

### 3

## **O ensino de História e a educação em Direitos Humanos: alianças possíveis**

Hesitei muito antes de assumir a posição que defende o ensino de história como espaço privilegiado para a realização da relação entre Educação, Direitos Humanos e Democracia numa perspectiva emancipatória. Acredito que todas as áreas de conhecimento, sistematizadas na forma de disciplinas escolares ou não, abrigam espaço igualmente importante para a realização desses objetivos, e por essa razão, temia uma postura extremamente parcial em relação à História, já que é essa a minha área de formação disciplinar.

No entanto, depois de algumas leituras e muita reflexão, optei por essa defesa diante da constatação de que algumas das principais questões que envolvem a proposta de educação em Direitos Humanos estão presentes de forma intrínseca no ensino de história. Com isso, não quero dizer que a educação em Direitos Humanos só se realiza nas aulas de história; ao contrário, a sua consolidação como projeto educativo envolve mudanças de atitudes e de procedimentos em toda unidade escolar, e em última instância em todo o sistema educacional. Tampouco afirmar esse campo – o da história – como espaço privilegiado não é igual a dizer que ele é o único a apresentar características que determinem essa potencialidade, provavelmente isso que chamo aqui de privilégio pode ser observado em outras áreas – sobre as quais não tenho competência para analisar. O que está implicado nessa afirmativa – o ensino de história é um espaço privilegiado para a realização das relações entre Educação, Direitos Humanos e Democracia – é reconhecer que em seus objetivos e em seus conteúdos o ensino desta disciplina favorece especialmente à realização da proposta para educação em Direitos Humanos tal como apresentada no capítulo anterior.

Esse capítulo pretende afirmar a importância do ensino de história para a realização da relação entre Educação, Direitos Humanos e Democracia a partir da apresentação desta disciplina como lugar estratégico para o desenvolvimento de práticas emancipatórias.

### 3.1 O ensino de história como lugar estratégico

É possível afirmar que a mesma ordem de mudanças no contexto mundial que provocou alterações na configuração do discurso em torno dos Direitos Humanos – conforme tratado no capítulo anterior – também afeta a educação e o ensino de história particularmente. Se o fim da Guerra Fria criou espaço para que os Direitos Humanos se tornassem um tema global, o mesmo contexto também criou uma espécie de crise ideológica no campo educacional e as mudanças geradas pelos processos de globalização parecem ter seus efeitos duramente sentidos nesse meio. Apesar desses impactos, o ensino de história parece ter seu espaço inquestionável nos currículos escolares dada a sua posição estratégica.

#### 3.1.1 Mudanças no contexto mundial e suas repercussões no ensino de história

A conjuntura de Guerra Fria trouxe para o ensino de História certa polarização e uma tendência ao maniqueísmo ao dividir as sociedades, os grupos sociais e os indivíduos em dois pólos diametralmente opostos. Ao lado disso, observou-se uma tendência a privilegiar posicionamentos políticos, que pareciam dar conta da complexidade da disciplina. Por outro lado, as mudanças no cenário mundial nas décadas finais do século XX, para além de mostrar que o estudo e o ensino de história não é assim tão simples e não pode ser entendido como instrumento de propaganda ideológica, deixou um vazio no lugar da utopia.

*“Em resposta às decepções com o socialismo (seja o real, seja o idealizado) e ao avanço sem grandes obstáculos da ideologia neoliberal, o desencanto com qualquer projeto ideológico que contemple um comprometimento com a diminuição das desigualdades sociais e os valores humanistas parece tomar conta de grande parte dos profissionais ocupados com o ensino-aprendizagem, particularmente na área de História” (Pinsky, 2004: 18).*

Essa mesma conjuntura trouxe uma gama de transformações de ordem econômica e cultural que impôs novos desafios para a educação de maneira geral e para o ensino de história em especial. Entendendo que os processos de

globalização se estendem para além da esfera das relações econômicas, é razoável aceitar que as relações sociais e culturais têm se modificado na mesma medida em que se intensifica a transnacionalização da produção de bens e serviços e dos mercados financeiros. Assim, novas são as combinações de espaço-tempo experimentadas nesse contexto, tornando indivíduos, comunidades, organizações e instituições mais próximas em realidade e experiência (Hall, 2004). O desenvolvimento dos meios de comunicação e da tecnologia contribui para a sensação de um tempo mais veloz e fugaz.

Selva Fonseca (2003), analisando as implicações dessas transformações no campo da educação, apóia-se em Forquin e Arendt para afirmar que a mudança tornou-se um elemento central na passagem do século, como um valor em si mesma. Dessa maneira, o laço entre o passado e o presente é constantemente rompido, já que a ruptura tornou-se objeto de vontade do homem contemporâneo. Para a criação do novo tornou-se imperativo romper com o passado. É nesse contexto que se insere a chamada crise da educação. Crise essa que se explica porque há uma contradição intrínseca na relação entre o homem contemporâneo e a educação. O ato de educar implica em preservação do passado transcrito na cultura, objeto por excelência da ação educativa; enquanto isso o homem contemporâneo existe num mundo que não é marcado pela tradição. O homem de hoje atribui grande valor à mudança.

Se esse quadro cria novos desafios para a educação de uma forma geral, para o ensino de história esses desafios se apresentam de maneira muito especial. Em geral, as crianças e adolescentes chegam às escolas formados e informados por uma grande variedade de fontes, marcadas por recursos audiovisuais, pela velocidade e pela efemeridade das informações. E, não raro, vêm com estranheza e desinteresse os métodos geralmente utilizados pelos/as professores/as e a própria natureza das informações e dos conhecimentos que se deseja construir no espaço escolar. A importância dada à mudança, à velocidade, à fugacidade do presente desqualifica o passado, que se torna rapidamente velho e obsoleto, assim o ensino de história parece perder totalmente o seu significado.

*“Trata-se de gerações que vivem o presenteísmo de forma intensa, sem perceber liames com o passado e que possuem vagas perspectivas em relação ao futuro pelas necessidades impostas pela sociedade de consumo que transforma tudo, incluindo o saber escolar, em mercadoria. A História oferecida para as novas gerações é a do espetáculo, pelos filmes, propagandas, novelas, desfiles carnavalescos...” (Bittencourt, 1997: 14).*

Será esse o fim da história como disciplina escolar? Ainda há razões para oferecer a esses/as jovens, que vivem intensamente o presente, fragmentos do passado? Quais seriam as razões que justificariam a permanência da história nas grades curriculares ainda hoje?

Monteiro (2002) defende que o ensino dessa disciplina se torna cada vez mais importante e essencial exatamente pelos mesmos motivos que parecem condená-la ao desuso. A história é necessária exatamente para ajudar os jovens a perceberem a historicidade da vida social, e com isso superar visões que acabam por naturalizar o social devido a seu imediatismo e fatalismo.

*“A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio.” (Hobsbawn, 1995: p. 13)*

O alerta feito por Hobsbawn mostra que a manutenção dos nossos vínculos com o passado se tornou uma importante missão para a história, e por extensão para o ensino de história. Esses vínculos são essenciais para a constituição de memórias, que são sempre coletivas e individuais, e de identidades que se fazem fundamentais para a formação dos indivíduos. Acredito que a conquista de um espaço até então inquestionável do ensino de história nos currículos escolares – mesmo com as atuais mudanças no cenário mundial – pode ser creditada à função estratégica que desempenha.

### 3.1.2 O papel formativo do ensino de história

Ao defender a importância da história no contexto atual, Fonseca (2003) declara:

*“Acredito que a história, em todas as suas dimensões, é essencialmente formativa. (...) É por meio dos diversos processos, mecanismos, fontes e atos educativos que compreendemos a experiência humana, as tradições, os valores, as idéias e as representações produzidas por homens e mulheres em diversos tempos e lugares. Nós – professores, alunos, autores, produtores, formadores, investigadores – ensinamos e aprendemos história, sempre, nos diversos espaços, mas é na educação escolar que, fundamentalmente, produzimos novas maneiras de ler, compreender, escrever, viver e fazer história.” (Fonseca, 2003: 11).*

Cabrini (2000) também defende o caráter formativo da disciplina a partir da afirmação de sua capacidade de proporcionar o desenvolvimento de um tipo de reflexão que é exclusiva e necessária. O ensino de história então se justifica para fazer com que os alunos e alunas desenvolvam uma reflexão de natureza histórica,

*“(...) para que pratique um exercício de reflexão que o encaminhará 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 histórico”. (Cabrini, 2000:36)*

Essas autoras, pesquisadoras e defensoras incansáveis do ensino de história, referem-se certamente às funções e características que essa disciplina assume atualmente, mas, por outro lado, ao asseverar o seu caráter formativo, não deixam de fazer menção a uma particularidade desta área de conhecimento: a relação entre história e cidadania; relação esta que está presente desde que a história se constituiu como disciplina a ser ensinada na metade do século XIX.

Não há como ignorar que os objetivos da educação escolar respondem a determinadas necessidades de uma dada sociedade em época específica. E, por consequência, essas demandas sociais também justificam a permanência de uma disciplina no currículo. Dessa forma, a configuração de uma disciplina muda à medida que são dela exigidas outras finalidades para atender novas necessidades (Bittencourt, 1997). Nesse sentido, Magalhães (2003) destaca como o ensino de

história tem sido alvo de preocupações dos Estados, e como tem sido apontado como um lugar de interesse estratégico para a formação do cidadão.

Na França, o ensino de história contribuiu para a formação da idéia da nação e para fortalecer o discurso da democracia republicana. Trajetória semelhante pode ser observada pela disciplina em sua constituição no Brasil.

Em sua obra sobre o nascimento da história como disciplina escolar autônoma e as funções que ela assume na França pós-revolucionária, Furret (s/d) aponta para um processo de afirmação da disciplina intimamente ligado ao processo político de constituição das nações modernas e de laicização das sociedades. Até o século XVIII reunia-se sob o título de História toda a espécie de saber que se refere ao conhecimento humano e dada a sua heterogeneidade não podia se estabelecer como disciplina escolar, pois não estava constituída em matéria ensinável, já que reunia desde a arte incerta da erudição, tradicional atividade de especialistas para a qual não havia qualquer sistematização a ser ensinada nas escolas secundárias, até a filosofia, demasiado moderna, nova e perigosa, já que critica a narrativa clássica da história que os jesuítas tradicionalmente ensinavam.

As coisas só começam a mudar com a expulsão dos jesuítas em 1762. A partir daí as escolas passam para o controle do Parlamento de Paris. Pretendia-se a partir de então o estabelecimento de uma educação nacional, controlada pelo Estado – e não por uma ordem estrangeira como a Companhia de Jesus era considerada pelos parlamentares – onde o ensino da história nacional passa a ocupar um importante espaço. (Furret, s/d)

Através do exemplo francês, o autor apresenta as diferentes formas que assumiu o conhecimento histórico, as tradições intelectuais às quais remontam suas origens e o longo caminho percorrido até sua consolidação como imagem privilegiada do progresso da humanidade. A cada nova etapa na sucessão de governos e propostas políticas para a França, a história é cada vez mais reconhecida em seu estatuto científico e se afirma como genealogia da nação, ajudando a dar sentido ao passado; dessa forma a história nacional ganha mais espaço nos currículos tornando-se um veículo privilegiado para a construção da nacionalidade francesa. A construção da identidade nacional destaca-se, desta maneira, como um dos mais importantes – se não o mais importante – objetivos do ensino de história desde o seu nascimento no século XIX. Ainda que essa

identidade tenha se transformado na mesma direção em que se transformou o sentido da nação, a história se tem se convertido em elemento essencial (Bittencourt, 1997).

Na França do século XIX, a função do ensino de história está clara, e passa por formar “*um cidadão compenetrado dos seus deveres e um soldado que ama a sua arma*” (Furret, s/d: 130), daí o ensino tornar-se laico, gratuito e obrigatório. A história se configura como a pedagogia central do cidadão. No fim do século XIX é possível notar um consenso provisório em relação ao sentido da história – a história é a história da civilização, ou seja, do domínio da natureza pelo homem através das conquistas do espírito. O principal condutor desse processo é o Estado nacional, portador do progresso. E, nesse sentido, a história do Estado francês é exemplar para mostrar essa trajetória. Esse consenso se desfez no pós-guerra, em razão do próprio desenvolvimento da disciplina e das ciências sociais em geral, e devido ao fim da preponderância européia no mundo.

No Brasil, o ensino de História vai seguir um caminho bastante semelhante. Da mesma forma liga-se à organização de um discurso laico sobre a história universal associado ao avanço do poder civil e centralizado. Se os debates nesse campo passaram por dificuldades em torno da definição de objeto, método, alcance e programa, o consenso se estabeleceu a partir do alinhamento com as vertentes européias: a história é a nação e a civilização (Nadai, 1992). A história se torna disciplina escolar obrigatória no momento de afirmação do Estado Nacional – na primeira metade do século XIX com a criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1837.

*“Cabia à história como disciplina escolar: construir a memória da nação como uma unidade indivisível e fornecer os marcos de referência para se pensar o passado, o presente e o futuro do país” (Magalhães, 2003: 169).*

A grande questão que se colocou então foi a eleição dos elementos formadores da nação brasileira, e a solução veio na formulação de uma organização harmônica.

*“Portanto o negro africano e as populações indígenas, compreendidas não em suas especificidades etno-culturais, eram os cooperadores da obra colonizadora/civilizatória conduzida pelo branco português europeu e cristão” (Nadai, 1992: 24-25)*

Dessa maneira a história torna-se fundamental para a formação de uma identidade comum – o cidadão nacional – porque é a responsável por revelar um passado homogêneo, caracterizado pela integração, conciliação, ausência de conflitos e contradições. E nesse sentido, merece destaque o papel desempenhado pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838 com o objetivo de desenhar o perfil da nação brasileira de forma a garantir-lhe uma identidade própria e homogênea. O IHGB nasce com características bastante peculiares. Inspirado por uma tradição iluminista, constitui-se enquanto uma academia formada por uma elite de pensadores. Estes têm por missão construir uma identidade nacional, uma visão homogeneizada do Brasil no interior das elites. A unidade nacional que se procura será forjada pela história que cabe ao IHGB escrever (Guimarães, 1988).

Se as relações entre história e cidadania estão forjadas desde a sua constituição em disciplina escolar, elas têm servido a diferentes projetos de nação e de cidadania desde então. As configurações que essas relações assumem estão diretamente associadas aos contextos sócio-políticos onde se estabelecem disputas teóricas e políticas em torno do que ensinar. Esta seleção é em boa parte delimitada pelas concepções de educação e de história vigentes e socialmente aceitas.

### 3.1.3

#### **Concepção de história e projeto pedagógico: Qual identidade? Qual cidadão? Qual democracia?**

Para Cabrini (2000), a ação do/a professor/a na sala de aula está apoiada em dois alicerces: a sua concepção de história e a sua concepção do processo de ensino-aprendizagem. Dentre as concepções de história mais comuns, Fonseca (2003) identifica aquela conhecida como história tradicional, baseada no positivismo histórico; o materialismo histórico, representado no ensino de história na maior parte das vezes – mas não exclusivamente – por um marxismo ortodoxo, reducionista e mecanicista; a chamada nova história, concepção formada a partir do movimento da *École des Annales*; e a concepção influenciada pela historiografia social inglesa, que tem como representantes historiadores como E. P. Thompson e E. Hobsbawm. Com o objetivo de estabelecer um diálogo crítico



com as concepções que considera mais presentes, o positivismo histórico e o marxismo ortodoxo, Fonseca aponta para algumas questões que lhe parecem cruciais. Dentre as principais críticas feitas pela autora destaco aquelas que se referem às noções de tempo e de totalidade.

A noção de tempo presente nestas concepções de história remete sempre para um tempo linear, evolutivo, imposto pelo sentido do progresso. O ensino inspirado por essas concepções trata a história como um processo único, tendo como o centro a história da Europa e o desenvolvimento do capitalismo. Isso se manifesta na concepção de História Geral e na tradicional periodização da história em épocas sucessivas: história antiga, medieval, moderna e contemporânea. Em algumas análises de sociedades não européias, é comum a experiência européia aparecer como modelo de processo de desenvolvimento, provocando uma abordagem centrada nas ausências, ou seja, naquilo que falta nestas sociedades em relação à Europa (Cabrini, 2000).

A história do Brasil, por sua vez, é vista como uma biografia da nação. História que começa com os descobrimentos e também é marcadamente periodizada por etapas correspondentes a um desenvolvimento que é linear e progressivo: Colônia, Império e República.

*“O ensino dessa biografia nacional é cheio de estereótipos, mitos e preconceitos. É a história conservadora do branco vencedor, em sua democracia racial. A evolução é mostrada sem lutas de grupos sociais, incruenta, tanto na conquista do território, quanto na independência ou abolição. (...) Há um maniqueísmo entre vilões e heróis, justificando-se todas as dificuldades e problemas, inicialmente pelo colonialismo, depois pelo imperialismo, os quais foram ou devem ser vencidos pelo herói – nação brasileira – e essa nação aparece como uma entidade abstrata desprovida de articulações concretas entre os diversos grupos e lutando para crescer em oposição ao resto do mundo.” (Cabrini, 2000: 37-38)*

Essa posição além de eliminar o conflito e as diferenças internas, ao identificar o inimigo comum externo à nação, reforça o preconceito ao não reconhecê-lo. A predominância de uma noção linear de desenvolvimento das sociedades tende a anular a ação do indivíduo na história, pois o processo histórico toma um sentido único e irreversível, uma trajetória que independe da realidade concreta dos sujeitos históricos, uma vez que suas ações não são consideradas (Fonseca, 2003).

Já no que se refere à noção de totalidade, tanto a história tradicional quanto o materialismo histórico, tal como se apresentam no ensino de história, tendem a fragmentar as diversas dimensões que constituem a realidade social. É comum, e muitas vezes compreensível, a divisão didática da sociedade em níveis (social, político, econômico e cultural). Porém a ênfase nessa divisão, de modo que se convertam em categorias estanques, normalmente com o predomínio dos níveis político e/ou econômico, acaba por romper com a idéia de totalidade, a qual a história deveria se ocupar de construir, idéia que permite pensar na possibilidade de aproximação da história a partir de qualquer tema, objeto ou personagem.

Assim como as concepções de história, as concepções acerca do processo de ensino e aprendizagem também fundamentam a prática pedagógica. Nesse campo de considerações também é possível perceber a interferência de muitos elementos – como aqueles ligados à formação inicial e continuada dos professores e professoras, ou à produção e debates do meio acadêmico. Aqui se inserem ainda elementos que remetem às relações entre saber e poder, relações essas que se estabelecem tanto no campo teórico quanto político – se é que é possível separá-los.

É comum a divisão entre o espaço de produção do conhecimento histórico – a universidade – e o espaço de reprodução – a escola. Essa divisão implica em poder e status profissional e salarial para os profissionais envolvidos. Na escola essa hierarquia se repete, na medida em que se encara o professor como o detentor desse saber – produzido em outro lugar – e responsável por transmiti-lo ao aluno, que o recebe passivamente. Em nenhum momento se questiona ou discute o processo de produção desse conhecimento, o que muitas vezes o próprio professor desconhece (Cabrini, 2000).

Essas relações de poder também se manifestam em outros níveis, como aqueles onde se realizam as disputas em torno da seleção de conteúdos. Na França, o lançamento do filme *Danton*, do diretor polonês Andrzej Wajda, em 1983, causou grande polêmica devido à nova versão da Revolução Francesa que o filme apresentava, e levou ao questionamento dos conteúdos ensinados aos alunos e alunas nas aulas de história. No Brasil, a reformulação do currículo de história do estado de São Paulo na década de 1980 recebeu críticas da imprensa e de setores da academia, na intenção de desqualificar a proposta e seus formuladores. A polêmica foi tanta que, na época, a história foi a única disciplina sem uma reforma curricular concluída. Magalhães (2003) defende que essas polêmicas e as

disputas em torno do que ensinar em história estão intimamente ligadas a sua importância na formação do cidadão, e, principalmente, ao projeto de cidadão que se quer formar.

Acreditando nessa eminente participação do ensino de história na construção dos diferentes projetos de cidadão possíveis, penso ser necessária uma breve análise das modificações no ensino de história ocorridas nas últimas décadas na sociedade brasileira.

No início da década de 1960 houve um movimento na direção de inovar o ensino de história com o favorecimento à experimentação e a abertura da história à interdisciplinaridade. No entanto esse processo foi rompido como o golpe de 1964 e a instalação dos regimes militares (Magalhães, 2003).

Nos anos após 1964, as funções e as metas para educação ficaram revestidas do mesmo caráter que envolvia o aparato do Estado, ou seja, a vinculação ao ideário de segurança nacional e desenvolvimento econômico<sup>12</sup>. Fonseca (1993 e 2003) ao analisar a política educacional desse período e, em especial, as propostas para o ensino de história, reafirma a posição estratégica dessa disciplina, daí justificando o fato da história ter se tornado alvo – ao lado da Geografia – das políticas para educação deste período.

*“Os objetivos, os conteúdos e as concepções delineadas no projeto de ensino e de dominação política do Estado brasileiro foram implementados em nível de planejamento e execução de formas diversas nos vários estados brasileiros. As forças políticas detentoras do poder, ao tentarem destruir o ensino de História como possibilidade de reflexão, substituindo-o por conceitos de moral e civismo, tiveram como preocupação transmitir valores morais e políticos úteis à consolidação do projeto autoritário desenvolvimentista. Assim, no período estudado, sobretudo após 1968, o ensino de História tem afirmado sua importância como estratégia política, como instrumento de dominação, porque capaz de manipular dados que são variáveis importantes na correlação de forças e capaz de uma intervenção direta no social, através do trabalho com a memória coletiva. Nesse sentido, esteve submetido à lógica política do governo.” (Fonseca, 1993: 43).*

---

12 Outra importante marca desse período foi a desobrigação do Estado no financiamento da educação, conforme a Constituição de 1967[0]. Essa situação só foi revertida em 1983 quando o Congresso Nacional aprovou emenda constitucional que vinculava recursos públicos à educação. Essa vinculação foi mantida e ampliada pela Constituição de 1988 (Fonseca, 2003).

Dentre as ações que tiveram como alvo o ensino de história a autora destaca a instituição da Educação Moral e Cívica como disciplina e prática educativa, ao lado de um contínuo esvaziamento do ensino de história, com a sua substituição pela disciplina de Estudos Sociais na ensino de 1º Grau, e a redução de sua importância no 2º grau ao estabelecer a predominância das disciplinas específicas – voltadas para a formação profissional que se tornou obrigatória nesse nível de ensino – sobre as de formação geral<sup>13</sup>.

Ao lado disso esse período também foi caracterizado pela desqualificação do/a professor/a, mais uma vez em especial os/as da área das Ciências Sociais. Um dos principais instrumentos foi o estabelecimento de cursos profissionais superiores de curta duração para a área do magistério, as chamadas licenciaturas curtas. Além disso, são também realizados exames de suficiência pelas escolas normais e faculdades, dessa maneira profissionais de outras áreas poderiam habilitar-se para as atividades docentes. O objetivo declarado dessas medidas era o de suprir as necessidades do mercado.

Na área de história essa situação se agrava com a instituição dos cursos de licenciatura em Estudos Sociais, que formavam professores de Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica. Em 1976, o Ministério da Educação edita a portaria nº 790, excluindo os/as professores/as formados/as em história e geografia de lecionar a disciplina de Estudos Sociais, essa tarefa fica apenas sob a responsabilidade dos licenciados nos cursos de Estudos Sociais. Dessa forma os/as professores/as de história e geografia ficam praticamente impedidos de exercer suas atividades, já que só lhes restam como campo de trabalho as poucas séries do ensino de 2º grau que ainda mantinham essas disciplinas. Certamente os professores e professoras recém formados pelos cursos criados pelo regime estavam mais aptos a atender as necessidades do projeto político do governo.

*“Desqualificar o professor de História, ou qualificá-lo e prepará-lo para uma escola que impunha tarefas e necessidades de submissão à maioria da sociedade brasileira, significava, sem dúvida, fortalecer e legitimar um modelo antidemocrático e concentrador de riquezas, além de limitar ainda mais as possibilidades de debates mais profundos (na área) no interior das nossas escolas de 1º e 2º graus.” (Fonseca, 1993: 29)*

---

13 A tendência de esvaziamento do ensino de história se concretiza com a Lei 5.692/71, que vêm consolidar uma série de medidas que vinham sendo adotadas desde o golpe de 1964.

Entretanto, a esses movimentos de desqualificação do profissional de história, correspondem outros movimentos de extrema mobilização e resistência dos profissionais da área. Se por um lado o ensino de história foi sendo cada vez mais vinculado à Educação Moral e Cívica, seja pelos objetivos estabelecidos pelo Estado para essa área, ou pelo envolvimento dos/as professores/as que lecionavam as duas disciplinas; por outro lado, esse movimento disciplinador gerou resistências, e muitas vezes essas aulas eram utilizadas por professores/as e alunos/as para outros fins que não aqueles estabelecidos pelo governo, como o ensino de história e geografia de maneira a transmitir aos alunos instrumental crítico ao próprio governo. Como disse o professor José Luis Werneck da Silva, “lutavam contra ele [o regime] dentro dele” (citado por Fonseca, 1993: 40).

Diante das diversas manifestações organizadas por vários setores, entre eles a Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB) e Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH), contra os ataques a essas disciplinas, o governo recuou algumas vezes, porém de forma a suspender medidas específicas e mais polêmicas, mas mantendo os princípios de suas propostas<sup>14</sup>.

*“Num momento de lutas políticas nas fábricas e na área da educação, os vários setores da sociedade reorganizando-se em torno de seus direitos, um governo altamente centralizador utiliza-se de argumentos aparentemente democráticos para rever partes de um projeto, mantendo seus princípios inalterados.” (Fonseca, 1993: 31)*

Através dessa análise da política educacional da segunda metade do século XX, a partir de 1964, Fonseca (1993) identifica um projeto educacional implementado pelos governos militares na década de 1960 e continuado pelo governo civil que se segue – a chamada Nova República do governo de José Sarney –, projeto esse inserido num plano político e econômico mais amplo. Nesse âmbito a educação tem por função auxiliar na promoção do desenvolvimento econômico. Em obra posterior (Fonseca, 2003), a mesma autora

---

14 Destaca-se a publicação de Parecer do Conselho Federal de Educação suspendendo os dispositivos que se referiam ao registro de professores na Portaria nº 790, mas propondo a revisão dos cursos de formação de professores o que, em última instância, extinguiria os cursos de história e geografia, que seriam transformados em habilitações dentro do curso de Estudos Sociais (Fonseca, 1993).

identifica esse projeto para o ensino de história como associado a uma historiografia tradicional positivista, onde o progresso é entendido como algo global, positivo e inevitável, dessa maneira não há espaço para as contingências e as discontinuidades.

*“A principal característica dessa história é a exclusão: sujeitos, ações e lutas sociais são excluídos” (Fonseca, 2003: 90).*

*“Essa história ensinada legitima a concepção liberal de cidadania abstrata dominante na elite brasileira”. (Fonseca, 2003: 91).*

Sob essa concepção, o ensino de história serve para justificar “cientificamente” a história real de exclusão vivida pela maior parte da população, dessa forma não há razões para lutar por direitos e por outro tipo de cidadania. Nessa sociedade os valores centrais são o trabalho e o progresso das técnicas e da ciência, e o principal *status* do indivíduo é ser trabalhador e consumidor, não cidadão. Citando Patrice Canivez: a cidadania não confere

*“(…) valor ou dignidade suplementar ao indivíduo, apenas sanciona uma situação de fato: a de que todos os cidadãos herdaram uma nacionalidade ao nascer. E essa nacionalidade confere direitos e deveres específicos, consideráveis, tais como o direito de voto e o de defesa nacional. Mas esses direitos e deveres ‘herdados’ não constituem o principal da vida cotidiana, que é a vida do trabalho” (Fonseca, 2003: 91).*

Na década de 1980 ocorre um movimento de reformas curriculares, no contexto do processo de redemocratização da sociedade e do governo brasileiros. A área de história aparece especialmente engajada, com propostas que visavam à democratização da educação e a incorporação das novas contribuições científicas. Esse movimento acontece em sintonia com o debate acadêmico de revisão da produção historiográfica e a modernização da indústria editorial (Fonseca, 2003). Os estudos sobre esses movimentos buscam analisar diferentes características, entre elas as concepções de educação e de história ali presentes (Monteiro, 2002). Há no meio educacional um conjunto heterogêneo de propostas para o ensino de história, o que caracteriza um momento importante na história desta área, onde métodos e conteúdos estão sendo reelaborados simultaneamente (Bittencourt, 1997).

Desde o final da década de 1970, uma das principais questões envolvidas nas discussões sobre o ensino de história era o tema sobre o retorno da história e geografia aos currículos oficiais, e também se ansiava por uma revisão nos

métodos e conteúdos de ensino. Além disso, observou-se uma reaproximação entre a produção escolar e o conhecimentos histórico produzido nas universidades do país e do exterior. Soma-se a isso um grande movimento dos/as professores/as em busca de uma revalorização de seu papel e imagem profissional desgastados pelas políticas de baixos salários e pela opinião pública que, em geral, responsabilizava a categoria docente pela baixa qualidade das escolas; e uma necessidade de redefinição da própria escola no sentido de adequar-se ao público cada vez mais heterogêneo que tem recebido, oriundo de camadas trabalhadoras, grupos migrantes e outros tradicionalmente excluídos do sistema educacionais (Bittencourt, 1997)<sup>15</sup>. Ao lado – porém pouco vinculado sob o ponto de vista prático nas propostas – aparece a finalidade de constituição do cidadão, a formação de uma postura crítica e ativa diante da realidade.

*“As introduções dos textos oficiais reiteram, com insistência, que o ensino de História, ao estudar as sociedades passadas, tem com objetivo básico fazer o aluno compreender o tempo presente e perceber-se como agente social capaz de transformar a realidade, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática” (Bittencourt, 1997: 19)*

Segundo a autora, o desenvolvimento de um pensamento crítico e de posturas críticas nos/as alunos/as não é novidade entre os objetivos educacionais, está presente desde os anos 50 e se relaciona com a própria necessidade do desenvolvimento capitalista. Contudo, a inovação é a ênfase dada ao papel do ensino de história, no sentido de valorização da consciência de agente histórico na formação do cidadão crítico. Fonseca (2003) também destaca como característica comum a todas as propostas curriculares para o ensino de história, elaboradas desde a década de 1980, o estabelecimento do objetivo da disciplina como “a preparação dos cidadãos para uma sociedade democrática” (Fonseca, 2003: 92).

A relação entre ensino de história e cidadania faz referência ao seu papel na formação política dos indivíduos. A relevância dessa participação não é velada ou implícita – como pode acontecer com outras disciplinas – mas, ao contrário,

---

15 A autora analisou propostas curriculares para o ensino de história produzidas entre 1990 e 1995 em praticamente todos os estados brasileiros. O conjunto de aproximadamente trinta documentos apresenta-se de forma bem heterogênea, tanto no que se refere à forma de apresentação, à seleção de conteúdos e à sugestão de métodos de ensino. A autora observa que dois são os aspectos que se destacam dentre os elementos comuns à maioria das propostas: os objetivos e as críticas ao modelo que denominam ensino tradicional de história.

faz parte da sua própria existência e permanência nos currículos. Mas ao analisar os conteúdos explicitados nas propostas, Bittencourt percebe que o conceito de cidadão está limitado à cidadania política, “à formação do eleitor dentro das concepções democráticas do modelo liberal.” (1997: 22).

A concepção de cidadania como conquista histórica, que deveria ser vista como objeto de estudo da disciplina, que se apóia também no social e relaciona os conceitos de igualdade e diferença, lutas e conquistas, de compromissos e rupturas, é raramente encontrada nas propostas.

*“Em uma sociedade como a nossa em que as desigualdades sociais são gritantes, o compromisso da História seria o de aprofundar esta complexa noção para evitar a banalização do termo. O sentido político da questão da cidadania deve explicitar a relação entre o papel do indivíduo e o da coletividade.” (Bittencourt, 1997: 22)*

Além da construção de cidadania e democracia como objetivos para o ensino de história, outro elemento comum às propostas pesquisadas refere-se às noções de tempo presentes nos programas. Apesar das quase unânimes críticas referentes aos programas considerados tradicionais no que se refere à periodização marcada pelo eurocentrismo e pela ação do Estado-Nação como sujeito histórico, fruto de uma visão estruturalista que anula as ações dos indivíduos em sociedades, a maior parte das propostas analisadas ainda está orientada pelo desenvolvimento da sociedade capitalista.

De maneira mais ou menos geral, as propostas mantêm um padrão tradicional de organização dos conteúdos, ordenados cronologicamente e analisados a partir das estruturas econômicas (Bittencourt, 1997). Também ainda é possível encontrar propostas de organização curricular que ordenam a história a partir do desenvolvimento dos modos de produção, fundamentadas no marxismo ortodoxo e enfatizam o determinismo econômico. De alguma forma, a lógica do progresso prevalece e o indivíduo ainda tem como fonte de status fundamental o trabalho. Em parte essas características podem ser compreendidas a partir do fato de que as transformações ocorridas no ensino de história estão inseridas no contexto neoliberal-conservador e numa perspectiva de globalização que marcaram a década de 1990. (Fonseca, 2003).

Poucas são aquelas propostas que introduzem inovações, como, por exemplo, a organização curricular a partir de eixos temáticos, o que se converte



em uma flexibilização na montagem dos currículos, onde os próprios professores aparecem como autores desta seleção. Não é o caso de excluir a história do capitalismo dos programas de história. Certamente que, tendo como princípio a idéia de que o presente é o referencial para a construção do discurso histórico, a sociedade capitalista ocupa lugar de destaque na relação presente-passado. No entanto, trata-se de dar outra organicidade aos conteúdos de modo a pensar o capitalismo problematizado pelas experiências de alunos e professores (Bittencourt, 1997)

*“A questão que decorre desta constatação é, então, a verificação de como o capitalismo tem se transformado em objeto de estudo no ensino de História. E, a análise desse processo de produção do conhecimento histórico escolar é significativo para revelar as clivagens entre os objetivos e a seleção de conteúdos propostos”. (Bittencourt, 1997: 23)*

Se por um lado, as propostas são quase unânimes em indicar a necessidade de construção de cidadãos críticos, cientes do seu papel como sujeito histórico nos processos sociais nos quais estão inseridos, capazes de realizar efetiva participação democrática nas sociedades das quais fazem parte; por outro lado a seleção e organização de conteúdos apresentadas nas propostas não colaboram para a realização desses objetivos.

Apesar de o quadro mostrar-se majoritariamente pessimista neste sentido, ainda é possível encontrar algumas poucas propostas de organização curricular por temas e problemas, inspirada na nova historiografia francesa e na historiografia social inglesa, que defende a recuperação de diferentes experiências vividas por diversos sujeitos históricos, busca romper com a linearidade e os determinismos das outras propostas, onde a história se apresenta com um campo de possibilidades (Fonseca, 2003).

Desse modo, o desafio tem sido articular as inovações verificadas na produção historiográfica – tanto no que se refere às novas propostas de periodização quanto ao destaque de outros sujeitos históricos – aos programas curriculares de história. Esse desafio impõe um segundo, que é a revisão do

conceito de conhecimento histórico escolar, que não pode ser entendido como uma reprodução simplificada dos conteúdos da história acadêmica<sup>16</sup>.

*“O conhecimento histórico escolar é uma forma de saber que pressupõe um método científico no processo de transposição da ciência de referência para uma situação de ensino, permeando-se, em sua reelaboração, com o conhecimento proveniente do “senso comum”, de representações sociais de professores e alunos e que são redefinidos de forma dinâmica e contínua na sala de aula” (Bittencourt, 1997: 25).*

Tomando essas propostas que se apresentam inovadoras como exemplos da real possibilidade de construção de algo novo para o ensino de história, reconhecendo o seu valor como lugar estratégico para o exercício da cidadania na direção da construção democrática, e tentando ocupar o vazio ideológico que parece ter sido criado pelo fim das utopias, gostaria de propor a aliança entre o ensino de história e a educação em Direitos Humanos com vistas a associação entre sujeitos históricos e sujeitos de direitos.

### **3.2 Sujeitos históricos, sujeitos de direitos**

Boa parte dos autores que pesquisam e escrevem sobre o ensino de história concordam ao identificar a necessidade de mudanças nas propostas para o ensino de história, e, mais do que isso, de uma verdadeira transformação no fazer pedagógico, uma revisão da prática cotidiana das salas de aulas. É comum surgirem críticas às permanências da chamada história tradicional nos currículos e às suas conseqüências; referências às dificuldades de se adequar os conteúdos às necessidades e características dos tempos atuais; e, de formas mais ou menos explícitas, aparecem protestos ao papel da história como legitimadora do projeto político hegemônico<sup>17</sup>. No entanto, o peso da tradição e a concepção de história de país, alunos/as e professores/as acabam dificultando o processo de mudança, e de uma maneira geral, o ensino de história acaba por transformar-se:

---

16 Aqui cabe destacar os trabalhos de Ana Maria Monteiro (2002) e Carmem Teresa Gabriel Anhorn (1999) por especial atenção à questão dos saberes escolares no tratamento do tema do ensino de História.

17 Ver Bittencourt (1997), Cabrini (2000), Davies (2000), Fonseca (1993 e 2003), Karnal (2004), Magalhães (2003), Nadai (1992), Pinsky (2004).

*“(...) num estudo de generalidades, muitas vezes costuradas por um discurso político, igualmente genérico, contra a dominação e em favor dos vencidos” (Cabrini, 2000:10).*

Se, por um lado, não é raro encontrar nesses trabalhos a afirmação do potencial transformador do ensino de história em suas relações com a cidadania e a democracia; por outro lado, é incomum perceber algum tipo de identificação entre o ensino de história e a educação em Direitos Humanos. Se no debate sobre o ensino de história aparecem preocupações em torno da formação de sujeitos históricos como objetivo para a disciplina, essas preocupações não são aliadas àquelas que fazem parte da discussão sobre a formação de sujeitos de direitos, componentes dos objetivos da educação em Direitos Humanos.

### 3.2.1

#### **O potencial transformador: a história como lugar de inclusão**

A afirmação do potencial transformador do ensino de história muitas vezes aparece na bibliografia sobre o tema em forma de crítica à tendência mais tradicional de se ensinar história, que ainda se apresenta como uma forte presença nas aulas de aula.

*“Essa história, que exclui a realidade do aluno, que despreza qualquer experiência da história por ele vivida, impossibilita-o de chegar a qualquer interrogação sobre a sua própria historicidade, sobre a dimensão histórica de sua realidade individual, de sua família, de sua classe, de seu país, de seu tempo... Essa história torna “natural” o fato de o aluno não se ver como um agente histórico, torna-o incapaz de colocar questões ou de perceber os conhecimentos que, a partir de suas experiências individuais, possam ser base de discussão em sala de aula. É o famoso divórcio entre a escola e a vida e que expressa a grande despolitização do ensino. O comprometimento com a sufocante estrutura autoritária da sociedade que perpassa toda a escola se manifesta na relação entre saber e poder; isso faz com que o aluno parta do pressuposto de que o que deve ser ensinado é o que a escola procura ensinar e o impede de pensar qualquer outra alternativa de conteúdo.” (Cabrini, 2000: 34)*

Ao criticar-se nessa tendência o afastamento da realidade concreta e cotidiana do/a aluno/a, a incapacidade de formação de consciência de agente histórico, o não rompimento com as relações autoritárias que marcam a

sociedades, a não valorização das diferenças através da perpetuação das práticas homogeneizadoras, que dificultam o tratamento da diversidade cultural, defende-se, indiretamente, essas potencialidades para o ensino de história.

Diante disso, os especialistas notam que está colocado um desafio para o ensino de história, que é o de romper com esse tipo de prática em busca de adequar o ensino aos novos tempos e aos novos alunos e alunas, já que não é possível, tampouco desejável, negar a realidade. Mais do que novas propostas, é também bastante recorrente encontrar a defesa da importância e da necessidade do próprio ensino de história.

*“Para entender ainda melhor a importância das humanidades nos dias de hoje, é preciso ter bem claro que devemos estar preparados para ocupar um espaço na sociedade globalizada sob o risco de sermos sufocados por ela. A percepção do conjunto de movimentos que estão sendo executados no mundo exige, por parte de nossos jovens, uma cultura que vá além da técnica. Portanto, História neles!” (Pinsky, 2004: 21).*

O ensino dessa disciplina aparece quase sempre vinculado à possibilidade de desenvolvimento de uma visão crítica da realidade, uma visão que permite a percepção da capacidade de ação individual no coletivo. O potencial transformador da história relaciona-se com a capacidade do aluno se perceber como um ser social, localizado em uma dada sociedade e em uma dada época, e perceber sua capacidade de ação nesse contexto. Entender que mesmo com as limitações que são historicamente determinadas, ele é sujeito de sua história e da história social de seu tempo. E esse potencial se localiza, em parte, no próprio objeto da história, e não apenas no seu método ou prática de ensino; essa especificidade lhe confere certo pioneirismo no processo de mudança.

*“A transformação do ensino de história é estratégica não só na luta pelo rompimento com as práticas homogeneizadoras e acríticas, mas também na criação de novas práticas escolares. O objeto do saber histórico escolar é constituído de tradições, idéias, símbolos e significados que dão sentido às diferentes experiências históricas”. (Fonseca, 2003: 34-35)*

Essas características do objeto e do processo de ensino e aprendizagem permitem pensar na realização de um dos objetivos apontados com recorrência para o estudo da história, que é a produção de uma reflexão de natureza histórica. Esse tipo de reflexão se desenvolve principalmente através da capacidade de

analisar as transformações sociais a partir da identificação das diferenças, das diversidades e das especificidades referentes às diversas sociedades, em seus tempos e espaços.

*“A sensibilidade às diferenças e às transformações nos parece ser uma característica específica do trabalho do historiador; a atenção às diferenças e às transformações precisa ficar garantida nesse exercício de raciocínio histórico. Ao se destacarem as diferenças, compreende-se melhor as possíveis semelhanças.” (Cabrini, 2000: 43)*

Esse tipo de reflexão, tendo por princípio o reconhecimento de diferenças em seus contextos históricos, aponta para a formação de identidades inseridas num processo de conscientização dos indivíduos como atores de suas histórias individuais e coletivas. Assim, no ensino de história, os sujeitos, os saberes e as práticas aí envolvidas assumem uma enorme importância para a vida social, para a construção da democracia e da cidadania.

*“A história tem como papel central a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e praxis individual e coletiva.” (Fonseca, 2003: 89)*

Com o processo de redemocratização dos anos 80, o papel da escola foi redimensionado e foi possível notar que também funciona como espaço produtor de cultura. No mundo contemporâneo, não é possível mais desconsiderar a relativa autonomia e eficácia da dinâmica própria ao ambiente escolar frente às outras dinâmicas sociais (Fonseca, 2003). Nesse contexto, é coerente pensar que é possível produzir conhecimento na escola e essa dimensão tem sido privilegiada entre estudiosos, no sentido de tomar a produção do conhecimento histórico e a pesquisa como elementos fundamentais no ensino de história. Tendo a pesquisa como eixo, é necessário que se faça uma adaptação na complexidade dessa produção em nível acadêmico para as especificidades dos ensinamentos fundamental e médio. Não se trata apenas de integrar ensino e pesquisa, mas conceber o ensino como pesquisa. A pesquisa passa a ser o princípio norteador de toda a atividade na sala de aula (Cabrini, 2000). Essa preocupação já orienta para uma segunda questão a se destacar: o reconhecimento do conhecimento histórico como uma construção. *“Isso é fundamental para o início da destruição do mito do saber acabado e da história como verdade absoluta” (Cabrini, 2000: 43)*

E na intenção dessas mudanças os autores concordam com a necessidade de revalorizar a disciplina e o/a professor/a. Apontam para a necessidade de se investir na formação dos professores e professoras. O/A professor/a de história deve ser conhecedor/a do processo de produção do conhecimento histórico, para não só se relacionar com o conhecimento produzido, mas também para conduzir os alunos e alunas por esses mesmos caminhos da produção e da relação crítica como o saber.

Além desse aspecto referente à formação intelectual, para a construção do ensino de história tal como se defende aqui, os autores também destacam a necessidade de formação política dos professores e professoras. Mais do que isso, é fundamental, por parte dos/as educadores/as, a conscientização do papel que exercem e a tomada de posição diante dele.

*“Devemos pensar sobre a possibilidade educativa da história, ou seja, a história como saber disciplinar que tem um papel fundamental na formação da consciência histórica do homem, sujeito de uma sociedade marcada por diferenças e desigualdades múltiplas. Requer assumir o ofício de professor de história como uma forma de luta política e cultural.” (Fonseca, 2003: 37-38).*

O/A professor/a de história deve ser consciente da responsabilidade social que tem diante de seus alunos e alunas, mas é igualmente importante que esse papel seja exercido de forma a produzir autonomia, e não no sentido de enquadrar pensamentos. A história já carrega em si um potencial transformador, portanto é dispensável que o/a professor/a abuse da politização de seu discurso; é preciso ponderação e equilíbrio (Pinsky, 2004).

*“É preciso, nesse momento, desenvolver uma prática de ensino de História adequada aos novos tempos (e alunos): rica em conteúdo, socialmente responsável e sem ingenuidade ou nostalgia. (...) Historiador/professor sem utopia é cronista e, sem conteúdo, nem cronista pode ser”. (Pinsky, 2004: 19)*

De uma forma bastante geral, parece haver um consenso no debate atual sobre o ensino de história que tende a afirmar a importância da disciplina ao mesmo tempo em que denuncia uma urgente necessidade de mudanças. Essas mudanças, tal como são sugeridas, apontam para a defesa do lugar estratégico do ensino de história; lugar esse que, se já foi – ou vem sendo – ocupado por forças hegemônicas, precisa ser tomado por propostas emancipatórias. E esse espaço se

constitui como estratégico porque o ensino de história desempenha um papel formativo e apresenta um potencial transformador. É com apoio nessa constatação que pretendo defender a possibilidade de aliança entre o ensino de história e a educação em Direitos Humanos.

### 3.2.2

#### **A aliança entre o ensino de história e a educação em Direitos Humanos**

De modo a recuperar as idéias anteriormente trabalhadas, é possível afirmar que a educação em Direitos Humanos tem por finalidade formar *sujeitos de direitos*. Esse objetivo pode ser alcançado através de, pelo menos, dois movimentos. Um deles é chamado de *empoderamento*, ou seja, um processo de conscientização do indivíduo de todas as suas capacidades, de modo a desenvolvê-las na direção de convertê-lo em sujeito de sua própria vida e agente dos processos sociais nos quais está inserido. O segundo movimento é a construção de uma memória histórica que proporcione a formação de identidades em respeito à diversidade étnica e cultural. Dessa forma, a educação em Direitos Humanos visa à formação de cultura e à mudança social, de modo a favorecer ao exercício de uma cidadania ativa em democracias radicais, onde as diferenças possam ser reconhecidas e respeitadas.

É certo que essas questões podem – e devem – ser abordadas, discutidas, refletidas por todas as disciplinas, em todos os setores e por todos os envolvidos no processo educativo. Mas, a meu ver, mais do que constituir-se em preocupação metodológica ou princípios pedagógicos, estas questões são parte do próprio objeto do ensino da história. Memória, identidade, cultura, diversidade, cidadania são noções constituintes deste campo. Estas são questões que não só atravessam a prática pedagógica do ensino da história como a sua própria reflexão teórica enquanto área de conhecimento, pois fazem parte do seu objeto – as diferentes experiências humanas. Desta maneira, se estabelece uma fértil relação entre o ensino de história e a educação em Direitos Humanos.

O atual debate na área do ensino da história sinaliza a necessidade de mudanças e aponta a direção que se deseja – mudanças que orientem a prática

pedagógica para a formação de *sujeitos históricos*, ou seja, indivíduos que tenham consciência de sua dimensão histórica, que sejam capazes de se localizarem no tempo e no espaço em relação a outros tempos e espaços; capazes de identificarem os processos de transformação social e histórica que envolvem a construção desse tempo e desse espaço; capazes de perceberem as diferentes forças envolvidas nesses processos de transformação; e, principalmente, capazes de se reconhecerem como agentes desses processos. Assim capacitados, esses indivíduos têm a possibilidade de uma inserção mais participativa na sociedade, e dessa forma podem contribuir para a construção de uma outra democracia, a partir do exercício de uma cidadania mais ativa.

Fonseca (2003), no contexto de discussão da relação entre história e cidadania, afirma como “premissa óbvia para os historiadores”:

*“(...) pensar a história como disciplina fundamentalmente educativa, formativa, emancipadora e libertadora” (p. 89)*

Não estou certa quanto à obviedade dessa premissa para todos os historiadores, mas eu acredito na sua verdade enquanto possibilidade. E para essa possibilidade se verificar é preciso uma tomada de posição clara e consciente nessa direção, e isso incluiu procedimentos metodológicos e conceituação teórica. Se a prática pedagógica do ensino de história está intimamente relacionada com o posicionamento teórico diante da disciplina, gostaria de defender as contribuições da História Cultural como concepção de história que favorece a realização desses papéis, na medida em que proporciona a formação de sujeitos históricos capazes de reconhecer e respeitar as diferenças num processo que inclui diferentes atores aptos a exercer ativamente a sua cidadania.

Conforme Soihet (2003) o interesse por uma história cultural está presente na historiografia há muito tempo, porém com configurações diferentes, e recentemente, principalmente a partir de colaborações que vem recebendo de outras disciplinas, o debate em torno da história cultural assumiu um lugar importante na historiografia.

Já estive ligada a uma tradição iluminista que privilegiava as manifestações eruditas, apresentando-se como sinônimo de história intelectual ou história da cultura – cultura aqui entendida, numa visão elitista, como a reunião de atividades e manifestações vistas como nobres numa dada sociedade. Também



esteve presente na primeira geração dos Annales, por meio da aproximação com a antropologia, psicanálise e demais ciências humanas, porém tornou-se mais evidente a partir da vertente da história das mentalidades<sup>18</sup>.

Conforme referência de Soihet (2003), o historiador italiano Carlo Ginzburg afirma que a história das mentalidades ocupa-se dos elementos inertes e inconscientes da cultura e, por essa razão, teria uma conotação interclassista. Por isso, ele defende, então, uma concepção de cultura classista e afirma sua predileção pela história da cultura popular. Essa posição é fundamental para perceber que, além da manutenção do conflito e das relações de classe também no plano da cultura, houve na historiografia uma superação da identificação das idéias, crenças e visões de mundo das classes populares como um desorganizado acúmulo de elementos da cultura dominante. Essa aceitação da existência efetiva de uma cultura popular se tornou possível a partir da apropriação pela história do conceito de cultura da Antropologia<sup>19</sup>. Junto com a concepção de cultura, outra importante contribuição da Antropologia para a história é a noção de alteridade. A partir dessa idéia foi possível superar as tradicionais concepções de desenvolvimento evolutivo das sociedades e passar a conceber os povos como diferentes. A aproximação de História com a Antropologia foi possível a partir do momento que os historiadores começaram a valorizar o simbólico, os comportamentos e o cotidiano dos homens comuns (Soihet, 2003).

Ainda segundo a mesma autora, Roger Chartier, historiador francês defende, por sua vez, a impossibilidade de distinção radical entre uma cultura erudita e uma cultura popular, devido à existência de práticas partilhadas e de circulações fluídas entre os diferentes segmentos sociais. Além disso, identifica outras demarcações culturais que não são exclusivamente de classe, como gênero, geração, etnia, ofício, religião etc. Prefere, por isso, chamar atenção para as interpenetrações no lugar de delimitar fronteiras. Na mesma direção, o historiador inglês E. P. Thompson manifesta preocupação em relação ao perigo do termo cultura evocar uma espécie de consenso no interior do conjunto, encobrando assim contradições, fraturas e oposições (Soihet, 2003).

---

18 Sobre a chamada Escola dos Annales, sua criação e diferentes fases, ver Burke, 1991.

19 O conceito de cultura apropriado da Antropologia presente na História pode ser entendido tanto num sentido malinowskiano – cultura como conjunto de artefatos herdados, bens, processos técnicos, idéias, hábitos e valores – como no sentido geertziano – cultura como as dimensões simbólicas das ações sociais (Soihet, 2003).

A partir da análise do debate historiográfico, é possível constatar que a contribuição da história cultural é inegável, principalmente no que se refere a sua dedicação em criar espaço para aqueles sujeitos históricos que tradicionalmente não participavam da escrita da história. Esse interesse pelos “de baixo” não exclui os “de cima”, pois se preocupa fundamentalmente com o estudo das relações. Além disso, busca ampliar seu campo de ação com a incorporação de outros elementos de categorização para além das classes sociais, como o gênero, a geração, a etnia, a religião e tantas outras formas possíveis de identidade, sem qualquer pretensão de homogeneização.

Transferindo essa discussão para o ensino, é possível perceber que as mudanças na historiografia – ao lado das modificações sofridas pela própria escola em sua natureza e características, por meio do favorecimento ao acesso das camadas populares – contribuíram para propor ao ensino de história um novo desafio, que é identificar outros agentes históricos, tradicionalmente desprestigiados, como atores de suas próprias histórias e, por conseqüência, da história coletiva (Nadai, 1992).

*“No espaço da sala de aula, é possível o professor de história fazer emergir o plural, a memória daqueles que tradicionalmente não têm direito à história, unindo os fios do presente e do passado, num processo ativo de desalienação. Mas também pode, inconsciente ou deliberadamente, operar o contrário, apenas perpetuando mitos e estereótipos da memória dominante”. (Fonseca, 2003: 35)*

É preciso, portanto, que o/a professor/a tenha clareza em relação à concepção de história que informa a sua prática e tenha conhecimento das opções possíveis, para que possa fazer escolhas conscientes.

A proposta para o ensino de história que consegue se apropriar dessas mudanças trazidas pelo debate acadêmico, incorporando uma concepção de história cultural, pode promover a inclusão e o empoderamento desses sujeitos que foram tradicionalmente excluídos da história e da condução de suas próprias vidas. Contudo, não é suficiente introduzir novos temas nos currículos – apesar de necessário –, é preciso mudanças metodológicas, que possam propor questionamentos a partir da problematização dos conteúdos; é necessário considerar as diferentes contribuições trazidas pelos alunos e alunas que são adquiridas em outros espaços educativos, e isso implica na incorporação de outras fontes de saber

histórico que propiciem o confronto de diferentes versões. É também fundamental ficar atento aos aspectos que compõem o currículo real, como os comportamentos, as atitudes e os valores presentes no cotidiano da sala de aula, e, além disso, a adoção dessa nova perspectiva deve vir acompanhada de mudanças pedagógicas na formação inicial e continuada dos professores (Fonseca, 2003).

*“A proposta de metodologia do ensino de história que valoriza a problematização, a análise e a crítica da realidade concebe alunos e professores como sujeitos que produzem história e conhecimento em sala de aula. Logo, são pessoas, sujeitos históricos que cotidianamente atuam, lutam e resistem nos diversos espaços de vivência: em casa, no trabalho, na escola etc. Essa concepção de ensino e aprendizagem facilita a revisão do conceito de cidadania abstrata, pois ela nem é algo apenas herdado via nacionalidade, nem se liga a um único caminho de transformação política. Ao contrário de restringir a condição de cidadão a de mero trabalhador e consumidor, a cidadania possui um caráter humano e construtivo, em condições concretas de existência.” (Fonseca, 2003: 94).*

Vejo, portanto, uma aliança de objetivos entre o ensino de história e a educação em Direitos Humanos, pois me parece que formar *sujeitos históricos* está diretamente associado a formar *sujeitos de direitos* e vice-versa. Ambas as propostas desejam contribuir para a promoção de mudanças sociais através do empoderamento dos indivíduos; identificam a necessidade de reconhecimento e respeito à diversidade como importante instrumento para construção de sociedades mais justas e menos desiguais; valorizam a participação ativa e consciente nos processos sociais de modo a avançar na organização de democracias “mais democráticas”; sublinham a importância da história para a formação de memórias e identidades que permitam o reconhecimento da condição de igualdade entre os diferentes indivíduos e a compreensão da própria dimensão histórica dessa condição.

Essa aliança pode também ser estendida para além da dimensão político-pedagógica e ser percebida no plano mais geral das ideologias. Alguns autores<sup>20</sup> concordam que as transformações no cenário mundial ocorridas nas últimas décadas do século XX provocaram um vazio em relação às expectativas diante de projetos ideológicos, situação que, em parte, promoveu os Direitos Humanos a tema global. Nessa nova posição, o discurso em torno do tema passou a servir tanto de argumento para projetos hegemônicos quanto de bandeira de luta para

<sup>20</sup> Ver Alves (2003) e Santos (2003a) no capítulo anterior.

propostas emancipatórias. Essas questões atingem igualmente o ensino de história, que também se viu no mesmo vazio e desencanto diante de qualquer proposta que pudesse ter por objetivo a emancipação. Seriam os Direitos Humanos capazes de ocupar esse lugar? E a educação em Direitos Humanos pode mesmo se constituir como uma prática emancipatória? E o ensino de história se converter em lugar estratégico para essa realização?

As respostas seriam todas positivas se pudéssemos apenas considerar o espaço das possibilidades, que me parece bem amplo, cheio de caminhos e de chances de sucesso. Porém será essa uma realidade cotidiana da prática pedagógica? Outros/as profissionais de história percebem essas possibilidades tais como as vejo? Ou vêm outras relações que favoreçam – ou impeçam – estes mesmos objetivos? Ou ainda identificam outros objetivos que não esses para o ensino de história? Estas são perguntas que inquietam minhas reflexões. E em busca de algumas respostas fui ouvir alguns professores e professoras.