

HISTÓRIA SOCIAL E O ENSINO DE HISTÓRIA

CARLOS EDUARDO DOS REIS *

Resumo: Este artigo trata da contribuição da História Social para o ensino e a pesquisa em História. Procura examinar do ponto de vista teórico e metodológico, as implicações que isto acarreta para os profissionais envolvidos com essa perspectiva da História, e alerta para alguns dos seus desdobramentos no que se refere ao ensino de História e sua prática em sala de aula.

Este artigo pretende discutir o que vem representando hoje, para o ensino de História, a incorporação dos novos temas e abordagens propostos pela História Social, de que maneira isto poderia contribuir, efetivamente, para uma melhoria do ensino nas séries fundamentais e quais as implicações que isto acarreta para os profissionais envolvidos com esta perspectiva do ensino de História.

Esta é a perspectiva que se coloca inicialmente, uma vez que um dos maiores feitos da História Social trabalhada a partir das décadas de 60 e 80 foi o de ampliar o mapa do conhecimento histórico e legitimar novas áreas para a investigação.¹

Por sua vez, ainda, tal ampliação significou a incorporação de inúmeras novas temáticas, como o urbano, a mulher, a família, o crime, a educação, e despertou, nos seus mais acerbados críticos, a acusação de ser uma História descritiva, sem uma maior explicitação teórica, na produção historiográfica.²

Todavia, os recentes rumos que a ordem político-social do país vem tomando, recolocam a questão educacional na pauta dos problemas mais importantes a serem enfrentados pela sociedade, em função das perspectivas econômicas almejadas pelos atuais mandatários do país, sem, contudo, apresentar nenhum resultado palpável.

Diante das perspectivas apontadas pela nova Lei de Diretrizes e Bases para Educação, e da atual situação do ensino em boa parte do país, existe um vácuo muito grande.

Referindo-me especificamente ao ensino público, este, na maioria dos

Estados da federação, passa por um processo de abandono e descaso progressivo, onde as autoridades estaduais mantêm seus profissionais relegados ao puro esquecimento, não apontando nenhuma perspectiva de melhora para tal situação. Ademais, todo o quadro do funcionalismo se encontra insolvente, improdutivo, com seus salários aviltantes, onde não se aponta, nem a médio, nem longo prazo, uma solução imediata do problema.

É mediante este quadro caótico que se faz mister enxergar a História Social e o ensino de História.

Pensar o ensino de História e sua produção, na perspectiva apontada pela História Social, é perceber, como nos coloca Thompson, os vários modos de escrever a História, as várias perspectivas de investigação, a diversidade de temáticas e, acima de tudo, as controversas conclusões que são veementemente contestadas dentro da profissão. Assim torna-se difícil apresentar qualquer coerência disciplinar.³

Por outro lado, a História Social nos levanta uma série de questões teórico-metodológicas, onde se colocam os limites e as possibilidades de tal abordagem, como, da mesma forma, nos leva a repensar o ensino de História e sua prática em sala de aula e, acima de tudo, nos chama atenção para os problemas pedagógico-educacionais, inseridas em um contexto ampliado.

Estes são alguns dos aspectos levantados pela História Social, que tentaremos abordar neste artigo.

A Formação do Profissional de História

Este é um problema delicado. As recentes discussões a respeito da Educação, nos alertam, cada vez mais, para a necessidade de se repensar a formação dos profissionais envolvidos com educação e exigem um novo repensar da prática educacional.

Por outro lado, isto implica em assumir que uma grande parte dos profissionais da área encontram-se despreparados e tal fator se constitui em um dos pontos chaves, quando se propõe uma mudança nas práticas do ensino de História.

Neste sentido, Helenice Ciampi alerta para a necessidade da formação docente, e da construção de um saber que tenha sentido, que seja, acima de tudo, um saber signifiante. Isto implica em que **“o professor tenha uma outra formação, que contemple uma reflexão mais abrangente do seu papel de educador e da abertura do espaço escolar para atuação e**

colaboração da sociedade. A formação profissional do docente teria uma base comum; reflexão sobre o significado da educação hoje (objetivos e meios), que é educação de sujeitos e não seleção dos melhores, bem como a não hierarquização entre aptidões intelectuais e manuais”.⁴

Por sua vez, isto acarreta uma grande resistência por parte de alguns profissionais, que não vêem na disciplina um compromisso político com as questões do social, assumindo, assim, uma postura de omissão. Salienta-se, também, que tal postura parte de uma concepção de História, cristalizada como memória coletiva única, associada a um sistema de saberes pré-concebidos, positivos, objetivos e impostos a partir de cima, sem levar em consideração as diferenças e diversidades.

Da mesma forma, percebe-se o resquício de uma prática ligada ao sindicalismo economicista, de resultados, que não consegue perceber que os problemas educacionais extrapolam a reivindicação por melhores condições de trabalho e salário, sendo visto como fator determinante, para que não assuma qualquer compromisso com as questões ligadas à especificidade do educacional. Cabe salientar, também, o enorme desgaste, do ponto de vista social, da figura do docente, que se transformou, segundo expressões da mídia corrente, em um “bóia fria do giz”. Qualquer transformação, do ponto de vista educacional, passa, acima de tudo, pela recuperação da imagem social do professor.

Entendendo que as condições de trabalho e salário são fundamentais para desenvolver uma ação educacional efetiva, estas não devem ser entendidas como impeditivas e limitadoras.

Escola, Sociedade e os limites do Espaço Educacional

Muitas vezes, ao nos depararmos com as justificativas e objetivos do curso de História no ensino fundamental, torna-se muito comum a leitura do seguinte discurso:

“O ensino de História procura desenvolver nos educandos sua capacidade de análise e reflexão crítica acerca da realidade, e agir e interagir como sujeito desse processo histórico”

Não que isto não seja impossível de atingir, mas tais objetivos não levam em conta que esses alunos possuem temporalidades cognitivas diferenciadas nos vários espaços sociais.

Isto nos leva a refletir sobre as colocações da professora Maria Helena Simões Paes, autora de um pequeno artigo intitulado “O ensino de História no

primeiro grau: O uso de Documentos”⁵, onde levanta uma série de questões pertinentes ao ensino de História:

- O que se quer que o aluno de primeiro grau conheça da História?
- Que tipo de História se quer que ele conheça?
- Que tipo de História o aluno é capaz de entender?

Embora seu artigo levante somente questões pertinentes ao ensino de primeiro grau, creio ser possível estender tais preocupações, quando pensamos no ensino de História nos demais níveis de formação e que papel desempenha a Escola nesse mesmo processo.

É preciso procurar entender que a escola é um espaço social, que possui suas limitações e estas não são pequenas. Representa parte de um processo a que nos submetemos, ao longo de nossa existência, é parte de nossa experiência social coletiva e individual.

Não saímos dela “*cidadãos críticos e conscientes, capazes de interferir e transformar o social*”. Essa capacidade é construída historicamente e socialmente. A escola e seu espaço fazem parte desse processo e pode contribuir sobremaneira para isto.

O que não podemos fazer é colocar na escola toda a responsabilidade pela formação intelectual e crítica desse sujeito e, muito menos, esquecer que o “ser professor”, também possui largas limitações, pois, o espaço da sala de aula, aparentemente livre, como pensam alguns, carrega uma carga de significados sociais, culturais e políticos, que precisam ser pensados em sua plenitude.

Não basta ao profissional de História dominar os pressupostos básicos de seu trabalho, entender as problemáticas teórico-metodológicas do seu ofício, mas, também, precisa estar atento aos próprios limites de sua prática de professor, em um espaço social limitado, denominado ESCOLA.

Qualquer proposta de reformulação educacional, que implique revisão de conteúdos, passa, necessariamente, pela reformulação do espaço da escola, enquanto espaço privilegiado de práticas sociais.

Por outro lado, a idéia de Educação como valor universal a ser oferecido a todos, através da escola, traz em seu bojo, uma série de outras questões.

Em primeiro lugar, a escola se transformou em um espaço de práticas sociais homogeneizadas, onde, em nome de um “ideal universal a ser atingido”, anulam-se as diferenças. Alunos, professores e funcionários são vistos como fazendo parte do mesmo espaço, denominado ESCOLA, onde devem atingir, sempre, um objetivo comum, escondendo, assim, as diferenças, as práticas culturais e as diversas concepções do que vem a ser Educação.

Por outro lado, os alunos são vistos, em sua maioria como algo a ser

“domado”- daí a grande importância que se dá ao aspecto disciplinar, pois, nesse caso, não é levada em conta a experiência já acumulada por estes quando, ingressam na escola. Além disso, um ensino desvinculado de sua realidade vivida, torna-se maçante e desinteressante.

Portanto, é preciso repensar o espaço físico onde se realiza o ato educacional. Muitas unidades educacionais, assemelham-se a prisões, com muros altos e grades, e com sirenes de polícia a marcar o intervalo de uma aula para outra. É fundamental que se repense a forma de organização do espaço escolar e sua hierarquização. Só assim, a escola poderá tornar-se um espaço de experimentação e reflexão, possibilitando o avanço na superação da visão de um ensino de história passivo, através da reprodução de um conhecimento acabado.

O ensino de História e a produção de conhecimento

Esta é uma questão importante quando se trata do ensino de História e sua difusão. Uma pergunta se coloca: O que é produzir conhecimento em História nas séries do ensino fundamental ?

Esse aspecto foi colocado de forma bastante lúcida, na proposta de reformulação do ensino de História, levada a cabo na cidade de São Paulo, elaborada a partir das discussões da equipe técnica da CENP.

Segundo seus autores, um dos objetivos da proposta seria **“superar o divórcio entre os três graus de escolaridade no que se refere ao ensino e a pesquisa onde passivamente cabe ao primeiro e segundo graus o ensino como transmissão de informações, e ao terceiro grau fica reservado o privilégio da pesquisa e da conseqüente produção de conhecimentos”**.⁶

Todavia, precisamos estar atentos, pois, além da necessidade de superação desse divórcio entre os graus de escolaridade, torna-se necessário refletir sobre uma prática que se institucionaliza, através de núcleos de apoio pedagógico, que é a produção de material didático, para ser usado por professores do ensino fundamental.

É importante salientar que tal apoio pedagógico constitui instrumento valioso para os profissionais envolvidos com o fazer educacional. Porém, corremos o risco de, simplesmente, transmitir e cristalizar informações e práticas, sem, contudo, refletir acerca do papel que esses instrumentos desempenham no cotidiano educacional e até que ponto isto não contribui para aprofundar, ainda

mais, o divórcio entre os três graus de escolaridade, agora mediado pela figura do especialista.

O mesmo se coloca para o terceiro grau, no que se refere a ensino, pesquisa e extensão. Aqui, voltamos novamente ao problema da qualificação dos profissionais do ensino de História.

Se considerarmos que toda atividade de magistério pressupõe, acima de tudo, uma atividade de pesquisa, estaremos encarando a parte fundamental da questão.

O professor, em grande medida, exerce a atividade de pesquisador, ao sistematizar e problematizar seus conteúdos, no preparo de suas aulas, no tratamento metodológico, no preparo e orientação dos seus alunos para o exercício da capacidade reflexiva. Portanto, ao fazer isto, o professor também está construindo e reconstruindo um conhecimento, está produzindo um conhecimento dentro da dimensão que sua atividade coloca, **“está se opondo a cristalização de dados, fatos e idéias como verdades absolutas, acabadas, criando um pensamento reflexivo e atitudes questionadoras que recolocam continuamente professores e alunos perante o conhecimento como histórico”**.⁷

Assim, um bom ensino fundamental, nos três níveis básicos, torna-se de extrema importância na formação de bons profissionais e pesquisadores. Estes devem ser capazes de enxergar todas as dimensões da produção do conhecimento e de impedir para essa não fragmentação seja imposta por uma teoria mecanicista do conhecimento.

História social e o uso das linguagens

O primeiro problema com que se defrontam os historiadores que trabalham na perspectiva apontada pela História Social, é a acusação de seu caráter vago, genérico, pela amplitude de sua temática e pela riqueza das evidências usadas pelos historiadores.

No entanto, essa não é uma preocupação recente. A definição de história social que mais controvérsia trouxe ao debate acerca do seu caráter, apareceu em 1942, na obra de G.M. TREVELYAN, em sua *English Social History*.

Em sua perspectiva, a História Social abarcaria as relações, tanto humanas, como econômicas - as diferenças de classes, a natureza da vida familiar, as condições de trabalho e lazer, a atitude dos homens frente à natureza, e a influência acumulativa de todos estes temas sobre a cultura, incluindo a religião,

literatura, música, erudição e pensamento. ⁸

A par das controvérsias e questionamentos que esta definição pode causar, o fato é que a crítica de vaga e generalizante atribuída à História Social, não se sustenta. Como salienta Déa Fenelon, a crítica severa vem por parte daqueles que atribuem à História Social à ausência de posicionamento teórico, e a excessiva fragmentação de seus objetos, pelo recorte micro das temáticas, onde consideram ser essencial manter como objetivo do historiador o princípio da totalidade, principalmente, das estruturas e visões globais.⁹

A História Social possibilitou o interesse por outras formas de expressão, que permaneceram relegadas como apêndice de uma história política ou econômica, ainda presa a concepções estruturais.

Por outro lado, a incorporação dessas inúmeras temáticas também possibilitou uma nova abordagem acerca dos documentos, já que estes são a “expressão da experiência humana”. São atos e testemunhos da História, uma vez que pensar a História **“fora dos esquemas (modelos e ortodoxias) adotando uma concepção que leva em conta a experiência humana, é pensar a história como experiência de classe e luta, é considerar que a História real é construída de homens reais, vivendo relações de dominação, subordinação em todas as dimensões.”** ¹⁰

Dessa forma, o trabalho com diferentes fontes e registros, coloca para o historiador, a perspectiva do uso de diferentes manifestações da linguagem, como práticas concretas da vida social, que não podem passar ignoradas pelo historiador.

Porém, é importante salientar que, se a História Social trouxe-nos enormes perspectivas, no que tange à ampliação das temáticas para a investigação histórica, também nos colocou uma série de riscos no tocante à sua prática.

Neste sentido, Raphael Samuel nos alerta:

“A preferência por documentos humanos e pelas visões de pertencem como efeito a domesticação dos temas da História Social e sua transformação - ainda que involuntária- em algo inofensivo. A aguda captação do detalhe ... pode acabar por confundir o caráter pitoresco das coisas como relativo a vida real. Enquanto a história política nos convida a admirar os gigantes do passado e nos inclui por contágio a compartilhar de seus triunfos e nos faz lembrar que existe alturas que não podemos escalar, a História Social estabelece uma relação íntima, convidando-nos a transformar a quente morada do passado.”¹¹

... e a seguir conclui :

“As identificações com o nosso objeto de estudo que a História

Social nos convida (uma de suas inspirações e atrativos fundamentais) tem também o efeito de proporcionar uma segurança simbólica. Estabelece uma familiaridade demasiado fácil, a ilusão de que estamos perdendo o passado, quando de fato o estamos utilizando para a projeção de identidades ideais...".¹²

As reflexões acima, propostas por Raphael Samuel, nos alertam, ainda, para algumas outras questões. Por um lado, a riqueza documental e temática, favorecida pelas reflexões propostas pela História Social, mostra-se extremamente frutífera, no sentido de oferecer aos professores de História, as enormes possibilidades que isto abre ao trabalho pedagógico, e ao repensar da própria questão da produção do conhecimento. Todavia, coloca-nos em um grande impasse, uma vez que, incluir nos currículos escolares, temáticas relacionadas à História Social, sem considerar que surgiram de processos sociais, lutas, conflitos e contradições, carregados de significados sociais, estaremos contribuindo para cristalizar uma visão de História acrítica e paralizante.

Todavia, o professor, ao recorrer às diversas formas de linguagem, como um amplo campo de possibilidades de sua atividade, está, ainda, sujeito a uma série de riscos.

Preocupados em oferecer uma perspectiva mais atraente para o ensino em suas disciplinas, muitos professores recorrem a textos literários, relatos de viajantes, documentários, filmes, fotografias, como recurso ao ensino e apoio pedagógico. Porém, o problema é que, muitas vezes, tais recursos são usados de forma meramente ilustrativa, para os conteúdos desenvolvidos dentro da disciplina, como "atividade complementar" ao texto de apoio, sendo, assim, encarados, também, como conhecimentos cristalizados, que não são passíveis de questionamentos.

Todavia faz-se mister ressaltar que, tanto o pesquisador, como o professor, ao fazerem uso de tais recursos, precisam estar atentos à dimensão específica dessas linguagens, pois, enquanto manifestação da experiência, são elementos constitutivos da realidade social, são carregados de significados, não são neutros e nem depolitizados.

Daí decorre a necessidade de, tanto o pesquisador, como o professor, estarem atentos quanto às maneiras como tais linguagens são construídas, procurando responder **"por que as coisas estão representadas de uma determinada maneira, antes de se perguntar o que está sendo representado."**¹³

Também não podemos deixar de salientar que esse trabalho implica em um completo redimensionamento da relação do profissional de História com

seu trabalho, uma vez que tais temáticas e documentos não se encontram sistematizados nos livros didáticos e, muitas vezes, nem nos arquivos e bibliotecas, exigindo, assim, do pesquisador e do professor, criatividade e experimentação na sua prática.

E, finalmente como salienta ainda Raphael Samuel, a História Social precisa ser mais perturbadora, para poder desempenhar seu papel potencialmente subversivo, pois, se a mesma quer exaltar a espécie humana e aproximar o passado do presente, precisa levar em conta essas dissonâncias, que conhecemos como parte de nossas experiências, pois **“convencer aqueles de nós nascidos sem colheres de prata em nossas bocas, de que temos um passado, de que viemos de algum lugar”**¹⁴, é uma luta que se travará através de muitas e dolorosas batalhas.

Abstract: This article discusses the Social History contribution to the teaching and research in History. It intends to examine from a methodological and theoretical point of view the comprehends that the Social History brings to professionals involved point out some consequence concerning to History teaching and practice in class.

NOTAS:

^{1*}Professor da Universidade Estadual de Santa Catarina- UDESC- Departamento de história.

FENELON, Déa Ribeiro. *Cultura e História Social: Historiografia e Pesquisa*. Projeto História, São Paulo, (10), Dez. 1993, p.75

² Obra citada, p.75.

³ THOMPSON, E. P. *A Miséria da Teoria*. Zahar, RJ, 1981, p.48.

⁴ CIAMPI, Helenice. *Poder, Cidadania e Formação do Profissional de História*. Jogos da Política : imagens, representações e prática. ANPUH- SP, 1992, p. 263.

⁵ PAES, Maria Helena Simões . *O Ensino da História no Primeiro Grau: O uso de documentos*. Cadernos Cedes (10), 1994, pp. 48/49.

⁶ CARVALHO, Anelise Maria [et all] . *Aprender Quais Histórias*. Revista Brasileira de História, v.7, n.13, 1987, p.156.

⁷ Obra citada. p.156.

⁸ CARRADINE, David. *?Qué es la História Social?*. História Social, n.10, Barcelona, 1991, p.147.

⁹ FENELON, Déa Ribeiro. Obra citada. p. 80.

¹⁰ VIEIRA, Maria do Pilar [et all] . *A Pesquisa em História*. Ática, SP, 1991, p.18.

¹¹ SAMUEL, Raphael . *?Qué es la História Social?*. História Social, n.10, Barcelona,

1991, p.140.

¹² Obra citada. p.140.

¹³ VIEIRA, Maria do Pilar [et all]. Obra citada. p.23.

¹⁴ SHARPE, Jim. *A História Vista de Baixo*. In *A Escrita da História: Novas Perspectivas*. Peter Burke, organizador, SP. UNESP, 1992, p. 62.