

## ENSINO E HISTÓRIA\*

SEVERINO VICENTE DA SILVA

Professor adjunto do Departamento de História da UFPE

*Resumo:* O texto aborda dificuldades para o ensino de História, o relacionamento dos professores de História com a pedagogia e a evolução histórica desse relacionamento, desde o período imperial aos dias de hoje. *Palavras-Chave:* Ensino, sociedade, história, pedagogia, política.

*Abstract:* This paper pretend to discoursed about the relation between the teaching of history, the practice of the history's teachers and the and the pedagogy and its historical evolution since the imperial period to ours days. *Key-words:* Teaching, society, history, pedagogy, politics.

### 1. Palavras Iniciais

Uma das ações dos cursos de História das Instituições de Ensino Superior é a formação de professores de História. As universidades, especialmente as federais, vão mais além, e promovem a formação de historiadores, ou seja, bacharéis pesquisadores e produtores de novos conhecimentos históricos, fazendo surgir novas interpretações daquele conjunto de saberes já acumulados pela sociedade. Infelizmente,

quase sempre é nulo o debate sobre as condições de produção desse conhecimento, como também o debate sobre as formas de transmissão dos resultados das pesquisas mais recentes. O pouco tempo dedicado ao estudo das teorias da História nos cursos de graduação pode ser responsabilizado pela pouca criatividade dos professores no seu cotidiano, especialmente nos níveis mais básicos do ensino. Por outro lado, a pouca teoria empobrece a discussão das disciplinas pedagógicas que, na maioria dos casos, ficam sob a responsabilidade dos Departamentos de Educação, no caso das universidades e, nas faculdades isoladas, tais disciplinas (Prática do Ensino de História. Metodologia do Ensino de História, História da Educação) comumente são entregues a professores formados em Pedagogia, sem o conhecimento histórico necessário para a realização de um debate criativo, pertinente e renovador com os alunos de história. Este texto pretende colaborar com essa discussão, especialmente no que se refere ao processo de organização do ensino de História, contextualizando-o historicamente.

Assim, começamos a refletir sobre o tema Ensino e História, considerando a existência do professor de História e do pedagogo. O primeiro profissional, o professor de História, é muitas vezes acusado de ter uma preocupação conteudística, esquecendo que existem formas diversas de promover a aprendizagem. O segundo, o pedagogo, que também é professor, mas que tem como fulcro maior de sua atividade a reflexão sobre a prática e a metodologia do ensino de História, muitas vezes é tentado a colocar em segundo plano o conteúdo da história, pois que o conteúdo de sua disciplina é o processo de ensino da história e não o processo histórico.

Será possível um professor de história exercer o magistério de sua disciplina sem pensar sobre a sua atuação didático pedagógica? Parece ser esta uma das questões ocultas que estão postas pelos alunos do Departamento de História da UFPE, quando suscitaram um encontro no início de um ano letivo, para uma não realizada mesa redonda. Não iremos responder em sua totalidade esta provocação, mas poderemos, ao discutir esse mérito, buscar outros componentes para nossa discussão, por exemplo: como, historicamente, estão sendo postas em prática as teorias pedagógicas no ensino de história, ou o que tais teorias têm a ver com os momentos históricos nos quais elas surgiram e foram ou estão sendo

postas em prática. Em outras palavras, podemos perguntar: até que ponto os pedagogos que informam e formam os futuros professores de História das técnicas de ensino, filosofias pedagógicas, teorias e metodologias de ensino, estão conscientes de que essas teorias propõem projetos históricos de sociedade e indicam aos estudantes de História modelos societários e políticos para o futuro do país. Por outro lado, podemos nos indagar, ainda, o quanto se encontra, nos professores de História, a preocupação pedagógica.

## **2. Um Pouco de História do Ensino no Brasil e da História no Ensino do Brasil**

Quando começamos nossos cursos de História do Brasil, uma das primeiras aulas é sobre o tipo de ensino que foi introduzido no Brasil e, (quem de nós se salva?) somos levados a discorrer sobre a ação dos padres jesuítas nos primórdios de nossa formação. Às vezes, eles são aclamados, outras vezes criticados, por terem sido os primeiros professores do Brasil e responsáveis por terem introduzido um ensino verbalista, com um humanismo escolástico, com laivo barroco, sem espaço para as ciências modernas que então se formavam. Aliando a isso tudo uma visão ibero-católica, estaria explicado, segundo alguns, a causa de nosso “fracasso” como povo e como nação. Depois dessa aula, poucas vezes, em nosso curso de História dedicamos algumas palavras sobre a educação e o ensino que se desenvolveram no Brasil, confiando que a História da Educação será servida aos nossos alunos pelos pedagogos, quando eles fazem a parte mais técnica nos centros de educação.

É verdade que algumas passagens, quase obrigatórias nos cursos de História, são a Reforma Pombalina, que expulsou os jesuítas, criou as Aulas Régias, que pouco funcionaram; a criação dos primeiros cursos superiores, no início do século XIX, quando da organização da Corte portuguesa no Brasil, e dos cursos jurídicos de Pernambuco e São Paulo, com o exemplar esquecimento das reformas de ensino durante o período regencial. Bastante esquecida é a experiência ocorrida em Pernambuco sob a orientação do bispo D. José Joaquim de Azeredo Coutinho, criador do Seminário Episcopal de Nossa Senhora da Graça, da cidade de Olinda,



no último ano do século XVIII, onde se ensinou História Eclesiástica, História Universal e História Natural. Mas esses episódios são tratados com uma visão da tradicional história política, sem reflexão mais profunda a respeito de sua importância no curso da formação cultural brasileira.

Por traz desse comportamento talvez esteja a idéia de que educação não é matéria de reflexão e pesquisa para o historiador. Atente-se que, nas aulas sobre o Iluminismo, especialmente sobre Jean Jacques Rousseau, os aspectos de sua obra, ligados à pedagogia e à educação, são esquecidos em função da predominante vocação para a história política de nossos professores. O ensino da História tem alguns temas clássicos, como a política, o poder, a memória, as guerras, os tratados, a economia. Nada disso parece ter relação com a educação ou ensino. Resulta disso que o que se deve ensinar da e na História do Brasil tem sido definido pelos pedagogos.

Desde o início da República, têm sido eles que cuidam da educação e discutem a sua orientação; os chamados Pioneiros da Escola Nova; os que, como Anísio Teixeira, Francisco Campos e Gustavo Capanema, assumiram cargos na administração pública e no Ministério da Educação, durante o Estado Novo; os que se envolveram, nos anos posteriores à ditadura Varguista, no debate sobre a primeira Lei de Diretrizes e Bases e, após a Ditadura dos Generais, tentaram melhorar a herança legada pelos “anos de chumbo”, na construção de uma nova LDB. Quase não encontramos historiadores envolvidos diretamente no debate sobre o que se ensinar. Este fato deve ter favorecido a colocação em segundo plano das indicações de historiadores ligados à Associação Nacional de Professores de História para a definição dos Parâmetros Curriculares para o Ensino de História nas Instituições de Ensino Superior, dando preferência a parecer elaborado por pedagogos membros do Conselho Nacional de Educação.

Se olharmos como se realizou o conjunto de mudanças que afetaram o ensino da História em nosso país, verificaremos que foi pequena a participação das associações de professores de História nesse processo. Não estamos dizendo que ela não existiu, mas lamentando que, comparativamente à ação dos pedagogos, ela foi diminuta. Os professores de História pouco interferiram na criação de leis que afetam o exercício do seu magistério. Na maioria das vezes, nos conformamos com as nossas

aulas e com o posterior lamento de que nosso tempo de aula tem sido cedido para outras disciplinas e licenciaturas, como aconteceu quando da criação de Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, no período da mais recente ditadura; ou ainda, nos calamos quando assistimos a profissionais com outro perfil de formação, assumirem a docência da História no Ensino Médio, dizendo-nos, na prática, que não faz diferença para a reflexão e aprendizado do processo histórico se o professor for formado em História, Geografia, Filosofia ou qualquer outra ciência. Ora, sabemos que não é bem assim. É necessário ter o conhecimento histórico, ciência das diversas correntes historiográficas para o ensino da nossa ciência.

Historicamente, os professores de História têm recebido dois tipos de tratamento, em parte devido ao seu comportamento. Em um caso é privilegiado, quando o historiador se torna um historiógrafo oficial, como ocorreu no império do primeiro Napoleão, poucos anos depois da História ter sido posta como parte do currículo francês<sup>3</sup>; em outro, ela vista como perigosa por se achar que venha a exercer um influência perniciosa na mente dos estudantes, chegando, em alguns casos, a ser banida do currículo.<sup>4</sup> Durante a ditadura militar, que sofremos por duas décadas, também houve a tentativa de subtrair o ensino da História e mesmo do seu ensino nas universidades.

### 3. A Memória como Metodologia do Ensino e Aprendizagem da História

Mencionamos o Seminário de Olinda um pouco acima porque o ensino de História estava previsto no currículo daquela escola, mas com algumas precauções:

*não se fará discussões históricas que são impróprias da primeira idade: mas somente explicará os princípios gerais, em que se funda toda História, fazendo-lhes saber as principais noções de Cronologia, das épocas, e das suputações dos tempos, em comum, e à história deveria estar aliada à Geografia para que o aluno viesse a possuir um ordinário conhecimento da esfera e dos mapas, de*



*sorte que os estudantes saibam as situações da terra nos seus lugares principais, e possam buscar no mapa qualquer província, ou cidade famosa além de vir a aprender os fatos mais célebres do mundo civil nos seus diversos governos, e impérios mais famosos, especialmente no de Portugal.*<sup>5</sup>

O texto acima é uma orientação para o ensino de História, organizada por um funcionário do Estado português, Azeredo Coutinho. Aponta para um ensino de matérias básicas, de memorização de espaços e fatos célebres, especialmente portugueses. De certa forma, essa perspectiva de ensino se mantém em 1880, nas palavras do ilustre Dr. Joaquim Maria de Lacerda, no prefácio da segunda edição da sua *Pequena História do Brasil por Perguntas e Respostas*<sup>6</sup>. Dessa maneira, aos poucos, se estabeleceu um método que continua bastante difícil de ser superado. Uma visão pragmática e utilitarista da História, tendo por base a memorização dos acontecimentos, cuidando da defesa do status quo, sem a reflexão do contexto em que ocorreram. Essa forma de entender o ensino de História continua, na maior parte do Brasil, como o principal método de ensino. Esse método se manteve mesmo após a criação de cursos universitários de formação de professores de História e da edição de livros didáticos como os de Joaquim Silva, o compêndio de Armando Souto Maior, publicado pela Editora Nacional. Grandes sucessos fizeram os livros de Victor Mussumeci e Borges Hermida, nas décadas de 50 e 60. A memorização continuou sendo um estigma para a nossa disciplina, além do interesse pelo exótico que ela pode carregar. Ainda hoje, o estudo memoriativo, mnemotécnico, continua sendo bastante praticado, talvez não mais decorando as datas e fatos; mas, como não perceber a repetição das explicações conclusivas que os alunos recebem como fórmulas abstratas, folhas sem raízes, com parca leitura e acompanhada de uma escolástica com verborragia modernosa, tão própria de certos compêndios, ou ainda, o crescimento de imagens nos livros, que, de tantas, evitam o hábito da leitura.

#### **4. A Ditadura dos Gerais e o Ensino da História**

Nos anos que antecederam o Golpe de 1964, o Brasil viveu um clima de revolução. Consoante as rápidas transformações que ocorriam

na sociedade<sup>7</sup>, a história parecia estar em todos os lugares, com o surgimento de novos agentes e sujeitos históricos, os sindicatos e os movimentos sociais, (um dos aspectos da industrialização e da urbanização do país), onde o povo começava a surgir, obrigando a muitos buscarem na história a origem do que então era vivido. Em seu livro *Padres e comunistas na revolução sem violência*, sobre o governo de Miguel Arraes em Pernambuco, Antonio Callado nos diz que aquela era uma época em que as pessoas se dedicavam a uma atividade muito rara no Brasil: “fazer história”.

Dessa época, há uma tentativa de buscar novos rumos para o ensino da História, com a História Nova, sob a orientação de Nelson Werneck Sodré. Novos “cavaleiros da esperança” haviam de ser encontrados em algum momento da história. Nas sendas de Rebeldes Primitivos<sup>8</sup>, Lampião parecia ser o novo encantamento para um país carente de heróis<sup>9</sup>. Mas esse debate só alcançou as escolas quase duas décadas depois. No seu primórdio, foi realizado pelo Movimento de Educação de Base, MEB<sup>10</sup> e pelos Centros de Cultura Popular da União Nacional dos Estudantes - UNE, isso sem esquecer a Movimento de Cultura Popular, que animou o governo municipal do Recife ao tempo de Miguel Arraes.<sup>11</sup> Experiências de Educação Popular também foram realizadas nas capitais do Rio Grande do Norte e de Sergipe. Todo esse fazer a história como agente havia de criar um novo sentido para o ensino e o estudo da História. A queda do governo constitucional e a decorrente ditadura deram novos rumos ao ensino e à sociedade. É certo que a vitória da contra-revolução de 1º. de abril de 1964, ao mesmo tempo em que levava ao “grande medo”, também manteve aceso o espírito de uma geração que ainda lutava contra os acordos MEC-USAID<sup>12</sup>, no final dos anos sessenta, os quais forçaram a uma redefinição do ensino médio e do ensino universitário, na modificação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

No projeto desenvolvimentista, movimento ocorrido há quatro décadas, compreendia-se que as demandas sociais, bem como das indústrias que então se estabeleciam, exigia-se uma maior escolarização do proletariado, o que provocou uma “democratização” do ensino, com a ampliação de vagas na escola pública, até então preferencialmente voltada para as médias da população, para atender os desígnios da



industrialização. Essa democratização, contudo, ocorreu paralelamente a uma queda da qualidade dessa mesma escola, ao mesmo tempo em que era oferecido um menor número de vagas no ensino superior.<sup>13</sup> Como eram poucos os cursos superiores, era pequeno o número de professores para as escolas que então eram abertas. As exigências para o preenchimento de vagas no magistério diminuíram com a ausência de concursos públicos, o que acarretou uma perda de qualidade, juntamente com o declínio dos salários dos professores. É verdade, também, que a “democratização”, a universalização do acesso das camadas populares à escola já estava sendo sentida nos anos anteriores a 1964, mas de forma contida, voltada basicamente para a formação de operários (operadores) das máquinas utilizadas em uma sociedade que se industrializava. Não se apresentava nenhum projeto, programa e, principalmente, política educacional, que visasse toda a população. Daí, a realização de movimentos advindos de sindicatos e igrejas, desenvolvendo atividade supletiva, com o adendo de conscientização política, na medida dos compromissos e das possibilidades de cada grupo envolvido. Aqui vale lembrar que campanhas pela melhoria do nível de escolarização no Brasil, já haviam tido início no final da década de quarenta, uma campanha direcionada para a alfabetização dos adultos.

O ensino de História correu grave risco na Reforma Universitária, perpetrada no final da década de 60 e no início dos anos 70, quando quase ocorreu a suspensão do estudo de História, que teve que enfrentar a concorrência das licenciaturas curtas de Moral e Cívica e Ciências Sociais<sup>14</sup>. No Ensino Médio, a disciplina História teve sua carga horária diminuída, seja porque veio a perder espaços para a doutrinação que eram as aulas de Organização Social e Política do Brasil, seja para atender uma falsa profissionalização do ensino de Segundo Grau, com a nova LDB. A Reforma Universitária definiu a departamentalização da universidade, a matrícula por disciplina, parcelando os cursos pelo sistema de créditos e o incentivo à privatização do ensino.<sup>15</sup> A departamentalização quebrou a possível união entre ensino e pesquisa, fortaleceu a burocracia e a mentalidade empresarial, que era o objetivo primeiro da dita reforma.<sup>16</sup> Essa departamentalização tornou “natural” a idéia de que os professores de Prática de Ensino, Didática do Ensino e Metodologia do Ensino de História fossem tirados dos Departamentos de História, e levados para o Departamento de Educação, afastando assim



o Ensino da Pesquisa, o que torna difícil a realização do projeto da união ensino-pesquisa que tanto se almeja em nossos dias. Criados os “feudos de saber” nos Departamentos, é quase impossível a reflexão comum daquilo que é realizado por esses pesquisadores e a sua apropriação pelos estudantes. Ou seja, o professor de História não mais precisa refletir sobre “como ensinar”, forçando-o a ser um transmissor do conhecimento, sem entender como ocorre esse processo no interior do seu discípulo. Os professores de História não se beneficiaram, e não utilizam em suas aulas dos avanços da pedagogia. Por outro lado, muito dificilmente, os professores de Prática, Didática e Metodologia do ensino de História têm formação histórica.

## 5. No Período Declinante da Ditadura Militar

No período da ditadura militar, foram introduzidos no Brasil vários pensadores que se debruçaram sobre a educação e o processo de aquisição e produção do conhecimento. Olhando na perspectiva do tempo, parece que, de certa maneira pretendia-se superar, fazer esquecer as possibilidades pedagógicas, didáticas e filosóficas que Paulo Freire havia apontado nos anos anteriores ao golpe militar, naquelas experiências que antecederam a contra-revolução. Recebemos a influência de Jean Piaget, de Karl Rogers, Skinner, Montessori, Ferrero, entre outros. Todos apontavam para uma pedagogia pragmática, adaptadora e adaptativa. Começou-se a questionar sempre: como fazer para se aprender melhor, escondendo a verdadeira questão que é: como se fazer melhor.

Efetivamente, desde *Educação como prática da liberdade*, o professor perdera a sua importância como detentor único do saber. Quando se entende que todos são agentes da história, se tem a compreensão da idéia de que todos – professores e alunos – têm o conhecimento e a possibilidade de criá-lo e recriá-lo. Contudo, essa intuição foi obnubilada pela idéia de que os professores podem ser substituídos pelas técnicas; entendeu-se que o seu saber havia sido conseguido em um tempo anterior, um tempo sem as tecnologias modernas; era um saber ultrapassado, que não se coadunava aos novos tempos que exigiam aprendizagem realizada em tempo recorde e com pouca discussão. Coincidia o deslocamento do professor do local central do processo de ensino e do processo de aprendizagem, cedendo tal espaço

para o aluno, com a perda de prestígio e de perspectiva de mudanças históricas. Não havia mais espaços para aqueles que viveram em um tempo em que se dedicava mais a pensar projetos sociais que incluíssem o maior número de pessoas na sociedade, mas seria uma inclusão orgânica e libertária. A inclusão que o novo modelo político que se instaurava no país era uma inclusão técnica, adaptativa às máquinas. Então as novas pedagogias propõem-se a fazer; e fazer as pessoas participarem melhor na sociedade, sem se importarem em que tipo de sociedade.

O tecnicismo de Skinner era apresentado com ares humanistas, adaptando-se aos novos tempos, tempos de soluções rápidas como respostas condicionadas. Não havia espaço para questionamentos: se viesse a ocorrer o questionamento sobre a razão de fazer dessa maneira e não daquela, esse questionamento seria considerado uma perda de tempo. Na pedagogia skinneriana, e em outras que lhe são similares, nenhum questionamento sobre o projeto social é permitido. Passou-se a não mais se pensar nas razões do ensino, mas no objetivo prático do ensino e o ensino perdeu a função de formar e aperfeiçoar seres humanos, para se tornar um processo de indução à adaptação ao mercado. Assim, a arte de ensinar passou a ser medida por seus resultados físicos, matemáticos, estatísticos, e não pelo aperfeiçoamento humano, no sentido da felicidade e completude. Nessa época, de diversas maneiras, foi dito que o ato de ensinar não é digno, quase deixou de ser humano, pois passou a entender que o fazer é humano, não o ensinar. Ensinar tornou-se algo não digno de quem sabe fazer. Quem já não ouviu a expressão ridícula: “quem sabe faz, quem não sabe ensina.”?

Se o período da ditadura militar introduziu o arrocho salarial como parte fundante do governo e a mais permanente de suas realizações<sup>17</sup>, esse arrocho apresentou-se, de maneira especial, no pagamento realizados àqueles que se dedicam ao ensino, à educação.<sup>18</sup> Em relação ao ensino público para as camadas populares, assistiu-se um crescimento de unidades educacionais, acompanhado com um descaso na contratação de professores, aviltando o processo de formação das novas gerações. Nos anos que seguem de 1964 a 1982 não foram realizados concursos para o ingresso na docência das escolas públicas. Teria sido esta uma estratégia para impedir o surgimento de verdadeiras vocações docentes? Sem negar que entre aqueles que entraram no exercício do magistério nesse período sempre houve um bom número de abnegados, como não



perguntar se, aviltar de tal modo o profissional do ensino, tirar-lhe o prazer de ensinar, impedindo-o de usufruir outros prazeres, teria sido uma maneira de afastar os mais propensos ao verdadeiro magistério? Como esquecer que é desse período o hábito de os professores passarem a não mais quererem ser chamados de professores? Nos segmentos de “esquerda”, criou-se o neologismo “trabalhadores da educação” e muitos passaram a ser “educadores de apoio”. A história promovendo a desvalorização dos professores, entre eles o professor de História.

## 6. Nos Tempos da Nova Democracia

A Constituição de 1988 colocou a educação como um direito social e determinou que ela, a educação, é *um dever da família, da sociedade e do Estado* e que deve visar o *pleno desenvolvimento da pessoa*, prepará-la para a cidadania e qualificá-la para o trabalho. Era necessário rever e refazer as leis para a educação. Ocorreu um amplo debate preparatório nos diversos estratos sociais, envolvendo as mais diversas associações interessadas em educação, nas quais se tentou trazer de volta uma visão de educação mais participativa e de melhor qualidade, forçando o Estado assumir mais claramente as suas obrigações para com a educação. Contudo, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira não é fruto desse debate, mas de um projeto apresentado pelo senador Darcy Ribeiro,<sup>19</sup> o que foi considerado por alguns educadores, inclusive Florestan Fernandes e outros pensadores de esquerda, como uma traição.<sup>20</sup>

A nova LDB assumiu algumas das intenções do projeto neoliberal, que então começava a se impor, como ainda se derrama hoje sobre o Brasil, atualmente com a possibilidade de compra de vagas na rede privada ao invés de criar novas vagas nas escolas públicas. O Estado entende cada vez mais que a educação deve ser, primeiro, obrigação da família e, só em terceiro lugar, do Estado e, o que é mais grave, entende que a sua função deve ser mais de facilitador da formação de empresas que se dediquem ao ensino do que ele próprio realizar esta tarefa. Foi estabelecido que deve existir um núcleo comum para todo o território nacional e uma parte diversificada, nas grades curriculares, o que foi seqüenciado pelos Parâmetros Curriculares que, com boa intenção, nem sempre consideram as reais condições de ensino enfrentadas pelos professores, nem a legislação, pois incentiva o professor a ensinar o que

não lhe é permitido, o que pode gerar problemas nas relações entre a sociedade e o professor.<sup>21</sup> Foram criados, desde 1996, parâmetros para todos os níveis de ensino e, no caso dos parâmetros para o ensino superior, embora tivesse havido uma comissão de historiadores para a elaboração dos parâmetros para aquela disciplina, a maior parte das suas sugestões não foi acatada.

Nesse período pós-ditadura, muitas experiências foram realizadas, com a introdução de novos métodos, tais como o Construtivismo, de Emília Ferrero; e, mais recentemente, a Pedagogia da Competência e das Habilidades de Philippe Perrenoud,<sup>22</sup> todas elas voltadas a promover a adaptação do estudante ao sistema, algumas até com um verniz de crítica ao capitalismo. Busca-se a formação de indivíduos capazes de inserir-se no mercado de trabalho, atendendo as necessidades do mercado. Mas como lembra Edgar Morin *a superadaptação a condições dadas nunca foi um indicio de vitalidade, mas prenúncio de senilidade e de morte pela perda da substância inventiva e criadora*.<sup>23</sup>

Essas novas pedagogias formam o grupo das pedagogias do “Aprender a Aprender”. Ensinam o que se deve saber para ser parte integrante da sociedade, ainda que sem qualquer senso crítico que leve à superação das diferenças. Quando se diz que as pessoas não conseguem empregos na sociedade porque elas não possuem as habilidades requeridas por essa sociedade, se está a dizer que esta é uma questão pessoal, de responsabilidade daquele indivíduo, não é uma responsabilidade social e, por essa razão, o Estado e a Sociedade nada podem fazer, uma vez que é o indivíduo que deve buscar a competência. Como a educação oferecida por essas escolas não é uma educação crítica, aqueles que freqüentam e saem dessas escolas não conseguem entender que quase nunca é possível desenvolver as habilidades requeridas, uma vez que aquele indivíduo, em sua vida pessoal não tem a possibilidade e acesso ao uso constante da tecnologia que aquela habilidade exige, o que leva ao rápido esquecimento daquilo que se “aprendeu” na escola. Assim, os que freqüentam essas escolas terminam por aceitar que a sua “inempregabilidade” é sua responsabilidade, pois se não aprendeu é sua a responsabilidade e não da sociedade, embora ela não ofereça as condições necessárias para incorporar plenamente os conhecimentos técnicos que a escola lhe oferece. Do outro lado, podemos perguntar,



que tipo de ensino de História requer essa sociedade voltada para o que fazer e não ao que se deseja compreender e tentar modificar o mundo, talvez para melhor? Ao imaginar que a História “ensina” a subordinação e a aceitação de um certo modelo social, qual será o papel que o professor de História estará assumindo?

Com a queda dos paradigmas que influenciaram os pensadores sociais voltados para as mudanças efetivas, mesmo revolucionárias, abriram-se espaços claros para os pedagogos adeptos das pedagogias do Aprender a Aprender.

Uma das características das pedagogias do Aprender a Aprender *é a de que elas produzem a adaptação dinâmica. O que é isso? Fala-se muito em mudanças, inovação, novos tempos, novas realidades sociais, criatividade, capacidade de iniciativa, etc.. E de fato é isso mesmo que essas pedagogias buscam formar nos alunos. Mas é um equívoco confundir esse tipo de objetivo com a idéia de transformação revolucionária da sociedade. Indivíduos com alta capacidade adaptativa às demandas da sociedade capitalista de ser (sempre tiveram de ser) indivíduos dinâmicos, ativos, empreendedores. (...) Ocorre que adaptação significa aceitação do capitalismo como a única forma possível de sociedade.*<sup>24</sup>

É nesse diapasão crítico que, julgo, devemos nos perguntar qual o papel de uma Faculdade ou Departamento dedicado ao ensino da História. Entendo que o ensino da História deve transmitir e criar aptidões, criar práticas e costumes de um pensamento histórico disciplinado; que crie e aperfeiçoe formas de elaboração e transmissão de conhecimentos e percepções, de forma a contribuir para a formação de convicções que permitam aos estudantes, e aos professores, auxiliar a orientação da sociedade para novos horizontes e não à simples renovação de quadros adaptáveis a um sistema que apenas visa a sua perpetuação. Todos sabemos que as sociedades são consistentes e, ao mesmo tempo são resistentes à mudanças. Ter a compreensão dos limites das pedagogias, das didáticas, das práticas, das interpretações históricas é o primeiro passo para a superação dos limites.<sup>25</sup>

**Notas:**

\*Este texto, em sua primeira a versão, foi uma palestra para a 1ª Mostra de História, promovida por alunos do Departamento de História da UFPE, em 25 de maio de 2004.

<sup>1</sup>Isso ocorreu durante a Assembléia Constituinte, na França de 1791.

<sup>2</sup>Na França, essa ocorrência se deu no império do segundo Napoleão, juntamente com a filosofia. Verificar em CAIRE-JABINET, Marrie-Paule. *Introdução à Historiografia*. Bauru: Edusc, 2003.

<sup>3</sup>As citações do Estatuto do Seminário Episcopal do Seminário de Nossa Senhora da Graça da Cidade de Olinda de Pernambuco foram retiradas do artigo “Educação feminina e educação masculina no Brasil colonial”, de Maria Beatriz Nizza da Silva, in: *Revista de História*, Ano XXVIII, volume LV.[149-164]

<sup>4</sup>LACERDA, Joaquim Maria de. *Pequena História do Brasil*. 2. Ed. atualizada. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves. 1880. 188 páginas. O mesmo prefácio da segunda edição se encontra nas edições posteriores, inclusive a que estava em utilização em 1949, remontando as questões até o final do governo de Washington Luiz.

<sup>5</sup>Aqui estamos nos referindo às mudanças que ocorriam não apenas no Brasil, mas na América Latina, que vivia o processo da Revolução Cubana; na África e Ásia, onde surgiam novas nações no processo de descolonização e na Europa e Estados Unidos, que começavam a sentir o esgotamento do otimismo gerado pela vitória sobre o nazifascismo.

<sup>6</sup>HOBSBAWN, Eric. *Rebeldes Primitivos*

<sup>7</sup>FACÓ, Rui. *Cangaceiros e Fanáticos*

<sup>8</sup>O MEB foi uma iniciativa da Igreja Católica, com atuação no Nordeste, especialmente em Pernambuco, Sergipe, Alagoas e Rio Grande do Norte; em parte foi financiado pelo governo federal, ao tempo de Jânio Quadros e se manteve alguns anos após o estabelecimento do regime militar.

<sup>9</sup>Seria interessante pesquisar, o quanto for possível, a participação de estudantes e professores de história nesses movimentos, pois eles nos parecem, à primeira vista, como tendo uma participação absoluta de pedagogos e de artistas.

<sup>10</sup>As linhas gerais da reformulação da universidade brasileira foram publicadas em 1966, em uma publicação do MEC. Na verdade, foram assinados, entre 1964 e 1968, 12 acordos entre o MEC e seus organismos com a Agency for International Development-AID, atingindo todos os níveis, ramos e funcionamento do sistema de ensino brasileiro.

<sup>11</sup>ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 1989. p.207.



<sup>12</sup>As Licenciaturas Curtas, realizadas em um período de dois anos, ofereciam maior amplitude de mercado de trabalho que a Licenciatura Plena em História.

<sup>13</sup>Ver GHIRALDELLI JR, Paulo. *Filosofia e História da Educação Brasileira*. São Paulo: Manole, 2003. p. 123 e seguintes.

<sup>14</sup>*O ministro Roberto Campos, em palestra sobre “Educação e Desenvolvimento Econômico”, procurou demonstrar a necessidade de submeter as diretrizes da escola ao mercado de trabalho. Sugeriu, então, um vestibular mais rigoroso para aquelas áreas do terceiro grau não atendentes às demandas do mercado. Para ele, toda “agitação estudantil” (vivia-se, realmente, uma movimentação mundial, em geral comandada pelos jovens, tanto no mundo ocidental quanto no oriental) daqueles anos era em razão de um ensino desvinculado do mercado de trabalho, um ensino baseado em generalidades e, segundo suas próprias palavras, um ensino que, “não exigindo praticamente trabalhos de laboratório”, deixava “vácuos de lazer” que estariam sendo preenchidos com “aventuras políticas”. GHIRALDELLI Jr. Opus cit. p.127.*

<sup>15</sup>Como forma de promover a capitalização do país através de uma poupança coletiva, os ministros do Planejamento e Fazenda dos governos militares criaram as mais diversas fórmulas, todas com a característica de diminuir o poder dos assalariados, acelerando o processo de concentração de renda, criando um país econômico que envolve apenas 30% da população geral.

<sup>16</sup>Recentemente, em uma cidade do Agreste pernambucano, uma professora do Ensino Básico, ao ouvir que, se não se qualificasse participando de um curso que lhe daria um diploma universitário, passaria para uma categoria inferior, disse-me que preferia e desejaria passar para o nível inferior ao dela, passaria a ser gari na cidade, pois assim, sem estudar mais, ela teria aumento real de seu salário, quase duplicando-o, e isso sem precisar passar as noites corrigindo provas, após enfrentar três expedientes nas escolas.

<sup>17</sup>Embora Darcy Ribeiro apareça como principal subscritor da emenda constitucional que deu origem à atual LDB, não deve ser esquecido que entre os senadores subscritores encontra-se Marco Maciel, antigo Ministro da Educação em um dos governos militares.

<sup>18</sup>*Eis que estávamos prestes a sofrer uma decepção única. Nada menos que o Senador Darcy Ribeiro iria tomar a peito apresentar um projeto de lei de diretrizes e bases da educação nacional no Senado! Sua impaciência não permitiu esperar que a Câmara dos Deputados terminasse o trabalho, ocasião em que o projeto tramitaria normalmente no Senado e lá sofreria transformações. Por que essa precipitação? O Senador, como representante do PDT, sentiu-se à vontade para aliviar o governo Collor de uma tarefa ingrata. Recebendo suas sugestões (e por essa via os anseios imperativos do*

ensino privado) e aproveitando como lhe pareceu melhor o projeto mencionado (o da Câmara), mostrou aquilo que se poderia chamar de versão sincrética “oficial” daquela lei. Terrível decepção para todos os que somos amigos, colegas ou admiradores de Darcy Ribeiro! Sua cabeça privilegiada decidiu “servir o rei” e voltar as costas a Anísio Teixeira, o seu mentor pedagógico, e à nossa geração, que combateu ardorosamente os “ídola” que ele empolgou sem constrangimento. Citado por GHIRALDELLI Jr. Opus cit. p. 207.

<sup>19</sup>A sociedade brasileira tradicionalmente espera que o professor de matemática ensine matemática e não provoque debates sobre ética, o que seria próprio para o professor de filosofia. Por outro lado, quase nunca o professor de matemática teve, em sua formação, tempo para discussões filosóficas nem para isso foi preparado. Melhor seria que as escolas tivessem professores de filosofia e esta disciplina em sua matriz curricular, ficando o professor de matemática não como o principal responsável para iniciar o debate sobre temas éticos na escola.

<sup>20</sup>Philippe Perrenoud desenvolveu sua pesquisa e trabalho na Bélgica e tem sido bastante publicado e lido ultimamente no Brasil.

<sup>21</sup>MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 83.

<sup>22</sup>Newton Duarte, em entrevista na Revista Reportagem. Belo Horizonte, Ano V, No. 52, Janeiro, 2004. p. 84. Newton Duarte é pedagogo e leciona na Universidade Estadual Paulista.

<sup>23</sup>BERGMANN, Klaus. “A História na Reflexão Didática”. In: *Revista Brasileira de História*, vol. 9, no. 19. São Paulo: ANPUH/ Editora Marco Zero, set. 89/fev.90 [29-42].

## Bibliografia:

CAIRE-JABINET, Marrie-Paule. *Introdução à Historiografia*. Bauru: Edusc, 2003.

FACÓ, Rui. *Cangaceiros e Fanáticos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GHIRALDELLI JR, Paulo. *Filosofia e História da Educação Brasileira*. São Paulo: Manole, 2003.

LACERDA, Joaquim Maria de. *Pequena História do Brasil*. 2. ed. atualizada. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves. 1880.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

*Revista Reportagem*. Belo Horizonte, Ano V, No. 52, Janeiro, 2004.



ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. "Educação feminina e educação masculina no Brasil colonial". *Revista de História*, Ano XXVIII, volume LV.[149- 164].