

# **AFINAL, QUAL O VALOR EDUCATIVO OU FORMATIVO DE UM CONTEÚDO COMO AS “REVOLUÇÕES INGLÊSAS DO SÉCULO XVII” PARA OS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA?**

**Eliane Brito Silva**

Mestranda em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia

Professora da Universidade do Estado da Bahia

E-mail: [britto.eliane@uol.com.br](mailto:britto.eliane@uol.com.br)

**José Gledison Rocha Pinheiro**

Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia

Professor da Universidade do Estado da Bahia

E-mail: [gledison@terra.com.br](mailto:gledison@terra.com.br)

## **RESUMO**

Por que ensinamos certos conteúdos de História na educação básica? Que argumentos utilizamos para justificar a presença de certos saberes históricos no currículo escolar? Como ensinar um tema que não “toca” os estudantes? Partindo de registros de experiências de estagiários, o presente trabalho pretende discutir a predominância de certos conteúdos nas aulas de História e nos manuais didáticos. Problematizamos a permanência de uma determinada cultura escolar dominante no ensino de História e analisamos suas implicações nas práticas de ensino.

Palavras-chave: História. Ensino. Currículo. Livro Didático. Educação Básica.

## **ABSTRACT**

Why do we teach some content of history in basic education? What arguments do we use to justify the presence of certain historical knowledge in the school curriculum? How to teach a topic that does not "touch" the students? Based on records experiences of trainees, this paper discusses the prevalence of certain content on the lessons of history and in didactic manuals. It problematizes the permanence of a particular school culture dominant in the teaching of history and analyzes its implications for teaching practices.

Key- words: History. Teaching. Curriculum. Didactic Manuals. Basic Education.

## **INTRODUÇÃO**

Falamos aqui do lugar de professores-pesquisadores, mais especificamente de professores da disciplina Estágio Supervisionado, na Universidade do Estado da Bahia - UNEB. É desse lugar que temos feito uma constatação nada confortável: as aulas de História continuam

**Revista Metáfora Educacional** (ISSN 1809-2705) – versão *on-line*, n. 8., jun./2010

**Indexada** no Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe,

España y Portugal - <http://www.latindex.org>

<http://www.valdeci.bio.br/revista.html>

sendo um “fardo” (WHITE, 2001) para os estudantes das escolas públicas de Alagoins/BA. Expomos, de modo sintético, algumas questões iniciais, de um trabalho de pesquisa exploratória, realizado em instituições onde atuamos como professores supervisores de Estágio. Levamos em consideração nessa pesquisa as experiências de estágio desenvolvidas nos colégios Luiz Navarro de Brito, Estadual Polivalente de Alagoins, Luís Eduardo Magalhães e a Escola Estadual Luiz Navarro de Brito; tomamos como referência os estudantes do ensino fundamental II e ensino médio, os professores – regentes de classe/supervisores de campo, e os estagiários do curso de Licenciatura em História da UNEB.

Queremos dizer que as aulas de História têm se convertido num encontro pedagógico difícil de suportar, segundo os estudantes. Retardatária ou imediata, a reação estudantil a esse “fardo” é certa: conversas paralelas; saídas antecipadas; cochilos fora de hora; leitura de revistas; troca de mensagens pelo celular; expressões de insatisfação, brincadeiras fora de contexto etc. E assim a aula se transforma num tempo pedagógico desperdiçado para estudantes e professores.

Sabemos, é verdade, do esforço de parte dos docentes e estagiários que tanto lutam para mudar essa realidade. Eles sonham e lutam por uma aula interativa, participativa, favorável à construção do conhecimento e à formação de sujeitos críticos, reflexivos e comprometidos com a defesa de uma sociedade democrática, justa e sustentável. Quando a aula “fracassa”, o sentimento desses profissionais é o de frustração.

Quando perguntamos aos professores por que, muitas vezes, as aulas de História tomam esse rumo indesejado, são muitas as hipóteses: os estudantes têm dificuldade de concentração; são indisciplinados; não gostam de História; o problema é metodológico, as aulas precisam incorporar inovações; falta planejamento; o livro didático é inadequado; os estudantes não querem participar e nem podem porque nada sabem sobre História etc.

Já os estudantes, acreditam que a aula não “dá certo” porque é “chata” mesmo, fala de coisas antigas. Outros acrescentam: não é “boa” (a aula), porque o professor fala muito ou escreve muito, quando não reclamam, também, da falta de compreensão das explicações dadas pelos professores ou da dificuldade de interpretação dos textos didáticos lidos em sala; dizem que não sabem aonde o professor quer chegar.

Há quase uma década tentamos desvendar porque as aulas de História têm assumido esse formato problemático nas escolas públicas de Alagoins. É essa tentativa que nos impulsiona a escrever o presente texto, uma tentativa de problematização da relação que os estudantes e professores mantêm com o saber histórico.

Estamos partindo do pressuposto que produzir conhecimento é o mesmo que produzir sentido (BAKHTIN, 2000). Ao analisar o funcionamento da linguagem, subjacente aos processos comunicativos, Bakhtin deixa entrever que os signos emergem por meio de uma ação valorativa intersubjetiva. Pierre Bourdieu (2008) também destaca a presença dessa ação valorativa no que ele chama de economia das trocas linguísticas: “[...] os discursos não são apenas (a não ser excepcionalmente) signos destinados a serem compreendidos, decifrados; são também signos de riqueza a serem avaliados, apreciados [...]” (p.53). No Brasil, dentre outros autores, destacamos os trabalhos de Paulo Freire (1985), que dedicou atenção especial aos aspectos valorativos do processo de produção do conhecimento na escola. Já na década de 60, ele sublinha que um dos problemas do ensino é que o professor disserta sobre objetos poucos significativos para os discentes.

Esses autores deixam entrever que o processo de valoração social, de resposta implicada, é marcado por tensões, contradições. Bakhtin chega a chamar esse espaço de interação enunciativa de arena semiótica (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2002). Bourdieu (2008) afirma que aí se forma um campo de relação de forças, em que estão envolvidas a “[...]”

capacidade de produção, de apropriação e apreciação ou, em outros termos, como capacidade de que dispõem os diferentes agentes envolvidos na troca para impor os critérios de apreciação mais favoráveis a seus produtos” (p.54).

Se a produção de sentido se processa num campo de relações de poder, se ele é por assim dizer disputado numa arena semiótica, que interpretação pode ser feita dos conflitos que têm marcado os espaços das práticas de ensino em torno do saber histórico? São disputas de sentidos? O que esses embates entre professores e estudantes, envolvendo os conteúdos de ensino, querem nos dizer? Que existe aí uma reação à tentativa de imposição de um sentido arbitrário (PINHEIRO, SANTOS, 2006)? O que dizer das queixas dos professores a respeito da suposta falta de concentração ou de interesse dos estudantes nas aulas de História?

Admitindo que toda prática educativa transmite certos conteúdos de ensino, e que eles dependem da ação valorativa do Outro para serem convertidos em conhecimento, seja através da apropriação ou de sua recriação, cabe perguntar por que determinados conteúdos fazem parte do currículo e outros não. Que critérios deveriam ser usados para defini-los? Afinal, que conteúdos de ensino poderiam mobilizar o interesse dos agentes dos processos educativos? São questionamentos que nem sempre o professor da educação básica faz em suas práticas de ensino.

É comum os professores considerarem que o problema do ensino de História é de ordem metodológica, uma questão de forma. Não é à toa as suas expectativas em relação aos estagiários da universidade: se estes trazem alguma inovação metodológica para a escola. Outro sinal do olhar focado sobre a metodologia é a forma como o professor planeja suas aulas: quase sempre partem de conteúdos pré-estabelecidos, restando pouco espaço para a criatividade e a reflexão crítica em torno deles.

Mas na universidade é diferente? Até que ponto os estagiários tomam os conteúdos como objeto de reflexão? Sobre essa questão Santomé (1995) tem algo a nos dizer:

Não podemos esquecer que o professorado atual é fruto de modelos de socialização profissional que lhe exigiam unicamente prestar atenção à formulação de objetivos e metodologias, não considerando objeto de sua incumbência a seleção explícita dos conteúdos culturais. Essa tradição contribuiu de forma decisiva para deixar em mãos de outras pessoas (em geral, as editoras de livros didáticos) os conteúdos que devem integrar o currículo e, o que é pior, a sua coisificação. Em muitas ocasiões os conteúdos são contemplados pelo alunado como fórmulas vazias, sem sequer a compreensão de seu sentido. Ao mesmo tempo, se criou uma tradição na qual os conteúdos apresentados nos livros didáticos aparecem como os únicos possíveis, os únicos pensáveis. Como consequência, quando um/a professor/a se pergunta que outros conteúdos poderiam ser incorporados ao trabalho de sala de aula, encontra dificuldade para pensar em conteúdos diferentes dos tradicionais (p.161).

No caso do conhecimento histórico, essa questão dos conteúdos escolares se reveste, talvez, de dramaticidade peculiar, devido a uma tendência historiográfica, muito criticada por Foucault (2002), Nietzsche (2005) e White (2001), mas pouco debatida nos cursos de História, de fazer do estudo do passado um fim em si mesmo. Trata-se de uma tendência, do nosso ponto de vista, hegemônica, que provoca grandes “estrágos” na formação dos estudantes universitários, futuros professores. Talvez seja essa tendência que explique a dificuldade que o professor ou estagiário em História tem de iniciar a aula, partindo de questões do presente. Essa prática

hegemonizada de expulsar do discurso histórico o presente simplesmente ignora as relações dialógicas entre as temporalidades, dificultando um olhar mais crítico sobre a legitimidade dos conteúdos ensinados. Hayden White é duro nas suas críticas a esse tipo de concepção histórica:

[...] os historiadores precisam admitir a justificativa da revolta atual contra o passado. O homem ocidental contemporâneo tem bons motivos para estar obcecado pela consciência da singularidade dos seus problemas e está justificadamente convencido de que o registro histórico, tal como é feito atualmente, pouca ajuda oferece na busca de soluções adequadas para aqueles problemas. [...] No mundo em que vivemos diariamente, quem quer que estude o passado como um fim em si deve parecer ou um antiquário, que foge dos problemas do presente para consagrar-se a um passado puramente pessoal, ou uma espécie de necrófilo cultural, isto é, alguém que encontra nos mortos e moribundos um valor que jamais pode encontrar nos vivos. O historiador contemporâneo precisa estabelecer o valor do estudo do passado, não como um fim em si, mas como um meio de fornecer perspectivas sobre o presente que contribuam para a solução dos problemas peculiares ao nosso tempo (2001, p. 53).

Apesar disso, é possível dizer que os especialistas no ensino de História estão cada vez mais preocupados com essa questão dos conteúdos. Duas publicações recentes dão mostra dessa preocupação. Referimo-nos ao livro recentemente organizado por Carla Bassanezi Pinsky “Novos temas nas aulas de história” (2009) e “Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido” (2007), de Marcos Silva e Selva Guimarães Fonseca. O primeiro propõe uma série de temas para serem incorporados ao ensino de História na educação básica: direitos humanos, relações de gênero, cultura, alimentação, corpo, ciência e tecnologia, meio ambiente etc. Sem dúvida, um avanço. O segundo tem um capítulo muito sugestivo: “Tudo é história: o que ensinar no mundo multicultural?”. São iniciativas importantes porque apontam na direção de uma revisão dos conteúdos escolares.

Por outro lado, não obstante reconheçamos a importância dessas publicações para uma revisão mais profunda do currículo de História da escola básica, gostaríamos de chamar a atenção para um aspecto em particular: as visões, por vezes contraditórias, que os especialistas no ensino História têm sobre a atuação da escola e da universidade quando o assunto é a definição dos objetos de ensino que deveriam compor o currículo escolar.

Essa contradição também está subjacente às discussões em torno das concepções de disciplina escolar. Segundo Bittencourt (2004), a polêmica em torno desse conceito está relacionada às idéias que se tem sobre a escola e o saber que ela produz e transmite, à função e o poder docente, bem como dos demais sujeitos que influenciam indiretamente na produção do conhecimento escolar (BITTENCOURT, 2004, p. 35).

Segundo essa autora, os debates mais importantes em torno do conceito de disciplina escolar têm ocorrido entre os pesquisadores ingleses e franceses e giram em torno de posições conflitantes sobre a noção de conhecimento escolar. Uns argumentam em favor da disciplina escolar enquanto “transposição didática”, isto é, do saber escolar como produto decorrente das ciências eruditas de referências. Já outros defendem a idéia de disciplina escolar como campo de conhecimento autônomo (BITTENCOURT, 2004, p. 35), ou seja, o saber escolar é fruto de uma teia complexa de outros saberes (idem, p.36). Mas além da idéia de dependência, outros ideários estão associados à noção de disciplina escolar, segundo Bittencourt:

Um deles é a existência de uma hierarquia de conhecimentos, encontrando-se a

disciplina escolar em uma escala inferior, como saber de segunda classe. Está óbvio igualmente, nessa perspectiva, que é o saber científico que fornece legitimidade às disciplinas escolares. Ademais, tal concepção é responsável pela atribuição de *status* inferior aos saberes escolares das séries iniciais (p.36)

Mesmo que a representação de escola enquanto *locus* de mera reprodução do saber científico já tenha sido contestada nos anos 80, como lembra Fonseca (1995, p. 92), arriscamos dizer que essa é a visão que predomina no ensino de História.

É verdade que boa parte dos especialistas no ensino de História enxerga a escola não mais como mero espaço de reprodução do saber acadêmico, mas sim como instância com relativa autonomia para definir sua própria organização curricular. Todavia mesmo no caso dos especialistas que criticam a noção de transposição didática, há uma dificuldade por parte deles em romper com essa hierarquização, já que se contradizem, em nossa opinião, ao apresentarem as soluções para os desafios da seleção dos conteúdos escolares. Em outras palavras, quando esses autores criticam o currículo praticado nas escolas públicas, questionam, por exemplo, por que elas não acompanham a produção da pesquisa universitária e incorporam assim novos objetos de ensino. Ora essa não é uma crítica que se fundamenta numa concepção de conhecimento escolar enquanto transposição didática?

Em “Conteúdos históricos: como selecionar?”, Circe Bittencourt argumenta que o “ponto básico para o estabelecimento de um critério para seleção de conteúdos é a concepção de História. Dela depende a produção dos historiadores [...]” (2004, p.139). Embora concordemos que as tendências historiográficas sejam um importante critério a ser levado em conta na seleção dos conteúdos de ensino, reservamo-nos o direito de duvidar, no entanto, de seu lugar privilegiado em relação aos demais critérios, sejam eles pedagógicos, éticos, culturais ou políticos.

Não queremos com isso negar a importância da universidade no debate sobre os problemas do currículo escolar ou que os conteúdos de ensino não possam, também, se inspirar nos novos objetos da produção acadêmica. Mas, se tomarmos como referência os estudiosos sobre o currículo, é possível dizer que a universidade também contribuiu para que o currículo escolar se encharque de objetos pouco significativos para os estudantes.

Goodson (2008), por exemplo, ao analisar a trajetória histórica do currículo, ainda que em outros países, abre uma oportunidade para refletirmos sobre o tipo de influência exercida pelos acadêmicos na constituição do currículo escolar:

A semelhança entre a história do conhecimento psiquiátrico do século XIX e a história das disciplinas da escola secundária indica que o conhecimento psiquiátrico e a matéria escolar passaram, ambos, mais ou menos pela mesma “morfologia de reformas” segundo a terminologia de Carl Kaestle (1972, p. 218). Em ambos os casos fica claro que o conhecimento se tornou cada vez mais descontextualizado e desincorporado, à medida que as “disciplinas” foram estabelecendo vínculos cada vez mais estreitos com o Estado e com os eruditos das universidades. À medida que o conhecimento de alto status foi assumido as características de conhecimento erudito gerado e reforçado por teóricos universitários, houve uma percepção cada vez mais nítida de que o interesse próprio essencial de profissionais residiam no cultivo de uma imagem erudita e acadêmica. Assim, o conhecimento profissional tende a tornasse mais abstrato e formal à medida que os grupos ocupacionais procuram conquistar

BRITO; PINHEIRO (2010). Afinal, qual o valor educativo ou formativo de um conteúdo como as “revoluções inglesas do século XVII”...

pontos de apoio nos departamentos burocráticos da moderna universidade (GOODSON, 2008, p.131).

Dizendo de outro modo, apesar de nossas intenções como professores universitários em contribuir para que o currículo escolar se torne mais adequado às demandas da sociedade contemporânea ou às necessidades de professores e estudantes, da educação básica, vale a pena refletir sobre nossa tradição academicista. Esta se faz presente mesmo em relação à pesquisa sobre o ensino de História, ao privilegiar os aspectos formais desse ensino, em detrimento de estudos que focam sua prática concreta (FONSECA, 2003).

Resta saber se a revisão curricular proposta pelos especialistas, na prática, contribui para uma mudança na relação que os estudantes entabulam com saber histórico na escola pública. Sendo mais precisos, se esses conteúdos serão valorados pelos sujeitos das práticas educativas.

Ademais, apesar dos avanços já assinalados, são várias as culturas ausentes do currículo escolar: infantis, juvenis e terceira idade; etnias minoritárias e sem poder; o mundo feminino; da sexualidade lésbica e homossexual; da classe trabalhadora e das pessoas pobres; do mundo rural; das pessoas com deficiência física ou psíquica etc. (SANTOMÉ, p. 161-162).

A questão de fundo, sob o nosso ponto de vista, é repensar os conteúdos de ensino que fazem parte do currículo de História, levando em conta, ao mesmo tempo, as demandas da escola, da universidade e da sociedade. Mas isso implica, na verdade, uma reflexão complexa, que envolve aspectos éticos, políticos, pedagógicos, filosóficos, epistemológicos e a própria função social da escola.

## OS CONTEÚDOS QUE ATRAVESSAM AS PRÁTICAS DE ENSINO DE HISTÓRIA

Quando acompanhamos nossos alunos nas atividades de Estágio Supervisionado, especialmente nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio, reencontramos “velhos” conteúdos, familiares. Familiares porque estiveram presentes nas nossas cadernetas e cadernos quando ainda éramos alunos secundaristas, estudantes do antigo 1.º e 2.º graus do ensino, ainda na vigência da antiga Lei nº 5.692/71.

Não é difícil observar nos programas de cursos, nos planos de unidade dos professores, esses mesmos conteúdos, “temas clássicos” sejam da História do Brasil, da História da América ou História Geral (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea). Como também não é impossível encontrá-los nos livros didáticos de História, independente da organização de conteúdos, seja História Convencional, História Intercalada, História Integrada ou História Temática.

Todavia, no interior das escolas, nas salas de aulas, a seleção de conteúdos considerados “clássicos”, “tradicionais”, sobrevive há décadas, independente das inovações teórico-metodológicas, da renovação historiográfica e pedagógica, das políticas educacionais, mesmo as mais recentes, dos anos finais do século passado e início do século XXI. No cotidiano das aulas de História topamos com nossos “velhos” conteúdos gradeados, disciplinados, organizados em tempos fechados, em lógicas lineares, em bimestres, anos letivos, séries, graus, níveis (ARROYO, 2008, p. 73 *apud* SAVATER, 1997). Fonseca (2006) pontua que esse é um dos traços mais marcantes do ensino de História, especialmente, mesmo após as mudanças operadas a partir da crise do Regime Militar. E insiste: os alicerces construídos desde o final do século XIX, sustentados numa concepção tradicional de História, foram fortes o suficiente para

manter um edifício que, apesar das reformas e das propostas de alteração de sua concepção, não se abala tão fortemente (p. 68).

Num breve passeio pelo currículo escolar teríamos o seguinte quadro em relação à História Geral: o Renascimento, a Reforma e Contra-Reforma, o Antigo Regime, As Grandes Navegações e a Conquista da América, e, por fim, as Revoluções Inglesas do século XVII. Assim estavam organizados os conteúdos programáticos para o ensino médio, no curso de Formação Geral, organizados pela Secretaria de Educação, do Estado da Bahia (1993), como até hoje, nas práticas escolares, mesmo depois da publicação das orientações curriculares nacionais – Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Segundo Karnal (2003) estes são temas recorrentes no ensino da História Moderna.

E para não ficar muito “distante”, a História do Brasil vem junto, pertinho, aí estudamos a conquista e a colonização portuguesa, a Empresa Açucareira, as Entradas e Bandeiras, a Mineração, as rebeliões e revoltas coloniais. E seguimos com o “Dia do Fico e a Independência do Brasil”, precedido da “Fuga da Família Real e o Governo Joanino”. Depois vem o “Primeiro Reinado, a Confederação do Equador. O fim do governo de D. Pedro I tem entrada garantida e também as crises que abalaram o império. Do “Segundo Reinado” entram a questão escravista, a militar e a religiosa, e, concluindo, “dormimos monarquistas e acordamos republicanos”. Assim, após os estudos sobre a “República das Oligarquias”, conhecido com a “República do Café-com-leite”, tem vez a República de Getúlio, e não é difícil imaginar como termina essa História – “a participação do Brasil na Segunda Guerra Mundial”.

Seguindo a “linha do tempo”, indo ao encontro da História Contemporânea estudamos “o longo século XIX (da Revolução Francesa à Primeira Guerra Mundial) e o curto século XX (da Revolução Russa à queda do Muro de Berlim)” (NAPOLITANO, 2003, p. 173). Mesmo em livros didáticos destinados ao ensino fundamental, a História Contemporânea começa com a Revolução Francesa, segue com o Império Napoleônico e o Congresso de Viena, os Movimentos Liberais e Nacionalistas, os Movimentos Operários e Socialistas, o Imperialismo, e, por último, a Guerra de Secessão.

Contrariando essa tendência hegemônica de certos conteúdos, quando se analisa a produção no campo da História e do ensino da História (FONSECA, 1995, 2003; FONSECA, 2006; BITTENCOURT, 1998, 2004; SILVA, 1995) é possível perceber uma diversidade de temas, abordagens e fontes incorporados à escrita e ao ensino da História. É interessante constatar também uma crescente profissionalização da confecção do livro didático; saímos da produção artesanal rumo a uma indústria cultural especializada (BITTENCOURT, 1998; MUNAKATA, 1998; GATTI JÚNIOR, 2004) cujo produto, o livro didático, é periodicamente submetido a um processo de avaliação e julgamento, dirigido pelos órgãos oficiais – o Ministério da Educação e seu Programa Nacional do Livro Didático.

Refletindo sobre os temas e as novas estratégias em sala de aula acerca da História Antiga, Funari (2003) pontua que “os temas tradicionais continuam a constituir elemento central no estudo da Antiguidade, pois são aqueles que fundamentam a relação entre a nossa sociedade contemporânea e a Antiguidade” (p.99). Em seu texto podemos ler: “Se (os alunos) não conhecerem os monarcas hebreus, como poderão interpretar, de forma menos superficial, as religiões contemporâneas tão importantes como o Judaísmo, Cristianismo e Islamismo?” (p. 100). E assim conclui:

Isso não significa que não se deva tratar de novos temas, mas que os grandes tópicos continuam ser essenciais [...] e que os permitam refletir sobre temas da atualidade (como são tanto o papel das armas na História como das religiões

mencionadas acima) Sem dúvida, [...] novos temas podem e devem ser utilizados [...] (idem)

Isso significa que os “temas clássicos” são imprescindíveis à compreensão de questões e problemáticas contemporâneas? Que “novos temas” são bem-vindos, mas não abandonemos os temas tradicionais, haja vista o risco da superficialidade? E não há superficialidade quando no estudo das civilizações da antiguidade, os livros didáticos dedicam capítulos individuais as civilizações Mesopotâmica e Egípcia e concentra em um único capítulo as civilizações Hebraica, Fenícia e Persa? A monótona repetência dos nomes dos monarcas hebreus faz tanto sentido assim para os nossos alunos? Falando de monarcas, que sentido tem decorar que o primeiro monarca do Brasil independente foi D. Pedro I?

Quando o assunto é História medieval, Macedo (2003) chama atenção para os avanços dos estudos medievais, mas afirma que “a Idade Média ensinada na escola [...] não é a Idade Média dos pesquisadores”. (p.112) Mais adiante explana que

[...] ao falarmos de Europa medieval tratamos quase sempre de França, Inglaterra, Alemanha e Itália. Outra seria a Europa do Leste Europeu, a Europa Nórdica e, segundo nos interessaria saber, a Europa Ibérica. Descolonizar o ensino de História significa, portanto, reconhecer identidades em geral deixadas por nós em segundo plano. [...] Para nós, faz muito sentido compreender a formação dos povos ibéricos, por isso nos permite compreender melhor nossas características herdadas, parte de nosso modo de ser e de pensar [...] (p.115-116).

Faz tanto sentido assim “substituir” a Europa ocidental pela Europa do Norte, do Leste ou Península Ibérica? Que idéia de descolonização subjaz o ensino de História com tal substituição? Ao repensar a Idade Média no ensino de História o autor chega a sugerir novos caminhos a partir de outros temas, por exemplo, honra, fidelidade, amor e amizade, mas permanece na História da Europa. E daí, perguntamos: por que a Idade Média dos pesquisadores não é a Idade Média ensinada nas escolas?

Continuaríamos caso fosse necessário listando os “temas clássicos” ou recorrentes da chamada História Geral ou Brasil. Por ora constatamos, que a crítica ao ensino de História, não pode ser dirigida exclusivamente ao currículo escolar da Educação Básica, visto que a História eurocêntrica na abordagem da História (quadripartite francês) está presente “como estruturadora dos currículos de muitos cursos superiores” (NAPOLITANO, 2003, p.163). Ademais, notamos que no currículo “uns” conteúdos são sempre selecionados e outros preteridos, desprezados, rejeitados, menosprezados.

Por que ensinamos o que ensinamos aos nossos alunos? Como é possível ensinar a mesma coisa por tanto tempo? Por que repetimos no ensino médio a História já “vista” no ensino fundamental? Importa para os alunos esses temas? Que sentido tem para os alunos esses conteúdos que nós, professores julgamos centrais e indispensáveis? O que ficará de nossas aulas de História do Brasil e História Geral?

Observando crianças, jovens e adolescentes nas escolas campo de estágio, para além da curiosidade desperta sobre a religião; jogos, bailes, festas, moda, sexo, traição, amor e amizade são sempre temas recorrentes na sala de aula, na hora da aula, nos corredores, no pátio, nos



intervalos, na entrada e saída da escola. Por que esses temas não são objetos do ensino da História, também de Antiga, Medieval, Moderna?

Além disso, esses temas podem ser o ponto de partida bem mais fecundo para seleção dos conteúdos, para a organização dos currículos, de fato. Na obra “Novos temas nas aulas de História”, mencionada anteriormente, Pinsky (2009) comunica que os temas como direitos humanos, relações de gênero, cultura, alimentação, corpo, ciência e tecnologia e meio ambiente há décadas fazem parte das pesquisas de historiadores, embora continuem distantes da realidade do ensino de História.

O que pensamos a respeito? A desafiadora proposta aos autores, de (re) pensar novos temas e responder qual a importância desses temas para o estudante, embora inovadora, de nada adiantará se tais temas forem introduzidos numa estrutura curricular gradeada, “trancados” em matérias e cursos, disputando espaço com os “temas clássicos” consagrados, eternizados. Como exemplo, basta que recordemos a proposta dos temas transversais – Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo. Esses temas foram embutidos no currículo escolar desde 1997, mas a tão almejada interdisciplinaridade e transversalidade na prática escolar ainda pelega para se materializar.

Nesse ponto, Arroyo (2008) levanta alguns problemas importantes que nos ajudam a pensar essas questões. Sobre as velhas e enferrujadas grades e seus conteúdos fechados e disciplinados reconhece que já foram derrubadas na pesquisa e na produção de conhecimento. Todavia, contraditoriamente, isso ocorre ao tempo que vivenciamos a defesa dos conteúdos curriculares “gradeados”, “tradicionais” por parte dos “[...] profissionais formados no velho modelo, enclausurados e licenciados [...]”. (p.70) Dessa forma, os conteúdos são reproduzidos, transmitidos em nome das demandas do concurso, do vestibular, e por esta razão, privilegiados e prestigiados.

Nem por isso, aceitos e acolhidos sem resistência e rejeição por parte dos alunos. Os conteúdos são retidos e logo descartados após o teste e a prova. Na prática como trata de conteúdos fechados uma vez aprendidos e dominados pelos nossos estudantes perdem interesse em si mesmo, tornam-se desinteressantes, “[...] repetidos a cada ano letivo não há muito a teorizar e refletir [...] pesquisar”, (p.74) ainda que continuem sendo selecionados por professores, mantidos em função dos exames nacionais, como por exemplo, o ENEM.

Segundo Arroyo, a defesa dos conteúdos pelos professores/as é a defesa da própria docência, e o medo de perder os conteúdos é o medo de perder o sentido do próprio saber-fazer, trata-se de uma autodefesa, já que somos o que ensinamos (p.71). Na sua compreensão, os professores/as da 5ª a 8ª séries (atuais 6º ao 9º anos) e Ensino Médio, licenciados em disciplinas, em recortes de conhecimento, associam sua auto-imagem a conteúdos de área, de disciplina, isso por que

[...] desde a reforma universitária de 1968 e desde a Lei nº 5692/71 os profissionais da Escola Básica são (de) formados, licenciados para cumprir esse papel de ensinantes apenas e não de educadores. Saem licenciados no domínio dos conteúdos de um recorte do conhecimento [...] (ARROYO, 2008, p.81)

Podemos afirmar pelo exposto, que há uma tensão entre conteúdos e saberes fechados e abertos, “temas clássicos” e “novos temas” presentes seleção e organização dos currículos

escolares e acadêmicos. Tensões que são mais do que tensões entre conteúdos<sup>1</sup>, trata-se de tensões entre saberes que fazem parte da totalidade do aprendizado e desenvolvimento dos educandos, como condição para formação do ser humano, funções claramente explicitadas nas leis e diretrizes educacionais e nas orientações curriculares.

Oportuno lembrar aqui, que as funções de instruir e educar foram reeditados pela LDB, da mesma forma que os PCN legitimam as funções instruir e educar, ao acolher os saberes fechados (temas clássico-tradicionais), ao tempo que clamam por saberes abertos (novos temas). Do mesmo modo que, não solucionamos o problema da separação binária entre educar e instruir nos cursos de formação de professores – é grande a distância entre o que os nossos alunos, futuros professores, aprendem nas licenciaturas e o currículo que ensinará na educação básica (D’ÁVILA, 2007, p.221). Esse pensamento também é compartilhado por Mello (2000):

[...] os cursos de graduação são ministrados num contexto institucional distante da preocupação com a educação básica, que não facilita nem mesmo a convivência com pessoas e instituições que conhecem a problemática desta última. Os professores formadores [...] são mais preocupados com suas investigações do que com o ensino em geral, e menos interessados ainda no ensino da educação básica [...] (p. 100).

Em outras palavras, os saberes da ciência, os saberes da pesquisa, os saberes da graduação não são igualmente os saberes da docência, os saberes do ensino. Bem, afinal, qual o valor educativo ou formativo de um conteúdo como as “Revoluções Inglesas do século XVII” para os estudantes da educação básica?

Nas nossas andanças em salas de aula observamos que geralmente um ou dois conteúdos como esses são trabalhados durante toda uma unidade escolar. Nossos alunos quando perguntados a respeito respondem que “não sabem nada”, “não aprenderam nada”, “não ficou nada”. “Nada”, exatamente, expresse o quão deseducativo apresentam-se certos conteúdos, desprovidos de significados e sentidos para nossos alunos, para suas vidas dentro e fora da escola. Em tal contexto, recordamos a indagação de Charlot (2008): “[...] por importante que seja a especificidade da escola, qual seria o seu valor se o que se aprende na escola fizesse sentido apenas dentro da escola?” (p. 30-31).

Por fim, a reflexão Allard (1976) sobre os critérios de seleção adotados pelos professores na escolha de conteúdos, parece-nos oportuna. Allard assinala, que a história como meio para os alunos adquirirem uma cultura geral, tal como a história como um meio de promover a compreensão nacional e internacional (melhor seria dizer, identidade e memória nacional, tal como aparecem nos nossos textos curriculares), toma a história pelo que ela não é, já que se eliminam da narração histórica todos os fatos passíveis de prejudicar este fim.

Sobre o estudo da história como meio para compreender o presente e o mundo em que se vive, Allard não se recusa a admitir que o estudo da História permita a compreensão do presente. Ao tempo que confirma, pergunta: “Mas pode-se fixar este objetivo como fim do ensino da história?” Não. É o que responde: “Não, porque nos arriscaríamos a fazer passar a segundo plano o objectivo do ensino, que é o desenvolvimento do indivíduo” (p.79).

Concordando com Allard (1976):

---

<sup>1</sup> Ver também Charlot, 2008.

Não negamos que a história possa ajudar os estudantes a compreender melhor o presente, a apreender melhor a sua própria situação no tempo, mas este é um fim particular da história, não do seu ensino. Querer assinalar ao ensino da história um fim primeiro além do de contribuir para o desenvolvimento do aluno arrasta-nos inevitavelmente para uma concepção determinada e, por conseguinte, diminuída, deste ensino. Nega-se de alguma maneira o seu valor educativo, restringe-se o seu alcance e, o que é mais grave, esquece-se o desenvolvimento da pessoa, objecto próprio do ensino. [...] Em nossa opinião, o desenvolvimento intelectual consiste em poder compreender coisas que antes se não compreendiam. O primeiro critério de escolha do professor de história torna-se, deste modo, o que os alunos podem compreender [...] O grau de compreensão tornar-se-á o primeiro critério de escolha do professor. (p.79-80).

O que está sendo lembrado aqui pelo autor, como objetivo do ensino de História é o aprendizado de História. Acreditamos que os professores reconhecem a importância do conhecimento histórico, e, igualmente, a impossibilidade de transmitir integralmente toda a produção da investigação histórica dos historiadores aos estudantes. Observamos que as tentativas de transferência dos conteúdos dos livros didáticos, capítulo por capítulo, apresentados em ordem cronológica ou linear, desconsideram o interesse dos estudantes. Além de certos cortes na seleção de conteúdos, o que Allard sugere e concordamos, é que o aprendizado de História não se faz linearmente e que o interesse dos alunos seja levado em consideração na seleção dos conteúdos, portanto, seja um critério do professor.

Além disso, para refletir de maneira mais ampla sobre a importância educativa do que ensinar, acreditamos ser necessário retomar o debate já travado por educadores brasileiros, mas que anda, talvez, um pouco esquecido. Estamos falando das discussões feitas entre os representantes da corrente crítico-social dos conteúdos e os defensores da Educação Popular (CANDAUI, 2000). Retomar, claro, para fazer avançar as discussões em torno do que ensinar na educação básica, mas com a contribuição reflexiva dos professores e estudantes da educação básica. Não se pode elitizar um debate tão importante como esse. Ademais, importa superar a idéia de que cabe à escola garantir a socialização dos bens culturais para as camadas populares, sob o pretexto de que assim estaríamos combatendo a reprodução social, sem uma forçosa reflexão em torno da natureza educativa desses bens simbólicos. Por outro lado, não acreditamos que a cultura local é suficiente a ponto de ser tomada como a única fonte de inspiração para pensarmos os conteúdos escolares.

Pode-se defender como critérios para definir o valor educativo dos conteúdos históricos a necessidade de formação de sujeitos que lutem por uma sociedade mais democrática, mais justa socialmente, mais sustentável, mais preocupada com a ética nas relações sociais, mais tolerante com a diversidade cultural etc. Mas, em qualquer desses casos, os sujeitos das práticas educativas precisam ser ouvidos e ter seu poder decisório assegurado. As crianças, os adolescentes e jovens, por exemplo, não podem ser vistos como uma massa culturalmente homogênea, desprovida de valores próprios, sempre à espera da preparação para a vida adulta.

## REFERÊNCIAS

ALLARD, Michel. A investigação de critérios para o ensino da História. In: \_\_\_\_\_ et al. **A História e o seu ensino**. Coimbra: Almedina, 1976, p. 77-84.

BRITO; PINHEIRO (2010). Afinal, qual o valor educativo ou formativo de um conteúdo como as “revoluções inglesas do século XVII”...

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BAHIA. Secretaria da Educação e Cultura. **Conteúdos programáticos para o ensino médio**. Curso: Formação Geral/Lei 7.044/82. Bahia: SEC, 1993.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch [VOLOCHÍNOV, V.N]. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 10. ed. São. Paulo: Hucitec, 2002.

BITTENCOURT, Circe (org.) **O Saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

\_\_\_\_\_. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: EDUSP, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Cultura e escola: uma articulação inevitável e conflituosa. In: \_\_\_\_\_(org.) **Reinventar a escola**. 2 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000, p. 17-46.

CHARLOT, Bernard. O professor da sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA**, Educação e Contemporaneidade, salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

D'ÁVILA, Cristina Maria. Universidade e formação de professores: o peso da formação inicial sobre a construção da identidade profissional docente. In. NASCIMENTO, Antonio Dias e HETKOWKI, Tânia Maria (Orgs.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

FREIRE, Paulo. **“Extensão ou comunicação?”** 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FUNARI, Pedro Paulo. A renovação da história antiga. In. KARNAL, Leandro (org.) **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 95-107.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da história: o livro didático e o ensino no Brasil (1970-1990)**. Bauru, SP: Edusc, 2004.

BRITO; PINHEIRO (2010). Afinal, qual o valor educativo ou formativo de um conteúdo como as “revoluções inglesas do século XVII”...

MACEDO, José Rivair. Repensando a Idade Média no ensino de História. In. KARNAL, Leandro (org.) **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003, p. 109-125.

MELLO, G.N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **Revista São Paulo em perspectiva**. v. 14, n.01, p. 98 – 110, jan./mar.2000. Disponível em: [www.crmariocovas.sp.gov.br](http://www.crmariocovas.sp.gov.br). Acesso em 15 set. 2009.

MUNAKATA, Kazumi. Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In. FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998, p. 271-296.

NAPOLITANO, Marcos. Pensando a estranha história sem fim. In. KARNAL, Leandro (org.) **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003, p. 163-184.

NIETZSCHE, Friedrich W. **Escritos sobre história**. São Paulo: Loyola, 2005.

PINHEIRO, José Gledison Rocha; SANTOS, Stella Rodrigues dos. **Linguagem e práticas no ensino de História**. Salvador. Quarteto, 2006.

PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Novos temas nas aulas de história**. São Paulo Contexto, 2009.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In. SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 159-177.

SILVA, Marcos Antonio da. **História**: o prazer em ensino e pesquisa. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar história no século XXI**: em busca do tempo entendido. Campinas, SP: Papirus, 2007.

WHITE, Hayden. **Trópicos do discurso**: ensaios sobre a crítica da cultura. 2ª Ed. São Paulo: EDUSP, 2001.

Artigo recebido em 28/fev./2010. Aceito para publicação em 11/maio/2010. Publicado em 01/jun./2010.

#### **Como citar o artigo:**

SILVA, Eliane Brito; PINHEIRO, José Gledison Rocha. Afinal, qual o valor educativo ou formativo de um conteúdo como as “revoluções inglesas do século XVII” para os estudantes da educação básica? In: **Revista metáfora educacional** (ISSN 1809-2705) – versão *on-line*, n. 8., jun./2010. p. 2-14. Disponível em: <<http://www.valdeci.bio.br/revista.html>>. Acesso em: **DIA** mês **ANO**.

Editora: Profª. Dra. Valdecí dos Santos (<http://lattes.cnpq.br/9891044070786713>)