

## O ensino de história e as novas perspectivas historiográficas

Bárbara M. Santos Caldeira\*

Prof. Orientador(a): Vanessa Cavalcanti\*\*

“A história é reconstrução sempre problemática e incompleta daquilo que já  
não é mais.”

Pierre Nora, 1984.

### Resumo:

A historiografia contemporânea se encarrega hoje de levantar discussões relativas ao ensino de história nas escolas, bem como as novas perspectivas dos meios utilizados na metodologia aplicada em sala de aula, a exemplo da revisão curricular. Esse texto procura discutir os problemas enfrentados pelas novas concepções de ensino e as novas perspectivas historiográficas entre a História total e a Nova História.

**Palavras Chaves** : Historiografia – História Nova – História Total – Educação - Currículo.

A história e a historiografia durante muito tempo na educação brasileira tiveram um caráter determinado pela vertente tradicional. Essa concepção tinha inicialmente, uma proposta implícita de limitar o conhecimento do aluno aos grandes acontecimentos das histórias nacionais (política) e aos feitos de seus heróis.

Havia também a preocupação de não criar questionamentos e debates relativos aos conteúdos estudados em sala de aula, de forma que não se incentivasse uma postura crítica e a formulação de uma história-problema. Assim, a historiografia positivista

\* Aluna do 4º Semestre do Curso de História das Faculdades Jorge Amado.

\*\*Doutora em História pela Universidade de Leon e Professora das Disciplinas Prática de Ensino I e História, Linguagens e Tecnologia da FJA.

defende a idéia de que parte da “*verdade absoluta*” baseada no espírito científico é a única válida, sendo a pesquisa realizada em documentos oficiais e diplomáticos, como uma fonte de informações que mais se aproxima da realidade.<sup>1</sup>

A partir do século XX, décadas de 30 e 40, o contexto socioeconômico brasileiro era condicionado por uma forte ânsia de modernização liderada pelas elites do país, excluindo grande parte da população.<sup>2</sup>

Paralelo a esse contexto, a chamada “Nova História” propõe neste momento uma negação das idéias e conceitos criados por uma história “imparcial”. A *École des Annales* defendia uma revisão técnica e metodológica de pesquisa, preocupando-se com uma interpretação fundamentada em trabalho conjunto com as demais ciências humanas (filosofia, sociologia, antropologia, etc..) aumentando assim, as oportunidades de ampliar e conhecer novos campos a serem estudados, diversificando o objeto de estudo que poderia estimular o surgimento de uma consciência histórica<sup>3</sup>.

Diante dessa idéia, conclui-se que é preciso eleger o indivíduo como objeto de estudo, e uma vez feita a escolha, levantar a problematização do assunto em questão e do contexto social que está inserido.

Em 1950, surge uma outra concepção histórico-social voltada para a especificidade dos problemas a serem abordados: uma ideologia formada no movimento operário e no socialismo, influenciando a pesquisa pelas divergências entre o individual e o coletivo sendo o segundo um novo alvo de estudo e orientações das discussões políticas.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Leopold Von Ranke (1795-1886) foi um dos expoentes do Historismo Alemão e criador das modernas técnicas de seminários. HOLANDA, Sérgio Buarque de.(org.) da coletânea; Leopold Von Ranke: História, São Paulo: Ática, 1979.

<sup>2</sup> BUARQUE, Cristovam. O Colapso da Modernidade Brasileira. 3ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1991, pp. 48 e 49.

<sup>3</sup> BURKE, Peter. A Escola dos Annales, 1919-1989. A Revolução Francesa da Historiografia. UNESP, São Paulo, 1991.

<sup>4</sup> CARDOSO, Ciro F. e VAINFAS, Ronaldo(orgs.). Domínios da História – ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997, pp.48-52.

Nos anos 60, a historiografia passa a ser fundamentada em abordagens marxistas influenciadas por conceitos antropológicos aliados ao uso quantitativo pelas ciências sociais dentro de um período marcado, como ressalta Hebe Castro, “... por avanços na informática e pela explosão de tensões sociais...”. (CASTRO, 1997, p.50)

Na década de 90 com ênfase nas políticas neoliberais surge uma nova concepção de ensino voltada para o mercado. Nesse contexto, os PCNs nascem como reflexo aos novos anseios das políticas e de debates acadêmicos. Objetivam formar o aluno em cidadão, orientado-o de forma que possua uma consciência de que é sujeito ativo na história e por isso mesmo deve apresentar posições críticas frente aos problemas e fatos sociais, ciente de sua identidade a partir do conhecimento de sua referências de modo que , dessa forma, valorize seu cotidiano social e lute por melhores condições de vida pertencentes ao seu contexto respeitando a diversidade cultural.<sup>5</sup>

Elza Nadai em “O ensino de história no Brasil: Trajetória e Perspectiva”, (1993) procura discutir as novas perspectivas do ensino nas escolas Brasileiras bem como a relação constante entre o discurso e a prática desse tema. Neste sentido, a historiografia contemporânea fica responsável em avaliar e refletir sobre a ideologia construída a cerca do ensino de história no currículo, com a preocupação de um trabalho voltado para desalienação cultural.<sup>6</sup>

A autora defende alguns pontos que considera fundamental para identificarmos a problemática do ensino de história. Entre eles, pode-se destacar a interação dos agentes sociais na construção do movimento coletivo na medida que “...*alunos e professores são sujeitos da história (do processo escolar, do trabalho comum, da vida e do devir)*...”.(NADAI, 1993, p.160)

---

<sup>5</sup> O ensino de história gerou um debate sobre a necessidade de reavaliar a metodologia utilizada em sala de aula pelas novas abordagens e pelas ciências pedagógicas. Secretaria de Educação Fundamental- Parâmetros Curriculares, Ministério da Educação: Brasília , 1997.

<sup>6</sup> NADAI, Elza. O Ensino de História no Brasil: Trajetória e Perspectiva. Revista Brasileira de História, nº 25/6. São Paulo, ANPUH, 1993, pp.143-162.

A própria história passa a ser vinculada a outros conceitos que tiveram uma revisão do seu significado a exemplo da memória que modifica seu papel não mais sendo um recurso da tradicionalista metodologia de ensino que é utilizada como “*educação bancária, decorativa*”.

Uma vez que tudo tem direito à história, podemos entender, hoje, por que ela está em migalhas(...). A passagem da memória a história impôs a cada grupo a obrigação de redefinir a sua identidade para revitalização de sua própria história. O dever da memória faz de cada um o historiador de si (DECCA ,1992, p. 132-133).

Um dos grandes problemas que enfrenta a historiografia atual é o surgimento de paradigmas entre a História total e a História Nova. Jacques Le Goff atenta para o fato do período da história temática.

Consagrar, como me dizem que se faz, um ano inteiro de História, numa classe, a um tema histórico, é levar as crianças a não compreenderem nada de História. É substituir um saber histórico arcaico por absolutamente nenhum saber. Repare, por exemplo, na História dos Transportes, do segundo ano. De certo modo, estamos bastante satisfeitos, porque esse é o tipo de História que tentamos promover, mas esquece-se de que, ainda que a História Nova seja uma História em migalhas, como o dissemos talvez um pouco apressadamente, ela continua a pretender ser uma História total. A História Nova em fatias é a pior das Histórias. (LE GOFF,s.d., p. 12).

Philippe Áries demonstra sua preocupação com o fato da tentativa de se eliminar a cronologia da metodologia de ensino diante da necessidade do aluno de ter alguma linguagem ou como ele próprio classifica “um sistema de referências”. Segundo ele “*se os alunos não tiverem já nenhum conhecimento do mais elementar sistema cronológico, nem sequer poderão compreender uma visita a um museu ou mesmo uma visita a um antiquário*” (apud LE GOFF,s.d. , p. 12).

Em contrapartida, Elza Nadai faz uma crítica ao método de periodização da história na medida em que esta “*...obedece a uma cronologia eminentemente política e marcada por tempos uniformes, sucessivos e regulares. Identifica-se, assim, tempo histórico a cronologia*”.(NADAI, 1993, p.151).

Frente a estas questões, Le Goff nos leva a pensar que o cerne da discussão não fica por conta da afirmação da história temática nem da negação da história cronológica, mas

sim, de que forma elas são analisadas e utilizadas na prática de ensino-aprendizagem em trabalho individual ou conjunto.

Partindo desta premissa, pode-se conduzir uma discussão sobre o papel do currículo de forma que o conceito de ensino se identifique com o de construção: há uma necessidade do professor aliado com o conhecimento histórico ao pedagógico, buscando a criação de um espaço (sala de aula) onde se possa orientar o aluno e ajudá-lo através de questionamentos presentes nos conteúdos a elaborar um posicionamento crítico do contexto e conjuntura ,além de fazer relações e leituras sobre passado e presente bem como associações com o seu cotidiano.

Seguindo este princípio, Mário Carretero em “Construir e Ensinar As Ciências Sociais e a História”, (1997), salienta a importância ainda, do professor distinguir conhecimento histórico do sociológico, ou como ele explica, fazer com que o aluno não apenas compreenda conceitos e características de determinada sociedade em referida época, mas principalmente, estabeleça relações entre os aspectos temporal entre as diversas culturas, ou seja, com a historicidade de cada espaço<sup>7</sup>.

Mário Carretero aborda no capítulo I as características do conhecimento social e histórico como um dos temas que se subdivide entre outros, em “...as transformações que os conteúdos históricos e sociais sofrem de acordo com as influências ideológicas e políticas...” e “...nas disciplinas histórico-sociais não há fatos puros. Os fatos são selecionados de acordo com as teorias sustentadas pelo historiador ou pelo cientista social”. Esse trecho reforça, em especial, suas idéias acima descritas:

Por exemplo, para compreender a noção de democracia defendida pela Revolução Francesa diante do Antigo Regime é essencial que os alunos compreendam a estrutura básica das democracias atuais. Dessa forma, será possível para eles entender em que sentido as idéias do Iluminismo eram revolucionárias.(CARRETERO, 1997,p.18).

Além disso, é essencial uma consciência por parte dos alunos e professores de que forma determinados atos são referidos pela produção historiográfica a partir do momento de que hoje a idéia de apresentar o método ao aluno faz parte da prática de ensino vinculada as transformações sociais.

Dentro desse contexto, Antônio Flávio Moreira em “Currículo: Questões Atuais”,(1997), considera o currículo como uma ferramenta de “*transformação social*” a

---

<sup>7</sup> CARRETERO, Mário. Construir e ensinar as ciências sociais e a história. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

partir do momento que este percorre caminhos através de processos de “... *renovação, conservação e transformação dos conhecimentos historicamente acumulados...*”; todo esse conjunto apoiado na idéia de uma história mais social, voltada para uma visão utópica vinculada à uma sociedade democrática e uma consciência crítica ligados a um projeto político com o intuito de trazer “ *à tona*” a subjetividade dos contextos históricos, o conhecimento da participação das periferias na história.(MOREIRA, 1997, p.11)<sup>8</sup>

O ensino de história resulta do trabalho de dois personagens, entre tantos, que possuem uma figuração essencial e função social: o professor de história e o historiador. Mas esses dois papéis não seriam uma só pessoa? Essa pergunta que tanto perturba os profissionais da área e nós estudantes faz com que nos preocupemos com a nossa identidade, sendo urgente, portanto, uma revisão da postura do professor diante dos problemas educacionais imersos na gestão pedagógica e nos debates historiográficos. O professor de história deve buscar uma metodologia voltada para a construção da criticidade dos seus alunos, guiando-os ao conhecimento de sua identidade e qual o seu referencial para que com isso, façam suas escolhas individuais, respeitando acima de tudo a diversidade presente nas relações sociais.

Enrique Florescano delega ao historiador a responsabilidade de unir as várias faces da história: aos objetos materiais da história social, à política, à cultura, às estruturas.<sup>9</sup>

Finalmente, como observa Agnes Heller:

A historicidade, a história, somos nós. Somos nós os mestres e os discípulos nesta escola que é nosso planeta (...). A história não *continua avançando* porque não avança em absoluto. Somos nós que avançamos (...). Como disse Vico, só podemos entender um mundo que nós mesmos criamos. Não nos limitamos a andar tateando na escuridão. O raio que ilumina as zonas escuras do nosso passado é o refletor da nossa consciência.”(apud FLORESCANO,1997,p.71)

## **Referências Bibliográficas**

---

<sup>8</sup> MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo: Questões Atuais. Campinas, Papirus, 1997, pp. 9-28.

<sup>9</sup> FLORESCANO, Enrique. A função social do Historiador. Tempo, Rio de Janeiro, vol. 4, 1997, pp. 65-79.

**BUARQUE**, Cristovam. O Colapso da Modernidade Brasileira. 3ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1991, pp. 48 e 49.

**BURKE**, Peter. A Escolas dos Annales,1919-1989. A Revolução Francesa da Historiografia.UNESP. São Paulo, 1991.

**CARDOSO**, Ciro F. e Vaifas, Ronaldo (orgs.). Domínios da História – ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

**CARRETERO**, Mário. Construir e ensinar as ciências sociais e a história. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

**FLORESCANO**, Enrique. A Função Social do Historiador. Tempo, Rio de Janeiro, vol. 4, 1997, pp.65-79

**HOLANDA**, Sérgio Buarque de. (org.) da coletânea: Leopold Von Ranke: História – Tradução: Trude Von Lashn Solsteim. - São Paulo: Ática, 1979.

**LE GOFF**, J. (Org.). A Nova História. Lisboa, Edições 70, s.d., p.9-40.

**MAGALI**, C. et alli. O Direito a Memória: Patrimônio Histórico e Cidadania. São Paulo: DPH, 1992.

**MOREIRA**, Antônio Flávio Barbosa. Currículo: Questões Atuais. Campinas, Papirus, 1997.

**NADAI**, E. O Ensino de História no Brasil: Trajetória e Perspectiva; Revista Brasileira de História, n. 25/6. São Paulo, ANPUH, 1993, p.143-162.

**Secretaria de Educação Fundamental – Parâmetros Curriculares Nacionais**, Ministério da Educação: Brasília, 1997.