

Desafios contemporâneos para o ensino de História: notas de pesquisa.

*Mirian Garrido*¹

RESUMO

Por que estudamos História? Aparentemente simples, a resposta supõe uma série de reflexões sobre as expectativas e as finalidades do ensino e do estudo de História. Pressupõe também pensarmos que tipo(s) de ensino(s) está(ão) em questão. O presente artigo é uma reflexão de dez anos dedicados à pesquisa histórica na sua íntima relação com o ensino. Nesse processo, demandas sociais, livros didáticos, disputas midiáticas, políticas públicas entraram em cena para demonstrar que ensinar é muito mais que transmitir informação. Para além de ilustrar um percurso, o objetivo é propor reflexões que demonstrem a complexidade – geralmente envolvida em dissensos – do que é o ensino e o ensinar História.

Palavras-chave: Lei 10.639/2003, Identidade, Ensino, Políticas públicas.

ABSTRACT

Why do we study History? Apparently simple, the answer supposes a series of reflections on the expectations and the aims of the teaching and the study of History. It also presupposes thinking about which type of teach are in question. This article is a reflection of ten years devoted to historical research in its intimate relationship with teaching. In this process, social demands, textbooks, media disputes, public policies have come on the scene to demonstrate that teaching is much more than transmitting information. More than illustrating a course, the goal is to propose reflections that demonstrate the complexity - often involved in dissent - of teaching and teach History.

Keywords: Law 10.639/2008, identity, education, public policies.

* * *

Introdução

Minha relação com o ensino de história começa muito antes da graduação na área. Como professores, vivemos a peculiaridade de realizar um “estágio” ao longo de, pelo menos, onze anos de ensino básico. Essa

¹ Doutora em História pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – Campus de Assis. Pesquisa fomentada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) processos nº 2013/14210-7 e nº 2009/06636-9.

imersão permite o acúmulo de conhecimentos ligados a profissão anterior ao processo de profissionalização, processo esse que se dá no âmbito universitário e é continuamente ampliado e repensado ao longo da prática profissional (TARDIF, 2000, p.13).

Assim, na condição de aluna, fui atenta *ouvinte* de diferentes professores de História. Alguns bem sucedidos na arte de entreter, outros exímios na arte de recitar enciclopédias, alguns poucos, propositores da reflexão sobre o presente e dos materiais didáticos disponíveis em atividades de aula. E esse “intensivão” se estendeu pela graduação e pós-graduação afora, espaços nos quais também se encontram grupos mais habilitados e menos habilitados na arte da didática. Para o bem ou para o mal, o processo muito me ensinou sobre os modelos que desejo seguir e os exemplos dos quais desejo me distanciar.

Igualmente, nascida em uma região cuja memória coletiva (HALBWACHS, 1968) celebra o passado cafeeiro; o fato de ter sido palco do Convênio de Taubaté (1906) que protegia a produção e os produtores de café; a memória de ser berço do escritor Monteiro Lobato – considerado por essas terras o filho mais ilustre –; e polo industrial automobilístico, minha concepção de história foi aos poucos sendo formada.

Revelador que dentre essas lembranças, a rua “Quatro de Março” sempre tenha sido para mim referência ao estabelecimento comercial de mesmo nome, e não de sua motivação original. No caso, a antecipação em quarenta dias da libertação dos escravizados, essa determinada oficialmente no 13 de maio de 1888. Uma tentativa frustrada dos cafeicultores de manutenção da força de trabalho explorada, bem como, uma estratégia para se eximirem de uma possível obrigatoriedade de pagamento de indenização, na literatura estratégias conhecidas como “fenômeno dos fazendeiros abolicionistas” (CONRAD *Apud* SCHWARCZ, 1987, p.69). Sobre essa perspectiva histórica não lembro de ter ouvido nada nos bancos escolares, e me recorde de ter ficado bastante surpresa de conhece-la em (poucas) disciplinas da graduação.

Não tenho a ambição de realizar um *ensaio de ego história*, mas considero que minha experiência discente e o contexto em que me insiro foram determinantes para as opções que tomei, incluindo a profissão e os temas de pesquisa. Ademais, se ao longo do ensino básico fui, geralmente, uma expectadora da História, na graduação meu interesse aflorou pelo oposto. Já não me interessava saber as biografias – quase hagiografias – dos heróis nacionais e mundiais. Gradativamente, eram aqueles que foram silenciados durante toda minha formação que me chamavam a atenção. Muito provavelmente porque, ao mesmo tempo, me percebia também nessa nova forma de interpretar o processo histórico, eu bisneta de escravizados e imigrantes portugueses. Isto posto, se a princípio o gosto pela erudição foi o que me levou para a graduação em História, a compreensão identitária foi o que me fez permanecer nela.

Mas por que estudam história os jovens do ensino fundamental? Se pergunto aos meus alunos a resposta é quase unânime: porque é obrigatório no currículo. Outros poucos dirão que são motivados pela curiosidade.² Se pergunto ao professor de história “por que ensinar história?”, muito provavelmente eu obtenha por resposta algo semelhante a afirmativa “sem história não formamos um cidadão crítico”. Para mim, a sentença é um clichê e não é suficiente. Um clichê bastante alimentado pelas legislações que regulam o ensino no país. Ainda assim, um lugar comum que, sem reflexão, pouco ajuda o docente em seu ofício.

Por que ensinar História?

Defendo que todo ensino demanda de objetivo. Estabelecer um propósito permite que todos os envolvidos no processo de construção do

² Atualmente leciono no ensino público do Estado de São Paulo, em unidade escolar considerada espacialmente periférica. Contudo experiências anteriores e conversas com colegas de profissão, indicam que o fenômeno não é exclusivo das minhas atuais turmas.

conhecimento possam encontrar parâmetros para aferir o sucesso – ou não – das estratégias lançadas para alcançar a meta estabelecida inicialmente.³

Alguns poderão dizer que essa forma de compreender o ensino reduz ao caráter utilitário. Rebato afirmando que esse caráter muito depende das finalidades que se pretende alcançar. Na prática, cada professor, conhecendo a realidade do grupo com que trabalha e os objetivos futuros desse grupo, deve estabelecer um conjunto de objetivos que sejam mensuráveis ao longo do processo e no final do mesmo.

Desta forma, a meta pode iniciar com a finalidade de melhorar a habilidade leitora dos discentes, para que progressivamente esses indivíduos desenvolvam perícias no campo da interpretação, correlação, crítica, argumentação. No limite, estabelecido o objetivo de formação do cidadão crítico, que trabalhem com o conceito de cidadania e observemos que os direitos civis, sociais e políticos que esse conceito prescinde nunca foram assegurados ao “cidadão” brasileiro (CARVALHO, 2001). Que a expressão cidadão, numa sociedade que vivenciou mais de 300 anos de escravidão e insiste em negar os efeitos dessa danosa experiência, tem se limitado ao aspecto eleitoral. Exercemos uma cidadania limitada, cuja expressão é comparecer nas urnas e votar (sem crítica) em indivíduos que pouco representam a diversidade da população.

De forma complementar, os objetivos devem compreender a função social da disciplina. Em conformidade com essa compreensão de ensino e formação, discussões sobre didática e ensino de História pautadas no pensamento de *Jörn Rüsen* encontram cada vez mais espaço no Brasil⁴. O historiador e filósofo alemão, sucessor da cátedra de Reinhardt Koselleck na Universidade de Bielefeld, tem sido progressivamente traduzido no Brasil e

³ Os estudiosos da formação profissional dos professores de História afirmam, inclusive, que diante da imprevisibilidade da sala de aula é necessário que o docente possua planos e metas (CAIMI, 2012)

⁴ O crescimento de concursos públicos para ingresso na carreira universitária que exigem graduação e doutorado em História para a disciplina de Ensino de História é um dos reflexos dessas discussões.

inspirado a revisão da forma como ensinamos e aprendemos História, na formação básica e universitária⁵.

Para Rüsen, um teórico da história e defensor de uma perspectiva de didática de História intimamente ligada a teoria, a *práxis* é fator determinante da ciência (e do ensino). Ainda que o pesquisador produza história escamoteando sua produção sob a face de “meramente” científica, fabrica história dentro de uma série de variáveis cuja finalidade está presente (RUSEN, 2007, p.86). Igualmente, a didática aparece nas reflexões desse autor como um conceito controverso, posto que goza de grande tradição, transfigurada em método de ensino, contudo, progressivamente apartada da História enquanto ciência, ocupa-se (erroneamente) da aplicação do conhecimento histórico.

“A didática relacionaria-se com o saber histórico produzido cientificamente como o marketing se relaciona com a produção de mercadorias” (RUSEN, 2007, p.89) ironiza o autor. O fenômeno é resultado de um processo também ocorrido no Brasil, uma concepção estreita de ciência, resumida em métodos de pesquisa, abandonando a prática e a função social da pesquisa, concomitantemente, da História (ensino e pesquisa).

É dentro desse contexto que o historiador defende um ensino direcionado a construção da *consciência histórica*. Consciência que é construída por diferentes instâncias (sociedade e família, por exemplo), sendo a educação formal uma dessas esferas. A consciência histórica é a capacidade dos seres de reconhecer sua presença no mundo e o caráter constantemente mutável da história deste mundo, é ainda, habilidade de colocar conhecimentos em aplicabilidade para a vida presente, torna o

⁵ Sobre a formação universitária das licenciaturas, em especial da graduação em História, existe uma ampla discussão crítica sobre a separação entre as disciplinas de conteúdo e de didática que estruturam os currículos universitários. Fruto de um modelo que se sobressaiu sobre as demais formas de ensino, o padrão 3 mais 1 (3 anos de disciplinas de conteúdo e 1 ano de disciplinas pedagógicas), o modelo assenta um erro de interpretação como aprender e ensinar. Provoca, ainda, uma verdadeira ojeriza dentre os discentes que não conseguem compreender a conexão (e finalidade) entre as disciplinas universitárias. (NASCIMENTO, 2013).

indivíduo sujeito histórico e permite a compreensão do mundo a sua volta (RUSEN *apud* POTIER; POTIER; 2014, p.287).

Mesmo que o ensino de História não seja único construtor da consciência histórica, é um vetor importante desse processo, pois é capaz de instrumentalizar o indivíduo de forma que se apodere das construções históricas e formule suas próprias narrativas – amparadas nas técnicas próprias da ciência.⁶

Não se trata de educar para a formação de “jovens historiadores”, mas observar que as características próprias desse saber pode favorecer o uso prático desse conhecimento na vida cotidiana, dotando, ao mesmo tempo, o ensino de função social.⁷ Concomitantemente, a consciência histórica se revela intimamente ligada a constituição da identidade do indivíduo. Afinal, um conhecimento que é produto da experiência e da interpretação, articulado à compreensão de diferentes sujeitos históricos, encaminha a reflexão para a definição do outro e de si, estimulando percepções identitárias.

Movimento negro contemporâneo e a disputa por identidades

Movimentos sociais, ainda que não necessariamente instrumentalizados com as discussões da Didática da História nos termos que expus nesse texto, observam já a algum tempo a capacidade da educação em conformar⁸ e estimular identidades⁹. Igualmente, advertem a função

⁶ É válido indicar alguns campos de interesse da Didática da História nos termos propostos pela reflexão ruseneana. Mais do que uma instrução de “como” ensinar, a essa concepção de ensino interessa o significado da consciência histórica para a vida em sociedade; qual a formação do indivíduo na escola e em outros meios (como mídia, internet, novela, música, cinema), as metas ligadas a aprendizagem histórica, a autorreflexão do conhecimento produzido pelo historiador em sua própria prática, o ensino de história. (POTIER; POTIER, 2014, p.292).

⁷ Vale ao professor sempre refletir sobre o ensino de História, suas condições, finalidades e objetivos, dentro das esferas do: para que serve? Por que está presente na escola? Por que gera preocupação de grupos conservadores? Qual o significado de História para discentes e docentes?

⁸ “a educação está calcada nos valores do colonizador. A língua, os heróis, a história e, mesmo a religião que lhes ensinam [aos alunos negros], não têm nada a ver com seu universo [...] a consequência mais grave desse processo de inculcação de novos valores [...] é a introjeção da sua inferioridade, da sua imagem negativa [...] (PINTO, 1987, p.28)”

social que possui o ensino e o necessário estímulo de perspectivas positivas dos segmentos marginalizados da sociedade dentre essa função. É nesse sentido que o movimento negro contemporâneo¹⁰ incluiu entre suas demandas a exigência da revisão do ensino de História no que diz respeito a história e cultura afro-brasileira e africana.

Assim, a Carta Princípios do Movimento Negro Unificado apresentava:

RESOLVEMOS juntar nossas forças e lutar por:

- defesa do povo negro em todo os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais através da conquista de:
 - maiores oportunidades de emprego
 - melhor assistência à saúde, à educação e à habitação
 - **reavaliação do papel do negro na História do Brasil**
 - **valorização da cultura negra e combate sistemático à sua comercialização, folclorização e distorção**
 - extinção de todas as formas de perseguição, exploração, repressão e violência a que somos submetidos
 - liberdade de organização e de expressão do povo negro
- (Carta Princípios do MNU 1982 *Apud* GONZALEZ; HASENBALG; 1982, p.65-66)

O intelectual Joel Rufino dos Santos em participação na Subcomissão da Constituição Federal de 1988 que discutia questões raciais afirmava:

Esta ideia de uma reforma curricular nos três níveis, que contemple o papel desempenhado por negros e índios na história e cultura brasileira, é uma reivindicação universal do movimento negro. Dentre as poucas reivindicações unânimes, em todo o movimento negro brasileiro, de Norte a Sul, sempre apareceu esta. E por quê? É fácil de compreender. **Se o reconhecimento do papel do negro e do índio na formação brasileira é uma questão de identidade, é óbvio que o canal eficaz para enfrentar a questão é o canal do ensino, é o canal pedagógico.** [...] É o problema da identidade, da auto identidade e da

⁹ Contrariando os que difundiam a existência a formação de uma “aldeia global” (termo comum nos anos 1980 e 1990), observamos o crescimento de disputas por identidades, que por si só, imputam o reconhecimento de si por aquilo que não se reconhece no outro.

¹⁰ Considera-se “movimento negro contemporâneo” aquele emergido na década de 1970, ainda no contexto de ditadura que criminalizava a discussão racial. Sobre estratégias e articulações desses período conferir: DOMINGUES, Petrônio. “Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos.” **Tempo [on-line]**. 2007, vol.12, n.23, p.100-122; ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amílcar Araujo. Articulações entre movimento negro e Estado: estratégias e experiências contemporâneas. In: GOMES, Ângela de Castro. (coord) **Direitos e cidadania: memória, política e cultura**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

identidade do outro que está em questão neste momento. Portanto, parece-me que esse preceito de estudo e ensino da cultura e história do negro seja uma sugestão essencial, no sentido de enfrentar o que convencionei chamar de crise brasileira. (Joel Rufino dos Santos DIÁRIO DA ASSEMBLÉIA NACIONAL CONSTITUINTE – SUPLEMENTO AO N.63, 1987, p.137)

Em publicação do Movimento Negro Unificado (seção da Bahia), Ana Lúcia Silva (1988) afirmava “O sistema de ensino brasileiro, desde a pré-escola à universidade, tem primado por ocultar ou distorcer o passado histórico e a cultura do povo negro, na África e aqui, bem como apresentar o negro de forma inferiorizada” (p.48), sendo que “O livro didático apresenta como modelo de bom, inteligente e bonito apenas personagens brancos” (p.48).

Diante de tal cenário estaria o MNU, desde 1978, “denunciando nos seus Congressos distorções e ocultação do negro e seus valores na educação brasileira e tem exigido do Ministério da Educação e Cultura, através de moções, a revisão do livro didático e a introdução da História da África nos currículos da história brasileira.” (SILVA, p.49).

Portanto, documentos do movimento negro, sessões parlamentares em que ativistas (eleitos ou não) participaram, bem como, a produção de intelectuais defensores dessas perspectivas, passaram a reivindicar um ensino que não negligenciasse a história e a cultura africana e afro-brasileira.¹¹ Conteúdos que progressivamente deveriam ser incorporados nos currículos escolares, rompendo silêncios e estereótipos.

Anos de lutas reverteram-se em 2003 na Lei 10.639, que reconheceu formalmente a legitimidade do ensino dos conteúdos e nos termos colocados pelo movimento social, como indica uma análise da Diretriz Curricular Nacional para a Educação das Relações Étnicas Raciais, instituída pelo

¹¹ A questão indígena também entra na pauta de movimentos sociais que buscam identidade positivas, possui, porém, uma série de especificidades que fogem das perspectivas desse texto. Nesse sentido conferir: BITTENCOURT, Circe M.F. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de História e culturas Afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: UFRJ; Pallas, 2013.

Conselho Nacional de Educação em 17 de junho de 2004 por intermédio da Resolução N°1¹².

Se a aprovação da legislação que obriga o ensino de História da África e da história e cultura afro-brasileira entre as diferentes disciplinas escolares – com ênfase em História, Língua Portuguesa e Artes – representa um ganho significativo, os enfrentamentos para sua efetivação, incluindo a resistência de grupos pouco afeitos as identidades das minorias, tornou-se uma realidade.

Para ilustrar meu argumento, apresento a seguir o Editorial do jornal *O Estado de S.Paulo* publicado no dia 20 de agosto de 2010. Na época, a Lei 10.639 já havia sido alterada (11.645/2008) incorporando também a preocupação com a história e cultura “das nações indígenas”. Uma inclusão que no período foi bastante criticada, não pela ausência de legitimidade do estudo de tais conteúdos, mas pela alteração da legislação sem discussão ou maior detalhamento, o que dá a impressão de algo feito “a toque de caixa”.

Antes da leitura do editorial é importante contextualizarmos o próprio jornal (LUCA, 2011). Fundado em 1875 com o nome de “A Província de São Paulo”, sua criação se deu entre abolicionistas e republicanos, contudo em breve se uniriam aos produtores paulistas de café. O jornal possui uma longa tradição com envolvimento político, incluindo o apoio as ditaduras Varguista e Civil-Militar, porém, sofreu com intervenções ao longo desses dois regimes. Por esse motivo não reconhece como “sua história” os anos de 1940 e 1945, da mesma forma, para indicar a censura sofrida nos anos 1960 e 1970, publicava receitas de bolo e versos de Camões nas partes censuradas. Com relação ao editorial, foi uma opção de Júlio de Mesquita – no final do século XIX – não assinar a seção, indicando assim que o editorial expressa a opinião do grupo *O Estado de S.Paulo*, igualmente, tornando sua escrita um trabalho de poucos (ALMEIDA, 2018).

¹² Vale mencionar que a aprovação de tal legislação está intimamente ligada a articulação de militantes negros dentro dos quadros do Partido dos Trabalhadores (GARRIDO, 2017a).

O inchaço do currículo escolar

Introduzidas no currículo do ensino médio para afirmar teses “politicamente corretas” ou em resposta a pressões ideológicas e corporativas, disciplinas como cultura indígena e cultura afro-brasileira estão agravando as distorções do sistema educacional brasileiro.

Não bastasse a dificuldade que já enfrentam para ensinar aos alunos as disciplinas básicas, como português, matemática e ciências, ao serem obrigados a lecionar disciplinas criadas com o objetivo de resgatar a “dívida histórica com a escravidão” e a “dívida social com os povos da floresta”, muitos professores acabam perdendo o controle dos seus cursos, transformando-os em verdadeiros pastiches de informações ideologicamente enviesadas.

Só nos últimos três anos, emendas aprovadas pelo Congresso incluíram seis novas disciplinas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Além de cultura afro-brasileira e cultura indígena, a rede escolar de ensino básico também tem de oferecer as disciplinas filosofia, sociologia, meio ambiente, regras de trânsito e direitos das crianças e dos idosos.

Tramitam ainda no Congresso centenas de projetos propondo a criação de mais “conteúdos” como esses. No levantamento que fez para sua tese de doutorado, a professora Fátima Oliveira, da Universidade Federal de Minas Gerais, constatou que só a Câmara dos Deputados recebeu 545 propostas desse tipo, entre 1995 e 2003.

O inchaço do currículo acarreta graves problemas. Compromete a adoção de novos projetos pedagógicos, obriga os professores a reduzir a carga horária das disciplinas básicas, para lecionar as novas matérias, e acarreta desperdício de recursos, pois as escolas têm de produzir material didático. Esses problemas tendem a perpetuar a má qualidade da educação básica, como deixa claro o desempenho dos estudantes brasileiros nas provas e testes internacionais de avaliação de conhecimento. Com uma alfabetização e uma formação deficientes, eles estão sempre nas

Disciplinas de conteúdo exótico diminuem o tempo das necessárias para a formação básica

.....

últimas colocações.

Políticos, movimentos sociais e entidades engajadas defendem a introdução das novas disciplinas alegando que elas promovem a inclusão social. Segundo eles, a “escolarização” de temas sociais abriria caminho para a justiça social. Os especialistas discordam. “A escola tem de dar os fundamentos para que o aluno faça sua leitura do mundo. Não é a oferta de disciplina sobre drogas que vai garantir que o jovem se afaste do vício”, diz a presidente do Conselho Nacional de Secretários da Educação, Yvelise Arco-Verde.

No mesmo sentido, não são disciplinas como cultura afro-brasileira e cultura indígena que vão reduzir as disparida-

des de renda. Como tem sido evidenciado pelas recentes e bem-sucedidas experiências de países como a Coreia do Sul e a Índia, só a formação básica de qualidade garante a redução da pobreza e assegura o capital humano necessário a uma economia capaz de ocupar espaços cada vez maiores no mercado mundial. “Cada vez mais se está entulhando coisas nos currículos, por meio de emendas na LDB”, afirma a pesquisadora Paula Lozano, da Fundação Lemann. “São tantas emendas que se torna impossível montar um currículo”, argumenta Mauro Aguiar, do Colégio Bandeirantes.

Em vez de ser objeto de decisão legislativa, a organização do currículo escolar deveria ficar a cargo de órgãos técnicos e as redes escolares deveriam ter autonomia para definir os conteúdos pedagógicos que consideram necessários à formação de seus alunos. Defendendo essa tese e se empenhando para evitar o desfiguramento do ensino básico, alguns colégios particulares decidiram fazer lobby para desbastar os currículos. A ideia é que as novas disciplinas sejam lecionadas como parte das disciplinas básicas, sem necessidade de aulas exclusivas para os chamados temas sociais.

A iniciativa parece estar dando certo. Em São Paulo, por exemplo, o Conselho Estadual de Educação acaba de emitir um parecer permitindo que os conteúdos de filosofia e sociologia sejam dados dentro de outras disciplinas – como história. É um exemplo a ser seguido pelos outros Estados.

Fonte: Editorial. “O Inchaço do currículo escolar”. *O Estado de S. Paulo*. 20 de agosto de 2010, p.3.

Nomeado “O inchaço do currículo escolar”, o editorial apresenta informações erradas e outras tantas distorcidas¹³. Erra ao afirmar que a legislação – fazendo referência a Lei 11.645, mas sem registro específico – insere novas disciplinas no currículo escolar. Ironiza expressões utilizadas por movimentos sociais – “dívida histórica com a escravidão” e “dívida social com os povos da floresta” –, conjuntamente, desqualifica o trabalho docente

¹³ Fica a critério do leitor determinar se os erros foram intencionais ou se trata da pouca informação do responsável pela escrita do editorial.

que aborda essas temáticas, cunhando-as de “pastiches de informações ideologicamente enviesadas”.

Erra ao afirmar que a introdução dessas “disciplinas” incorrem em desperdício de recursos, pois as escolas passariam a produzir materiais didáticos. Na prática, a introdução de novos conteúdos tem sido contemplada por programas governamentais, por organizações não governamentais, entidades auto identificadas com o movimento negro (que nem sempre conclamam para si o estatuto de “ong’s”), e pelas produções das empresas editoriais do gênero didático (GARRIDO, 2017b).

Baliza sua crítica nos índices de desempenho internacionais, para os quais os acadêmicos que se dedicam ao estudo do ensino indicam os limites no uso desses parâmetros. Desloca, completamente, a importância e a discussão trazida pela legislação 11.645 ao compará-la a uma disciplina hipotética sobre drogas e o controle do vício.

A limitação do texto é uma vez mais evidente ao generalizar as políticas afirmativas como sendo todas de ordem econômica. Assim, afirma que o ensino dessas disciplinas – que na verdade são conteúdos inseridos nas disciplinas – não irão reduzir a disparidade de renda. Na prática, o ensino de conteúdos para valorização de uma cultura estigmatizada é defendida pelo poder de construir identidades, auto representações positivas, desejo de pertencer a essa cultura. No limite, isso até pode se reverter em renda, na medida que – comprovadamente – políticas identitárias revertem-se em menores índices de evasão escolar, por exemplo, porém, sua principal defesa reside na perspectiva de ser uma política afirmativa de identidade.

Por fim, ao ratificar seus argumentos entre Conselhos, Fundações, Instituições Escolares cujo controle é majoritariamente – se não exclusivo – da iniciativa privada, ignora que a legislação em questão trata de uma demanda por identidade positiva de grupos tradicionalmente marginalizados, portanto, importante dentro de instituições públicas e privadas e que exigem cuidados específicos do poder público.

Livros didáticos e as disputas por renovações de conteúdo

Se a militância soube usar de seu protagonismo político para ter demandas legitimadas em legislações (GARRIDO, 2017a), igualmente, articulou-se para influenciar naquele que é o principal suporte de ensino no Brasil, isto é, o livro didático.

Os livros didáticos no Brasil são os instrumentos mais tradicionais no amparo as práticas pedagógicas em sala de aula. Ainda que muitas críticas possam ser feitas a esse fenômeno, cuja essência é a necessidade de revisão de práticas docentes e a introdução de diferentes fontes para o ensino de história (BITTENCOURT, 2008), é inegável que o livro ostenta a centralidade dentre os dispositivos mobilizados para preparar aulas e conduzir o trabalho escolar.

O fenômeno, direta ou indiretamente, foi uma vez mais reforçado depois que o Brasil, por intermédio do Programa Nacional do Livro Didático, transformou-se no maior comprador de livros do gênero (CASSIANO, 2007). Não era a primeira vez que o Estado brasileiro se comprometia em comprar livros didáticos e distribuir gratuitamente¹⁴, porém, o PNLD tornou-se singular pela proporção das compras e por avaliar, sistematicamente, os produtos editoriais alvos dessas compras.

As avaliações, iniciadas em 1995 (PNLD/1997)¹⁵, ocorreram dentro de muita insatisfação, em especial por aqueles que se sentiram prejudicados por elas. Nesse sentido, um consagrado autor de livros didáticos, tendo parte de suas obras reprovadas em 1999 manifestou-se na imprensa “[o MEC está] fazendo uma interferência no cenário educacional substituindo a vontade dos professores, que vem da prática da sala de aula, pela vontade do governo” (Cotrim *Apud* CASSIANO, 2007, p.80).

¹⁴ O trabalho de doutorado (publicado no formato de livro em 2008) de Circe Bittencourt aborda a intervenção financeira do estado brasileiro em obras didáticas desde o Império.

¹⁵ O Edital de Convocação acompanha o ano em que a obra irá circular nas escolas, geralmente, o processo de avaliação é iniciado dois anos antes.

Contudo, o crescimento de programas de compras do gênero didático¹⁶ e as cifras dispendidas¹⁷, resultou na profissionalização do setor e na transformação do mesmo em negócio milionário (CASSIANO, 2007; GATTI JUNIOR, 2004). O fato “talvez explique a rapidez com que as empresas deixaram de questionar o direito do comprador de avaliar e passaram a se adequar às suas exigências” (LUCA, 2009, p.172), nas palavras da coordenadora das avaliações do PNLD da área de História até 2005.

Observe, o Brasil se tornou o maior comprador de livros didáticos do mundo, possui um sistema de avaliação que pode imputar em reprovação, ao mesmo tempo, aprovou uma lei que determina a obrigatoriedade do ensino da História e cultura africana e afro-brasileira. Portanto, possui ferramentas para renovar o principal instrumento didático do país, ainda que parem críticas sobre essa centralidade do uso do livro e da interferência do estado.

Parte dos meus esforços como pesquisadora atestam, porém, a morosidade dessa renovação. Na prática, o PNLD resultou em mudanças significativas em determinadas áreas dos livros didáticos (tais como manual do professor, atividades, qualidade material), porém, o conteúdo propriamente dito altera-se com certa lentidão (GARRIDO, 2017b). Mas modifica-se. Encontramos, em especial para o ensino fundamental, cujo número de avaliações é superior aos demais níveis de ensino, capítulos sobre África (ao menos um para cada volume), China, Japão. Contudo, a abordagem ainda é lacunar e nem sempre preocupada com aspectos endógenos.

Ademais, o cenário da renovação de conteúdos ganhou novos elementos depois das discussões da Base Nacional Comum Curricular.

¹⁶ Livros didáticos são comprados para ensino fundamental (ciclo I e II), ensino médio, educação de jovens e adultos, escolas do campo, obras em braile, paradidáticos para biblioteca, dicionários de língua portuguesa, inglês e espanhol.

¹⁷ Somente no ano de 2017 o investimento em compras de livros didáticos soma 1.295.910.769,73 bilhão de reais. (Portal do FNDE, acesso em 20 dez 2017)

Mesmo antes de aprovada, o Edital de Convocação do PNL D 2019 alertava que a avaliação iria garantir que os materiais contribuíssem para alcance de objetivos, competências e habilidades constantes na “versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enviada ao Conselho Nacional de Educação do MEC em abril de 2017” (Edital de Convocação 2019, 2017, p.27). Indicava, em seguida, que sabia da possibilidade de eventuais modificações que a “versão da BNCC” sofreria no Conselho, mas que ainda assim, adotava a versão como critério.

Dos conteúdos sobre África discriminados por essa versão da BNCC, em comparação com os atuais livros de história, existe um crescimento nos temas. Porém, não é possível que me abstenha das enormes críticas efetivadas contra o documento (e reformas geridas pelo atual (des)governo). A História, dentro dessas normativas, ganha ênfase em seu aspecto cronológico, restringe aspectos cognitivos, reitera noções sedimentadas pela perspectiva eurocêntrica (como Oriente/Ocidente), contribui para noção de evolução linear das “sociedades”, no limite, retorna a função tecnicista da educação, cuja formação para o trabalho (sem criticidade) é buscada, de preferência amenizando conflitos do mundo do trabalho (MALERBA, 2017).

Os textos da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, encontram amparo em fenômenos conservadores e retrógrados que tem emergido no Brasil, expresso em movimentos supostamente apartidários. Demonstram que a tendência é um esvaziamento da formação autônoma, do indivíduo crítico, centram o conteúdo escolar no trabalho e esquecem que a educação possui um papel social muito mais amplo.

Reflexões Finais

Afinal, por que estudamos História? Ou como “deveríamos” estudar História? Aqui separando a intenção do efetivado. A disciplina escolar História não pode ser desassociada a função social que carrega. Portanto, capaz de mobilizar técnicas de análise, interpretação, correlação, crítica, a

História deve auxiliar na construção da consciência histórica, permitindo que o sujeito consiga compreender seu contexto – em perspectiva temporal – e a si mesmo dentro dessa conjuntura. História deve auxiliar no desenvolvimento do pensamento autônomo, e não deve se furtar a seu papel de reveladora e formuladora de identidades.

Deixemos de lado as pretensões de imparcialidade, mera erudição, ou formação de mão de obra. Compreendamos aquilo que sempre repetimos, mas pouco refletimos, pensemos na formação do cidadão crítico, que reconhece seu direitos legais tal como seus limites reais. Em especial, no ano em que completamos os 130 anos da abolição, é preciso evidenciar que a sociedade brasileira jamais enfrentou os problemas sociais e econômicos originários da escravidão. Que o racismo se manifesta na sociedade e o Estado (reprodutor histórico do racismo institucional) deve rever sua posição e legislar pela isonomia dos diferentes segmentos sociais.

Estejamos, atentos ao “papel maior” da disciplina história, isto é, “desenvolver a autonomia intelectual capaz de proporcionar análises críticas da sociedade em perspectiva temporal” (BITTENCOURT, 2008, p.327).

Por último, ainda que alguns autores insistam que é lugar comum criticar a precarização do trabalho do professor e as condições estruturais que o ensino dispõe (CAIMI, 2009, p.23), defendo que é falta de empatia escrever um texto sobre ensino de história sem pensar que existem vários ensinamentos possíveis. Minha atual unidade escolar não possui televisão, computador, projetor multimídia, nem mesmo os livros do PNL (2017, os de 2018 estão guardados em uma sala para os alunos não estragarem!) se encontra mais. Não tenho as respostas para todas as realidades de salas de aulas. Mas proponho pensar junto com os professores as possibilidades reais melhoria do ensino.

E nesse sentido destaco, por exemplo, que pouco adianta a existência da Lei 11.645, se os professores não tiverem contato com esses conteúdos em

sua formação.¹⁸ Se não compreenderem a importância simbólica e efetiva da aplicação da lei. Afinal de contas, em última instância, é o professor que define quais conteúdos serão trabalhados ou “pulados”. É o docente, diante de sua realidade, formação e reflexão de seu papel, que define os objetivos almejados e articula práticas pedagógicas (incluindo, nesse sentido, conteúdos e métodos) para alcançá-los.

Referências Bibliográficas

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar Araujo. Articulações entre movimento negro e Estado: estratégias e experiências contemporâneas. In: GOMES, Ângela de Castro. (org.) **Direitos e cidadania: memória, política e cultura**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

ALMEIDA, Carlos Roberto de Melo. **A Grande Guerra (1914-1918) e os Boletins Semanais de Júlio Mesquita**. Dissertação de Mestrado em História, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, 2018.

BITTENCOURT, Circe M.F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, Circe M.F. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: PEREIRA, Amilcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de História e culturas Afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: UFRJ; Pallas, 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

¹⁸ Pesquisa de doutorado de Cintia Diallo (2017) atesta a necessidade de revisão dos conteúdos sobre África e afro-brasileiros dentro das Universidades (no caso, públicas do Mato Grosso do Sul, mas a crítica, provavelmente serve para outros estados), uma vez que muitos dos docentes incumbidos de lecionar tais disciplinas não possuem formação na área, demandando um esforço pessoal extra para compreender uma discussão que é ampla.

CAIMI, Eloísa Flávia. “A aprendizagem profissional no estágio curricular em História: mapeando características do desempenho competente na docência”. **IX ANPED-SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2012.

CAIMI, Eloísa Flávia. “A aprendizagem profissional do professor de História: desafios para da formação inicial” **Fronteiras**, Dourados, n.20, 2009, pp.27-42.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. Tese de Doutorado em Educação, PUC, 2007.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: O longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

Dados Estatísticos – Portal do FNDE. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos> Acesso em 20 dez 2017.

DIALLO, Cintia. **História da África e Cultura Afro-Brasileira no Ensino Superior Público: análises sobre currículos e disciplinas dos cursos de licenciatura em História em Mato Grosso do Sul (2003-2016)**. Tese de Doutorado em História, Universidade Federal da Grande Dourados, 2017.

Diário da Assembléia Nacional Constituinte – Suplemento ao n.63. [10º Reunião da Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas deficientes e Minorias] Disponível em <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/sup63anc21maio1987.pdf%20-%20page=120> Publicado em 21 de maio de 1987.

DOMINGUES, Petrônio. “Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos.” **Tempo [on-line]**. 2007, vol.12, n.23, p.100-122.

Editorial. O Inchaço do currículo escolar”. **O Estado de S. Paulo**. 20 de agosto de 2010, p.3.

GARRIDO, Mírian C. M. **Nas constituições dos discursos sobre afro-brasileiros**: uma análise histórica da ação de militantes negros e dos documentos oficiais voltados a promoção do negro brasileiro (1978 a 2010). Tese de Doutorado em História. Universidade Estadual Paulista, “Julio de Mesquita Filho”, 2017a.

GARRIDO, Mírian C.M. **Escravo, africano, negro e afrodescendente**: a representação do negro no contexto pós-abolição e o mercado de materiais didáticos (1997-2012). São Paulo: Alameda, 2017b.

GATTI JUNIOR, Décio. **A escrita escolar da história**: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru, SP: EDUSC; Uberlândia, MG: Edufu, 2004

GONZALÉZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice/Ed. Revista dos Tribunais, 1990 [1968].

LUCA, Tânia Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (org) **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2011.

LUCA, Tânia Regina de. Livro Didático e Estado: explorando possibilidades interpretativas. In: ROCHA, Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.) **A História na Escola**: autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

MALERBA, Jurandir. **Uma análise da Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/uma-analise-da-base-nacional-comum-curricular/>. Acesso em 02 maio 2018.

NASCIMENTO, Thiago R. “A formação de professores de História no Brasil: percurso histórico e periodização”. **Revista História Hoje**, v.2, n.4, 2013, pp.265-304.

Parecer nº CNE/CP 003/2004 de 10 de março de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 08 fev 2017.

PINTO, Regina Pahim. “A Educação do Negro: uma revisão da bibliografia”. **Cadernos de Pesquisa Carlos Chagas**. São Paulo. n°62, agosto, 1987, p.28.

POTIER, Leda; POTIER, Robson. “Didática da História, espaço escola e vida prática: implicações para o desenvolvimento da consciência histórica em sociedade”. **Revista História Hoje**, v.3, n.6, 2014, pp.279-298.

Resolução nº1, de 17 junho de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 08 fev 2017.

RUSEN, Jörn. **História Viva: Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: UnB, 2007.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Retrato em preto e negro: jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SILVA, Ana Lúcia. Estudos Africanos nos currículos escolares. In: Movimento Negro Unificado. **1978-1988. 10 anos de luta contra o racismo**. São Paulo: Confraria do Livro, 1988.

TARDIF, Maurice. “Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional e suas consequências em relação à formação para o magistério”. **Revista Brasileira de Educação**, n.13. 2000, pp. 5-24.

Secretaria da Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de Convocação 01/2017. Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2019**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017.