

O ENSINO DE HISTÓRIA E O SUJEITO HISTÓRICO ABSOLUTO.

Camila Magalhães Góes¹

Resumo: A partir dos pressupostos advindos da História Cultural e da Didática da História inicio neste trabalho uma reflexão sobre as discussões empreendidas no campo teórico e pedagógico para o acolhimento dos múltiplos sujeitos históricos no Ensino de História. Proponho, portanto, o estudo do sujeito histórico *absoluto* em diferentes épocas e na escrita de diferentes autores, pois apesar do aparente distanciamento, o entrelaçamento destes discursos será fundamental para uma compreensão mais ampla deste tema.

Palavras-chave: Ensino de história; Sujeito Histórico; Historiografia.

Introdução

A História, como disciplina escolar, surge no Brasil na primeira metade do século XIX, com o objetivo de amparar e difundir o discurso da democracia republicana para construção de uma nação, que apenas foi benquista após a fundação do Estado Brasileiro.

O ensino de História durante a República aprofundou a reprodução do modelo de História europeia e de formação da nacionalidade. O nacionalismo manteve-se como fio norteador do ensino de História durante a década de 40, com a reforma curricular do governo de Getúlio Vargas. A formação dos conceitos de nação e cidadania compactuava com a busca por legitimação dos poderes políticos.

A afirmação das identidades nacionais e a legitimação dos poderes políticos fizeram com que a História ocupasse posição central no conjunto de disciplinas escolares, pois lhe cabia apresentar às crianças e aos jovens o passado glorioso da nação e os feitos dos grandes vultos da pátria. Esses eram os objetivos da historiografia comprometida com o Estado e sua produção alcançava os bancos das escolas por meio dos programas oficiais e dos livros didáticos, elaborados sob estreito controle dos detentores do poder.²

A implementação da lei 5.692, em 11 de agosto de 1971, durante a ditadura civil-militar, fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, dentre suas determinações, contamos com a união do ensino primário e ginásial resultando no ensino de 1º grau e o colegial agora denominado 2º grau. Com o apoio dos EUA ao regime político implantado, as orientações educacionais tiveram grande influência das mudanças científicas, tecnológicas e industriais das últimas décadas do século XIX.

As mudanças curriculares que afetaram diretamente o ensino de História estão relacionadas no Primeiro Grau à união da História e da Geografia resultando na disciplina de Estudos Sociais com o acréscimo da disciplina de Educação Moral e Cívica. Para o Segundo Grau foi adicionado os estudos da Organização Social e Política Brasileira enquanto disciplina curricular obrigatória e apesar de mantidas as disciplinas de História e Geografia, seus períodos de aula foram reduzidos, cedendo espaço na *grade curricular* da escola para as duas disciplinas obrigatórias.

Introduzir as disciplinas sobre civismo significava impor a ideologia da ditadura, reforçada pela extinção da Filosofia e diminuição da carga horária de História e Geografia, que exerce a mesma função de diminuir o senso crítico e consciência política da situação.³

O Governo Militar pretendia através da imposição de decretos-lei, atos, cassações e reformar curriculares, implementar o esvaziamento do aspecto político e contestador do ensino, através das novas disciplinas impostas, que passaram a seguir concepções tecnicistas de crescente influência neste período.

A partir da década de 80, com novas diretrizes para o Ensino de História “as preocupações com a formação do professor, do ensino de história e seus correlatos, passam a se constituir, como objeto de reflexão, análise e pesquisa, de uma forma mais enfática”⁴. Em um ambiente propício às propostas de revisão, baseadas nas críticas a “postura meramente contemplativa imposta aos estudantes perante o saber ensinado” e a “falta de relação do saber histórico com as questões vindas do presente”⁵ a História se abre aos novos paradigmas historiográficos.

Atualmente o Ensino de História ainda sofre transformações fundamentadas na crítica do ensino livresco, distanciado da vida dos alunos e dos professores. Por não ser mais visto como mero transmissor de conhecimentos, não caberia mais ao professor de História apenas

falar a uma sala de aula e esta o escutar, reconhecendo que possui uma profissão diferenciada que possibilita a construção do próprio ofício.

Diversas pesquisas realizadas nas últimas décadas do século XX e no século XXI discutem as concepções de História presentes na sala de aula, e a distância entre os saberes presentes na formação acadêmica do professor de História baseados em discussões com múltiplos referenciais teóricos e metodológicos debatidos de forma interdisciplinar a partir do estudo de fontes diversificadas, e as práticas desenvolvidas nas escolas de educação básica, *lugar de transmissão* que ainda elege o livro didático como sua única fonte historiográfica.

Dentre os autores que ampliaram os debates sobre estas questões, destaco as contribuições das(os) Professoras(es): Déa Fenelon (A formação do profissional de História e a realidade do ensino, 1983), Circe Bittencourt (O saber histórico na sala de aula, 1997), Ernesta Zamboni (A formação da Identidade e o ensino de História, 1993), Selva Guimarães Fonseca (Caminhos da história ensinada, 1993), Leandro Karnal (História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas, 2003) e Jaime Pinsky (O Ensino de História e a criação do fato, 2009). Seus estudos, dentre outros, influenciaram gerações de professores na revisão dos conteúdos, aportes didáticos, fontes e práticas do ensino de História, bem como as Políticas Públicas que regem a História enquanto disciplina escolar.

Quanto á Políticas Públicas, os Parâmetros Curriculares Nacionais a História, no Ensino Fundamental, deverá conceituar o fato, sujeito e tempo histórico a partir da realidade do aluno. Quanto ao Ensino Médio, segundo as Orientações Curriculares de 2006, o Ensino de História auxiliará os jovens a construírem o sentido do estudo da História, a partir de uma nova reflexão, que substituirá os conteúdos didáticos por conceitos e procedimentos, eleitos fundamentais, como: história, processo histórico, tempo (temporalidades históricas), *sujeitos históricos*, trabalho, poder, cultura, memória e cidadania.

O estudo dos sujeitos históricos, que indica o documento, baseia-se na proposição de que estes sujeitos “se configuram na inter-relação complexa, duradoura e contraditória das identidades sociais e pessoais”, ou seja, a História não é apenas construída por heróis ou vilões, “mas consequência das construções conscientes ou inconscientes, paulatinas e imperceptíveis, de todos os agentes sociais, individuais ou coletivos”⁶.

Esta concepção de sujeito histórico estrutura-se com as novas abordagens historiográficas, dentre elas, o movimento dos Annales⁷, que representou uma revolução do

saber histórico e definiu novos rumos para a pesquisa da área, assim como novos procedimentos metodológicos, novas abordagens teóricas, novos objetos e novos olhares.

As ideias diretrizes da revista, que criou e excitou entusiasmo em muitos leitores, na França e no exterior, podem ser sumariadas brevemente. Em primeiro lugar, a substituição da tradicional narrativa de acontecimentos por uma história-problema. Em segundo lugar, a história de todas as atividades humanas e não apenas história política. Em terceiro lugar, visando completar os dois primeiros objetivos, a colaboração com outras disciplinas, tais como a geografia, a sociologia, a psicologia, a economia, a lingüística, a antropologia social, e tantas outras⁸.

Em seus primeiros anos, os historiadores dos Annales se afirmaram por meio de uma oposição radical “àquilo que realmente já era bastante retrógrado em sua época: um paradigma positivista que não encontrara efetivamente realizações no âmbito da historiografia”⁹.

Apesar de todas as censuras infligidas à concepção positivista, enquanto expressão do seu tempo/espço, ela é encontrar ela expressa a busca pela natureza imutável e universal de todas as coisas, possibilitando, desta forma, o enquadramento dos fatos sociais em leis gerais, amortizando as pluralidades e subjetividades.

O sujeito absoluto e sua marcha natural

A busca por dados empíricos que representassem toda a história da experiência humana enfatizada pelos positivistas no século XIX, também esteve presente no Iluminismo, quando a crise de valores e dos modos de vida tradicionais da Idade Média, principalmente na laicização das opiniões, contestou a autoridade da Igreja e sua escrita da História que se baseava em leis não comprovadas pela Razão.

A historiografia providencialista/teológica escrita por clérigos, se impõe no início do período medieval perdurando por toda a Idade Média e possui dentre seus temas principais o sobrenatural, os milagres, monstros e relíquias. Enquanto expressão da religião Católica, uma religião eminentemente histórica (seu centro cronológico está definido pela vinda de Cristo à Terra) sua escrita sustenta-se na História *revelada* por Deus aos homens. Com seus destinos já traçados, resta aos “servos de Deus” confiar à Igreja a responsabilidade “pela orientação da humanidade em sua busca da salvação”¹⁰.

Todavia, a História para os positivistas deveria alcançar a lógica, através das leis universais, elevando-a ao patamar de Ciência Histórica. Com suas teorias, ferramentas e métodos que possibilitassem a identificação dos estágios de evolução das sociedades humanas, também era investido à História o papel de ferramenta moral.

Tal conceito aproxima-nos da história como exemplo e objeto de meditação trazida pelo historiador grego Tucídides, cinco séculos antes de Cristo, que expressava em seus escritos a preocupação em atuar como pedagogo, levando aos gregos, através do conhecimento histórico os valores morais permanentes, fossem eles sociais, políticos ou militares. Como exemplo, a obra de Plutarco (46 d.C. a 126 d.C.), *Vidas paralelas dos homens ilustres*, ao relatar a história dos líderes romanos e gregos, cumpre o papel de lembrar ao seu povo “a grandeza moral de Roma, seus modelos gregos desempenhando o papel a ser imitado como ancestralidade valorosa”.

O caráter moral e cívico tem um vínculo duradouro com ensino de História no Brasil. Desde sua implementação como disciplinar escolar, em 1837, professores do Colégio Pedro II (referência para as outras instituições educacionais brasileiras) construíram programas escolares, manuais didáticos e orientações dos conteúdos a serem ensinados, tais produções eram orientadas “pela linearidade dos fatos, pelo uso restrito dos documentos oficiais como fonte e verdade histórica, e por fim, pela valorização dos heróis”¹¹.

Ao acompanhar a passagem do discurso iluminista do século XVII ao positivismo do século XIX, destaco a ação do expressivo representante da ordem e do progresso, o filósofo francês Auguste Comte, que ao empregar este sistema, aludido por alguns dos últimos iluministas, responde também à necessidade conservadora da classe industrial, de conter e controlar a classe operária.

A escrita dos historiadores priorizou, neste período, a neutralidade científica. Seu trabalho consistia em observar, classificar e explicar os acontecimentos reais a partir da metodologia científica positiva. Não era proposta a interpretação do fato histórico, mas sua descrição, expressando a harmonia dos acontecimentos, numa estrutura rígida de ordem e progresso.

[...] todo o pensador que escrevesse sobre a importância e significado da história tinha que o fazer em termos racionalistas e demonstrar elevado nível de atualização quanto à ciência da natureza, pois se entendia que esta atingiria o auge da ciência em geral em perfeita correspondência com o

otimismo do poder da razão como única fonte de pensamento e conhecimento.¹²

Os sujeitos responsáveis por *seguir* o curso da História, são os “grandes homens, aqueles aos quais os outros indivíduos devem delegar todo o poder, os grandes seres, os heróis que a História vai registrar”¹³. Mas, suas ações estavam, de fato, dirigidas pelo Gênio da verdade Universal, um padrão evolucionista definido pelas leis próprias da natureza. Ao seguir o modelo explicativo de Comte, percebemos que sua concepção de História não é estática, mas, segue uma ordem previsível e evolutiva.

A marcha natural da civilização determina, assim, para cada época, independente de qualquer hipótese, os aperfeiçoamentos que deve ter o estado social, quer em seus elementos, quer no conjunto. Somente esses podem ser executados e se executam, necessariamente, com o auxílio das combinações feitas pelos filósofos e pelos homens de Estado, ou a despeito deles. Todos os homens que exerceram uma ação real e durável sobre a espécie humana, no temporal ou no espiritual, foram guiados e sustentados por esta verdade fundamental, que o instinto ordinário do gênio lhes fez entrever, embora não estivesse ainda estabelecida por uma demonstração metódica¹⁴.

A constituição da galeria de heróis no Brasil, com forte representação no ensino durante a República e Ditadura Militar, proporcionou a construção, a partir de “símbolos poderosos, encarnações de ideias e aspirações, pontos de referência, fulcros de identificação coletiva”¹⁵, de um falso envolvimento do povo com o primeiro regime e para o segundo, de uma sensação de linearidade e de progresso para nação. Nestes períodos o método positivo das ciências naturais permearam tanto a organização da escola secundária quanto a dos estudos históricos.

Assim como o positivismo, o historicismo, filosoficamente ligado a Hegel (Georg Wilhelm Friederich, 1770-1831), declara que uma força absoluta guia a História Universal. A busca por um fim último que domina todos os povos, traz como sujeito da história o próprio Espírito Objetivo cabe, portanto ao historiador decifrar as razões do próprio Espírito, interpretando “os processos não perceptíveis aos próprios atores da História”¹⁶.

Por meio da articulação entre a identidade cultural individual representante da vontade subjetiva movida por interesses egoístas, construída em dado contexto social, e um ponto de vista global, representante da vontade do espírito do mundo, que abarca o avanço geral da sociedade, é determinado pelos historicistas do século XIX o fim do acaso na História. Pois

nada na História é realizado sem paixão, nem tão pouco deixa de obedecer a Razão divina e absoluta.

A pessoa não pode passar por cima do espírito de seu povo, assim como não pode passar por cima da terra. A terra é o centro de gravidade, só se pode imaginar que um corpo que deixe este centro vá explodir no ar. Assim acontece com o indivíduo. Somente através de seu esforço ele poderá estar em harmonia com a sua substância, deve trazer a vontade exigida por seu povo para a sua própria consciência, para articulação. O indivíduo não cria o seu conteúdo, ele é o que é, expressando tanto o conteúdo universal quanto o seu próprio conteúdo.¹⁷

Na obra *a Idéia de uma história universal do ponto de vista cosmopolita*, Immanuel Kant, traz sua perspectiva da marcha do Espírito, como a ideia de um fio condutor que levaria o homem à emancipação. Tal fio condutor seria guiado pela natureza, e essa razão é algo natural e intrínseco ao homem que segue inadvertidamente pelo “propósito da natureza, que lhes é desconhecido, e trabalham para sua realização, e, mesmo que conhecessem tal propósito, pouco lhes importa”¹⁸.

Considerações Finais

A análise do sujeito histórico exterior ao homem e/ou absoluto (o Espírito, o Gênio, o Estado, a Natureza, a Razão) expressa uma lógica vinculada à ciência Histórica que emerge em certos períodos, com o objetivo de legitimar sua importância enquanto ciência e valorizar seu cunho pedagógico e regulador.

Escritos de Voltaire, Condorcet e Kant descrevem um movimento ascendente da humanidade, na busca de um sentido para a História, em direção a um estado ideal. Suas ideias construíram e influenciaram a Didática, Filosofias e Teorias da História, suas representações de “modelos de gênero: organizam os períodos, apreciam as mudanças ou as permanências, interpretam a evolução geral do mundo com o auxílio de um princípio único - a marcha do espírito ou a lei dos três estados”¹⁹.

Atualmente, este discurso está distante da prática dos professores de História que valorizam a ação das coletividades e do homem comum. Entretanto a proposta deste estudo é reconhecer as diversas expressões do sujeito, para o acolhimento de suas múltiplas dimensões em sala de aula, compreendendo que “os heróis não precisam ser bandidos”²⁰.

Afinal, almejar e concretizar novas dimensões e possibilidades de discussão para o ensino de História na Educação Básica, não significa esquecer ou banir os sujeitos que foram por tanto tempo seus atores principais.

¹ Camila Magalhães Góes; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano; Mestranda em Educação, Universidade Federal da Bahia. Email: camilagoes1987@gmail.com.

² FONSECA, Thaís Nívia de Lima. *História e ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.24.

³ VEDANA, Léa Maria. A educação em SC nos anos 60. *Esboços*. Florianópolis, v.5, n.5, p. 39-47, dez, 1997, p. 40.

⁴ COSTA, Aryana Lima. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *O ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá*. In: SAECULUM: Revista de História [16]; João Pessoa, jan. / jun.2007, p.148.

⁵ PINHEIRO, José Gledison Rocha e SANTOS, Stella Rodrigues dos. *Linguagens e práticas no ensino de história*. Salvador: Quarteto, 2006, p.9.

⁶ BRASIL. Parecer nº94/71, de 04 de fevereiro de 1971, do CFE. In: FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História ensinada*. Campinas: Papirus. 10ª Ed. 1993, p. 75.

⁷ Adotarei, assim como Peter Burke em sua obra “A Escola dos Annales”, o termo *movimento dos Annales* por compreender a divergência presente nos trabalhos dos seus membros, tanto quanto seu desenvolvimento no tempo. A proposta de Burke surge da impressão de um grupo monolítico, de prática uniforme que a definição *escola* pode proporcionar.

⁸ BURKE, Peter. *História e teoria social*. São Paulo: Editora UNESP, 2002, p. 7.

⁹ BARROS, José D’Assunção. *Teoria da História: Paradigmas Revolucionários*. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 84.

¹⁰ BORGES, Vavy Pacheco. *O que é história*. 2 Ed. São Paulo: Brasiliense, 2005, p.23.

¹¹ BRASIL. Secretaria de Educação - Paraná. *Diretrizes Curriculares para o Ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio*. 2008, p.03.

¹² SOUSA, Daniel de. *Teoria da História e Conhecimento Histórico*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1982, p.95.

¹³ SOUSA, Daniel de. *Teoria da História e Conhecimento Histórico*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1982, p.95.

¹⁴ MORAES FILHO, Evaristo (org). *Comte – Sociologia*. Col. Grandes Cientistas Sociais, São Paulo: Ática, 1978, p.168.

¹⁵ CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas*. O imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 20ª reimpressão, 1990, p.55.

¹⁶ CADIOU, François; COULOMB, Clarisse; LEMONDE, Anne; SANTAMARIA, Yves. *Como se faz a história: Historiografia, método e pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2007, p.74.

¹⁷ HEGEL, G.W.F. *A Razão na História: Uma Introdução geral à Filosofia da História*. São Paulo: Centauro. 2001, p. 77.

¹⁸ KANT, Immanuel. *Idéia De Uma História Universal De Um Ponto De Vista Cosmopolita*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986, p.10.

¹⁹ BOURDÉ, G. e MARTIN, H. *As escolas históricas*. Lisboa: Europa América. 2000, p.44.

²⁰ TOURINHO, Maria Antonieta Campos. *Sujeitos Históricos e o Ensino de História: Os heróis precisam ser bandidos? Tempos Históricos*, vol. 12, Paraná: UNIOESTE, 1º semestre 2008, p.1.