

**MOVIMENTO
DE REORIENTAÇÃO
CURRICULAR**

HISTÓRIA

VISÃO DA ÁREA
6/7

DOCUMENTO 5
CO-DOT-PSG-Sa.-002192



Prefeitura do Município de São Paulo
Secretaria Municipal de Educação

IMPRESSÃO: IMPRENSA OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO

arte final:
CENTRO MULTIMÉDIO
Tiragem: 20.000 exemplares

HISTÓRIA

VISÃO DA ÁREA

APRESENTAÇÃO

A partir de agosto de 1989, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo propôs o Movimento de Reorientação Curricular as escolas da rede. Calçado em princípios básicos, tais como a autonomia da escola, o resgate de práticas e experiências avangardas, a discussão coletiva e a unidade ação-reflexão-ação, o Movimento veio organizado em três momentos: problematização, organização dos dados problematizados e devolução das informações as escolas.

Ao longo destes anos, a Secretaria vem promovendo várias discussões entre educadores da rede e assessores das universidades conveniadas na direção de problematizar a questão curricular, organizar esses dados e encaminhá-los de volta às escolas.

No que diz respeito à área de História, o caminho foi o mesmo. Em 1990, foi produzido um documento preliminar com avisão de área. Esta, entendida como a concepção de área e como ela se apresenta no currículo, passou por seguidas discussões com os educadores da Rede - coordenadas pelos Núcleos de Ação Educativa e pela Diretoria de Orientação Técnica - chegando, no final de 1991, a esta versão.

A visão de área, ora encaminhada aos educadores da Rede Municipal de Ensino, vem com um duplo objetivo: ampliar a discussão sobre o ensino de História nas nossas escolas e propor parâmetros para a construção de programas pelos educadores.

I- Pequeno histórico do ensino de História no Brasil

3
de sucessivas reformas, procurando dar soluções para a situação de desordem e descredito do sistema escolar, decorrente da estrutura de exames parcelados. Tais reformas oscilavam entre o regime de oficialização e o de desoficialização. Assim, conseguiu-se criar no maximo uma "duplicidade de regime de ensino secundário: o seriado para os alunos do Colegio Pedro II e dos ginásios equiparados, e o parcelado para os alunos dos estabelecimentos particulares". (1) Deu-se ênfase, sobretudo, ao ensino da História Universal. A História do Brasil aparecia no currículo do então chamado Ginásio Nacional (que era o antigo Colegio Pedro II) com a Reforma de 1901, desaparecia com a Reforma de 1911, era reintroduzida pela de 1925, ganhando maior peso a partir da Reforma Francisco Campos (1931), sempre incluída na disciplina História Universal.

So a partir de 1931 conseguiu-se estabelecer um ginásio seriado, com presença obrigatória de alunos, com estrutura rigorosamente organizada e uniforme. O ensino secundário passou para a responsabilidade do recém-criado Ministério de Educação e Saúde Pública, que tornou-se o único responsável por todos os aspectos do ensino secundário - seleção, inspeção de livros, instruções metodológicas e inspeção da avaliação da aprendizagem. Isso expressava, na prática, a vitória de uma linha de pensamento uniformizador e de valorização do poder central. As medidas tomadas a partir daí refletiam as propostas do movimento escolanovista, mais especificamente dos liberais elitistas (Fernando de Azevedo, Lourenço Filho). O "Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova" (1932) propugnava uma escola oficial única, onde as crianças de 7 a 15 anos tivessem "uma educação comum, igual para todos, escola essa caracterizada pela laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e educação" - tudo isso pela aplicação de "métodos científicos aos problemas da educação", seja quanto a determinação dos fins, seja quanto aos meios para atingí-los. Assim, concluia o Manifesto, "se os problemas da educação devem ser resolvidos de maneira científica, e se a ciência não tem patria, nem variedade, nos seus princípios, com os climas e latitudes,

No Brasil só a partir do século XIX, com a Independência, poderemos falar do processo de construção de uma História nacional, principalmente pela ação das Sociedades Históricas e Geográficas. Esse processo, entretanto, não teve reflexos imediatos no ensino secundário.

Na Europa, nesse período a História paulatinamente tornava-se uma disciplina autônoma, laica, desligada do ensino das Letras Clássicas - resultado da ênfase às ideias nacionalistas e das mudanças processadas após a Revolução Francesa.

Enquanto isso, no Brasil, a História tinha seu lugar assegurado no currículo da escola secundária incluída no programa de Latim, e com uma ênfase muito grande na História Sagrada. Nenhuma importância se dava ao estudo da História Nacional.

Por essa época, a estrutura do ensino secundário praticamente inexistia. À exceção do Colegio Pedro II, fundado em 1837 - com um ensino pago e dirigido às elites - existiam apenas escolas particulares que ministriavam cursos preparatórios. As exigências legais eram amorfas e restritas. Não havia nenhum controle sobre os professores nem sobre os programas.

Com a República, a História Sagrada tornou-se menos importante no horizonte educacional, porque se passou a valorizar a História civil e política. Na realidade, todavia, isso se concretizou mais como projeto que como prática, uma vez que quase nenhum controle se tinha sobre o ensino. Entretanto um ensino informal se estabelecia, com o incentivo do Estado ao culto de heróis e monumentos dedicados a determinados "momentos" da História patria, bem como instituição de feriados nacionais.

Fora da esfera oficial do ensino, houve tentativas anarquistas de criar escolas livres, onde a História destacava momentos considerados cruciais na construção da liberdade humana (Revolução Francesa, Abolição, República). Essas escolas tiveram curta existência, e sofreram os efeitos da legislação e dos horizontes que vão sendo implantados principalmente a partir da década de 20. Nesse período, o governo republicano empreen-

(1) NAGLE, Jorge. Educação e Sociedade na Primeira República. SP., E.P.U./EDUSP, 1974.

a obra da educação deve ter, em toda parte, uma unidade fundamental dentro da variedade de sistemas resultantes da adaptação a novos ambientes ideias e aspirações que, sendo estruturalmente científicas e humanas, tem um caráter universal". (2) Ou seja, o aprofundamento das formas de ação dos agentes passa a se fazer com respaldo nos argumentos da ciência e em instrumentos psicológicos (testes psicotécnicos e vocacionais, medidas de ensino, avaliações). (3)

A aplicação dessas ideias dava-se num momento de redefinição do lugar da escola na sociedade, e de redefinir também do lugar do professor. A educação teria então a função de formar novos quadros profissionais, em nome da racionalização, da centralização de decisões e do novo tipo de exploração do trabalho. "A educação nova" prossegue o já citado manifesto, "alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar a "hierarquia democrática" pela "hierarquia das capacidades", recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação". (4)

O currículo proposto pela Reforma de 1931 apontava para a necessidade de estudar-se História do Brasil e da América, no contexto da História da Civilização (nas cinco séries ginasiais). O conteúdo muito extenso e o descompasso com o aparecimento dos livros didáticos, faziam com que o programa geralmente não fosse cumprido totalmente (ficando de fora justamente as partes referentes ao Brasil e à América).

Esse projeto visava a homogeneização da população, visando a racionalização das relações de trabalho e, a integração do imigrante dentro de um processo de construção da nacionalidade. Nesse sentido,

5
a Reforma Sampaio Dória (São Paulo - 1920) já estabelecia a obrigatoriedade do ensino de História e Geografia do Brasil, processo acelerado após 1930. A própria escola servia de palco para a apresentação desse projeto centralizador. O professor acabava perdendo o seu poder de decisão, ~pela separação entre o planejamento e a sua execução. A História ensinada reforgava esse projeto de sociedade e de escola, apresentando-se como algo externo à experiência do aluno, centrada em determinados temas, como "biografia" da nação ou da humanidade, transformando a cronologia em todo o princípio explicativo.

Em 1940, em plena ditadura, do "Estado Novo", por pressão do Instituto Histórico e Geográfico, e através de uma portaria ministerial, a História do Brasil passava a ser uma disciplina autônoma, tendo suas questões, inclusive, maior peso na nota atribuída ao aluno.

As propostas das reformas de 1942 a 1945 estabeleciam para o ginásio conteúdo da História em círculos concêntricos, que deveriam ser ampliados no colégio. Entretanto, o que normalmente acontecia era, apenas, a mera repetição desses conteúdos, mesmo porque as instruções metodológicas mais avançadas, - cuidados com a língua, ligar a programação ao presente, comparar fatos e épocas, coordenar conhecimentos históricos com conhecimentos geográficos, económicos e políticos -, não tinham condições práticas de viabilizarem-se.

Em 1951, fixava-se nova sérieção de História Geral e do Brasil, havendo inclusive redução da carga horária semanal para essas duas disciplinas. A programação havia sido elaborada por uma congregação de professores, a do Colégio Pedro II, embora ainda os legisladores resistissem "à possibilidade de dar essa responsabilidade aos professores". (5)

Tal possibilidade só foi aberta pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei - 4024/61) que atribuiu aos professores congregados das escolas a formulação dos programas de ensino. O Conselho Federal de Educação estabelecia, então, a am-

(2) "Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova", in GHI RALDELLI Jr., Paulo. História da Educação, SP. Ed Cortez, 1990.

(3) SILVA, Marcos A. da, e ANTONACCI, Antonietta. "Viências na Contramão", in Revista Brasileira de História. nº 19, SP, ANPUH, Marco Zero, set/89 - fev./1990.

(4) "Manifesto..." - citado acima.

(5) LEITE, Mirian Moreira. O ensino da História no e no ginásio. SP., Ed. Cultrix, 1969.

plitude e o desenvolvimento dos programas das disciplinas obrigatorias, e os Conselhos Estaduais estabeleciam a seriação em Historia do Brasil e Historia Geográfica.

Todavia, uma longa tradição de centralização e a organização do livro didático não permitiram uma grande diferenciação dos programas nos estados e nas escolas. Paralelamente, começava-se a introduzir, a partir de 1959, os programas de Estudos Sociais nos cursos experimentais e vocacionais, visando a uma integração dos conteúdos de Historia, Geografia, Economia, Política, Sociologia, Antropologia e Psicologia, como já era feito nos Estados Unidos desde 1929, numa perspectiva funcionalista, que rejeitava o conflito e tentava, racionalmente, administrar o real.

Nos primeiros anos da década de 60, um grupo de historiadores, entre os quais se destacava Nelson Werneck Sodré, elaborou uma série de materiais a que se denominou "Historia Nova", de inspiração marxista, com a preocupação de criticar a história tradicionalmente voltada para as elites. Esse grupo, bem como os resultados que produziu, foi violentamente reprimido após 64.

No final da década de 50 e início de 60, a escola pública sofreu um processo de crescimento, com a instalação de "gimnasios oficiais" em inúmeras grandes e pequenas cidades do estado de São Paulo. Na década de 60, inclusive, a população urbana ultrapassou em número a rural, e passou a pressionar pelo acesso à educação secundária, como forma de usufruir dos frutos que a política desenvolvimentista trouxe-
ra ao país.

Com o desenvolvimento industrial dos JK, começou a se fazer cada vez mais presente, em discursos oficiais, a valorização do ensino técnico-profissional em oposição ao ensino propedéutico, que deveria conduzir ao ensino superior (isso, em um país que detinha, na época, a marca de 50% da população analfabeto).

Essa oposição ensino técnico X propedêutico será retomada no período ditatorial, culminando na Lei 5692/71, que estabeleceu as disciplinas do Núcleo Comum e parte diversificada, mas não estabeleceu programas em consonância com a legislação anterior.

7 A par do aceso de amplos segmentos da população à escola secundária pública, cristalizou-se a posição segundo a qual o ensino superior ficaria reservado às elites, e o secundário as massas. Nesse sentido, o ensino secundário deveria perder suas características humanísticas e fixar-se em conteúdos utilitários e práticos.

A introdução de Estudos Sociais pela Lei 5692/71 em substituição a Historia e Geografia, teve como objetivo dar aquela disciplina um caráter generalizador, com diluição dos conteúdos e transformação dos mesmos em padões propagandísticos e cívicos, em consonância com a impressão que fazia-se na época sobre intelectuais e instituições, e com a divulgação de "slogans" (tipo "Brasil, ame-o ou deixe-o"), privilegiando o patriotismo e o culto ao Estado. Atrelado a isso processou-se a introdução das licenciaturas curtas em Estudos Sociais, juntamente com a abertura de "mercado" para as instituições superiores privadas.

No final da década de 70, ate meados da de 80, juntamente com o fracasso do modelo profissionalizante imposto ao 2º Grau, tomou vulto o debate sobre Estudos Sociais, impulsionado pelo crescimento e fortalecimento de associações científicas como a ANPUH.

Nesse período, uma série de acontecimentos fortaleceu esse debate. Viveu-se uma expansão dos cursos de pos-graduação em Historia, com a presença marcante, nesses cursos, de professores de 1º e 2º Graus.

Por outro lado, abriu-se a participação de professores de 1º e 2º Graus na ANPUH, o que solidificou tal debate.

Assistiu-se ainda a uma expansão do mercado editorial relacionado com o ensino de Historia, com o lançamento de coleções como "Primeiros Passos", "Todo e Historia", "Historia Popular", "Encanto Radical" etc, e posteriormente ate do espaço editorial ligado ao pensamento histórico não-didático (fundação da "Companhia das Letras", por exemplo). Os catálogos da Editora Brasiliense e da Editora Paz e Terra ainda hoje são apoiados na área de Historia.

Na rede municipal de ensino, introduziu-se Historia e Geografia primeiramente nas séries finais do 1º Grau, e depois em todas do Nível II, com a ela

boração e discussão de um programa próprio durante a gestão Mário Covas (alias, violentamente atacado na gestão seguinte, que retornou a uma proposta tradicional e fechada para o ensino de História, significativamente junto com o controle das aspirações profissionais e das associações de professores e especialistas).

Na segunda metade da década de 80, houve ainda a implementação de novas experiências de ensino em várias disciplinas. A proposta de História formulada pela CENP e levada à rede estadual em 86/87 propunha a superação da tradicional hierarquia entre produção e reprodução do conhecimento (respectivamente na universidade e na escola de 1º e 2º Graus), colocando-se na defesa de uma linha temática não totalizante, definida a partir da experiência concreta. Essa proposta desencadeou violentas reações na imprensa e nos meios acadêmicos, culminando com a suspensão da sua divulgação.

Atualmente para a rede municipal, abrem-se perspectivas novas para o ensino de História, no sentido, principalmente, de dar para o professor/historiador um papel mais ativo nesse processo de ensino, e ao aluno um papel não de reprodutor ou de mero receptor, mas de produtor do conhecimento histórico.

de diferentes práticas, constroem e reconstruem a experiência.

Debrugando-se sobre o passado, o historiador não recuperaria a experiência e a vivência dos agentes históricos envolvidos. Recuperaria, sim, as suas representações. "Qualquer que seja a escolha do historiador por uma determinada linguagem, ela deve ser pensada e apresentada não como o real, mas como uma representação do real".⁽¹⁾

Essa recuperação não se faz com neutralidade. Ela se fará a partir do posicionamento do historiador no presente - um presente que "evoca", que "escolhe" os fatos do passado. No dizer de Walter Benjamin, "irrecuperável e cada imagem do passado que se dirige ao presente, sem que esse presente se sintam visado por ela".⁽²⁾ Portanto, não é o passado, por si mesmo, que coloca questões, que dá ligações ao presente, mas o presente que coloca seus questionamentos frente ao passado.

Dessa maneira, o grupo social que vivenciou uma dada experiência atribui-lhe um significado. Nessa mesma época, outros grupos sociais interpretam-na de outras formas, fazem delas outras "leituras" (nem sempre registradas formalmente, o que convide a se considerar, inclusive, os "silenciamentos" na história).

Ao estudarmos outras temporalidades, também construímos novas leituras do que aconteceu, numa dimensão narrativa e interpretativa. Essa relação entre passado e presente estabelece-se de modo dinâmico, de tal forma que a memória histórica é constantemente refeita, ou seja, o conhecimento histórico é historicamente produzido.

Como diz Walter Benjamin: "Articular o passado historicamente não significa conhecê-lo 'tal como ele propriamente foi'. Significa apoderar-se de uma lembrança tal qual ela cintilou no instante de um perigo (...). O perigo ameaça tanto o conteúdo dado da tradição como aqueles que o recebem. Para ambos é um

(1) VIEIRA, Maria do Pilar. PEIXOTO, Maria do Rosário e KHOURY, Yara Ann. A Pesquisa em História. SP., Editora Ática, 1989.

(2) BENJAMIN, Walter. Obras Escolhidas: Magia e técnica, arte e político. SP., Ed. Brasiliense. 4ª edição, pag. 224.

II - Concepção da Área

A História discute a temporalidade das experiências humanas, que são mediatisadas pelas relações sociais. Esse discutir estabelece um diálogo entre o presente e o passado, e organiza as memórias, definidas a partir de múltiplas práticas ou construções.

Dessa forma, o conhecimento histórico se constitui numa opção interpretativa que os seres humanos fazem de suas experiências, visando a compreensão das práticas coletivas em sua dinâmica de transformação ou continuidade. Portanto, tanto os que vivem uma dada experiência social (os diferentes agentes do processo), como os profissionais do conhecimento histórico, que repensam essa experiência, são sujeitos que, a partir

só e mesmo perigo: deixar-se transformar em instrumento da classe dominante (...). Ora, dominantes do momento são os herdeiros de todos aqueles que uma vez venceram". (3)

Esse trecho de Benjamin pensa a História contra a imagem do tempo contínuo, acumulado e homogêneo. Salienta, em contrapartida, a diferença e o conflito, identificando-se com os dominados como agentes em lutas. Dessa maneira, entendemos que o passado, para o ensino que assume compromissos com os dominados, não pode ser visto como pronto, acabado - assim como o presente não o é. O presente, também não pode ser visto como resultado final do passado, num processo sem conflitos.

Nós nos propomos, neste projeto, a superar procedimentos de uma visão de História positivista, que a encara como um conjunto de fatos duros, pronosticos, que levam a uma (única) interpretação do passado. Essa visão positivista tem a pretensão de estabelecer "a verdade" como lugar fixo e síntese geral da vida dos homens; dai resultar uma História preocupada prioritariamente com os "grandes acontecimentos", ligados comumente as instituições políticas oficiais. Queremos também ultrapassar atitudes de uma visão idealista, que pressupõe o voluntarismo, isto é, que os fatos históricos resultam da ação de um ou poucos indivíduos, desconhecendo todo o movimento da sociedade nas suas diversas relações. Isso tudo resulta na construção de uma História que enaltece o herói, aquele que age magicamente, mudando mesmo o curso dessa História, expulsando de suas construções amplos setores das sociedades envolvidas (ex.: o povo, a multidão, os pobres, a mulher, a criança e o adolescente, os setores marginais da sociedade, etc.). Contra isso, propomos uma História que priorize o coletivo e o peso do homem comum no fazer social.

Desejamos, por fim, ir além de posturas mecanicistas que marcam parte da tradição marxista (especialmente em suas versões stalinistas), nas quais os modos de produção são concebidos de maneira uniforme, linear e sequencialmente como "inevitabilidades" históricas. Desejamos, isso sim, recuperar a riqueza da tradição marxista, priorizando o fazer social como tentativa e invenção, que elaboraram o universo de possibilidades construído pelos homens.

Essas visões aparecem comumente nos livros didáticos, seja apresentando os "fatos históricos" como um conjunto neutro, no qual não deve estar presente a "interpretação" (que viria carregada de ideologia), seja numa perspectiva valorativa, onde o herói, o "grande homem", reúne as virtudes nas quais os seres comuns - educandos por exemplo - devem espelear-se (4); seja na sequência de modos de produção e na hierarquia entre infraestrutura e superestrutura, concebidos mecanicamente.

III - **Concepção de ensino e metodologia**

O conhecimento histórico não está restrito ao espaço escolar. Ele se expressa também cotidianamente em outros lugares, instituições e veículos - sindicatos, imprensa, cinema, literatura etc. Isso não pode ser ignorado pela escola, que como quadro institucionalizado para discussão, produção e elaboração do saber, deve incorporar essas diferentes vivências e leituras, e trabalhar sobre elas.

Tal preocupação normalmente não está presente no ensino tradicional de História, onde o programa já se encontra de antemão definido, e onde a margem de escolha fica restrita ao ponto temporal de onde se terá que partir (da pré-história? da idade medieval? dos descobrimentos?). Tende-se, então, a reduzir as experiências humanas a algumas "chaves explicativas" ("revolução francesa", "formação da burguesia", etc.), dentro de uma visão de história pretemente "totalizante", na qual não cabe o homem como ser ativo. O passado, nessa perspectiva, passa a ser visto como algo já "resolvido", harmonico, sem conflitos, com seus acontecimentos organizados cronologicamente.

Esse ensino tradicional, verbalista e livresco não satisfaz os próprios educandos, que tendem a considerar a História uma disciplina distante de sua experiência vivida, e da qual só se pode aproximar

(3) BENJAMIN, Walter, op. cit.

(4) Isso se reflete na valorização das "comemorações cívicas" na escola.

através da memorização de fatos abstratos.

Por isso, consideramos importante repensar o ensino de História nas nossas escolas, uma vez que o conhecimento histórico também tem um lugar definido no universo escolar enquanto campo específico de reflexão e ação.

Que queremos nós com o ensino de História no primeiro grau?

Em primeiro lugar, queremos que nossos alunos percebam que a temporalidade é uma construção dos grupos humanos.

Tradicionalmente, os programas de História organizam os acontecimentos dentro de um encadeamento lógico – uns são causas de outros, uns são consequências de outros. Esses encadeamentos passam a ser vistos como fatos em si, localizados cronologicamente. A escravidão, por exemplo, é estudada tendo um início – a vinda dos primeiros escravos – e um final – a abolição. Essas datas delimitam temporivamente as relações senhor-escravo, sem dar conta das transformações ocorridas no período, tampouco das permanências, como, por exemplo, a marginalização do negro na atualidade, ou práticas escravistas ainda existentes. Essa visão tradicional nem sempre consegue dar conta da coexistência de diversas formas de trabalho X trabalho livre.

E porque essa temporalidade é uma construção dos grupos humanos, algumas delas permanecem enquanto tem uma ressonância ao nível do social, outras são ultrapassadas. Por exemplo, ainda se fala na "Campanha das Diretas": mas quem fala hoje da "Nova República"?

No mundo contemporâneo, assiste-se a uma extrema fragmentação da temporalidade, uma vez que existe toda uma experiência social de construção de valores e de comportamentos "descartáveis", o que dificulta aos jovens identificar as permanências e as mudanças como sendo processuais e não estanques. Os próprios meios de comunicação (TV, especialmente) passam informações fragmentadas, dando à impressão de que mudar e acabar. O estudo da História, ao desenvolver a noção de tempo histórico (que não se reduz ao tempo cronológico, concebido enquanto sucessão de relações de poder, construções de memória, silêncio –

mentos e recuperações, de acordo com diferentes projetos sociais, permitindo aos alunos questionar seu presente, relativizando acontecimentos e valores e compreendendo a existência de múltiplas histórias; A divisão tradicional da História em períodos ou "idades" (antiga, media, moderna e contemporânea), passa a ideia de que, a partir de determinado acontecimento, tudo, em todos os lugares e para todas as pessoas, mudou: inclusive, de que se dormiu "medieval" e se acordou "moderno". Tal divisão é apresentada como dado inquestionável, sem discutir a elaboração desses termos: moderno enquanto recuperação dos padres clássicos da antiguidade pelos renascentistas, considerando então medieval o que está "no meio", o que é intermediário² e o contemporâneo

definido a partir da concretização de um projeto burguês de sociedade.

E mais: privilegiando alguns acontecimentos como "marcos", limita-se uma quantidade de fatos a uma determinada época, ignorando sua ocorrência em outras épocas (exemplo: na "era das revoluções burguesas", onde e como estavam os demais grupos sociais? ou em outros lugares, a não ser tomada referência a história europeia.

É necessário, pois, trabalhar a dimensão social da temporalidade; não somente a sua apreensão, mas a sua própria construção social. Só assim o aluno poderá perceber que com a proclamação da república, por exemplo, houve uma mudança no modelo político do estado, permanecendo as mesmas oligarquias; fizéram-se algumas rupturas importantes (exemplo: na relação Estado-Igreja, embora a Igreja continuasse a ser instância muito poderosa política e culturalmente), mas o modelo de república implantado não foi aquele que alguns grupos propunham, etc.

Aprender História, ainda, possibilita que o aluno supere uma dimensão meramente individual do mundo, inserindo-se numa perspectiva coletiva e universal. Para isso, é necessário que professores e alunos trabalhem com os dados da observação, sistematizem esses dados, indo além da mera constatação, mas apreendendo "as condições objetivas de vida, utilizando os dados teóricos de situações vividas por outros homens, em outros tempos e em outros lugares"(1).

Exemplificando: estudar com os alunos as condições de moradia e trabalho no final da "idade média" na Europa possibilita a eles discutir suas próprias condições enquanto moradores de um bairro-dormitório. Não se trata, evidentemente, de usar o estudo do passado simplesmente para compreender o presente, mas de ampliar a experiência vivida, desenvolvendo a capacidade de elaborar questionamentos sobre ela, e ampliar essa discussão pela incorporação de outros questionamentos sobre outras temporalidades.²

Dessa forma, o ensino da História não visa apenas o acúmulo de conhecimento entendido enquanto simples erudição; a "História é uma prática social e o vir-a-ser é construído pelo ser social, em suas várias dimensões do presente". (2)

Não se pode, nessa perspectiva, falar em "temas obrigatorios" para o ensino de História. Muitas vezes o professor pode se imaginar trabalhando com a "totalidade" do conhecimento histórico ao vencer todo o programa tradicionalmente proposto, sem se dar conta de que esse programa também é um recorte, proposto por outras pessoas, a partir de determinados critérios: tomando a história europeia como referência para toda a humanidade (inclusive com relação às "histórias nacionais"), e apresentando o tempo cronológico como critério explicativo dos acontecimentos, dando ideia de um "determinismo" e "progresso" como direção inevitável da história.

Da mesma forma, não se pode aceitar a tradicional separação que se faz entre História Geral e História do Brasil. Por um lado, essa separação trai a cada história nacional de forma autônoma, separada do resto do mundo, não dando conta nem mesmo da simultaneidade dos acontecimentos. Nessa perspectiva, volta-se para alguns heróis e projetos vencedores, homogeneizando essas experiências e apresentando-as como as únicas existentes. A nação é apresentada como um "herói", cuja história é feita à revelia dos grupos humanos. Passa-se a ideia, por exemplo, de que

todos os males do Brasil se originam do processo de colonização, opondo brasileiros bons, patriotas, a portugueses exploradores, e assim por diante. Ou então, corre-se o risco de tratar o processo de imigração, por exemplo, como assunto "nacional", tendo a situação europeia ou asiática apenas como um referencial sem muita importância.

Considerando que a formulação de um programa único para todas as escolas não da conta dos nossos objetivos, propomos que a organização do mesmo se faça em torno de eixos temáticos. Estes seriam organizados a partir das questões levantadas no presente, tendo como referencial os dados da realidade coletados e analisados coletivamente. Esses eixos, portanto, incorporariam "recortes", escolhas feitas numa tentativa de apreender um conjunto de experiências, articuladas ao redor de certas explicações da sociedade, e que possibilitem, a partir daí, articular outras questões que carregam dimensões de historicidade.

Trabalhar com um conjunto de experiências de vida de determinado grupo social, significa confrontar tais experiências e leituras com as diferentes leituras dos demais grupos sociais. Temos aí a dimensão da história como reelaboração do real e não como a apreensão do real em si. Deve-se sempre considerar que existe um "olhar" que organiza a apreensão desse universo de experiências. Trabalhar com temática, portanto, implica em trabalhar com as diferentes visões dos vários grupos sociais, conseguindo ver como se organiza esse universo de percepções, para além dos fatos percebidos.

O simples fato de se trabalhar com temática, todavia, não é uma garantia de rompimento com a visão determinista. "Narrando" toda a evolução da mídia, isolada de outras experiências, por exemplo, desde o tempo dos primeiros grupos humanos até hoje, não se teria uma visão crítica, nem se conseguira chegar a uma história explicativa que dê conta dos problemas humanos gerados pela sedentarização e pela vida em sociedade. No dizer de Le Goff, o encadeamento cronológico dessa "evolução" teria como "uma História que, longe de ser a dos possíveis e da liberdade em História, se torna, ao contrário,

(2) CARVALHO, Anelise M. M. de, MATE, Cecília H., ANTUNACCI, Maria Antonieta, REIS, Maria Cândida Delgado e NICOLAU, Selma. "Aprender quais histórias?" in Revista Brasileira de História, SP., Vol. 7, nº 13, Set. 86/fev. 87.

História mais determinista do que nunca" (3), dando a entender que as coisas deveriam necessariamente ter se passado como se passaram, sem considerar outras possibilidades.

O que propomos, na construção de um eixo temático, é trabalhar de forma a estabelecer uma relação de ir e vir entre passado e presente, recuperando diferentes projetos e caminhos, procurando apresentar a construção da memória na própria constituição dos sujeitos, abrindo novas possibilidades de relação com o conhecimento histórico produzido. Não é suficiente, portanto, trabalhar com cortes temporais não-cronológicos: há necessidade de se considerar, nesses cortes, as articulações que dão sentido a essas escolhas, não isolando alguns acontecimentos das demais experiências sociais.

Assim, para se trabalhar com a questão da modernização, por exemplo, vários caminhos podem ser trilhados. Pode-se, por exemplo, abordar a questão da propriedade, questionando-a do ponto de vista da legalidade e da justiça social, remetendo a discussão para questões atuais, como a distribuição e a ocupação de terras, e momentos em que essa ocupação possa ser legitimada. Para discutir a questão da propriedade individual e coletiva, pode-se, por exemplo, analisar o problema em grupos humanos como incas e astecas, remetendo a discussão das formas de produção dessas sociedades, para ampliar a compreensão e a discussão dessa problemática.

Outra possibilidade seria, ao tratar a relação entre trabalho e propriedade, abordar a questão das colônias agrícolas e das vilas operárias, discutindo tanto o seu surgimento quanto a sua desaparição. Pode-se analisar a questão das colônias nas suas diferentes formas de tratar o problema da propriedade (Colônia Cecília, Varpa, por exemplo), a discussão dos problemas dos "boias-friars" (e por que não incorporar a esse estudo até mesmo a MPB – por exemplo, "O rancho da goiabada" de João Bosco, ou "Brejo da Cruz", de Chico Buarque?).

Ou então, discutir o uso social dos diferentes espaços da casa, do seu interior e do seu exterior, as mudanças na determinação dos espaços públicos.

cos, a rua e a calçada, etc... Partir da vivência do aluno, do seu cotidiano, a nosso ver, não é limitar o ensino da História ao imediato, apenas. Trata-se, ao contrário, de incorporar o cotidiano numa estratégia interpretativa, como forma de localização do aluno dentro da História – o cotidiano ligado aos demais níveis da experiência. Se o presente não pode ser pensado como um espaço vazio, não problemático, ou como algo já resolvido, o cotidiano mostra-se justamente como o espaço onde as tensões, contradições e os conflitos se manifestam. No dizer de Le Goff, o cotidiano revela-se "como um dos lugares privilegiados nas lutas sociais": "a história do cotidiano revela-nos o sentimento de duração, nas coletividades e nos individuos, o sentimento daquilo que muda, bem como daquilo que permanece, a própria percepção da história, pois cabe ao historiador fazer desse dado, o vivido cotidiano da história, um objeto científico". (4)

O estudo da história local (do bairro, da localidade em que o aluno vive) pode se tornar um espaço privilegiado para se trabalhar com esse "vivido cotidiano da história", tendo em vista a construção do conhecimento histórico. Pode possibilitar a discussão das mudanças e dos conflitos, bem como das permanências; recuperar memórias e experiências, relativizando-as e criticando seus limites e sua abrangência.

Corremos perigos, é certo, ao optarmos por essa abordagem. Existe, por exemplo, o risco de se ficar na mera constatação dos dados, ou numa genealogia pobre, em levantamentos exaustivos dos "fundadores" ou dos expoentes da localidade... Por outro lado, esse estudo pode se tornar um espaço onde o conflito é percebido mais diretamente, com maior força. Como assinala Samuel, "é possível morar no mesmo lugar enquanto se habita mundos diferentes, seja como marido e mulher, pai e filho, empresário e empregado". (5) A diferenciação entre papéis masculinos

(4) LE GOFF, Jacques. História e Nova História. Ed. Teorema, sem data.

(5) SAMUEL, Raphael. "História Local e História Oral. In Revista Brasileira de História nº 19, SP. ANPUH/Marco Zero, set. 89/fev. 90.

(3) LE GOFF, Jacques, e outros. A Nova História. Lisboa, Edições 70, 1984.

e femininos, por exemplo, não percebidos na história mais geral, podem se explicitar mais claramente ao nível local. Isso possibilita às pessoas se enxergarem muito mais claramente dentro da diversidade de suas experiências, questionando dados, problematizando forma mais direta, etc.

Os caminhos possíveis para isso são inúmeros. Podemos apenas apontar algumas possibilidades. Pode-se, por exemplo, trabalhar com depoimentos de moradores, não para levantar fatos isolados ou cronologias, mas para recuperar ações, conflitos, diferentes projetos de diferentes grupos sociais. Trabalhar com depoimentos que expressem diferentes leituras da realidade, ou seja, contra a ideia de que a verdade está pronta, faltando apenas ser apreendida.

Esse estudo pode possibilitar também que se trabalhe com diferentes fontes: objetos, fotos, cartas, artigos de jornais (locais e não-locais), estabelecendo um diálogo com esses documentos, e rompendo com a ideia da força e da preponderância de documentos "oficiais" (ou escritos). O aluno pode perceber a "produção" dos documentos pelos grupos sociais, ou como assinala Marc Bloch, que "a cada problema histórico (não) corresponde um tipo único de documento, especializado para esse uso". Fica patente, então, a não neutralidade nem do documento, nem do historiador, que intervém nessa escolha e atribui-lhe um valor de testemunho.

Outra possibilidade, apontada por Samuel no artigo já citado anteriormente, é "escolher como ponto de partida algum elemento da vida que seja, por si só, limitado tanto em tempo como em espaço, mas usado como janela para o mundo". (6) Assim, o estudo de questões colocadas a nível local pode levar a formular muito mais aprofundadas do que se essas discussões forem colocadas no nível mais geral. A elaboração de questões a respeito de uma greve numa fabrícia, por exemplo, pode levar a uma melhor compreensão das relações de trabalho, e assim por diante.

Que critérios poderiam ser sugeridos para a construção dos programas ao longo da escola de 1º grau?

Nas séries iniciais, o ensino de História de

ve ter como preocupação a ampliação da experiência direta da criança e a construção da sua identidade. Nos poucos, são incorporados a essa experiência outros tempos, trabalhando-se noções/conceitos de permanência, mudança, semelhança, diferença, duração, simultaneidade, memória, documentos... Assim, trabalhando com dados da história de vida da criança e do seu grupo familiar, reunindo e classificando dados, o professor trabalharia com diferentes grupos sociais reunidos no espaço escolar, desenvolvendo conceitos de geração², de migrações, de imigrações, das diferentes condições de vida (no tempo e no espaço), etc. Importante e que não se fique só na constatação de algumas dadas, mas que se desenvolva o espírito de pesquisa, de indagação, de problematização.

A partir desse trabalho inicial, se constituirão eixos de investigação com as crianças, que certamente trarão outros questionamentos, possivelmente o aprofundamento de alguns desses temas. O professor pode propor recortes do conhecimento histórico, quando sentir que os alunos já podem trabalhar melhor com tais dados (mais indiretos e mais distantes). A continuidade no conhecimento estará garantida não pelos aspectos cronológicos, mas pelas articulações que se fizerem em relação aos recortes propostos.

Quando trabalhar com crianças/adolescentes/adultos ja inseridos parcial ou totalmente no mercado de trabalho, o professor deve ter a preocupação de incorporar essa experiência de vida que, embora rica, nem sempre é valorizada a contento no contexto escolar.

Finalmente, nas séries finais do 1º grau, o aluno estará preparado para formular hipóteses, deduzir, estabelecer conclusões a partir de diferentes tipos de fontes ou dados (diretos ou indiretos), propor e discutir soluções, etc.

Isso não significa organizar o programa em círculos concêntricos, como tradicionalmente se fez. Partir do próximo da criança nem sempre garante que se parta daquilo que é significativo para ela. Não podemos trabalhar sobre um conceito de próximo e distante colocados a priori pelo professor, ignorando a propria vivência do aluno. Lembramos inclusive que a proximidade física de algo não garante que isso faça parte da vivencia real do aluno, e vice-versa.

(6) Idem

Bibliografia Indicada

Uma outra perspectiva redutora é selecionar conteúdos a partir dos critérios de menor e maior (bairro, menor que cidade², menor que estado, etc). Na verdade, essa é uma relação de inclusão, e não de tangente, condicionando cada uma dessas esferas de forma estreita, perdendo-se a oportunidade de trabalhar com elas em diversos momentos da vida escolar, ampliando a compreensão das mesmas.

Um outro equívoco é a ideia de que o professor de 1^a a 4^a série só pode falar de acontecimentos restritos à História do Brasil. Devemos nos lembrar que os meios de comunicação fazem aproximações e distanciamentos que o professor, ao desenvolver conteúdos de história, não pode ignorar. O conhecimento histórico, repetimos, não está restrito ao espaço escolar; a criança aprende História fora da aula de História, fora da escola. O espaço de cada aula deve ser um espaço da expansão, não de redução.

Concluindo: temos a convicção de que a escola de 1º grau pode se tornar realmente um espaço de produção de conhecimento, e não meramente de sua reprodução. A vida cotidiana, a própria comunidade, trazem questões e exigências de natureza histórica que a escola não pode se furtar de responder. O ensino da História deve estar comprometido com seres humanos; por isso não devemos ter medo de "quebrar" alguns monumentos.

- ARENDT, H. Da Revolução. S.P. Ed. Ática
BAKHTIN, Mikhail. Cultura Popular na Idade Média . S.P., Ed. HUCITEC.
- BURCKHARDT, Jacob. A Civilização do Renascimento na Itália. S.P. Cia. das Letras.
- CHESSNEAUX, Jean. Hacemos tabla rasa del pasado? México, Siglo XXI.
- DE DECCA, Edgard. 1930 - O Silêncio dos Vencidos. S.P. Ed. Brasiliense.
- DIAS, Maria Odila Silva. Cotidiano e Poder em São Paulo. S.P., Ed. Brasiliense.
- FINLEY, Moses. A política no mundo antigo. R.J., Ed. Zahar.
- FRANCO, Maria Silvia Carvalho. Homens Livres na Ordem Escravocrata. S.P., Ed. T.A.Queiroz.
- LE GOFF, Jacques. Para um novo conceito da Idade Média. Lisboa, Ed. Estampa.
- LE GOFF, Jacques e outros. A História Nova . S.P. , Ed. Martins Fontes.
- HUIZINGA, J. O Outono da Idade Média. S.P.; EDUSP. PINHEIRO, Paulo Sergio e HALL, Michael. A Classe operária no Brasil. S.P. 1º vol./Ed. Alfa Omega; 2º Vol./ Ed. Brasiliense.
- PRADO JR., Caio. Formação do Brasil Contemporâneo . (Colônia) S.P., Ed. Brasiliense.
- Vários autores. Revista Brasileira de História nºs 14 (Instituições), 16 (Escravidão) e 19 (A História em quadro-negro) - S.P., ANPUH - Marco Zero.
- SADER, Eder. Quando novos personagens entraram em cena. R.J. Ed. Paz e Terra;
- SAMUEL, Raphael (org.) História Popular e Teoria Socialista. Barcelona, Ed. Atica.
- SILVA, Marcos A. da (org.) Repensando a História S.P., Ed. Marco Zero.
- SOUZA, Laura Mello e. Deus e o Diabo na Terra de Santa Cruz. S.P., Cia das Letras.
- THOMPSON, E. A formação da classe operária inglesa. (3 vol.), R.J. Ed. Paz e Terra.
- THOMPSON, E. A miséria da Teoria. R.J., Ed. Zahar.
- Vários autores. Historia Geral da África. S.P. Ed. Atica.
- Vários autores. História da Vida Privada (4 vol.) S.P., Cia das Letras.

A produção deste documento coube à equipe de História, composta por representantes da Divisão de Orientação Técnica de Ensino de 1º e 2º Graus (DOT-2), dos Núcleos de Ação Educativa (NAEs) e Assessoria da Universidade.

Ricardo Cassanho (NAE-1)
 Marco Antonio Martinelli (NAE-2)
 Heleno Ferreira do Prado (NAE-2)
 Maria de Fátima de Oliveira (NAE-3)
 Marcos Luis dos Santos (NAE-4)
 Heloisa de Souza Rodrigues Pereira (NAE-5)
 Ivanir Jose Manzano Cestaro (NAE-6)
 Rosa Maria Maciel (NAE-6)
 Joao Carlos de Souza (NAE-7)
 Celina Benedetti (NAE-8)
 Suely Gimenez Taddeo (NAE-8)
 Doralice Diva Benício (NAE-9)
 Nilza Maria Alves de Oliveira (NAE-9)
 Cassiano Alves Macedo (NAE-10)
 Geni Rosa Duarte (DOT-1º e 2º Graus)

Assessoria:

Marcos A. da Silva (USP)
 Maria Cândida Delgado Reis (PUC)

IMPRESSÃO: IMPRENSA OFICIAL DO ESTADO S/A IMESP

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO
 Prefeita - Lívia Erundina de Sousa
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 Secretário - Mário Sérgio Cortella
 DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA
 Ana Maria Saul
 DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO TÉC. DE ENSINO DE 1º E 2ºGRAUS
 Meyri Vencí Chieffi