

## QUE HISTÓRIA ENSINAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA SE NEM TODA HISTÓRIA FAZ SENTIDO PARA OS ESTUDANTES?

*José Gledison Rocha Pinheiro*

Professor da Universidade Estadual da Bahia (UNEB)

E-mail: gledison@terra.com.br

**Palavras-chave:** Conteúdos. História. Escola. Currículo.

Comparando apenas os títulos, o presente texto não deixa de ser uma alusão ao publicado por Selva Fonseca e Marcos Silva intitulado *Tudo é História: o que ensinar no mundo multicultural?* (2007). O desafio colocado por ambos, no final das contas, é o mesmo: selecionar a História que será ensinada na educação básica, mas os argumentos utilizados para explicar tal desafio se diferenciam em alguns pontos.

Com base em Vechia e Lorenz (1998), Silva e Fonseca (2007) afirmam que é possível identificar 18 programas de ensino de História, relacionados às mudanças curriculares ocorridas entre 1841 e 1951. Todos eles organizados pelo colégio Pedro II, do Rio Janeiro. São mais de cem anos de história e muitas mudanças econômicas, políticas e culturais, apesar disso, o que mais impressiona é o fato de ser a mesma a instituição encarregada de definir os conteúdos curriculares. Com pequenas variações, esses conteúdos foram organizados, seguindo a mesma lógica linear do modelo quadripartite francês: Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea quando se trata da História chamada geral; Colônia, Império e República, quando a história a ser ensinada é a do Brasil. “Esse modo de organização predominou nos currículos e materiais didáticos de grande parte das escolas brasileiras até o ano de 1980 [...]” (SILVA; FONSECA, 2007, p. 57).

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, outro modo de organização curricular é proposto para a educação básica: os eixos temáticos. O ministro da Educação e do Desporto Paulo Renato, assim se refere aos professores, justificando a importância dos PCN:

[Os PCNs] Foram elaborados de modo a servir de referencial para o seu trabalho, respeitando a sua concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira. Note que eles são abertos e flexíveis, podendo ser adaptados à realidade de cada região.

Estamos certos de que os Parâmetros serão instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas em sua escola, na elaboração de projetos educativos,

no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático. E esperamos, por meio deles, estar contribuindo para a sua atualização profissional — um direito seu e, afinal, um dever do Estado (BRASIL, 1997, p. 4).

Pelas palavras do ministro, trata-se de uma proposta curricular aberta, sujeita a adaptações. A questão é saber quem reúne as condições para realizar essas adaptações e os critérios estabelecidos para realizá-las. Como professor da disciplina Estágio Supervisionado, tenho constatado que tanto os professores das escolas públicas, como os estagiários exercem pouca influência na definição dos conteúdos de ensino. Suas preocupações estão mais voltadas para as questões de cunho metodológico, de como melhorar a forma do ensino. Jurjo Torres Santomé (1995) nos oferece uma pista para explicar esse problema,

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 (SANTOMÉ, 1995, p. 161).

No caso do Brasil, apesar de os professores poderem escolher o livro didático que melhor se adéqua às suas necessidades, considerando a lista disponibilizada pelo PNLD, o poder decisório sobre os conteúdos continua concentrado nas mãos das editoras, são elas quem, no final das contas, decide o que será ensinado nas escolas.

Assim, apesar de também considerar um avanço a possibilidade de interferência dos professores na escolha dos livros didáticos, penso que é importante relativizar as afirmações feitas por Silva e Fonseca (2007, p. 63), quando dizem que “As pesquisas sobre currículos vividos nas escolas brasileiras revelam uma diversidade de modos de organização e seleção que difere e se distanciam do prescrito em grande parte dos currículos elaborados pelas secretarias de educação e pelos PCNs”.

Mesmo que se constate que os professores optem, em sua maioria, por uma organização curricular diferente daquelas defendidas pelas Secretarias de Educação e pelos PCN's, como, por exemplo, a História Integrada ou Intercalada, é importante analisar e até

problematizar as razões que norteiam essa escolha. Penso, concordando com Santomé (1995), que os professores não tiveram a preparação necessária para refletirem, com mais profundidade, sobre os aspectos que devem ser considerados na definição dos conteúdos de ensino. Isso não significa, em absoluto, que estou defendendo a exclusão dos professores do processo de seleção dos conteúdos. O que estou defendendo aqui é uma melhor preparação dos professores para exercerem, com mais consciência, seu poder decisório. Preparação sem reduzir o problema da seleção cultural do currículo a um problema técnico.

Dito isso, acredito que seja possível responder à pergunta de Silva e Fonseca (2007, p. 56): “Se tudo é história, por que às escolas de educação básica se impõe ou sugere uma seleção preestabelecida em outros lugares de produção, por outros sujeitos, externos à vida da escola?”. Falta aos professores uma formação que os prepare para exercer o poder decisório sobre o currículo escolar.

Por outro lado, bem ou mal, os professores têm influenciado na escolha do que ensinar. Apesar dos limites aqui assinalados, os docentes têm como dizer sim ou não a determinado conteúdo. E os estudantes, como têm reagido às escolhas dos professores? Suas demandas são levadas em consideração, quando os professores decidem pelos conteúdos da chamada História Integrada ou Intercalada, para não falar de outros modos de organização curricular?

Com base em minha experiência como professor da disciplina Estágio Supervisionado, na UNEB, é possível afirmar que é grande a resistência dos estudantes aos conteúdos históricos ensinados pelos professores na educação básica. Chama atenção também a dificuldade que o estagiário tem para pensar na importância formativa daquilo que é ensinado; ademais, não são raros os conflitos entre estagiários e professores quando está em jogo a opção por certos conteúdos abordados pelos livros didáticos, isto é, quando se opta pela construção/reconstrução do texto do livro didático adotado pela escola.

A resistência engendrada pelos estudantes em relação aos conteúdos históricos já é conhecida e muitas vezes taxada como indisciplina ou falta de interesse. É assim que os professores reagem quando se dão conta que os estudantes não estão prestando atenção à aula, seja porque conversam, saem sala, lêem revistas, ouvem música etc. Mas há também outras formas mais sutis de resistir, ficando em silêncio, aparentemente atento, mas “viajando”, como costumam dizer os estudantes.

Concordando com alguns estudiosos, que concebem o currículo como relação de poder, penso a resistência dos estudantes como resposta à falta de consideração de suas demandas. Não se trata apenas de levar o conhecimento prévio do estudante para servir de

âncora para os novos, mas de levar em conta as demandas do direito de ser criança, adolescente ou jovem na definição dos conteúdos. Nesse sentido, a preocupação formativa do ensino de História pode articular o direito de ser com o direito de vir a ser, contribuindo para superar a idéia muito comum de educação básica como simples prontidão (ARROYO, 2009) para o ensino superior ou preparação para a vida em sociedade. Em outras palavras, a preocupação formativa do ensino de História seja com a formação para o exercício da cidadania ou a preparação para o mundo do trabalho pode ampliar-se para incluir, também, as preocupações com a identidade cultural das crianças, adolescentes e jovens.

Negar o lugar do estudante na seleção cultural do currículo é negar o seu lugar enquanto sujeito de valoração, de atribuição de sentido (BAKHTIN, 2000). Para Bakhtin (2000), o sujeito valora o mundo a partir de seu universo apreciativo. Desse modo, quando a criança, o adolescente ou o jovem interagem com o mundo, o fazem a partir de seus universos apreciativos, cuja carne, conteúdo, é a cultura.

É a partir da interação intersubjetiva que se desenrola a compreensão subjacente aos processos de produção do conhecimento. Sendo assim, conhecer a cultura do outro, suas peculiaridades, sobretudo suas necessidades, é importante para que se tenha uma interação comunicativa baseada na produção de sentido.

Sendo assim, para o professor que pretende fazer de sua aula uma prática produtora de sentido, é importante conhecer o universo do outro, suas demandas e expectativas. No caso da educação, o desafio passa a ser, no meu modo de entender, definir o que pode fazer sentido para professor e estudante, do ponto de vista dos conteúdos, e ter, ao mesmo tempo, valor educativo. Um primeiro desafio seria então o professor reconhecer que nem todo conteúdo histórico que faz sentido para ele faz, necessariamente, sentido para o estudante. Por outro lado, também constitui um desafio, reconhecer que nem todo conteúdo que tem sentido para o estudante pode fazer parte do currículo, se não possuir valor educativo. Como se pode constatar, definir conteúdos de ensino é uma tarefa complexa, que envolve muitas dimensões.

## **Referências**

ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. Tudo é História: o que ensinar no mundo multicultural? In: \_\_\_\_\_. *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas: Papirus, 2007.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In. SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael. *Programa de ensino da Escola secundária brasileira: 1850-1951*. Curitiba: Ed. do Autor, 1998.