

COMPASSOS ENTRE O ENSINO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TRAJETÓRIAS EM CONSTRUÇÃO

THE CADENCES OF HISTORY TEACHING AND ITS FORMING PROCESS:
TRAJECTORIES UNDER CONSTRUCTION

Marlene Rosa Cainelli*

Sueli de Fátima Dias**

RESUMO

Este artigo integra estudos que analisam como professores em serviço acompanham discussões acerca do ensino de História e concepções teórico-metodológicas da Educação Histórica. Aborda elementos que relacionam o ensino de História e a formação de professores a partir do estabelecimento da disciplina na grade curricular das escolas do Brasil. Reforça, apoiando-se em concepções como a de Fenelon (1982) e a de Nadai (1993), que as primeiras relações entre formação de professores e ensino de História são heranças de estruturas educacionais europeias, de fins do século XIX e século XX, embasadas em ideias positivistas, cientificistas e tecnicistas. Desenvolve-se, seguindo a periodização de Schmidt (2012), para o ensino de História no currículo escolar brasileiro, estabelecendo quatro fases que possibilitam analisar aspectos das questões educacionais e a conjuntura sociopolítica do país: 1. Construção do código disciplinar da História no Brasil (1838-1931); 2. Consolidação do código disciplinar da História no Brasil (1931-1971); 3. Crise do Código disciplinar da História no Brasil (1971-1984); 4. Reconstrução do código disciplinar da História no Brasil (1984-?). Destaca princípios da organização do ensino de História e conseqüentes exigências para a formação de professores envolvidas com a transmissão de informações que não priorizam a análise, reflexão ou interpretações de diferentes perspectivas dos eventos históricos. Contribui no questionamento das perspectivas do processo de ensinar e aprender História e sobre para qual tipo de sociedade contribuir.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Histórica. Ensino de História. Formação de Professores.

ABSTRACT

This article seeks to integrate de studies which analyse how teachers in their work follow the discussion about teaching History and its theoretical and methodological concepts with the focus on History Education. Addressing elements that relate the teaching History and the formation of those professionals based on establishment of discipline in the curriculum in Brazilian schools. With the support of conceptions of Fenelon (1982) and Nadai (1993), we understand that the first relation of teacher training and History teaching in Brazil are heritage of European structures of teaching from the end of the nineteenth century and twentieth century based on positivists ideas, scientificism and technicality. By the periodization of Schmidt (2012), the history teaching in Brazil moves toward four different stages that allow us to analyze aspects of educational issues and sociopolitical structure of the country: 1. The construction of the disciplinary code of History in Brazil (1838-1931); 2. Consolidation of disciplinary code of History in Brazil (1931-1971); 3. Crise of the disciplinary code of History in Brazil (1971-1984); 4. Reconstruction of the disciplinary code of History in Brazil

* Professora da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Doutora em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: cainelli@uel.br

** Professora da Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Email: sueli.dias@bol.com.br

(1984 - ?). We highlight the principles of organization of History teaching and its consequences demands for teachers training, Especially when it's had as object a set of information without intended to encourage critical thinking or even the interpretation of different perspectives of historical events. In this way our intent with the article is to inquire to what kind of society our way of teaching and learning History is aimed at.

KEYWORDS: *History Education. Teaching History. Teacher training*

Queremos um profissional de História no qual as pessoas possam se reconhecer e se identificar, porque para nós a História é uma experiência que deve ser também concretizada no cotidiano, porque é a partir dela que construímos o hoje e o futuro

(Dea Ribeiro Fenelon)

Existem muitos caminhos que direcionam a discussão do ensino de História. Neste trajeto propõe-se uma análise relacionando as perspectivas para a formação de professores no contexto de estruturação da disciplina nos currículos escolares brasileiros. É um estudo que integra a tese intitulada *Professores de História e Educação Histórica: Apropriações de um campo em formação no ensino de História na rede pública do estado do Paraná*, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Estadual de Londrina (UEL), que buscou conhecer e analisar como professores em serviço acompanham ou se apropriam das discussões acerca do ensino de História.

As discussões que abordam o processo de ensinar e aprender, especialmente pela formação dos professores, deve ser temática permanente das questões do sistema educacional e para qualquer área, ainda que, conforme aponta Caimi (2009), muitos pesquisadores demonstrem até certo “desconforto” em empenhar-se nesses estudos, pois há a

[...] possibilidade de se recair no lugar-comum das pesquisas que descortinam um leque de inconsistências e insuficiências presentes nos cursos de formação, que denunciam a precariedade do saber e do fazer do professor e criticam a totalidade do sistema educacional, desde as políticas educacionais públicas até a direção da escola, sem, no entanto, apontar para a construção de possibilidades de superação de tal cenário (CAIMI, 2009, p. 28).

Dessa forma, é preciso relacionar a atuação dos professores de História não só em vista das atribuições de sentido para este conhecimento ou das perspectivas teóricas e metodológicas da disciplina, mas também pelas expectativas para a formação de professores e, ainda mais, pela compreensão do impacto e função da educação na sociedade.

Para o ensino de História, é preciso lembrar que este foi inserido como disciplina no currículo escolar brasileiro a partir de 1837, mas foi durante o século XX que se consolidou na grade curricular, avançando, inclusive, na proposta de abordar a História do Brasil como conteúdo específico. Para Abud (2011), a História no Brasil nasceu enraizada na historiografia francesa e impregnada de suas

estimativas, pois “surgiram ao mesmo tempo e com os mesmos pressupostos: positividade e linearidade dos acontecimentos históricos” (ABUD, 2011, p. 164-165). Recebeu forte influência filosófica do positivismo e direcionamento pelas concepções da Escola Metódica, especialmente representados por Leopold Von Ranke, reforçando o pragmatismo europeu e o saber enciclopédico.

A informação com reforço para a cronologia era a tônica do ensino de História e, possivelmente, maior exigência para a formação de seus professores. Em suas considerações, Elza Nadai afirmava a respeito do ensino de História no Brasil:

A história inicialmente estudada no país foi a História da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira História da Civilização. A História pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário. Relegada aos anos finais dos ginásios, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e de batalhas (NADAI, 1992-1993, p. 146).

Conforme a autora, a organização dos conteúdos pautou-se em uma cronologia de eventos políticos, valorizando o encadeamento de atos e realizações, na maioria das vezes individuais, que pareciam se suceder e se encaixar, desconsiderando rupturas ou mudanças. Tais abstrações demonstram uma intenção ideológica de “realçar mais uma vez, um país irreal, mascarando as desigualdades sociais, a dominação oligárquica e a ausência da democracia social” (NADAI, 1992-1993, p. 151).

Esse processo de implantação da disciplina é acompanhado por princípios muito próximos que acompanham também o processo de formação de professores. No Brasil, seguiam-se padrões iluministas e positivistas, já em decurso na Europa e presentes nas perspectivas do ensino de História. A preparação dos professores estava influenciada pelo ideário burguês de educação e inserida nos interesses do grupo político conservador preponderante no nascente Estado brasileiro.

De acordo com Tanuri (2000) e Villela (2000), essa formação de professores, no fim do século XIX e início do século XX, ocorria basicamente nas escolas normais, mas visando a atuação nos níveis de ensino das escolas pedagógicas, que se considera, atualmente, como iniciais. Para o nível secundário, conforme Monteiro (2013), a docência era desempenhada por catedráticos vindos de funções como as de juristas, bacharéis das letras, médicos, preceptores e religiosos, entre outros liberais, e, também, por membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, fundado em 1838, que se apropriavam das cadeiras acadêmicas. Afora essa particularidade para o Rio de Janeiro, a formação e atuação dos docentes era regionalizada e considerada de responsabilidade das províncias ou Estados, carregando as marcas de um processo oscilante e descontínuo.

Até o início do século XX, a formação seguiu um padrão da pedagogia tradicional, que afluía nas práticas escolares, e impregnada, como destaca Saviani (2019), de uma visão filosófica essencialista de homem, centrada na figura do professor, privilegiando o conteúdo e o repasse de informações. Nessa pedagogia, que também subsiste no cotidiano, o professor ocupou a posição privilegiada de

detentor do conhecimento, sendo sua tarefa, primordialmente, transmiti-lo sem maiores preocupações com o encadeamento da aprendizagem do aluno.

Na compreensão de que a análise da formação de professores no Brasil pode seguir por diversos caminhos, opta-se, nesse momento, pelo expediente de categorizá-la em etapas que acompanham também possibilidades para averiguações e especificações relacionadas ao ensino de História. Schmidt (2012) estabelece uma periodização, com recortes que oferecem elementos concernentes ao desenvolvimento da disciplina no currículo brasileiro de acordo com as políticas educacionais e conjunturais do país, inclusive permitindo destacar elementos balizadores de perspectivas da formação de professores. Tais fases foram assim apresentadas pela autora:

1. Construção do código disciplinar da história no Brasil (1838-1931): período marcado pela inserção da História no currículo escolar, sob influência europeia, sobretudo francesa, em um período de afirmação do poder da escola no momento político de formação da República no Brasil. É um período em que a cultura escolar está embasada pelo tripé da difusão da escola, da formação de professores e da renovação pedagógica;
2. Consolidação do código disciplinar da História no Brasil (1931-1971): fase marcada pelo fortalecimento da disciplina sob influência de princípios da Escola Nova, com destaque para a formação de professores em vista das políticas educacionais governamentais. Nesse período já havia experiências com os Estudos Sociais, porém ainda não estavam incorporados oficialmente aos currículos;
3. Crise do código disciplinar da História no Brasil (1971-1984): período marcado pela substituição do ensino de História e Geografia pelo de Estudos Sociais, interferindo na organização de conteúdos, na grade curricular e na formação de professores. Foi um momento de censura e perseguição, mas também de contínua resistência e reivindicações pelo retorno do ensino de História;
4. Reconstrução do código disciplinar da História no Brasil (1984-?): tem como marco inicial o fim dos governos de ditadura militar e a luta pela retirada dos Estudos Sociais, como a retomada do ensino de História na Escola Básica. Merece destaque nesse período a apresentação de novas e várias propostas de organização curricular, dentre elas os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997.

Essa periodização serve de baliza para categorizar as relações do ensino e aprendizagem da História com a realidade social, política e econômica da sociedade brasileira. É necessário ressaltar que podem existir outras diferenciações ou formas de periodização da história do ensino de História, seguindo reformas políticas e educacionais (FONSECA, 2006); no entanto, a proposta de Schmidt (2012) possibilita estabelecer relações do código disciplinar da Didática da História com o ensino de História, a formação de professores e a História do Brasil.

A AFIRMAÇÃO DA DISCIPLINA HISTÓRIA NO CURRÍCULO ESCOLAR

No contexto de transição do século XIX para o século XX, com elementos que se mantêm em todo o seu percurso, o ensino de História no Brasil se consolida, conforme Abud (2011, p. 167), como caudatário do ensino europeu. Primeiramente, foram as perspectivas das escolas francesas pós-revolução, em seguida, ampliando-se para influências de demais escolas europeias, mas integrando a História do Brasil no conjunto da cronologia e das informações das ações políticas, expansionistas e “civilizatórias” da sociedade europeia.

Pesquisas como as de Munakata (1997) e Villalta (2001), entre outras, há muito analisam manuais didáticos e apontaram que, dentre os propósitos que orientaram as escolhas desses materiais está a intenção de construção da identidade nacional, às expensas das identidades europeias. Buscava-se, por meio deles, projetar, no aluno, ações e personalidades significativas na Europa, despertando, além da admiração, padrões de conduta cidadã que se estenderiam em processo, dos professores aos jovens e demais brasileiros. Logo, não se priorizava a análise, reflexão ou interpretação de diferentes perspectivas dos eventos históricos, mas encaminhava-se para uma homogeneização dos sujeitos e de suas construções. Destaca Abud (2011, p. 167):

A ideia de nação, no contexto intelectual e político do século XIX, enlaçada à de cidadania, se embasava na crença de uma identidade comum dos indivíduos de variados grupos étnicos e/ou classes sociais. A história dos grupos dominantes, política e economicamente, seria necessariamente a mesma daqueles que eram por eles governados.

Ainda assim, é preciso destacar a possibilidade de experiências diferenciadas que, certamente, inscreveriam o ensino de História no Brasil de forma plural e variada e com trajetórias que divergem desse caminho como um percurso hegemônico.

Os programas de ensino focados na transmissão e assimilação, conforme as perspectivas da pedagogia tradicional, destacavam as ações individuais. Ainda, pautavam-se por estudos de biografias selecionadas, bem como “temas que incitassem a imaginação dos meninos e fortificassem o senso moral por meio de deveres para com a Pátria e seus governantes” (BITTENCOURT, 2004, p. 61). A autora destaca que os procedimentos metodológicos comumente se valiam das aulas de leitura e da valorização da memorização: “Aprender significava saber de cor nomes e fatos com suas datas” (BITTENCOURT, 2004, p. 67).

Importante compreender que esses procedimentos, ainda que ocupem um lugar como prática no processo de ensino e aprendizagem, quando ocorrem de forma mecânica não contribuem para a aprendizagem significativa ou para a construção reflexiva do conhecimento, como esperado para todas as áreas e, em especial, no ensino de História. No entanto, diante dos modelos de abordagem presentes

nos manuais didáticos que Bittencourt (2004) chama de catecismo, porque eram baseados em perguntas e respostas, infere-se que memorizar era prática corriqueira.

As práticas de avaliação também reforçavam elementos da pedagogia tradicional. Como ressalta a pesquisadora, as avaliações estavam associadas a castigos físicos, sendo que alunos “pela imprecisão de termos ou esquecimento de algumas palavras, recebiam a famosa palmatória ou férula” (BITTENCOURT, 2004, p. 67).

A formação de professores para as escolas elementares ou de primeiras letras, como afirma Saviani (2009, p. 144), mantinha a exigência de que “os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico”. Essa formação continuava alocada nas Escolas Normais e, mais tarde, nos Institutos de Educação. Para o ensino secundário, que assistiu certa expansão no início do século XX, e exigia professores especialistas, mantinha-se nos moldes da formação do século XIX, no colégio Pedro II; mas centralizou-se nas universidades, que se ampliavam no país, principalmente na década de 1930, com a criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, da Universidade do Distrito Federal, em 1935, e da Universidade do Brasil, em 1937.

Em relação direta com o ensino de História, encontra-se, nas universidades que surgiam, a dupla função de promover pesquisas, com vistas ao desenvolvimento da historiografia nacional, e a formação de professores para o ensino secundário e superior, rompendo com o autodidatismo, destacado por Saviani (2009), como critério para o exercício do magistério, mas mantendo a formação mais conteudista e enciclopédica da pedagogia tradicional.

Oliveira e Freitas (2013) também ressaltam, ao abordar a formação de professores de História, o conteudismo e seu domínio como um critério dessa demanda. Apresentam essa prática como recorrente desde os primeiros cursos de História. Pautada na exposição oral e assimilação do saber, essa prática se estendia dos formadores de professores para os professores em formação e, destes, para os alunos. Neste sentido e analisando a objetividade das ações da política educacional nas suas extensões, questiona-se: quais as intencionalidades que se sobressaíram entre a necessidade de licenciar e formar professores?

Na possibilidade de analisar a diversidade de elementos em torno da disciplina História que se estendem nas relações do ensinar como do aprender têm surgido pesquisas que localizam especificidades como, junto à construção do código disciplinar da História, a construção do código disciplinar da Didática da História.

Urban (2011) considera que essa temática incipiente no Brasil pontua em estudos realizados em diversos países, citando, mais especificamente, a organização de grupos de pesquisa na área em universidades da Espanha e da Itália. Para o Brasil, destaca a organização de pesquisas, eventos e publicações que evidenciam abordagens relacionando ensino e aprendizagem em História. A formação de professores, assim como o ensino de História, consolida-se como um objeto de pesquisa. Diante

do levantamento das fontes para a temática, e na direção de código disciplinar proposto por Cuesta Fernandez (1997), Urban seleciona manuais de formação de professores e evidencia a formação do código disciplinar da Didática da História. Sua investigação aponta que há diversidade e diferenciações nos grupos de pesquisa e estudo da temática, as abordagens estando situadas ora na área da História, ora na área da educação. No a Didática da História está presente e é possível considerá-la como “um corpo de conhecimentos, inseridos num campo de reflexões, o qual leva em conta a relação do ensino e da aprendizagem, tendo na História a ciência de referência principal” (URBAN, 2011, p. 35).

Nesse campo de investigação, localiza-se uma das relações mais importantes e impactantes do conhecimento histórico: o ato de ensinar e aprender a História. Para Rüsen (2016, p. 247), este é um “campo acadêmico autônomo, com debates teóricos e métodos de pesquisa próprios, que não podem mais ser ignorados pela academia”.

Reconhecer a importância e reservar o espaço científico da Didática da História representa compromisso com a compreensão da própria História, destacando-lhe um lugar específico para as discussões que envolvam as competências peculiares ao processo de seu ensino e aprendizagem. É nessa área que se encontram as concepções e que se retomam os resultados da Teoria da História pensando os processos mentais da constituição histórica de sentido para a aprendizagem da disciplina. Destaca Rüsen (2016, p. 248. Grifo nosso):

A didática da história possui, assim, um campo próprio de tarefas a trabalhar, que a distingue, substantivamente, do campo da ciência da história. Ela é a ciência da aprendizagem histórica. Produz de modo científico (especializado) o conhecimento necessário e próprio à história, quando se necessita compreender os processos de aprendizagem e lidar com eles de modo competente.

É um campo de conhecimento que precisa partir das diferentes formas em que foi considerado, seja pela diversidade de nomenclaturas comumente envolvidas nas disciplinas de formação de professores, como metodologias de ensino, práticas de formação, fundamentos de ensino, entre outros, seja pela relação dos “textos invisíveis”, destacados por Cuesta Fernandez (1997), que aparecem nas práticas dos professores e no cotidiano escolar.

Nos estudos das fontes que abordam a temática no início do século XX, Urban (2011) cita as obras de Jonathas Serrano como referência na formação de professores utilizada na Escola Normal. Serrano publicou, em 1917, *Methodologia da História na aula primária* e, em 1935, *Como se ensina História*. Para Schmidt (2004), são as conduções de práticas e abordagens de ensino presentes nessas obras que reforçam um percurso já iniciado, mas que se cristaliza como um processo ao longo do século XX, de aproximar a prática de ensino e aprendizagem da História aos pressupostos da Pedagogia como ciência, relacionando-a à área da Didática Geral e aos critérios de aprendizagem da Psicologia cognitiva. As obras de Serrano centralizam as perspectivas de ensino nos métodos, mas, ao considerarmos a complexificação de método como relação que implica compreensão da objetividade da prática do

professor, ele poderia ser reconsiderado como procedimento e estratégia de ensino. Para a autora, os métodos são elementos constitutivos de uma cultura escolar. com os quais concorda na essência. Deste modo, de acordo com Schmidt (2012, p. 79), as “publicações destinadas a professores consolidar-se-ão como documentos importantes para orientação das práticas pedagógicas escolares, de modo geral, e de História, em particular”.

Conforme Gasparello (2013), ao destacar Serrano como professor/autor e seu envolvimento com as questões da educação brasileira, esse foi um intelectual sensível às mudanças em curso no início do século XX e grande entusiasta dos princípios escolanovistas, ainda que ele estivesse inserido em um círculo social católico, que confrontava com certos pressupostos e tendências da Escola Nova. Gasparello evidencia a contribuição de Serrano para o ensino de História e para a formação de professores, apontando perspectivas críticas e inovadoras em relação à pedagogia tradicional. Para esta autora, professores/autores como Serrano, por seu envolvimento com a produção didática, a experiência docente e a reflexão acerca da História e seu ensino, são agentes responsáveis pela formulação de “normas pedagógicas” e “constituição de tradições pedagógicas” para a disciplina:

Serrano demonstrou sua opção por uma pedagogia renovada em métodos e instrumentos didáticos — com a valorização dos meios de aprendizagem —, como ilustrações, mapas e quadros sinóticos que levassem o aluno a superar a simples memorização, própria do ensino marcadamente verbal da chamada pedagogia tradicional. Foi, ainda, grande defensor dos recursos didáticos visuais e da utilização do cinema na educação (GASPARELLO, 2013, p. 167).

Bittencourt (2004, p. 70) reforça que a obra de Serrano se constituía como modelo para a formação de professores mantendo o direcionamento do ensino de História no estudo de cronologia de feitos da sociedade europeia, da biografia de personalidades com ações de cunhos religiosos ou políticos, exaltando o ensino da história da pátria e o culto aos heróis, além de indicar estratégias de ensino, como o uso de mapas e gravuras. Tais procedimentos mantinham o caráter informativo e assimilativo da gênese do estudo da História e estavam em conformidade com as perspectivas da pedagogia da Escola Nova, que chegava ao Brasil no início do século XX.

A Escola Nova é considerada um movimento pedagógico de renovação do ensino e, como pensamento, envolve todos os elementos do sistema educacional. Tem suas raízes na Europa, no contexto das ideias iluministas e chegou ao Brasil no início do século XX, influenciando as principais instituições que se formaram, os órgãos governamentais e os grupos políticos que pensavam a educação nacional. Além de estar expressa na defesa de professores-autores, a exemplo de Serrano, ou de associações, como a Associação Brasileira de Educação (ABE), desponta, também, em documentos como o Manifesto dos Pioneiros, de 1932, que defende educação como instrumento de integração social, devendo ser essencialmente pública, obrigatória, laica e gratuita para a sociedade brasileira (FREITAS, 2013).

Tanto no Brasil como nos Estados Unidos, o principal representante do pensamento da Escola Nova foi John Dewey. Para este filósofo, o movimento escolanovista seria antagônico à pedagogia tradicional, pois esta não propunha interação com a realidade, tampouco valorizava a condição do aluno diante do volume de saber trazido pelo professor e a sua importância no processo educativo. Em suas concepções, o movimento inovador da Escola Nova provocaria rupturas e novas significações para a identidade do professor e do aluno; todavia, conforme as condições na realidade vivenciada e a estrutura educacional brasileira, tais rupturas não ocorreram.

Mesmo sem a amplitude de uma revolução educacional, o pensamento de Dewey pode ser percebido nas propostas de formação docente que pontuam nas obras de Serrano, ao indicar abordagens por meio de mapas e gravuras ou questionar aprendizagem embasada unicamente nos métodos mnemônicos. Também pode ser compreendido como suporte à implantação de tentativas de mudanças no currículo com reorganizações das áreas de ensino e introdução de disciplinas, como os Estudos Sociais.

Quanto à chegada e Implantação da disciplina da Estudos Sociais na grade curricular brasileira, como afirma Bittencourt (2004), é possível localizá-la em ações experimentais a partir da década de 1930 e, oficialmente, após a Lei n. 5.692 de 1971. Essa disciplina trouxe princípios da Escola Nova, novas abordagens de seleção e organização de conteúdos e promoveu mudanças na estrutura curricular, especialmente para a História e para a Geografia.

ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES ENTRE A HISTÓRIA E ESTUDOS SOCIAIS

Conforme a periodização proposta por Schmidt (2012), a fase que se inicia na década de 1930 pode ser considerado como da consolidação do código disciplinar da História nos currículos escolares brasileiros. A partir de 1971 até 1984, vivencia-se um período de crise, provocada especialmente pela perda de autonomia da área frente à implantação da disciplina Estudos Sociais na grade curricular brasileira. Para a autora, a conjuntura política, social e econômica do país ofereceu as bases para as mudanças educacionais.

De acordo com Bittencourt (2004) e Fonseca (2006), a incorporação da nova disciplina vem da experiência norte americana da *social studies* e fundamenta-se nas teorias de aprendizagem da Psicologia Cognitiva, bem como das bases pedagógicas da Escola Nova. Implantada como matéria experimental e em escolas privadas, na década de 1930, a disciplina Estudos Sociais chegou ao posto de disciplina oficial para as escolas públicas de 1º Grau a partir da Lei n 5.692 de 1971.

Nessa disciplina a proposta de organização de conteúdos previa novas abordagens e a supressão da especificidade da História. O ensino nos Estudos Sociais, explica Schimidt (2012, p. 84),

[...] tomava como ideia central para o ensino de História a interdisciplinaridade e a concepção de currículo por círculos concêntricos: família, escola, bairro, cidade e país. O princípio da criança como centro do ensino era nitidamente expresso nesta proposta, mas os conteúdos da História eram diluídos em relação a outros conteúdos disciplinares.

A implantação dos Estudos Sociais, tanto na relação ensino e aprendizagem como na formação de professores, representou certa estagnação no processo de consolidação do código disciplinar da História. Não possibilitou avanços significativos na discussão das especificidades, objetivos ou práticas pedagógicas da área, pois, como destaca Fonseca (2006, p. 23), “a preocupação do ensino de estudos sociais não é refletir sobre a história construída pelos homens, mas ‘localizar e interpretar fatos’, utilizando instrumental das ciências sociais em geral e não da história especificamente”.

Muitos professores e pesquisadores se posicionaram no lugar de críticos e resistentes à implantação dos Estudos Sociais. Em análises categóricas, como a de Fenelon (1985), consideravam a perda da autonomia das disciplinas História e Geografia nas condições de seleção de conteúdos, perda de carga horária e da própria presença dessas ciências de referência na grade curricular. Para esta pesquisadora, a questão dos Estudos Sociais era assunto polêmico para professores das Ciências Humanas em geral e envolvia preocupações com estudo e formação em todos os níveis de ensino. De acordo com Fenelon (1985), faltavam fundamentos epistemológicos para embasar os Estudos Sociais como disciplina científica. Sua crítica se estende da análise das inadequações do projeto de implantação da disciplina até a defesa de critérios consistentes e representativos da importância do conhecimento e da formação de professores:

Ao definir como necessária a formação do professor "polivalente" a política educacional subordinou a uma suposta necessidade de formação mais rápida toda a estrutura do ensino universitário, no que diz respeito à licenciatura, consolidando uma tendência perigosamente ambígua: a de que a formação do professor deve ser reduzida em relação à do pesquisador ou do bacharel. Esta concepção estava alicerçada no pressuposto consagrado como válido de que o ensino, sobretudo o de 1º grau, pode ser esvaziado do seu sentido formativo, que seria inteiramente desnecessário. O aluno de 1º grau é passivo, mero receptor de informações e como tal não precisa ter nenhuma de suas habilidades desenvolvidas. Não precisa pensar e refletir, deve apenas "aprender". Assim, o professor idealizado para produzir este tipo de ensino deveria, portanto, ser submetido a um treinamento superficial e generalizante. Nestas formulações parecia implícito ser o ensino tarefa mais fácil, ou menos importante, e que o professor encarregado de ministrá-lo não necessitava de formação mais aprofundada, podendo, portanto, ser menos qualificado (FENELON, 1985, p. 96)

Para Nadai (1992-1993), a incorporação da disciplina Estudos Sociais foi reflexo de um projeto maior e de uma relação de poder empenhada pelos governos militares no Brasil, a partir de 1964. Tratava-se de uma forma de controle diante da possibilidade de reflexão e geração de novos comportamentos que a compreensão da História, adquirida por meio de estudos que oportunizavam reflexões acerca da realidade e de seus sujeitos, podia favorecer:

O controle sobre a disciplina histórica relacionou-se sobretudo à ideologia implantada com o golpe de 1964, quando o ensino foi colocado a serviço do regime ditatorial que propugnava a formação dos cidadãos dóceis, obedientes e ordeiros. De um lado, ter-se-ia dado o “esvaziamento do seu sentido crítico e contestador” e, do outro, manifestado o seu caráter de “instrumento de veiculação e formação do espírito cívico, entendido como aquele capaz de glorificar os feitos dos autoproclamados heróis do dia” (NADAI, 1992-1993, p. 158).

Os estudos que relacionam elementos dos Estudos Sociais também citam a formação de professores como uma característica peculiar e de reforço às intenções que levaram à implantação dessa disciplina nos currículos brasileiros. Na observação da formação mais ampla, proporcionada pelas universidades que se estruturavam a partir da década de 1930, percebemos a valorização e aprofundamento no conhecimento específico da área. Abud (2011) destaca a formação mais acadêmica e menos pedagógica no já conhecido esquema 3 + 1, ou seja, formação universitária visando o exercício da docência, mas organizada majoritariamente na abordagem de temáticas do conhecimento científico da História e menos nas questões relacionadas ao ensino, metodologias, sistema educacional ou cultura e cotidiano escolar.

A vivência dessa relação trouxe consequências para todo o sistema educacional e para as diversas áreas de ensino deixando suas heranças, pois, a partir dela,

[...] inventou-se uma tradição que afirma uma concepção tecnicista de pedagogia. Essa tradição ainda se mantém, de certa forma, e sustenta resistências a propostas que buscam superar dicotomias que acirram o desprestígio da profissão docente ainda hoje (MONTEIRO, 2013, p. 27).

Questão polêmica e que pode ser discutida, mas não desconsiderada, especialmente por seus impactos em todas as áreas do conhecimento. Fonseca (2006) explica que, nessa organização da formação, surgem ou reforçam-se as dicotomias entre bacharéis e professores, com áreas de conhecimento de uso corrente na educação escolar contrapondo-se às relações habituais e estruturais do sistema educacional. A gênese desse projeto configura formação acadêmica específica e formação pedagógica como se fossem áreas distantes ou até de confronto quando, na prática, são relações que coexistem e se complementam no cotidiano e na cultura escolar.

O conjunto das mudanças que ocorrem com a implantação da disciplina de Estudos Sociais e o início dos governos militares, a partir de 1964, que modificam as relações das representações e expressões populares, além da participação política, afetando a vivência da democracia, influenciam a reorganização da formação de professores no Ensino Superior com a introdução das Licenciaturas Curtas. Para Fonseca (2006) também esta é uma parte do projeto maior de relação de poder que se instaura no país:

A implantação das licenciaturas curtas expressa a dimensão econômica da educação, encarada como investimento, geradora de mercadoria (conhecimentos) e mão-de-obra para o mercado. O papel dos cursos de licenciatura curta atendia à lógica do mercado: habilitar um grande número de professores da forma mais viável

economicamente – cursos rápidos e baratos, cuja manutenção exigisse poucos investimentos. Esse fato fez com que tais cursos proliferassem em grande número em instituições de ensino privado, uma vez que se tornaram grandes fontes de lucro para as empresas educacionais (FONSECA, 2006, p. 19).

As Licenciaturas Curtas podiam ser implementadas conforme as políticas próprias das instituições, mas a deliberação tinha alcance nacional e elas só começaram a ser suprimidas em fins da década de 1980 e nos anos 1990. Abrangiam a área das Letras, que habilitava o professor para o ensino de Português e uma outra língua; a área de Estudos Sociais, que habilitava para o ensino de História, de Geografia e de Organização Social e Política do Brasil; além da área de Ciências, que concedia habilitação para a Iniciação às Ciências e a Matemática. As análises que levam a consideração várias áreas do conhecimento trazem uma constatação tácita de que as Licenciaturas Curtas formaram, como afirma, Monteiro (2013), muitos professores brasileiros. Mas não ao acaso, e sim por definição, pois deliberadamente, e mais uma vez,

[...] a ênfase recaía sobre o aspecto quantitativo do problema em detrimento do qualitativo, não seria preciso que o professor do ensino das primeiras séries tivesse formação aprofundada. Um professor habilitado, mesmo que minimamente, a ensinar um bloco de disciplinas diminuiria a carência de profissionais (NASCIMENTO, 2013, p. 340).

Tanto no ensino de História quanto nas outras áreas científicas, esse tipo de formação aligeirada, baseada na pretensão da polivalência, contribuiu, ainda que em conjunto com outros elementos, para uma despersonalização do trabalho docente e, conseqüentemente, para a proletarização do profissional da educação. Entre esses outros elementos ressaltam-se questões estruturais que envolvem, sobretudo, relações políticas e econômicas.

De acordo com Fonseca (2006), a criação das Licenciaturas Curtas descaracterizou as áreas específicas das Ciências Humanas como saberes autônomos, ao propor um mosaico de conhecimentos gerais e superficiais sem grandes possibilidades de reflexão sobre a realidade social. Essa perspectiva era benéfica ao poder político autoritário que conduzia o país e, especificamente, as políticas educacionais.

Como reação social, com a participação de profissionais do magistério e de defensores da liberdade de pensamento e de retorno à democracia, destacam-se as pressões de professores da Escola Básica pelo respeito à especificidade da disciplina de História. A sociedade organizada e instituições, a exemplo da Associação Nacional de História (ANPUH), fundada em 1961, e da Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB), fundada em 1934, levantaram também suas bandeiras, incorporando-se à luta pela reconstrução dos valores da educação e pelo fim dos governos militares.

Sobre o empenho da ANPUH, pondera-se que suas ações envolveram muitos sujeitos que nem eram reconhecidos como associados e decorreram de relações conflituosas que vinham se estabelecendo no interior da própria instituição. Nessa causa, da manutenção da História como

disciplina autônoma (MARTINS, 2000, p. 108), a luta da ANPUH foi tardia e exigiu a aceitação de certa reconfiguração do perfil do profissional da História, para além do puramente pesquisador.

De acordo com Martins (2000) e Freitas (2013), a luta pelo fim dos Estudos Sociais foi, além de uma reivindicação para a identidade da área, um conflito pela ocupação e conquista do espaço profissional, sobretudo dos professores da Escola Básica. Durante o processo que levou a ANPUH a abraçar essa luta, os professores das redes básicas já vinham se manifestando pela disciplinarização da História e da Geografia e, de forma bastante diversa e heterogênea, encaminhando propostas de reestruturações curriculares junto às secretarias de estados e municípios brasileiros (BITTENCOURT, 1998). Oliveira (2011) destaca algumas dessas experiências vivenciadas na Bahia:

Na Bahia, por exemplo, em 1984, a Secretaria de Educação do Estado publica as novas diretrizes para a área de Estudos Sociais propondo (apenas propondo!) que a partir da 5ª série História e Geografia voltassem a ser ministradas como disciplinas autônomas. Só em 1994 é elaborada a primeira diretriz curricular de História para o ensino fundamental da Rede Estadual de Ensino da Bahia. Nas escolas públicas da Rede Municipal de Ensino, para o 1º grau, as mudanças começaram a acontecer ainda na década de 1970 (OLIVEIRA, 2011, p. 37)

Freitas (2013) considera o manifesto da ANPUH, no qual está explicitada a luta de historiadores contra a disciplina Estudos Sociais, mas resgata as ponderações daqueles que representavam, de forma ativa, os professores e o ensino de História. Já Martins (2000) ressalta o pronunciamento comprometido de alguns pesquisadores nessa interação da ANPUH com as questões do ensino e da formação de professores:

Fenelon (1984) e Glezer (1988) assinalam a importância da ANPUH na permanência da História como disciplina autônoma, mas sugerem as dificuldades que os historiadores tiveram, no interior de sua própria associação, para definir os caminhos dessa luta. O crescente poder dos administradores e conselheiros da educação em definir os rumos da história a ser ensinada, promoveu na ANPUH alterações quanto ao seu papel político e científico. A história da Associação se confunde com a história das lutas contra os Estudos Sociais não somente pelo seu papel de protagonista nessa luta – como ela faz questão de enfatizar – mas porque exigiu dela a reconfiguração do “profissional da história” (MARTINS, 2000, p. 108).

A autora registra, em sua pesquisa, o empenho pessoal de Dea Fenelon, que fez contatos com instituições e departamentos em busca de apoio para a rejeição das diretrizes dos Estudos Sociais, para o respeito e manutenção da área específica da História e da Geografia nos currículos escolares e, conseqüentemente, para o reconhecimento da área do ensino de História e seus professores, especialmente aqueles da Escola Básica, como objeto de estudos. O apoio formal e a manifestação expressa da instituição fizeram parte de um processo longo, que se iniciou com a pressão de estudantes de pós-graduação e da graduação, além de professores das redes básicas, desde 1977, com ações que se estenderam até a década de 1990. Para Mesquita e Zamboni (2008, p. 141), só em fins da década de

1970 é que se juntam na associação a luta pelo fim dos Estudos Sociais e pela inclusão de professores da Escola Básica.

Dessa maneira, a ANPUH, nascida como associação científica de historiadores durante o I Simpósio de Professores de Ensino Superior, ocorrido na cidade de Marília, em São Paulo, nos dias 15 a 21 de outubro de 1961, não pôde mais desconsiderar a participação de graduandos, pós-graduandos e professores da Escola Básica, e acabou por possibilitar a sua incorporação como associados. Essa discussão, marcada por muitas polêmicas, começou no simpósio de 1977, em Florianópolis, e terminou no simpósio de 1979, em Niterói.

No conjunto das diferenças internas e das condições políticas e sociais brasileiras, se encontram bandeiras de lutas que contribuem para a redemocratização do país e que são, ademais, também influências para a formação de professores e para reivindicações de mudanças no sistema educacional.

MOVIMENTAÇÕES PARA “RENOVAÇÃO” DO ENSINO DE HISTÓRIA

Na última fase da periodização proposta por Schmidt (2012) destaca-se, em 1985, no contexto sociopolítico, o fim dos governos militares. Assiste-se à organização da sociedade em movimentos sociais e a manifestações populares pelo retorno da democracia e por mudanças estruturais em favor da cidadania. As reivindicações apresentavam a necessidade de mudanças em todos os setores e, especialmente, na educação. De maneira geral, na resistência ao sistema, com todas as alternâncias, interrupções e descontinuidades inerentes a quaisquer processos de lutas populares, estão as bases para a reconstrução do ensino de História e do processo de formação de seus professores.

Para Saviani (2009), os movimentos construídos a partir do setor educacional e dos educadores miravam aspectos de luta distintos e, ao mesmo tempo, complementares, pois as reivindicações ocorriam por uma educação de função social em favor da democracia, da emancipação e pela diminuição das desigualdades, com críticas ao sistema capitalista na sua totalidade. Era a luta pelo significado social e político da educação e por sua defesa como direito de todos como condição indispensável para o exercício da cidadania. Por outro lado, também se fazia uma luta corporativa pela condição da identidade docente, das relações de trabalho e das possibilidades de transformação social a partir dos sujeitos que se construíam no interior das escolas e universidades.

No pronunciamento de Fenelon (1985), a pesquisadora alertava para a realidade da educação e para a necessidade da ação, tanto por esse significado social da educação como pela relação de formação e condição de trabalho do professor de História. A historiadora traçava o panorama da realidade:

As condições de ensino e de trabalho do professor, tais como salas superlotadas, nenhuma condição de infraestrutura, excessiva carga horária para o professor e reduzida para a disciplina que ministra, salários irrisórios e indignos, nenhum incentivo a seu aperfeiçoamento, tem-se claramente completado o quadro de descrédito a que se encontra reduzido o profissional do ensino de 1º e 2º graus. Na verdade, o caminho parece bem traçado: desqualifica-se a sua formação universitária para desvalorizá-lo como profissional, submetendo-o às piores condições de remuneração e trabalho dos últimos tempos (FENELON, 1985, p. 7).

O encorajamento às ações destinadas a refletir e expor na sociedade a realidade do trabalho docente, aliado às dificuldades de enfrentamento da sala de aula com formação inicial tão generalizante e insuficiente, deu mais corpo às reivindicações pelo fim dos Estudos Sociais e aos questionamentos quanto às suas relações na grade curricular e na formação de professores. Foi uma luta árdua, conforme Mesquita e Zamboni (2008), que se dedicaram a “tecer” a trajetória e participação da ANPUH no ensino de História e na formação de professores, especialmente após a incorporação dos professores da rede básica à associação, em 1979, e a pontuar os diversos eventos e fóruns acadêmicos que se debruçaram sobre a questão até chegar às instâncias políticas de onde partiam as deliberações. Para as pesquisadoras, as discussões propostas pediam a extinção dos Estudos Sociais em centros de formação como universidades e faculdades, indicavam pelo retorno das disciplinas de História e Geografia na Escola Básica e apontavam para a necessidade de repensar a organização curricular da disciplina, assim como as suas bases metodológicas e as perspectivas da formação de professores.

Os resultados que começaram a surgir, a partir de então, evidenciam a formulação de novas propostas curriculares e novos caminhos para o ensino de História. Conforme levantamentos realizados por Bittencourt, em 1998, destacavam-se, então, 23 propostas nascidas de discussões realizadas em centros de formação, universidades e escolas de vários estados brasileiros. As propostas curriculares traziam, no seu bojo, perspectivas de mudanças conjuntas nas metodologias e na organização ou seleção de conteúdo. Afirma Nadai (1992-1993, p. 158), “A totalidade das propostas apresentava-se de maneira variada, complexa e diferenciada quanto ao conteúdo, método ou estratégias de ensino. Algumas se caracterizam por sua natureza inovadora e progressista, outras pelo tom repetitivo e conservador”.

Bittencourt (1998), ao analisar as propostas apresentadas no Brasil entre 1985 e 1995, conclui que a maior parte delas tendia à superação do tecnicismo predominante até a década de 1970. Nessas propostas, além de expectativas mais amplas de mudanças pedagógicas que poderiam vir a auxiliar a repensar o sistema educacional, estavam as aspirações de novas abordagens metodológicas e concepções teóricas da História como área de conhecimento científico. Buscou-se as contribuições de novos paradigmas da historiografia, como as correntes da Nova História, da Nova História Cultural e Nova Esquerda Inglesa. Reconhecendo as possibilidades de reorganização do ensino de História a partir dessas correntes em países como a França, Portugal, Espanha e Inglaterra, propôs-se, também, uma reestruturação no Brasil a partir de novas abordagens, novos problemas e novas metodologias.

Em conferência proferida no XI Simpósio Nacional da ANPUH, que ocorreu em João Pessoa, na Paraíba, em julho de 1981, a professora Dea Fenelon sintetizou as aspirações, pronunciando que as mudanças que viriam teriam que, necessariamente, passar por reflexões e mudanças nas “concepções de ciência, de saber, de produção do conhecimento, de nossa posição social, de nossa situação enquanto ‘fazedores de História’ em todos os sentidos” (FENELON, 1982, p. 8)

Nos estudos de Abud (2011), Bittencourt (2004), Fonseca (2006), Schmidt (2012), entre outros, os pontos que sobressaíram foram: a reivindicação do fim dos Estudos Sociais, com o retorno da disciplina em licenciatura plena nas universidades; a retomada da disciplina História nos currículos de 1º Grau, com garantia de carga horária; a discussão em torno da formação de professores; e a incorporação de novas linguagens de ensino. Estas autoras aludiam, especialmente, para mudanças metodológicas que precisavam ser compreendidas para além de novas estratégias ou utilização de recursos de ensino, mas que se estenderiam às novas relações com a teoria e a epistemologia da História (SCHMIDT, 2012). A reflexão e as propostas de reestruturação apontavam para o principal objetivo, que deveria ser discutir o método de análise da História, a concepção de homem e de transformação social, tendo como referência a importância do conhecimento histórico na formação do sujeito.

Fonseca (2006) considera que tais mudanças tinham caráter de urgência, pois o ensino de História mantinha-se de forma diretiva e não crítica, favorecendo a assimilação e memorização, em vez da reflexão. Nas práticas pedagógicas, predominavam os métodos mnemônicos, os ditados e cópias, assim como as relações da Escola Tradicional. Os manuais didáticos mantinham a concepção eurocêntrica, organizada linearmente em História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, e mantinham características do surgimento da disciplina no currículo escolar brasileiro. As inovações ficavam por conta de textos que promoviam a História integrada, apenas intercalando textos de História Geral com História do Brasil. De maneira geral, mantinha-se o estudo de atos políticos e a exaltação de personagens consideradas modelos de civismo e nacionalidade (BITTENCOURT, 2004).

Estas situações foram abordadas no Simpósio Nacional da ANPUH, em 1981, pela professora Dea Fenelon. Ela chamava os formadores de professores à responsabilidade por manterem os cursos de História arraigados à historiografia, supostamente intelectualizados, mas distante do diálogo com os estudantes do curso e com os propósitos profissionais desses estudantes depois de formados, ou seja, com o trabalho na sala de aula. Fenelon denunciava que esta abordagem, quando ocorria, apenas sacramentalizava o tecnicismo, comum no pensamento predominante de didática da época. Dizia que os cursos de formação de professores “encastelados” na departamentalização das universidades não incentivavam a investigação como caminho mais seguro para problematizar tanto a produção historiográfica como a realidade de trabalho que o professor saído dos cursos superiores enfrentaria na Escola Básica, na época chamada de Escola de 1º e 2º Graus. Fenelon enfatizava, ainda, a importância da História

Através dela se poderia aprender, sobretudo, a problematizar e a questionar não apenas a historiografia no sentido da produção intelectual, mas também a própria realidade concreta que nos rodeia, numa prática mais sábia de ensinar a praticar a própria disciplina, olhando em volta, tentando mostrar uma História viva, que permita aos alunos sua própria identificação social. Ao invés disto, estamos simplesmente formando reprodutores de uma ciência já pronta e acabada sem nenhum referencial teórico ou metodológico, se não aquele das teorias já cristalizadas e estáticas. Com isto se perde o sentido do dinamismo da História e se impede qualquer perspectiva de compreensão da possibilidade de mudança e da situação do historiador também como agente do processo, capaz de agir sobre ele e transformá-lo (FENELON, 1982, p. 11).

Para essa pesquisadora e porta voz das expectativas de mudanças no ensino e formação de professores de História, a formação herdada das estruturas positivistas, cientificistas e tecnicistas, que se consolidaram ao longo do século XX, não qualificavam para as necessidades das mudanças sociais e educacionais que a sociedade brasileira exigia. Fenelon dizia que o profissional oriundo dessa formação não tinha segurança intelectual diante da compreensão do conhecimento histórico, nem profissional para enfrentar a complexidade do mercado de trabalho. Argumentava que, nesse academicismo, os professores teriam dificuldades até para escolher o livro didático que nortearia seu fazer pedagógico em sala de aula, mas alertava que isso era apenas um exemplo já que não estava questionando a didática da História, mas, antes disso, a própria concepção de História predominante nos cursos de formação de professores. O seu questionamento girava em torno de que tipo de homem e profissional o curso de História, até a década de 1980, estava formando e para qual sociedade pretendia contribuir.

É importante destacar que o empenho da ANPUH na apresentação dos questionamentos e no processo de reorganização do ensino de História e formação de professores, apesar de constar em publicações e eventos, conforme investigação de Mesquita e Zamboni (2008, p. 152), era limitado. A ampliação desse espaço foi acontecendo a partir da organização da comunidade de professores historiadores que, por identidade, compartilharam e continuam compartilhando dessa causa. Também é parte de um processo de questionamento da educação e do sistema educacional brasileiro.

Em fins da década de 1970 e durante a década de 1980, muitos educadores, em todo o país, se organizaram em torno de associações, como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED), criada em 1977, ou o Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES), criado em 1978, além da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), criada em 1981, entre outras instituições e sindicatos de professores, tornando estes espaços centros de referência e discussão para questões educacionais e identidade docente no Brasil.

Para Saviani (2019), é assim que surge a pedagogia histórico-crítica como uma ação coletiva e embasada na realidade. Esta vinha para somar, no contexto de reivindicações pela redemocratização e abertura política do país, pelas mudanças no processo de ensino e aprendizagem de todas as áreas do

conhecimento, além de trazer novas propostas para a formação de professores. A denominação surgiu em 1984 como uma teoria construída a partir da concepção dialética na vertente marxista.

Ao apresentar a estrutura da pedagogia histórico-crítica, Saviani (2019) considera o processo educativo como lugar de passagem, como exemplo, na mudança da desigualdade para a igualdade e para a democracia, bandeiras de luta naquele contexto de redemocratização, como ponto de partida e de chegada da educação. O autor afirma ter lançado as bases de uma nova proposta e considera ter iniciado uma provocação, pois acredita que o sentido da pedagogia histórico-crítica tem que ser construído coletivamente. Reconhece os avanços significativos dessa pedagogia na formação inicial e continuada de professores sugerindo que estes, contemporâneos ou não à formulação da proposta, se encaminhem para superar a divisão do saber relacionando-a às suas experiências e propósitos para que a prática social seja o ponto de partida e chegada do seu trabalho e vivência do processo histórico. A sua proposta está implícita a sugestão de que professores, pelo compromisso social que podem e devem ter, superem a corriqueira formação de “práticas esvaziadas que preparam o indivíduo para uma ocupação profissional que atenda o mercado, (con)formando o sujeito para o modo de produção capitalista” (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p. 98).

Nesse aspecto, retomando elementos do ensino de História e suas influências na formação de professores relacionamos a importância do conhecimento histórico e da organização desse código disciplinar no currículo escolar, selecionando conteúdos significativos como possibilidades de compreensão e mudança da realidade social a partir da atuação dos sujeitos. De acordo com Fonseca e Couto (2008, p. 108), tornou-se iminente a necessidade de formação de historiadores-professores para atuar num mundo multicultural. Entretanto, essa necessidade foi ignorada nos documentos que se seguiram.

O pensamento da redemocratização, pelo fim da ditadura civil-militar instaurada desde 1964, aliado à organização política de associações ou instituições representativas, mais o empenho de inúmeros educadores, deu forma, a partir das décadas de 1970 e 1980, a novas teorias pedagógicas, novas propostas curriculares e diferentes ações no sistema educacional, reforçando a necessidade de, inclusive, uma nova lei de ensino. Para tanto, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996.

A nova LDBEN reafirmou a responsabilidade do Estado com a educação, reforçando-a, conforme a Constituição de 1988, em vigor, como um direito de todos. Deliberou a respeito de princípios e fins da educação nacional, abordando, também, a formação de professores tanto no nível inicial como continuado e abriu caminhos para propostas de reformulações curriculares e ensino. Muitas propostas surgiram do diálogo de professores e equipes de trabalho em secretarias e departamentos isolados; no entanto, entre os anos de 1997 a 1999, o Estado encaminhou um documento que, entre outros objetivos, propunha-se também a ser uma proposta de reformulação do

ensino e oferecer novos parâmetros para as práticas docentes, constituindo-se como elemento das novas perspectivas da formação de professores.

Para Bittencourt (2004, p. 100), ainda que por força do contexto nacional, a série de reformulações não foi um fenômeno nacional. Antes disso, fazia parte de um conjunto de mudanças em países do Mercosul, assim como Portugal e Espanha, entre outros, que seguiam o mesmo padrão de organização e, por vezes, até a mesma nomenclatura. No Brasil os novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), trouxeram releituras da aprendizagem nas elaborações de Piaget, reinterpretadas pelas reflexões do construtivismo do espanhol Cesar Coll.

Os PCN chegaram nas escolas amparados pela LDBEN e como subsídio norteador da organização do trabalho docente. Preparados por equipes de renomados pesquisadores do ensino de cada área do componente curricular, traziam a marca da pesquisa e da elaboração técnica. Houve grande logística na divulgação e distribuição do material, mas, como afirma Magalhães (2006, p. 50), as propostas não necessariamente surtiram os efeitos esperados nas práticas docentes. Professores sentiam-se direcionados por equipes técnicas a adotar estratégias que nem sempre se adequavam à realidade de cada escola ou comunidade.

No documento do ensino de História o grande destaque estava no resgate da autonomia da área, resguardando-a como disciplina específica, assim como a disciplina de Geografia. Também ficava reestabelecida uma análise da objetividade do estudo e conhecimento histórico e a reafirmação de reafirmando seus pressupostos:

A História tem permanecido distante dos interesses do aluno, presa às fórmulas prontas do discurso dos livros didáticos ou relegadas a práticas esporádicas determinadas pelo calendário cívico. Reafirmar sua importância no currículo não se prende somente a uma preocupação com a identidade nacional, mas sobretudo no que a disciplina pode dar como contribuição específica ao desenvolvimento dos alunos como sujeitos conscientes, capazes de entender a História como conhecimento, como experiência e prática de cidadania (BRASIL, 1997, p. 30)

Concomitante ao processo de implantação dos PCN, muitas outras mudanças foram surgindo. Mesmo que não tivessem essa pretensão, modelos foram apresentando experiências alternativas na utilização de “diferentes linguagens e recursos de ensino, tais como música, literatura, filmes, TV, história em quadrinhos e outros documentos” (FONSECA, 2006, p. 86). A maior contribuição foi que, no intuito de ressignificar o ensino de História, a implantação dos PCN deu início a um processo que se consolidou e se estende aos dias de hoje, como reforçam as pesquisas na área:

Há cerca de quatro décadas vimos assistindo à introdução de novas concepções da história, que já alcançaram a organização de currículos e a atuação de professores e que modificam o ensino e promovem inovações teóricas e métodos renovados, substituindo as velhas práticas consagradas de ensinar história, que valorizavam sobretudo, o fato político, o herói e a data. Concepções renovadas da disciplina e conduziram em busca de novos objetos, de novos temas e sujeitos que passaram a compor os currículos escolares e mostraram caminhos trilhados pela pesquisa sobre o ensino de história, ao buscar o significado para sua existência (ABUD, 2013, p. 10).

As mudanças ou propostas de reorganização do ensino de História, assim como de outras disciplinas, pautaram-se nas deliberações da nova LDBEN, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997-1998 e, ainda, na formulação de Diretrizes Curriculares para a formação de professores e orientações disciplinares, mas, para a recolocação da disciplina em seu lugar mais apropriado, ainda carecia a fundamentação de um novo paradigma.

As Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de História, publicadas em 2001 e instituídas pela Resolução CNE/CES nº 13, de 13 de março de 2002, nortearam a organização da proposta pedagógica para a formação dos profissionais nas Instituições de Ensino Superior (IES). Foram estabelecidos o perfil dos formandos, as competências e habilidades requeridas e parâmetros para outros aspectos, como estrutura dos conteúdos curriculares, estágios e avaliação no curso. Conforme Fonseca (2006) o documento é explícito ao destacar que a graduação em História deveria formar o historiador, um profissional para o exercício da pesquisa e, como numa relação direta, pronto para atuar em diversos campos, inclusive na docência. Essa premissa dificulta a formação do professor, como salientam Fonseca e Couto (2008, p. 108):

O texto enfatiza a formação de um profissional qualificado para o exercício da pesquisa, em consonância com novas tecnologias, que domina competências e habilidades para o exercício da profissão de historiador e seja capaz de atuar no mundo globalizado. Nas Diretrizes dos cursos de História a preocupação central incide na formação do historiador. A ausência, a omissão é a formação de professores de história.

Dessa maneira, as expectativas de diretrizes afinadas com a perspectiva de formação de professores não se concretizaram. Não foram contempladas, também, as discussões que vinham sendo realizadas, em fins do século XX, a respeito da educação brasileira. A necessidade de preparar docentes, para atuar frente a questões multiculturais, advindas das diferenças de raça, etnia, gênero, religião, entre outras perceptíveis nesses tempos, nunca deixou de existir.

Nem mesmo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, aprovadas pelo PARECER N.º: CNE/CP 009/2001, em 08 de maio de 2001, apontaram caminhos para a transformação das relações sociais e atendimento das necessidades da sociedade multicultural a partir da educação escolar. Conforme Fonseca e Couto (2008) nas prerrogativas do Estado a formação de professores permanecia alheia à realidade, abordando superficialmente a diversidade cultural. Para as autoras as deliberações apontavam para a assimilação e acomodação das situações, “convocando os educadores para uma política de tolerância para com os diferentes e as diferenças” (FONSECA; COUTO. 2008, p. 119). Essa direção era contrária aos anseios manifestados na década de 1980 e 1990 para a formação de professores e para a educação em geral. As perspectivas indicavam para a necessidade de romper com o caráter tecnicista do sistema escolar e, ao mesmo tempo, apontar para uma educação emancipadora, com destaque para a formação de professores, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, e apontando para

[...] a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. (FREITAS, 2002, 139)

A intenção de consolidar uma formação crítica para uma sociedade plural e multicultural não foi contemplada nas Diretrizes Curriculares Nacionais de História, nem nas Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, que priorizaram tão somente a instrumentalização e o domínio cognitivo como fatores de desempenho do trabalho docente.

Os processos de formação inicial e continuada de professores tiveram, nesse contexto, “o desenvolvimento de competências para o exercício da profissão professor. Essa concepção de formação fundamenta-se no saber fazer, ou seja, é preciso dominar conteúdos e técnicas para ensinar” (FONSECA; COUTO, 2008, p. 117).

As mudanças impactaram todas as áreas de conhecimento constantes do currículo escolar brasileiro e, por vezes, interromperam relações que vinham se consolidando como conquistas ou avanços. No ensino de História, houve um retardo no percurso, iniciado nas décadas de 1980 e 1990, de confronto de propostas promissoras, derivadas das discussões que mostravam e localizavam o aprendizado mais próximo a ações que precisavam ser desenvolvidas. Os conteúdos foram postos em destaque, em detrimento de formas de compreensão histórica, que precisariam ser priorizadas:

Os processos de aprendizado da História precisam ser pensados para além de serem considerados como processos dirigíveis e controláveis, mas, em pese o fato de estar ainda em construção uma teoria da aprendizagem histórica referenciada em uma cognição situada na própria História, isso pode ser fecundado por concepções teóricas do aprendizado histórico que tenham como finalidade principal a formação e desenvolvimento da consciência histórica, constituindo-se, assim, a possibilidade de uma relação mais orgânica entre a cultura histórica e a cultura escolar de uma sociedade (SCHMIDT, 2012, p. 88)

No sentido contrário, houve uma gradativa separação entre a Didática da História e a História acadêmica, cada um desses campos com características específicas para a formação do código disciplinar da História, empurrando-se, dessa forma, as questões do ensino para a cultura escolar.

No intuito de promover a interação da cultura escolar com a cultura histórica, foram se abrindo, no início do século XXI, caminhos para novos campos de estudos. A Educação Histórica desponta como possibilidade de afirmação de uma perspectiva de compreensão do ensino que pode atribuir sentidos a partir da epistemologia da História e ressignificar ações educacionais, orientando o processo de ensinar e aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É pertinente a análise do ensino de História relacionada à formação de professores. Também é igualmente marcada por elementos das estruturas conjunturais da educação e da sociedade em geral. Por esse motivo, reforça-se a fala de Fenelon quando, em 1982, já alertava para as relações que

sobressaíam desde a implantação da disciplina nos currículos escolares brasileiros e que se cristalizaram, ao longo do século XX, tanto para o ensino e aprendizagem da História como para a formação de professores. Ela alertava para as estruturas positivistas, cientificistas e tecnicistas, que não qualificavam para um ensinar ou aprender significativos da História, tampouco qualificavam para mudanças sociais e educacionais que a sociedade exigia.

Nesse percurso, as evidências apontam para a construção de um caminho que torna o ensino de História um objeto de estudos e com possibilidades de análise a partir de novos pressupostos teórico metodológicos que auxiliem na ressignificação e atribuições de sentido para o conhecimento na área. É nesse caminho que vem despontando a Educação Histórica. Ela tem percorrido, a partir de 2003, uma trajetória de desenvolvimento no Brasil, disseminando-se em diversas instituições, laboratórios e grupos de estudos. Tem formado uma crescente comunidade de pesquisadores, da qual participam, também, muitos professores da Educação Básica, e pontuado na formação inicial ou continuada dos profissionais da educação.

A análise da formação e atuação de professores nas perspectivas da Educação Histórica pode ajudar respondendo ou fazendo novas perguntas a respeito dos sentidos e contribuições do ensino de História. Estão aí novos caminhos.

REFERÊNCIAS

ABUD, K. M. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. *Educar em Revista*, n. 42, p. 163-171, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n42/a11n42.pdf>. Acessado em: 13 set. 2020.

ABUD, K. M. Manter e renovar o ensino de história. In: SILVA, M. (org) *História: que ensino é esse?* Campinas: Papyrus, 2013. p. 9-12.

BITTENCOURT, C. M. F. Propostas curriculares de história: continuidades e transformações. In: BARRETO, E. de S. (org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. São Paulo: Autores Associados; Fundação Carlos Chagas, 1998.

BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023

CAIMI, F. E. A aprendizagem profissional do professor de história: desafios da formação inicial. *Fronteiras*, Dourados, v. 11, n. 20, p. 27-42, jul.-dez. 2009. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/352/416>. Acessado em: 22 ago. 2019.

CUESTA FERNÁNDEZ, R. La sociogenesis de una disciplina escolar. *La Historia*. Edición original en Pomares-Corredor, Barcelona, 1997 (version electrónica, 2009). Disponível em: <http://www.historialudens.it/images/download/sociogenesisdeunadisplinaescolar.pdf>. Acessado

em: 17 jul. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/viewFile/12423/9004>. Acesso em 26 set. 2020.

FENELON, D. R. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História*, v. 2, p. 7-19, 1982.

FENELON, D. R. A questão dos Estudos Sociais. *Boletim Gaúcho de Geografia*, v. 13, n. 1, p. 95-99, 1985. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/37802>. Acessado em: 21 set. 2020.

FONSECA, S. G. *Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexos e aprendizados*. Campinas: Papirus, 2006.

FONSECA, S. G.; COUTO, R. C. A formação de professores de História no Brasil: Perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In: ZAMBONI, E.; FONSECA, S. G. *Espaços de formação do professor de História*. Campinas: Papirus, 2008. p. 101-130

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000009&lng=en&nrm=isso. Acessado em: 10 mar. 2020.

FREITAS, I. Reformas educacionais e os currículos nacionais para o ensino de história no brasil republicano (1931/2009). *Cadernos de História da Educação*, v. 12, n. 1, p. 187-202, jun. 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/22903>. Acessado em: 13 jul. 2013.

GASPARELLO, A. M. A produção de uma disciplina escolar: os professores/autores e seus livros didáticos. *Revista Brasileira de História de Educação*, v. 13, n. 3, p. 147-177, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5761/576161040012.pdf>. Acessado em: 05 fev. 2021.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores. *Germinal: marxismo e educação em debate*, v. 5, n. 2, p. 97-105, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9702>. Acessado em: 24 jul. 2021.

MARTINS, M. do C. Disciplina e matéria: a versão oficial. In: MARTINS, M. do C. *A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251549>. Acessado em: 20 maio 2021.

MESQUITA, I. M.; ZAMBONI, E. A formação de professores na trajetória histórica da Associação Nacional de História (ANPUH). In: ZAMBONI, E.; FONSECA, S. G. *Espaços de formação do professor de História*. Campinas: Papirus, 2008. p.101-130

MONTEIRO, A. M. Formação de professores: entre demandas e projetos. *História Hoje*, v. 2, n. 3, p. 19-42, 2013. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHJ/article/view/63>. Acessado em: 23 jul. 2021.

MUNAKATA, K. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1997.

NADAI, E. 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.

NASCIMENTO, T. R. A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização. *História Hoje*, v. 2, n. 4, p. 265-304, 2013.

OLIVEIRA, M. M. D.; FREITAS, I. Desafios da formação inicial para a docência em história. *História Hoje*, v. 2, n. 3, p. 131-147, 2013. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/75/60>. Acessado em: 13 jan. 21

OLIVEIRA, S. D. C. *Entre a tradição e a inovação: configurações curriculares do ensino de História em escolas públicas do ensino fundamental no município de Feira de Santana-BA (1994-1999)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2011. Disponível em: <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/11032>. Acesso em: 2 ago. 2021.

RÜSEN, J. *Teoria da História: Uma teoria da história como ciência*. Trad. de Estevão de Rezende Martins. Curitiba: UFPR, 2016. p. 37-57.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 20 set. 2020.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2019.

SCHMIDT, M. A. M. dos S. História com Pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 189-211, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/CRnHwX4KLdmVpT5t67Hjk7z/abstract/?lang=pt>. Acessado em: 03 jul. 2021.

SCHMIDT, M. A. M. dos S. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. *História da Educação*, Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91, maio-ago. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/24245>. Acessado em: 06 mar. 2019.

TANURI, L. M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 61-88. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005>. Acessado em: 03 jul. 2020.

URBAN, A. C. *Didática da História: contribuições para a formação de professores*. Curitiba: Juruá, 2011.

VILLALTA, L. C. O livro didático de história no Brasil: perspectivas de abordagem. *Revista Pós-História*, Assis, v. 9, p. 39-59, 2001.

VILLELA, H. de O. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95-135.

Data de submissão: 24/07/2022
Data de aprovação: 03/04/2023

Copyright (c) 2022 politeia



Este trabalho está licenciado sob uma licença [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).