciação dos sujeitos no ensino da história que, em essência, são: o aluno, o professor, o Estado.

No mesmo viés, os discursos proferidos por professores universitários buscavam atingir o professor da escola, normatizando seu papel, e esperava-se que o professor escolar formasse o pretendido cidadão democrático, ainda que não houvesse acordo sobre o conceito de democracia e, sem se perguntar se todos, professores e alunos,

³¹ FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008, p. 14.

estariam dispostos a aceitar os encargos democráticos³².

O plano das concepções sobre história e sobre o ensino da história também era espaço de articulação identitária para a área. Basicamente, eram duas as estratégias de construção dessa identidade: a primeira era a *defesa* da área mediante o ataque – ou rejeição – das formas tradicionais do ensino da história; a segunda era a proposição de papéis sociais e profissionais.

A tonalidade dos discursos, grosso modo, rejeita o passado e o presente de muitas experiências do ensino. Dessa forma, o verbo ser era substituído ou confundido com o verbo dever nas proposições teóricas a fim de se construir lugares de sujeitos. Para isso, atuavam concepções de verdade, realidade, consciência e transformação, tomadas na maioria das vezes como autoexplicativas. Por traz disso, havia a concepção de sujeito autocentrado, que aparece sobre várias nomenclaturas, como a de agente histórico, dono de seu próprio destino, personagem capaz de enfrentar e mudar a realidade, cuja consciência treinada proporcionaria uma visão de totalidade.

Portanto, as formas discursivas analisadas apontam a articulação de conceitos e concepções homólogas, com o objetivo de definir papéis e objetivos, criando um tipo de sujeito: reflexivo, centrado, atuante, portador da consciência histórica e política. A estratégia dessas práticas discursivas era aliar a crença da concepção de sujeito autocentrado com a proclamação de proposições científicas, herdeira de uma tradição histórica, e dos dispositivos discursivos que operacionalizam as instituições de ensino.

Artigo recebido em 25 de maio de 2013.

Artigo aprovado em 08 de outubro de 2013.

³² No contexto em que se realizou o evento *Perspectivas do ensino de História*, encaminhavam-se as primeiras versões da proposta curricular de História da CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – a serem discutidas pelos professores da Rede Estadual de Ensino de São Paulo. Sobre os diferentes entendimentos dos “encargos democráticos” na visão dos professores, consultar o texto de RICCI, Cláudia Sapag. Quando os discursos não se encontram: imaginário do professor de história e a reforma curricular dos anos 80 em São Paulo. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, ANPUH, Humanitas Publicações, vol. 18, nº 36, 1998.