

## **PROPOSTAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: A CONSTRUÇÃO DE UM SABER ESCOLAR**

### **PROPOSALS FOR HISTORY EDUCATION: THE CONSTRUCTION OF A SCHOOL KNOWLEDGE**

Katia Maria Abud<sup>1</sup>

**RESUMO:** O texto discute o ensino de História na perspectiva da elaboração dos documentos curriculares elaborados no Brasil, na segunda metade do século passado. Para tanto se detém nos Guias Curriculares para o Ensino de Primeiro Grau e nos Parâmetros Curriculares Nacionais e procura desvendar as confluências entre os dois documentos.

**Palavras-chave:** Ensino de História; Saber escolar; Currículos.

**ABSTRACT:** The text discusses the history of education from the view of the preparation of curriculum documents produced in Brazil in the second half of the last century. Therefore stops in Curriculum Guides for First Degree Education and the National Curriculum Guidelines and seeks to uncover the confluences between the two documents.

**Keywords:** Teaching History; School Knowledge; Curriculum.

---

<sup>1</sup> Professora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP) e do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail: kmabud@gmail.com

Reformas curriculares não são fatos incomuns entre nós. A cada mudança de regime político ou troca de partidos no poder sofremos todos a aplicação de novas propostas para reorganização escolar que visam sempre estabelecer, para a educação e escolarização da população, as regras dos novos donos do poder. Mudanças governamentais implicam em diferentes visões de mundo, que por sua vez se traduzem em outras concepções de escola e de ensino. No centro dessa discussão, mesmo que não seja citada a História, essa disciplina escolar será sempre apontada, porque o conhecimento histórico é a principal ferramenta na construção da consciência histórica, que articula o passado com as orientações do presente e com as determinações de sentido com as quais o agir humano organiza suas intenções e expectativas no fluxo do tempo.

É nas escolas que se estuda a História e onde se cruzam de modo comprometido o conhecimento científico e o conhecimento escolar. O ambiente escolar é o local privilegiado para que os alunos aprendam maneiras de pensar sobre o passado, que deverão orientá-los no tempo, relacionando o passado, o presente e o futuro com suas vivências como seres temporais. As representações históricas que os alunos constroem emergem de determinados processos da vida humana prática, que interagem com o conhecimento escolar (RÜSEN, 2001).

Em torno da História, giram os conhecimentos que nos permitem perceber o pertencimento ao tempo e ao local em que vivemos. Das concepções históricas com as quais travamos conhecimento na escola derivarão, certamente, nossas visões de mundo e os conceitos que nos levarão a atitudes e comprometimentos (ou ao descompromisso) em relação às transformações do mundo em que vivemos. Nas listagens dos conteúdos da disciplina podem ser desvendadas aquelas concepções, ao se notar a valorização de conceitos, o peso atribuídos à cronologia, aos heróis e fatos consagrados.

\* \* \*

Os programas de ensino começaram a se difundir no final do século XVIII, quando do surgimento das primeiras escolas secundárias, logo após a Revolução Francesa. No Brasil foram implementados pela criação do Colégio D. Pedro II, em 1838, nossa primeira escola secundária pública, cuja responsabilidade cabia ao governo imperial. Neles foram impressos as concepções do pensamento histórico do período. Os currículos do século XIX, elaborados e seguidos pelos lentes do Colégio D. Pedro II apontam para concepções de História e de

Educação fundamentadas nas concepções científicas do positivismo europeu e não diferenciava a produção dos historiadores do conhecimento a ser apreendido nas escolas. Repetiam os programas das escolas francesas, local de nascimento da História como disciplina escolar com a finalidade de fazer a *genealogia da nação* e assim dar sentido ao discurso histórico recém-instituído, investigando as origens da civilização contemporânea, através das sucessivas etapas de sua formação (FURET, s/d).

A leitura dos programas de ensino de História, no Brasil, reproduzidos por Vecchia e Lorenz (1998), indica a oportunidade da afirmação de Furet, mostrando os percursos historiográficos trilhados pelo ensino secundário. Foram eles a matriz dos programas que se seguiram, forjados pelas subsequentes reformas de ensino, nos gabinetes dos governos.

No século XIX, historiadores ligados a corrente de pensamento que se identificava com o Positivismo, conhecida como Escola Metódica – Lavisse, Rambaud, Halphen, Sagnac, Monod, entre outros – formularam programas de ensino e elaboraram as obras de história destinadas aos alunos dos colégios secundários e das escolas primárias francesas. Sua intenção era ressaltar as figuras dos grandes heróis nacionais, responsáveis pela transformações estruturais que ocorriam nas nações europeias, deixando de lado os grupos sociais, que ficavam esquecidos como participantes do processo histórico.

Ao participar da organização da escola secundária, os historiadores levaram para ela seus valores e objetivos de formação política do público escolar. Os manuais escolares por eles mesmos redigidos valorizaram a República, ajudaram a propagar os ideais nacionalistas ressaltando os grandes heróis nacionais e colocando em evidência o Estado Nacional, compreendido como o sujeito das transformações, com isso se tornaram importante apoio para a conquista colonial. Ao mesmo tempo em que esses historiadores fundavam uma corrente de pensamento com um claro discurso ideológico, criaram também uma disciplina científica, da qual decorreria uma matéria escolar (BOURDÉ; MARTIN, s/d). Como consequência, uma boa parte da história ensinada se concentrou nas questões nacionais, especialmente nos temas da história política, como formação e independências das nações, guerras, mudanças de regime (SYMCOX; WILSCHUT, 2009, p. 1-14).

Os programas de ensino pouco se distinguiram dos índices e sumários publicados pela Historiografia oficial e registravam os fatos históricos a partir da cronologia. “Miniaturizavam” os conteúdos, acreditando que assim seriam mais facilmente assimilados pelos aprendizes, mas mantinham e transmitiam uma concepção de História fortemente condicionada por objetivos políticos (MAESTRO GONZÁLEZ, 2002). Assemelhavam-se a

um resumo da Historiografia Oficial, reportando-se a um *nacionalismo historiográfico e suas obras maiores, as chamadas Histórias Gerais, cuja missão era a criação e divulgação de uma consciência nacional* (MAESTRO GONZÁLEZ, 2002).

Este foi o elo da corrente que ligou quase que indissolúvelmente a História ensinada à História dos historiadores, que seria a principal referência do saber escolar. O ponto em comum, de acordo com Lautier (2011), é o fato de tanto a história ensinada como a acadêmica mobilizarem a mesma compreensão fenomenológica.

São ambos os objetos de uma elaboração, antes de serem apresentadas sob a forma oficial de conteúdos de programas. Esses saberes, nem completamente científicos, nem completamente profanos são o produto de uma verdadeira construção. Descontextualizados em relação à sua instância de produção original, reformulados para serem simplificados, revestidos, propostos sob a forma de sequências de ensino-aprendizagem nas salas de aula, eles são frutos de uma construção social (LAUTIER, 2011).

\* \* \*

A História ensinada é, portanto, produto de uma seleção, um recorte histórico-temporal realizado a partir das múltiplas leituras e interpretação de sujeitos históricos situados socialmente (SILVA; FONSECA, 2010). As proposições curriculares são resultado de escolhas, de concepções e interpretações históricas de grupos ou pessoas, nomeados/indicados/convidados pelas autoridades e/ou órgãos educacionais (SILVA; FONSECA, 2010). Nos currículos e programas se articulam a escrita e o ensino de História em uma dimensão particular e específica de uso do passado, o que implica igualmente pensar a dimensão política subjacente a essa forma de uso do passado (GUIMARÃES, 2009). Por esse motivo a História vem sendo apontada como a disciplina responsável pela formação política dos estudantes, pois teria intrínseco ao seu aprendizado, o desenvolvimento do pensamento político do alunado. Uma leitura mais acurada dos programas de ensino permitem que se vislumbrem outros objetivos que vão muito além das habilidades e possibilidades de aprendizagem próprias do ambiente escolar.

O conhecimento histórico acadêmico é a principal referência do saber escolar, que não se configura como o saber científico simplificado, ensinado no âmbito da escola. O saber escolar se constitui sobre a base do conhecimento histórico em conjunção com outros conhecimentos e nas relações com os saberes dos quais os alunos são portadores (MONIOT,

1993). Assim, a História ensinada se configura como uma intersecção entre algumas dimensões epistemológicas da História e as finalidades educativas de seu ensino, a partir de uma visão mais histórica do que propriamente didática (ZAVALA, 2014).

A partir das considerações acima, passamos a analisar o conhecimento histórico que se apresentou sob a forma de conteúdos em duas propostas de ensino de História, que surgiram a partir da segunda metade do século passado. A primeira a que vamos nos referir é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei n. 5.692/71, cuja implantação no estado de São Paulo, resultou nos Guias Curriculares Propostos para as Matérias do Núcleo Comum do Ensino de 1º Grau, no qual os conteúdos da História eram incluídos na disciplina Estudos Sociais, para em seguida nos referirmos aos conteúdos de História propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1998.

Os programas e guias curriculares procuravam salientar as inovações que a introdução da disciplina poderia trazer, como sua abordagem conceitual e métodos de ensino. Se tomarmos como exemplo os Guias Curriculares para as Matérias do Núcleo Comum, elaborado por especialistas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que como outros estados foram instados pela legislação a elaborar seus próprios documentos, na parte que toca à organização curricular da História há muitas observações a serem feitas (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 1975)<sup>2</sup>.

A primeira é a forte concepção escolanovista, voltada para a integração e o desenvolvimento da sociabilidade. As autoras do Guia tinham sido professoras de escolas renovadas, como os Ginásios Estaduais Vocacionais do Estado de São Paulo, cujos métodos e linhas de pensamento procuraram incorporar ao Guia. A aplicação das propostas exigiria também uma nova forma de organização do sistema escolar, o que não era objetivo do governo paulista. A ausência de elementos que garantissem a aplicação em sala de aula do Guia Curricular transformou sua proposta em letra morta. Somente a listagem de conteúdos com orientações didáticas para cada tema do conteúdo subsistiu por algum tempo, depois que a Secretaria da Educação publicou material para subsidiar a implantação de Estudos Sociais.

É importante lembrar que pela primeira vez se pensava, para a organização do currículo das escolas estaduais regulares, na utilização de eixos temáticos, ordenadores dos conteúdos, que deveriam ser responsáveis pela relação entre as diferentes áreas. A área de Estudos Sociais se constituía no núcleo integrador do currículo, para o qual convergiam todos

---

<sup>2</sup> A parte dos Guias dedicada aos Estudos Sociais foram elaboradas pelas professoras Elza Nadai. A coordenação do projeto contou com a colaboração de Joana Neves, Suria Abucarma e Delma Conceição Carchedi.

os outros planejamentos de ensino. Era a área de síntese. Esse era o espírito do Guia Curricular, contudo não era o que se pretendia com a sua introdução, pois os Estudos Sociais foram incorporados ao currículo do primeiro grau como uma disciplina, “que tentava reduzir ao máximo os propósitos do ensino de História e Geografia, transformando seu ensino nas escolas numa cruzada cívica” (FONSECA, 1993).

Em relação ao ensino de História, que lentamente caminhava para a inserção de novas concepções historiográficas na História escolar, a nova legislação fez com que retornasse aos mesmos princípios históricos dos primeiros programas escolares, reforçando as imagens dos heróis da unidade nacional, a cronologia e o fato histórico. Ao revitalizar os velhos paradigmas da História ensinada a legislação manteve intocado o conceito de História, que se consolidara desde o século XIX, fundamentado no personagem, localizado em lugar e tempo determinado.

Apesar da tentativa de integração com a realidade do aluno, no Guia de Estudos Sociais, a História não escapou da periodização clássica e manteve o tempo linear como o coordenador do conteúdo, encarado como uma sucessão de fatos no tempo. O “próximo” que tinha como ponto de partida era o próximo geográfico, sem considerar a temporalidade dos fatos que pretendia estudados no primeiro grau. Considerava o Bairro como próximo, mesmo que sua fundação (um dos tópicos do conteúdo) tivesse ocorrido no século XVII, o que era realidade em numerosos bairros de cidades antigas do estado de São Paulo. A distância no tempo também não era considerada quando se abordava a História do Município. A história, numa sequência linear, se tornava mais evidenciada à medida que as séries se sucediam e que os conteúdos introduziam tópicos da História do Brasil, para as séries iniciais e da História Geral, para os anos finais do segundo ciclo do ensino de oito anos.

O Guia Curricular não chegou a ser realmente aplicado nas escolas paulistas, por ser considerado de difícil utilização em sala de aula e por introduzir questões desaprovadas pela ditadura, o que levou à publicação de uma versão simplificada do mesmo, utilizada principalmente pelas editoras de livros didáticos para reorganizar os conteúdos de suas publicações. Como a maioria delas se localizava em São Paulo e seus livros didáticos eram adotados em escolas de todo o território nacional, o currículo real das nossas escolas se desenvolvia sob inspiração do currículo paulista. Isso era possível por que, pela Constituição Federal de 1969, outorgada durante a ditadura militar, cabia aos Estados e ao Distrito Federal a organização de seus próprios sistemas de ensino, de acordo com seu artigo 169.

Observando a listagem de conteúdos, percebe-se que se entende que sucessivos

estágios, que se iniciam no mais atrasado estágio cultural e temporal, levam o homem a uma fase de progresso, cujo apogeu se daria no momento mais próximo do contemporâneo (que, aliás, não era objeto da História, pois não permitia um distanciamento que lhe desse objetividade). De acordo com o ideário positivista, o conceito sobre o qual a concepção de História era o de progresso, complementado pelo de ordem. Mas, “o fator básico, elemento de união, fator explicativo, coordenador do passado dos homens era o tempo” (GLEZER, 1991). A concepção linear do tempo se constituía no tema em torno do qual se organizavam os programas, apoiados no quadripartismo da divisão da História.

A orientação do Guia Curricular: organizar os conteúdos, partindo do próximo para o distante, romper com a cronologia por meio do estabelecimento de temas organizadores dos conteúdos que permitisse maior aproximação com as questões da aprendizagem, problematizando o passado a partir de do presente e do cotidiano vivido pela comunidade escolar. A Psicologia da Aprendizagem, com especialmente por meio dos estudos de Piaget e Vigotsky passou a fundamentar o desenvolvimento da aprendizagem, naquilo que se referia ao conceito de tempo, aspecto essencial da aprendizagem de História.

Os anos 1980 e início dos 1990, num clima de euforia pelo processo de redemocratização pelo qual passava o Brasil, surgiram numerosos currículos estaduais e municipais, que buscavam incorporar as novas tendências historiográficas às propostas curriculares inspiradas pelas recentes teorias educacionais. Foram estas propostas estaduais dos anos 1980/1990 a principal inspiração quando o governo federal, na segunda metade da década de 1990, chamou a si a responsabilidade da elaboração de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Os primeiros exemplares dos PCN, relativos às séries iniciais vieram a luz em 1997, e se dirigiam aos series iniciais do ensino fundamental, e em 1998 foram publicados os textos que objetivam os anos finais do ensino fundamental.

As orientações que se seguiram à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, Lei n. 9.394/96) “direcionaram as propostas, especialmente no foco sobre a aprendizagem e na ênfase sobre a formação de competências e habilidades. Observa-se, ainda, que o padrão de apresentação dos PCN, como plano curricular, foi um guia indiscutível na elaboração das propostas”. Os PCN “constituem uma das formas de expressão do papel do Estado na busca por coesão e ordem, atuando no sentido de atingir a uniformização do currículo nacional, pela definição de um conteúdo mínimo a ser transmitido na escola básica, o que tem sido uma busca recorrente na história das políticas públicas de educação no Brasil” (GALIAN, 2014). De acordo com Ribeiro (2004), o conteúdo dos documentos “mantém e (...)

reafirma uma estrutura hierárquica e centralizadora, representada pelos “níveis de concretização curricular” que se impõe de maneira burocrática sobre a escola e principalmente sobre o professor.”

Galian (2014) destaca a escolha dos referenciais que valorizavam a atividade mental nos moldes do construtivismo para o desenvolvimento dos processos de aquisição de conhecimento. Os "Objetivos Gerais" apresentados pelo documento para o ensino fundamental e que constituem a base principal para a definição das áreas e dos “temas transversais”, indicam capacidades relativas aos aspectos cognitivo, afetivo, ético, de atuação e inserção social, de maneira a expressar a formação básica para o exercício da cidadania e nortear a seleção de conteúdos. O texto introdutório indica como referenciais teóricos as teorias de Piaget, Vygotsky, Luria, Leontiev e Ausubel.

Na abordagem dos conteúdos, no entanto, é que se concentram as maiores inovações dos parâmetros. Ao desenvolver o trabalho a partir de eixos temáticos, o documento, que trazia como princípio a participação dos professores na formulação de seus programas de ensino, permitiria maleabilidade de conteúdos e participação efetiva dos professores. Pela tentativa de quebrar a cronologia tradicional, que a organização por eixos temáticos propiciava, introduzia no ensino as novas tendências historiográficas, que se expressavam por meio da “Nova História”, que então se difundia entre nós. Temáticas relacionadas à História Social, Cotidiano, Mentalidade foram então indicadas para compor as aulas de História em todos os níveis da escolaridade. Algumas delas, num primeiro momento foram assumidas por materiais didáticos (manuais, conjuntos de material imagético, p. ex.). Contudo, a possibilidade de se diversificar os programas não se realizou. Tal como na década de 1980, por fatores estranhos aos documentos curriculares, os professores tiveram limitadas as possibilidades de construírem seu próprio trabalho.

### Referências Bibliográficas

- BOURDÉ, G.; MARTIN, H. *As escolas históricas*. Lisboa: Publicações Europa-América, s/d.
- FONSECA, S. G. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas: Papyrus, 1993.
- FURET, F. *A Oficina da História*. Lisboa: Gradiva, s/d.
- GALIAN, C. V. A. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 44, n. 153, jul./set. 2014.
- GLEZER, R. Tempo & História: a variável inconstante. In: MARQUES, N. et al. *Uma*

*Proposta Interdisciplinar*. São Paulo, Universidade de São Paulo, Instituto de Estudos Avançados, maio 1991, (Coleção Documentos, série Estudos sobre o Tempo, 3), p. 11-13.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *Guias Curriculares Propostos para as Matérias do Núcleo Comum do Ensino de 1º Grau*. CERHUPE. Centro de Estudos de Recurso Humanos e Pesquisas Educacionais Prof. Laerte Ramos de Carvalho, 79, 1975.

GUIMARÃES, M. L. S. Escrita da história e ensino da história: tensões e paradoxos. In: ROCHA, H. A. B.; MAGALHÃES, M. S.; GONTIJO, R. (Org.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro.: Ed. FGV, 2009, p. 35-50.

LAUTIER, N. Os saberes históricos em situação escolar: circulação, transformação e adaptação. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 39-58, jan./abr. 2011.

MAESTRO GONZALEZ, P. El modelo de las historias generales y la enseñanza de la historia. *Didactica de las Ciencias Experimentais y Sociales*. n. 16, p. 3-33, 2002.

MONIOT, H. *Didactique de l'Histoire*. Paris: Nathan Pédagogique, 1993.

RIBEIRO, R. R. O saber (histórico) em parâmetros: O ensino da História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. *Mneme – Revista Virtual de Humanidades*. Caicó, n. 10, v. 5, abr./jun. 2004.

RÜSEN, J. *Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: EdUnB, 2001.

SILVA, M. A.; FONSECA, S. G. Ensino de Historia hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13-33, 2010

SYMCOX, L; WILSCHUT, A. Chapter 1: Introduction. In: SYMCOX, L.; WILSCHUT, A. (Ed.). *National History Standards: the problem of the cannon and the future of teaching history*. International Review of History Education, p. 1-14, 2009

VECCHIA, A.; LORENZ, K. M. (Org.). *Programas de Ensino de Escola Secundária Brasileira: 1850-1951*. Curitiba: s.e., 1998.

ZAVALA, A. Y. ? La Historia enseñada qué es? Reflexiones en torna a las relaciones entre lo que sabemos y lo enseñamos. *Clio & Asociados*. (18-19), p. 11-40, 2014.

**RECEBIDO EM: 02/04/2016**  
**APROVADO EM: 28/05/2016**