

História do ensino de História no Brasil: tendências, continuidades, rupturas

History of History teaching in Brazil: tendencies, continuities, ruptures

Eduardo Roberto Jordão Knack¹

Lidiane Friderichs²

Resumo: Esse artigo objetiva debater as diferentes abordagens sobre o ensino de história no Brasil, buscando visualizar as fases pelas quais passou e a forma como foi pensada e trabalhada ao no final do século XX. A passagem de um ensino factual e que, em muitos casos, negava os conflitos sociais, para uma aprendizagem que desmitificava os heróis e que explicitava as desigualdades, buscando uma abordagem crítica da história, só foi possível a partir da redemocratização em 1985 e de uma mudança de paradigmas dentro das escolas e do ensino superior. Assim, esse texto se propõe a debater as permanências e as rupturas dos temas e problemas enfrentados no ensino de história no Brasil, com foco nos autores e problemas levantados nos anos 1980, 1990 e 2000.

Palavras-chave: história; ensino; pesquisa.

Abstract: This article aims to debate the different approaches on the teaching of history in Brazil, seeking to visualize/elucidate the phases through which it passed and the way it was thought and worked in the late twentieth century. The transition from a factual, uncritical teaching that denied social conflicts to a teaching that deconstruct the heroes and that explained the inequalities, seeking a critical approach to history, was only possible from the redemocratization in 1985 and from a paradigm shift within schools and higher education. Thus, this text proposes to discuss the permanences and ruptures of the themes and problems faced in the teaching of history in Brazil, focusing on the authors and problems raised in the years 1980, 1990 and 2000.

Keywords: history; teaching; research.

Considerações iniciais

O ensino de história foi visto pelas universidades brasileiras como uma área de formação e deixado de lado enquanto objeto de pesquisa até praticamente a década de 1960. Apenas nos anos finais da década de 1970 e início de 1980 que esse tema passa a ser objeto de pesquisa e não apenas de prática pedagógica. "Foi, portanto, no pós-década de 1970, que as preocupações coma formação do professor, do ensino de história e seus correlatos, passam a se constituir, como objeto de reflexão, análise e pesquisa" (COSTA; OLIVEIRA, 2007) de forma consistente no universo acadêmico brasileiro.

Dessa forma, é importante iniciar o presente texto a partir de um exercício de revisão das pesquisas sobre ensino de história no Brasil tendo esse marco como parâmetro. Tal marco temporal vai ao encontro das considerações de Sandra Cristina Fagundes de

¹ Licenciado e mestre em História pela UPF, doutor pela PUCRS e pós-doutorando em História pela PPGMP/UFPEL.

² Licenciada pela FURG, mestre pela UFPEL e doutoranda pela UNISINOS, todas as formações na área de História. Bolsista CAPES. E-mail: lidifriderichs@gmail.com.

Lima (2007), em seu artigo "A historicidade do ensino de história: a pesquisa e o fazer do professor", onde a autora assinala três momentos cruciais para as pesquisas no ensino de história brasileiro: a década de 1980 em meio a um contexto de redemocratização e reformulação curricular; a década de 1990, quando as pesquisas em ensino de história começam a se solidificar; e a primeira década de 2000 com abordagens mais recentes.

Esse artigo não tem por intenção esgotar a discussão sobre o tema, nem apresentar todos os autores que refletiram sobre o Ensino de História do Brasil, mas apresentar algumas abordagens e pensadores que consideramos característicos dessas décadas. Dessa forma, focamos essa análise nos trabalhos de Fenelon, Cabrini e Silva para pensar a década de 1980; de Nadai, Bittencourt e Abud para década de 1990 e para os anos 2000, Zamboni e Caimi. Isso não significa que não existam outros autores de relevância que abordem a questão proposta nesse período, mas que, dados os limites de um artigo, fizemos a opção por esse conjunto de textos.

Os anos 1980

Com maior ênfase do que em períodos anteriores, é a partir da década de 1980 que a pesquisa em história no país começa a se consolidar, e nesse contexto emerge a preocupação com o ensino da disciplina em meio a redemocratização. Nesse sentido, é nessa década que começam a se tecer considerações iniciais sobre o ensino de história a partir de obras como "O ensino de história (revisão urgente)", organizado por Conceição Cabrini, Helenice Campo, M. do Pilar Vieira, M. do Rosário Peixoto e Vavy Pacheco Borges; Déa Fenelon com a conferência "A formação do profissional de História e a realidade do ensino"; e Marcos A. Silva, que organiza o livro "Repensando a história", entre outros.

Lima (2007, p.164) indica que um dos problemas que moviam as discussões sobre ensino de história naquele momento era a cisão entre o ensino ministrado pelos professores de ensino fundamental e médio e a produção do saber histórico. De acordo com a autora, existia um distanciamento entre a produção do conhecimento histórico acadêmico e aquele ensinado nas escolas: "no lugar da problematização entrava em cena a história ordinária dos fatos, da linearidade" levando os professores a "romper com o que se apreendera na academia." Outro problema era o afastamento da história frente ao cotidiano dos alunos (LIMA, 2007, p.164).

Outra questão, de ordem da constituição da história enquanto disciplina escolar no início dos anos 1980 diz respeito às discussões e críticas relativas aos problemas dos cursos de Licenciatura Curta em Estudos Sociais e da fraca formação das licenciaturas plenas em História e Geografia. Era um período marcado pelas propostas de reformas curriculares que imprimiam para história uma dimensão crítica, influenciadas pelo pensamento marxista ou pelas inovações trazidas pela historiografia francesa (Annales). Tal visão também é compartilhada por Ernesta Zamboni (2001) em seu artigo "Panorama das pesquisas no ensino de história", que indica a nova história, particularmente os trabalhos de Jacques Le Goff, como uma influência nas pesquisas sobre o tema. Destacamos também a contribuição de Déa Fenelon (2008) para as pesquisas na área de ensino de história.

Como exemplo desse contexto, podemos citar a obra "O ensino de história: revisão urgente", organizada por um grupo de pesquisadores ligados a PUC-SP e que resultou de pesquisas sobre as condições do ensino em redes particulares e públicas de São Paulo. O livro objetivava elaborar uma proposta sobre como desenvolver o ensino de história na 5ª série, e algumas indagações pautaram a obra: como ensinar a pensar historicamente; como fazer o aluno produzir conhecimento; como levar em conta as condições concretas de professores e alunos; como trazer a história vivida pelo aluno para sala de aula. (CABRINI, et. al., 1986, p.12). As autoras reconhecem o papel do ensino de história enquanto campo de pesquisa e sua importância nos cursos de história:

São as concepções do professor sobre ensino/aprendizagem e sobre história que dimensionam seus objetivos educacionais mais gerais, seu objetivo de curso e sua forma de viabilizá-lo, isto é, quais os conteúdos a tratar, quais as atividades para desenvolvê-los e mesmo quais as formas de avaliação dos alunos (CABRINI, et. al., 1986, p.15).

Uma das principais preocupações das autoras dizia respeito à relação entre os conteúdos ensinados, a realidade vivida pelo aluno e o estabelecimento de um ensino crítico. Uma das grandes questões refere-se ao que é preciso garantir na formação do professor de história. A resposta dada era garantir que o professor "seja alguém que domine o processo de produção de conhecimento histórico, que seja alguém que saiba se relacionar com o saber histórico já produzido" e que seja "capaz de encaminhar seus alunos nesses mesmos caminhos de produção e da relação crítica com o saber" (CABRINI, et. al., 1986, p.23).

O artigo de Fenelon (2008), "A formação do profissional de história e a realidade do ensino" (originalmente publicado em 1982, fruto de uma conferência em um simpósio

nacional da ANPUH), também apresenta importantes considerações para esclarecer o que era pensado sobre o ensino de história em suas dimensões de pesquisa e ensino. Entre as indagações que motivaram a autora naquele contexto estavam: as perspectivas e teorias de ensino que os alunos aprendiam nos cursos de história e as concepções profissionais adotadas pelos futuros professores. Tais questões revelavam uma preocupação com "a superação do círculo vicioso a que nos levou a prática de uma política educacional, que exprime e consolida uma determinada estrutura de dominação social" (FENELON, 2008, p.23). Fenelon buscava superar a "maneira tradicional" de "transmissão" do saber para que os professores assumissem uma postura enquanto "sujeitos históricos" e produtores de conhecimento.

Fenelon (2008, p.24) criticava a distância do conhecimento produzido nas universidades da "base real sobre a qual se constrói o todo social", que acabava por formar historiadores que se julgavam afastados do social. Para a autora, a construção de um conhecimento pensado distante da realidade social acabava por assumir um tom passivo e despolitizado, e o professor de história era visto como um "vulgarizador do conhecimento", reproduzindo e resumindo conteúdos sem relação prática com a vida de seus alunos. Experiências como as disciplinas de Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil eram mencionadas como exemplos da despolitização, vulgarização e distância do cotidiano.

De fato, dissociado da prática, o fazer História se torna abstrato e a História, enquanto disciplina, não faz mais do que reproduzir um conhecimento desarticulado, despolitizado, fragmentado, especializado, cada vez mais tomado como prática educativa destinada a desenvolver nos alunos o mito da "memória nacional", com seus ritos e maniqueísmos de vilões e heróis (FENELON, 2008, p.26).

Mas a distância não estava, de acordo com Fenelon, centrada apenas no conhecimento produzido. As propostas de ensino de história desenvolvidas nas universidades também se enquadravam nesse distanciamento para com a realidade dos alunos (FENELON, 2008, p.28). Marcos A. da Silva (1984) organizou a obra "Repensando a história" com o objetivo de romper com a "imagem tradicional do professor de história" de "narrador de histórias". A obra contém artigos sobre diferentes tópicos voltados ao aprimoramento do ensino de história, abordando temas como o livro didático, história do ensino, trabalhos de campo e com diferentes fontes.

O livro inicia com um texto do próprio organizador, "A vida e o cemitério dos vivos", com uma discussão sobre ideologia e ensino de história, buscando entender como

se articulam o ensino universitário e o ensino de 1º e 2º graus de História naquele contexto. O autor também parte do pressuposto de um distanciamento, ou mesmo de uma cisão entre o saber produzido na universidade e aquele difundido pelos professores nas escolas, ressaltando o caráter de passividade atribuído ao papel do professor, que apenas reproduzia aquilo que a universidade elaborava, conhecimento distante da realidade dos alunos:

Ao ensinar história a partir da nítida divisão entre saber e não-saber, o Professor estabelece como atos inaugurais de seu trabalho a exclusão do vivido, situando seu objeto num espaço diferente daquele onde está ocorrendo a relação com os alunos e centrando a experiência de aprendizagem nos atos do docente ou nas autoridades mereceram sua sanção - livros, apostilas, documentos, etc. (SILVA, 1984, p.19).

Nesse sentido, na década de 1980, tanto as pesquisas como o ensino de história no Brasil estavam voltados para a superação dessa defasagem hierárquica entre conhecimento acadêmico e a realidade escolar. As reflexões dos pesquisadores e professores de ensino de história buscavam uma transformação na história ensinada, inserir e aproximar os conteúdos trabalhados com a vida dos alunos. Era importante, para esses autores, capacitar e tornar os alunos sujeitos históricos atuantes e conscientes politicamente da sua realidade. Era o início de uma fase de pesquisas e reflexões intensas sobre a prática do ensino de história proporcionada pelos anos finais da ditadura civil-militar e posterior redemocratização. É sob a base dessas pesquisas que a década seguinte expande e consolida essa área de estudos.

Os anos 1990

De acordo com Lima (2007), é a partir dos anos 1990 que a temática do ensino de história começa a aparecer com consistência em nível nacional. "Data deste período a emergência de teses e de dissertações relativas ao tema, bem como a publicação e divulgação destes estudos em forma de artigos e livros" (LIMA, 2007, p.165). Os temas que assinalam as pesquisas na área estavam voltados para a história do ensino de história e ao currículo da disciplina. Também ganhava espaço pesquisas voltadas para a formação do professor e a História ensinada aos alunos, voltando ao problema do afastamento ou defasagem existente entre conteúdos ensinados e a produção acadêmica do saber histórico.

Essa questão da defasagem entre produção do conhecimento e conteúdo ensinado colocava o ensino da história em uma posição secundária, ou de menor importância frente ao saber acadêmico. Introduzia-se uma compreensão hierarquizada que submetia o

conteúdo trabalhado nas aulas de ensino fundamental e médio ao saber acadêmico. "O que se fazia nas escolas era avaliado em termos de alinhamento ou não com as pesquisas produzidas" (LIMA, 2007, p.166). O que era trabalhado nas escolas deveria estar subordinado ao universo acadêmico. A superação deste pensamento começou em fins de 1990, quando pesquisas no ensino de história foram ampliadas, muito em função de um maior espaço conquistado pela história cultural e o emprego de conceitos como representação e apropriação com base em Roger Chartier (LIMA, 2007, p. 167). Zamboni (2001, p.108-109) indica também a introdução, ainda em fins dos anos 1980, de autores como E.P. Thompson, Foucault, Guatarri e já no início de 1990 de Walter Benjamin, como indícios de um alargamento teórico que ampliou as pesquisas na área.

Também é fundamental ressaltar que é a partir de 1990 que a história do ensino de história começa a ser objeto de pesquisas densas, entre dissertações, teses e artigos científicos. O livro "Pátria, civilização e trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939)", de Circe Bittencourt é emblemático nesse sentido, resultou de pesquisa desenvolvida pela autora nas décadas finais de 1980, sobre o ensino de história em São Paulo no período republicano. A autora procura contextualizar o ensino de história nos ginásios paulistas observando os ideais de civilização e progresso, levando em considerações os programas, métodos e conteúdos das aulas de história. A partir desses esclarecimentos, as noções de pátria e trabalho são exploradas na obra a partir dos programas de ensino das escolas populares e das aulas de história. É identificada uma representação de cidadão que ganhava dignidade pelo trabalho, que seria o pilar de uma nação adequada ao mundo civilizado europeu e norte-americano.

É importante ressaltar que essa obra é fruto de uma investigação em diferentes fontes de pesquisa, o que foi possibilitado pelas transformações que se operavam no seio da historiografia brasileira, levando ao aumento dos programas de pós-graduação no país e, inicialmente, mesmo que ainda timidamente, consolidando padrões de pesquisa na história. Como Gatti Júnior destaca:

Depreendem-se da leitura atenta do texto que, para a construção da interpretação de Bittencourt, foram consultadas variadas modalidades de fontes de pesquisa: 1) fontes manuscritas, tais como livros de ata escolar, relação de diplomados no ensino superior; 2) fontes impressas, em especial, anais e anuários de organizações civis e religiosas ligadas à educação, inquéritos, jornais, legislação, programas de ensino, revistas; 3) bibliografia variada; 4) livros didáticos diversos (GATTI JÚNIOR, 2009, p.100).

Diferente dos anos 1980, quando as produções acadêmicas estavam mais pautadas na análise de experiências práticas para a construção de uma disciplina do ensino de história, os anos 1990 começam a solidificar uma área de estudos que se debruçava sobre sua própria história para delinear um novo perfil de professor. Embora pioneira, a pesquisa de Bittencourt constitui um estudo voltado para uma realidade regional, mas, ainda no início de 1990, cabe também destacar o artigo de Elza Nadai (1993), "O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva". Para Zamboni:

Inicialmente quero destacar a importância de alguns trabalhos que marcaram época e foram significativos para esse tema. O mais significativo foi a tese de livre docência da professora Elza Nadai, pois ela incentivou marcadamente os trabalhos sobre o ensino de História. O seu trabalho foi referência e ainda o é para inúmeras pesquisas (ZAMBONI, 2001, p.108).

A correta afirmação de Zamboni implica a necessidade de observar com um olhar um pouco mais apurado as considerações de Nadai (1993) sobre a trajetória do ensino de história no Brasil, especialmente sobre o artigo já referido. Nesse trabalho, a autora privilegia três marcos de estudo: a criação dos primeiros estabelecimentos oficiais de estudos secundários (pautando a introdução da história no currículo); a instalação dos cursos voltados para formação de docentes e as transformações que ocorreram nas escolas no pós-guerra, especialmente no regime militar. Embora seja um artigo de 1993, já aponta alguns indícios sobre o caminho que o presente texto pode percorrer. Nesse sentido, sua leitura não se trata apenas de uma revisão de literatura, mas da abertura de um objeto de estudo, não apenas do trabalho em questão, mas de pesquisas sobre a temática. Algumas de suas considerações são recorrentes em outros trabalhos na década seguinte, como será demonstrado.

Para Nadai, a história enquanto disciplina foi introduzida no Brasil no século XIX e estava dentro de um movimento que transcendia o país. Esse movimento constituía a unificação de duas tradições do século XVIII - o discurso enciclopédico, fundamentado na noção de progresso da humanidade, associado com um discurso metodológico que emergia no século XIX, de influência positivista (NADAI, 1993, p.145). Esses elementos formavam a base da "história da civilização", de influência francesa, que foi assumida no Brasil na fundação do Colégio Pedro II. A base do ensino concentrou-se na tradução de manuais franceses. Não havia dúvida que os conteúdos a serem ensinados eram aqueles que diziam respeito à civilização europeia, e a história da pátria emergia como um apêndice. "A preocupação com a constituição da nacionalidade e a formação da nação esteve sempre presente" (NADAI, 1993, p.147).

Entretanto, esse modelo não ocorreu sem debates. Como Nadai (1993) indica, adeptos de um modelo de ciência positivista e cientificista em São Paulo resistiram à introdução da história no currículo. O caráter da história como ciência era colocado em xeque, e as inúmeras variáveis que o ensino da "história da civilização" poderia tomar (modelo inglês, francês, variáveis de conteúdos) eram indicadas como problemas insolúveis. Em outro artigo, "O ensino de História e a 'pedagogia do cidadão'", publicado no livro organizado por Jaime Pinsky, "O ensino de história e a criação do fato", a autora reforça esse argumento ao mencionar que a história no Brasil "evoluiu das dificuldades iniciais em se conhecer certo consenso do alcance, programa, objeto e método da história da civilização" (NADAI, 2009, p.28), especialmente na articulação entre "nação" e "civilização".

No entanto, tal posição foi vencida e logo a história foi introduzida nos currículos dos ginásios de São Paulo. Tal debate indica uma preocupação inicial sobre a própria constituição do ensino de história, um debate sobre o que era a história e como selecionar os conteúdos a serem ensinados. De forma incipiente, constituía um debate sobre o ensino. Esse debate foi aprofundado, sobretudo, nas discussões sobre quem eram os agentes da formação nacional brasileira e a criação de uma identidade comum e harmônica (NADAI, 2009, p.29).

Nadai (1993) conclui que a história ocupou um lugar específico nos currículos, resumido nas representações de nação e cidadão, embasadas nos grupos sociais que deveriam constituir a nacionalidade brasileira. O fio condutor do ensino de história da pátria brasileira era o colonizador português, seguido pelos imigrantes europeus e contribuições de africanos e indígenas. "Procurou-se criar uma idéia de nação resultante da colaboração de europeus, africanos e nativos, identificada às similares européias" (NADAI, 1993, p.149). Conflitos e problemas sociais eram, assim, excluídos das discussões sobre ensino de história.

Veiculou-se, assim, um discurso histórico que enfatizava de um lado, a busca do equilíbrio social, e, de outro, a contribuição harmoniosa, sem violência ou conflito, de seus variados e diferenciados habitantes (e grupos sociais) para a construção de uma sociedade democrática e sem preconceitos de qualquer tipo. Assim, o passado foi valorizado na medida em que pode legitimar este discurso (NADAI, 1993, p.149).

Nadai (1993) aponta para a necessidade de mascarar problemas sociais e construir uma imagem irreal de nação como justificativa para essa construção harmoniosa dos grupos que formavam a sociedade brasileira, silenciando sobre temas como a escravidão

dos africanos e dos indígenas. Essa construção fundamentava-se em uma periodização cronológica eminentemente política, com uma temporalidade uniforme, sucessiva e regular, sem rupturas. Esse discurso de harmonia contribuía, segundo a autora, para legitimar argumentos que continuavam presentes no ensino de história, como a unidade (territorial e do estado) ao contrário da América espanhola, e do brasileiro como um povo pacífico, ordeiro e abençoado por Deus.

Além de apontar para o desconhecimento de outros contextos e tempos sociais, como a América e África, em função da adoção de uma história universal, "quadripartismo histórico" (NADAI, 1993, p.150), as considerações de Nadai sobre a história do ensino constituíam um olhar para o passado para compreender como esse ensino estava constituído no presente. Assim, em cada período abordado pela autora, são constatadas e criticadas certas permanências de elementos marcantes na história da disciplina. Na República, por exemplo, a autora aborda a necessidade de construção da galeria dos heróis nacionais, da seleção dos personagens cultuados e da instituição de feriados e festas cívicas que extrapolavam os muros das escolas, com uma periodização e abordagem influenciadas pelo positivismo. "O conceito de fato histórico, a neutralidade e objetividade do historiador/professor ao tratar do social, o papel do herói na construção da Pátria, a utilização do método positivo permearam tanto o ensino quanto a produção histórica" (NADAI, 1993, p.152).

Nadai (1993, p.152-153) observa na introdução da escola nova, inspirada pelos princípios de John Dewey uma primeira crítica, ou tentativa de ruptura, com a história do ensino de história no país. Entre as principais críticas elaboradas pelos escolanovistas estavam: a ênfase no passado frente aos acontecimentos que moldavam as sociedades contemporâneas; a seleção da história política e sua cronologia para formatar os programas de ensino; a relação entre nacionalismo e militarismo presente nos conteúdos e abordagens; no método, baseado na memorização, na passividade do aluno para decorar períodos da história política e seus fatos. Como alternativa, sugeriam a investigação, análise, generalização e raciocínio lógico como hábitos a serem introduzidos nas escolas.

No entanto, as primeiras medidas concretas para a inovação do ensino só iriam ocorrer com a instalação dos primeiros cursos universitários em 1934. Especialmente no caso paulista, Nadai (1993, p.154) indica a presença dos historiadores franceses da Escola dos Annales como um fator de transformação no ensino. Mesmo assim, persistiam, sobretudo na história do Brasil, professores conservadores, o que possibilitava um quadro de formação heterogêneo, com docentes que pregavam neutralidade e objetividade,

linearidade e registro dos fatos como características fundamentais do historiador, ao lado daqueles que já criticavam ideias de imparcialidade e expandiam os horizontes da pesquisa em história.

Mas foi apenas nas décadas de 1950 e 1960 que essa renovação começou a surtir efeitos concretos na escola secundária, "devido ao recrutamento dos docentes ser feito no seio dos licenciados, ainda não em maioria, mas suficientemente expressivo, que propiciou uma outra qualidade ao seu ensino" (NADAI, 1993, p.155). No entanto, apesar de transformações que levaram a superação da memorização e do registro objetivo, "o conteúdo ainda era direcionado para um discurso explicador, unívoco, generalista, totalizador e eurocentrista" (NADAI, 1993, p.155). A autora procura claramente apontar as rupturas com concepções de ensino do século XIX e início do século XX, no entanto também explicita que essas rupturas eram tímidas, pois ainda sobreviviam percepções sobre a história baseadas naquilo que denominou como "positivismo", mesclado à necessidade de corroborar a visão harmoniosa e pacífica do país introduzida pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). As aceleradas transformações urbanas e a industrialização do pós-guerra aumentaram as críticas ao ensino elitista e propedêutico de amplos setores das camadas médias urbanas, que agora aspiravam entrar nas escolas secundárias.

Os anos sessenta agudizaram esses problemas e acirraram as contradições entre uma escola secundária que se expandia para amplos setores sociais e uma proposta de ensino elitista e propedêutico que cumpria objetivo de legitimar, de um lado, a ascensão social de uma minoria que conseguia ultrapassar os obstáculos e, de outro, reproduzir a crença da existência de lugares definidos numa sociedade altamente hierarquizada e de classe (NADAI, 1993, p.155-156).

Esse contexto de críticas ao ensino secundário proporcionou para a história uma superação do isolamento e de sua característica de acumulação de informações. Seu caráter problematizador e interpretativo foi reforçado, com a introdução do estudo do meio como fator importante para elaboração curricular; a aproximação entre ensino e pesquisa foi salientada; organização curricular de forma autônoma; introdução e valorização de documentação variada no ensino acompanhada de novas concepções sobre o papel do documento no ensino e pesquisa. Conteúdos e métodos apareciam, pela primeira vez interligados. "Enfatizava-se, assim, uma História, não só enquanto produto final mas como uma maneira de pensar peculiar, ou seja, de pensar historicamente" (NADAI, 1993, p.156).

Durante a ditadura, apesar da censura e de outros dispositivos de coerção, tem início a introdução do marxismo como método de abordagem da história, o que pautou a introdução de novos temas sobre escravidão, economia colonial e trabalho. "Definitivamente o conceito de história alargara-se para incorporar temas e assuntos antes não valorizados e considerados menores" (NADAI, 1993, p.157). A escola secundária conheceu uma considerável expansão quantitativa nas suas matrículas, abrangendo não apenas setores médios urbanos, mas também camadas populares. No entanto, a formação de professores sofreu um retrocesso com os cursos de curta duração e a história, em particular, sofreu mais ainda, perdendo seu caráter autônomo e desaparecendo do currículo do ensino fundamental.

Com o fim do regime militar, Nadai (1993) apontava a emergência de variadas propostas curriculares e indicava seis pontos nos quais girava a problemática do ensino de história no início de 1990: 1) aceitação da existência de um saber escolar que obedecia uma lógica própria e que deveria definir objetivos e conteúdos a serem ensinados; 2) esgotamento do domínio da história universal com a introdução de temas e abordagens que privilegiavam a diversidade e diferença, variando em propostas temáticas, indo da dialética marxista até aquelas voltadas para micro-história e cotidiano; 3) aceitação de que ensinar história é também ensinar um método, não apenas conteúdo, mas um pensar historicamente, envolvendo autonomia e emancipação do educando; 4) superação da dicotomia ensino/pesquisa e que o ponto de partida deve ser resultado da interação professor/aluno, levando em conta o meio social da escola; 5) compreensão de que alunos e professores são sujeitos históricos; 6) o uso de fontes variadas para resgatar discursos múltiplos e suas diferenças (NADAI, 1993, p.159-160).

Zamboni (2001) destaca que a fundamentação teórica das pesquisas da década de 1990 estavam baseados nos trabalhos de André Chervel (1990), sobre "A história das disciplinas escolares". No entanto, observando as referências utilizadas por Nadai em seu artigo de 1993 esse autor não consta (o que não exclui sua importância e papel na história do ensino de história). Constam autores como Circe Bittencourt, Eric Hobsbawm, Marc Ferro, entre outros. Isso é um indicativo da expansão que se encontrava essa área de pesquisa, recebendo influências e concepções diversas naquele momento.

Katia Abud (1993; 2009), com os artigos "O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931" (publicado em 1993) e "Currículos de história e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária" (publicado pela primeira vez em 1997, no livro "O saber histórico na sala de aula", organizado por Circe

Bittencourt), introduz uma abordagem sobre a história do ensino de história com base nas propostas e reformas curriculares. Tendo como referência autores como Michel de Certeau e Marc Ferro, Abud tem como objetivo analisar o discurso oficial que molda a disciplina, pois "são responsáveis, em grande parte, pela formação e pelo conceito de história de todos os cidadãos alfabetizados, estabelecendo, em cooperação com a mídia, a existência de um discurso histórico dominante, que formará a consciência e a memória coletiva da sociedade" (ABUD, 2009, p.29).

Abud reconhece a relação entre a história ensinada e a história acadêmica ainda no século XIX, indicando a relação entre os objetivos do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e a criação do Colégio Pedro II: "as resoluções do IHGB sobre a História afetavam grandemente a instituição escolar, cujas lentes eram responsáveis pela elaboração dos programas" (ABUD, 2009, p.30). A autora esclarece, por exemplo, as relações entre a tese de Von Martius e o ensino de história, contribuindo para seleção de temas e para a linearidade cronológica do ensino, elementos que, de acordo com Abud, eram pontos centrais que nortearam propostas curriculares até períodos recentes (fins da década de 1990).

Procurando entender as continuidades e rupturas das reformas nos programas de ensino, a autora elenca aquelas que considerou como principais, pela amplitude e impacto. Dessa forma, a Reforma Francisco Campos, após a revolução de 1930, que eliminou a participação das escolas secundárias na elaboração dos programas e métodos de ensino, contribuindo para a centralização e uniformidade da aprendizagem. Tal programa vigorou até 1942, quando foi realizada a reforma promovida por Gustavo Capanema, que introduziu maior carga horária para as matérias das humanidades (ABUD, 2009, p.32-33). A autora alinha as reformas com o papel da educação em cada contexto, articulando a elaboração dos currículos com a produção intelectual de cada momento. Assim compreende o nacionalismo e o pensamento autoritário como fatores essenciais para compreender as reformas e o papel do ensino de história (explicita o papel de intelectuais como Oliveira Vianna e Alberto Torres para formulação dessas propostas).

Apesar das mudanças, a autora nota a permanência de uma periodização elaborada no século XIX pelo IHGB. A história era mencionada como elemento importante para a formação do patriotismo e os eixos que norteavam a seleção de conteúdos giravam em torno da unidade étnica, unidade administrativa/territorial e unidade cultural (ABUD, 2009, p.36). Na década de 1960 a autora indica que tanto história como geografia perderam espaço na grade curricular e os valores predominantes continuavam girando em torno da

pacificação dos povos, com o acréscimo do repúdio ao comunismo em função dos acontecimentos que se desdobraram no pós-guerra e na guerra fria.

As pesquisas recentes

Em 2001 Flávia Eloisa Caimi publica a obra "Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998)", fruto de sua dissertação de mestrado. No primeiro capítulo a autora traça um histórico do ensino de história no Brasil desde o século XIX até o fim do regime militar. Entre suas referências para traçar essa história estão os trabalhos de Elza Nadai e Katia Abud. Muitos dos questionamentos indicados e esclarecidos pelas autoras/pesquisas dos anos 1990 são repetidos. Por exemplo, o papel do Colégio Pedro II e do IHGB na pesquisa e ensino de história durante o século XIX, adentrando no papel da história, que não constituía apenas uma disciplina, mas instrumento de patriotismo; a inspiração francesa na elaboração de uma história universal; o caráter elitista desse ensino; a história eurocêntrica como modelo; os métodos baseados na memorização e repetição oral/escrita dos conteúdos (CAIMI, 2001, p.28-29).

Caimi (2001) dedica maior atenção para as propostas de José Veríssimo entre fim do século XIX e início do século XX. Os debates giravam em torno da construção de um sistema nacional de ensino, e José Veríssimo, pedagogo e crítico literário, apontava "a desorganização da instrução pública como um dos maiores problemas nacionais" (CAIMI, 2001, p.30). A preocupação era com o fortalecimento do espírito nacional, que nunca havia se consolidado no país, de acordo com Veríssimo, por causa do isolamento das províncias, ausência do sistema nacional de ensino e ausência de uma cultura nacional (literatura, monumentos, museus, festas, etc.). "Concretamente, o ensino de história devia contemplar o estudo dos feitos de brasileiros ilustres e suas biografias; incentivar a realização das festas comemorativas às datas nacionais; promover visitas a museus e monumentos nacionais e ensinar cantos patrióticos" (CAIMI, 2001, p.31).

Além das propostas de Veríssimo, a autora também explora com maior ênfase os primeiros anos da República, especialmente sobre a I Conferência Nacional de Educação, realizada em 1927. "No evento, moral e civismo eram entendidos pelos conferencistas como dois princípios essenciais a serem consolidados pelos educadores" (CAIMI, 2001, p.33). Era uma proposta que continuava ignorando conflitos e diferenças sociais, econômicas e culturais que marcavam o país desde o século XIX. Dentro desse quadro, tanto o ensino de história como o de geografia deveriam dedicar especial atenção ao estudo

da pátria, ressaltando suas virtudes a partir da narração de histórias, reais ou fictícias, dos atos de cunho moral praticados por seus heróis.

Sobre a revolução de 1930 e as reformas educacionais (Francisco Campos em particular), embora Caimi (2001) tenha como referência os trabalhos de Abud e Nadai, suas considerações procuram avançar nas relações entre a proposta política do governo e o papel da educação. Dessa forma, de acordo com a autora, embora a educação mantivesse seu papel para manutenção do estado nacional e da identidade do povo, a elaboração curricular passa por mudanças. A moral e o civismo, da forma como era empregada, era considerada inútil - a história universal na reforma de 1931 foi substituída pela história da civilização, assumindo uma visão laica de fundamento positivista (CAIMI, 2001, p.36).

Isso significa que a educação passa a se tornar cada vez mais um instrumento do estado, e o papel do ensino de história continuava sendo aquele de despertar a consciência patriótica, mas atendendo os objetivos do Estado Novo. "Enfim, o projeto político-educacional do governo revolucionário instalado a partir de 1930 operacionalizaria, por meio de medidas concretas e eficazes, todas as perspectivas nacionalistas proclamadas desde o final do Império" (CAIMI, 2001, p.38). Caimi (2001) demonstra que, embora tenha ocorrido uma ruptura em relação ao papel e a organização do ensino no país com a revolução de 1930, persistiam tendências marcantes em relação ao papel e objetivos do ensino de história. Essas continuidades não se limitavam ao fim do Estado Novo, transcendiam aquele período, e seus reflexos ainda marcavam presença em visões sobre a história ensinada ainda no início de 2000 (CAIMI, 2001, p.38).

Com a ditadura civil-militar instaurado pelo golpe de 1964, os debates que se desenvolveram em relação ao ensino de história sofreram duro retrocesso com a criação dos Estudos Sociais, que integrou as disciplinas de história e geografia no 1º Grau e a introdução da disciplina de Educação Moral e Cívica. Mais uma vez a história estava sujeita aos interesses do governo se transformando em instrumento do poder político. Os cursos de licenciatura curta, sob a desculpa da formação do professor polivalente, capaz de ministrar todos os conteúdos dos estudos sociais desqualificaram e desvalorizaram o professor de história (CAIMI, 2001, p.42). Com a abertura do regime, o papel da educação e sua configuração foram duramente criticados pelos educadores, levando a um momento de repensar o ensino:

Nessa fase, muitos dos antigos referenciais teóricos, historiográficos e metodológicos não mais seriam aceitos entre os professores e intelectuais envolvidos na crítica e renovação da história, configurando-se, assim, um

período de crise na pesquisa histórica e na história ensinada (CAIMI, 2001, p.44).

Tal como Nadai (1993, p.160), Caimi também aponta a existência de uma crise na pesquisa e ensino de história. Essa crise da história é marcada pela busca de uma renovação da disciplina, uma busca de autonomia do seu ensino e de novas propostas metodológicas. Essa dos anos 1990 consiste na crítica das continuidades que marcavam a constituição da disciplina desde o século XIX. Era uma crítica a história cronológica, factual e política, proporcionada pela introdução de novos autores e de novas pesquisas na área. Esse momento de repensar só foi possível em função dos questionamentos levantados nos anos 1980 (sobre a distância entre saber acadêmico e cotidiano; sobre a importância de uma história crítica relacionada com acontecimentos do presente; superação do ufanismo nacionalista e da moralização do ensino) e da constituição de um olhar histórico sobre a própria prática docente de história, tanto em termos do que e como era ensinado, como das elaborações curriculares.

O artigo de Flávia Eloisa Caimi (2015), "Investigando os caminhos recentes da história escolar: tendências e perspectivas de ensino e pesquisa", publicado no livro "Ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado", desvela alguns dos principais pontos abordados em pesquisas recentes na área entre 1998 e 2007. A autora utilizou como base de sua pesquisa o banco de teses e dissertações da CAPES e anais dos principais eventos na área. Seu trabalho é importante por apresentar um panorama dos sujeitos, temáticas, objetos e problemas das pesquisas recentes na área de ensino de história. Caimi indica a existência da recorrência de certos temas, dentro de um vasto leque de possibilidades: história do ensino de história; formação e prática docente; fontes e métodos; currículo; livro didático; construção do conhecimento; ensino/aprendizagem; conteúdos. Esses são os temas mais pesquisados nos programas de pós-graduação em educação e história.

A história do ensino de história apresentou, de acordo com o levantamento feito por Caimi (2015, p.23), 41 indicações. A maioria dos trabalhos estão voltados para o período republicano, reformas curriculares, manuais didáticos e seus autores, tratando-se do recorte temporal 1889-1950. Outro recorte temporal predominante é a ditadura civil-militar, abrangendo um período que vai de 1960 até 1990. Ocorre, portanto, uma recorrência de temas e problemas que já haviam começado a ser debatidos nos anos 1980. Reconhecer a permanência de certos temas não significava indicar que não houve mudança ou amadurecimento no quadro das pesquisas do ensino de história no Brasil. Além de novas

bases teóricas com o alargamento das pós-graduações em história e educação, a continuidade dessas questões representa o amadurecimento de um campo de pesquisa.

No caso da história do ensino de história é necessário indicar a renovação das pesquisas sobre o tema. O artigo de Circe Bittencourt (2007), "Identities e ensino de história no Brasil", parte do questionamento sobre a relação entre identidade nacional e ensino de história. Seu ponto de partida é a introdução do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todos os níveis da educação básica a partir de 2003, o que levou a autora a refletir sobre "o papel que a história escolar desempenha na constituição de identidade nacional em relação a uma identidade de povo brasileiro" (BITTENCOURT, 2007, p.33).

Para responder essa questão, Bittencourt (2007) busca esclarecer as transformações pelas quais a noção de identidade nacional passou desde a emergência do ensino de história no século XIX, bem como a concepção e atuação do "povo". "Ao acompanhar a trajetória da história por intermédio de seus programas curriculares e de suas obras didáticas, verificam-se mudanças significativas em tais concepções" (BITTENCOURT, 2007, p.34). Essas mudanças são explicadas sem deixar de lado o caráter, por muitas vezes, antagônico e conflituoso em torno da legitimação de uma identidade dentro dos projetos educacionais dos diferentes períodos da história brasileira. Assim, por exemplo, a autora destaca a relação intrínseca entre a história universal difundida no século XIX pelo IHGB e pelo Colégio Pedro II com a história sagrada, alinhando a moral cívica nacional com a moral cristã.

Em termos da identidade nacional, isso explica a pouca expressão do ensino de história do Brasil, que, como vimos já nos trabalhos sobre a história do ensino nos anos 1990, ocupava lugar reduzido frente à história universal. Ser brasileiro não implicava conhecer a história do país, e sim ser resultado e pertencer a uma cultura européia e branca. Um ensino elitista para uma elite que não reconhecia como necessário o estudo das diferenças regionais e dos diferentes grupos que constituíam o Brasil. A história da escravidão inexistia nos materiais didáticos e os povos indígenas só eram mencionados na fase inicial da colonização, depois desapareciam do ensino. A guerra contra os estrangeiros fazia mais sentido nessa construção identitária, assim as lutas contra franceses e holandeses produziam narrativas heróicas que eram usadas para despertar o amor ao país (BITTENCOURT, 2007, p.37).

Bittencourt (2007, p.39) indica que durante a República a preocupação com o patriotismo foi marcante, especialmente nos primeiros anos. Apenas através da difusão

desse sentimento poderia se afirmar uma identidade nacional capaz de regenerar o povo malformado pela escravidão africana, pelos selvagens avessos ao trabalho e mulatos com seus vícios. A autora também observa a substituição do conceito universal pelo de civilização como uma mudança, implicando uma visão laica sobre a história. Civilização européia, claro, e seria papel do ensino fazer com que o povo brasileiro se identificasse e se introduzisse nessa história da civilização, o que significava superar a mestiçagem, característica do brasileiro. Embora o caráter harmonioso da constituição do Brasil ainda fosse ressaltado, a mestiçagem com negros e índios dificultava a inserção do país no mundo civilizado.

Com o Estado Novo esse ideário patriótico se consolida, especialmente o papel atribuído a história. Bittencourt (2007) vê nesse momento a concretização de uma história patriótica, centralizada e sob vigilância do estado. Apenas em 1945 a autora indica a emergência de "um terceiro momento do papel do ensino de história na configuração de uma identidade nacional" (BITTENCOURT, 2007, p.42). O nacionalismo patriótico começou a receber críticas com o fim da ditadura e da segunda guerra, o que coincide com os frutos dos primeiros cursos universitários que estavam sendo colhidos. Os conteúdos de história do Brasil e da América foram ampliados, no entanto, toda a crítica construída sobre o caráter pacífico do povo brasileiro e da suposta democracia racial foram eliminados com o golpe de 1964.

A partir da redemocratização, ocorre uma mudança nesse panorama, possibilitando a emergência de sujeitos antes ignorados pela historiografia e pelo ensino, ou, se não ignorados, sujeitos destituídos de capacidade de ação e de decisão histórica, alijados de sua própria historicidade. Os movimentos de cultura afro e de afro-descendentes, os povos indígenas, por exemplo, começam a conquistar espaço e progressivamente alcançam vitórias (já no século XXI) com sua introdução obrigatória no ensino (com a lei 10.639/2003 e depois a lei 11.645/2008). Com isso, o ensino de história, bem como sua pesquisa, adquire novas dimensões sob a luz de uma discussão sobre a memória e a identidade de sujeitos até então ignorados, ou colocados em um segundo plano da história. Pensar esses atores em toda sua complexidade, sua historicidade e cultura possibilita um momento para repensar o papel da história na educação.

Cabe mencionar os trabalhos de Torres e Ferreira (2014) sobre história da África e dos africanos; de Bergamaschi (2010) e de Meirelles (2011), sobre os povos indígenas e o ensino de história e de Silva (2010) sobre negros, indígenas e discriminação na escola. O século XXI implica uma ruptura, ou no mínimo uma mudança nas tendências da história

do ensino de história ao trazer para os professores a necessidade de pensar esses sujeitos atores de sua própria história, reconhecendo e indicando a importância de suas vozes dentro de uma educação verdadeiramente democrática. Isso levou ao desenvolvimento de novas pesquisas e de novas produções sobre esse tema, tanto acadêmicas, no âmbito das universidades, quanto no saber produzido em espaços escolares.

Nessa perspectiva, também vale destacar o livro de Luiz Fernando Cerri (2011) “Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea”, o qual levanta reflexões sobre os usos do passado e do presente na história para significar o tempo vivido e estabelecer uma narrativa para o futuro. A construção ou a identificação com uma determinada visão desse passado/presente vai ser responsável pela formação de nossa consciência histórica, “o qual coloca em movimento a definição da identidade coletiva e pessoal, a memória e a imperiosidade de agir no mundo em que está inserido” (CERRI, 2011, p.13), assim como projeta nossa visão para o futuro. O ensino de história, formal e informal, enquanto espaço de disputa pelos sentidos do passado e do entendimento de quem fomos e quem somos, é parte imprescindível da construção da consciência histórica de cada um.

A perspectiva seguida por Cerri pode ser alinhada ao escopo dos trabalhos sobre educação histórica, pesquisas que contam com referências importantes nas últimas décadas como Schmidt e Garcia (2005) e Cainelli (2006). Tal perspectiva tem como guia buscar “a renovação dos conteúdos, a construção de problematizações históricas, a apreensão de várias histórias lidar a partir de distintos sujeitos históricos, das histórias silenciadas [...]” (SCHMIDT; GARCIA, 2005, p.299), com o objetivo de promover uma aprendizagem significativa, onde diferentes temporalidades, diferentes sujeitos da história estejam presentes. O estabelecimento de relações entre o tempo presente e os conteúdos, bem como a compreensão de que os conteúdos não devem ser encarados com um fim em si mesmo, mas como instrumentos para solucionar problemas, são características importantes dessa tendência e apresentam uma renovação em relação aos trabalhos da década de 1980 e início de 1990.

Cabe destacar que os presentes autores e trabalhos mencionados nas pesquisas recentes não esgotam as pesquisas na área. São alguns trabalhos representativos de mudanças na percepção das relações de ensino aprendizagem, dos diferentes problemas que foram emergindo, ou percebidos pelos professores nos últimos anos. Outros pesquisadores ficaram de fora desse tópico, visto a falta de espaço para um debate exaustivo. Por exemplo, os trabalhos de Penna e Monteiro (2011) e Monteiro (2015), que

se debruçam sobre articulação entre currículo, saberes docentes e ensino de história (entendido como um lugar de fronteira entre as diferentes dimensões da prática docente).

Considerações finais

Analisar a trajetória do ensino de história no Brasil é importante para entender as dificuldades encontradas ainda hoje para consolidar um ensino crítico, que fuja de análises apolíticas e factuais. As pesquisas e a produção acadêmica sobre o ensino de história do Brasil são consolidadas a partir da década de 1980 e intensificadas pelo processo de redemocratização política do país. Nas duas décadas seguintes, novas investigações e formas de abordar e pensar a educação voltada à história se expandem e se complexificam no país. Ao longo desse período podemos elencar os temas e as problemáticas mais abordadas em cada momento.

A incorporação das ciências humanas no ensino básico foi marcada por projetos políticos que almejavam forjar uma história sem conflitos sociais e étnicos, que passasse uma ideia de harmonia entre os povos, de uma história conduzida por heróis e marcada pelo mito da miscigenação pacífica. Esse tipo de educação buscou formatar um ideal de comportamento para o brasileiro: um sujeito cordial e ordeiro, que não buscava alterar a ordem social.

Essa forma de pensar a educação básica somente começa a ser alterada com a redemocratização política do Brasil em 1985 e a entrada de novas perspectivas educacionais. Esse momento também foi significativo para refletir como o ensino vinha sendo conduzido e que tipo de formação era possível adotar para introduzir um novo tipo de educação e de professor.

Podemos identificar alguns temas e perspectivas que foram abordados de forma mais sistemática nos anos 1980, 1990 e 2000, identificando as continuidades e rupturas dentro desse campo de estudos. Uma das análises mais usuais nos trabalhos pesquisados no presente artigo é sobre a história do ensino de história no Brasil e as metodologias utilizadas para sua abordagem dentro dos espaços educacionais, discutindo como a disciplina foi pensada, seus currículos, seus materiais didáticos e as reformas educacionais mais importantes do século XX.

Um segundo tema que permanece, desde a redemocratização, diz respeito à formação do professor de história e à distância entre o ensino acadêmico e aquele efetivado na educação básica. Nesse último ponto houve uma mudança de compreensão nas formas

de abordar esse problema. Até a década de 1980 o ensino deveria se pautar na produção acadêmica e acompanhar suas novidades e atualizações, o professor assumia o papel de reprodutor, ou tradutor desse conhecimento para crianças e jovens estudantes. Já no final da década de 1990 e nos trabalhos dos anos 2000, essa perspectiva muda e o ensino é encarado de forma diferente de acordo com os níveis de cada educando. A escola passa a ser encarada não apenas como reprodutora da história universitária, mas como um espaço de produção de saber.

Uma das temáticas centrais dos anos 1980 era a diferença entre o ensino ministrado pelos professores de ensino fundamental e médio e a produção do saber histórico, o primeiro ainda sendo focado em uma base de datas, fatos e linearidade. Os motivos que ainda faziam esse tipo de ensino ser uma constante se explicam em grande parte por motivações políticas. Dentre eles podemos citar: a inserção de licenciaturas curtas que objetivavam formar professores que pudessem assumir várias disciplinas na área das humanidades e esvaziar sua capacidade de dominar o processo de produção do conhecimento histórico. Buscava-se, a partir desse período superar a defasagem hierárquica entre conhecimento acadêmico e a realidade escolar, formando um novo tipo de professor, que se pensasse como sujeito histórico e produtor de conhecimento.

Entre 1990 e 2000, certos temas e tendências apresentam uma permanência nos estudos da área (livro didático, currículo, fontes, métodos de aprendizagem, conteúdos), no entanto, ocorreram algumas mudanças significativas. A história do ensino de história, por exemplo, ganha uma outra dimensão, ou abordagem, ao colocar o problema da identidade e da memória dos diferentes sujeitos e grupos que compõem a sociedade brasileira. Pensar sujeitos antes ignorados, como afro-brasileiros e povos indígenas como sujeitos de sua própria história, com suas especificidades e complexidades representa uma nova tendência de pesquisa que pode desconstruir imagens ainda presentes sobre esses grupos e sobre a sociedade (a história e a cultura do africano vinculada apenas ao mundo escravista, a imagem do "índio brasileiro" como um ser genérico, idealizado, romantizado ou mesmo visto de forma pejorativa, a concepção, muitas vezes ainda presente, do brasileiro como um povo pacífico e ordeiro, entre outras imagens).