

## **ENSINO COMO PESQUISA: UM NOVO OLHAR SOBRE A HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL COMO E POR QUE APRENDER/ENSINAR HISTÓRIA**

*Maria do Rosário da Cunha Peixoto<sup>1</sup>*

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.

(Michel Foucault, *A ordem do discurso*, 1970)

**RESUMO:** Este artigo propõe-se a discutir o **ensino como pesquisa**, o que implica considerar a pesquisa o eixo organizador dos currículos escolares dos níveis fundamental e médio e das atividades dos professores de História no exercício da docência e não mais como atividade eventual em sala de aula. Essa concepção de conhecimento histórico propõe o deslocamento do debate – atualmente centrado no confronto das tendências historiográficas e suas formas específicas de escolher e articular as informações ou conteúdos a serem ensinados – para a discussão de metodologias científicas de investigação histórica adequadas aos diferentes níveis de escolaridade.

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino como pesquisa; ensino de História; metodologia de pesquisa.

**ABSTRACT:** This article aims to discuss the teaching of history as research, which means consider research as organizing axis of curricula for basic series and the activities developed by history teachers in exercising their teaching. This conception of

---

<sup>1</sup> Professora do Departamento de História e coordenadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo.

history and historical knowledge suggests the displacement of the center of reflection from historiographical trends, and reflection about confrontational of their ways of choosing and articulate historical contents and guide our reflection to the scientific methods of historical research appropriate to elementary school students.

**KEYWORDS:** teaching as methodology research; Research Methodology; history teaching

Nos últimos anos, a tônica dos debates sobre o ensino de História, tanto em reuniões nas escolas quanto em encontros municipais, estaduais e nacionais, tem recaído na questão da prática da pesquisa na sala de aula e na valorização do professor. Com certeza, além de necessários e urgentes, tanto o desenvolvimento de políticas que valorizem o professor quanto a preocupação com a pesquisa são positivos; no entanto, a discussão sobre a concepção de pesquisa predominante hoje é indispensável.

A palavra “pesquisa” frequenta os discursos de professores, administradores e técnicos de ensino desde os anos 1980. Se, naqueles anos, tal palavra era portadora de novas perspectivas e a possibilidade de institucionalização da pesquisa em sala de aula causava impacto, provocava discussões, mobilizava adeptos e adversários, hoje virou lugar comum. Por essa razão, optei por tomá-la como temática e fio condutor desta conversa e também por concordar que a pesquisa é, ou deveria ser, um problema central na prática pedagógica em qualquer área do conhecimento e nível de escolaridade. Principalmente, porque por trás de sua aparente simplicidade, esse tema envolve muitas outras questões e, no meu entender, algumas armadilhas. Raymond Williams, estudioso das palavras, da literatura e da história nos adverte que

os conceitos mais básicos — os conceitos, como se diz, dos quais partimos — não são conceitos, mas problemas, e não problemas analíticos, mas movimentos históricos ainda não definidos... (WILLIAMS, 1987, p. 8.).

Isso nos leva a perceber que os significados dos conceitos mudam conforme as disputas entre os sujeitos históricos (indivíduos, classes, grupos sociais) e que, em decorrência disso, eles não são explicações prévias ou definitivas da realidade e não nos apresentam soluções, mas problemas a serem enfrentados e resolvidos. A pergunta é: o que cada um de nós entende pela palavra “pesquisa”? Quais os sentidos que lhe atribuímos? Tais perguntas são necessárias, porque a palavra pesquisa, como qualquer outra, guarda vários significados, alguns, inclusive, conflitantes entre si.

Com o tempo, as palavras, que na realidade são conceitos, ganham e perdem significados e força de transformação. Com a palavra/conceito “pesquisa” não foi diferente. Ao refletir sobre a historicidade do conceito de cultura, Williams rejeita a separação entre conteúdo e forma, o que equivale a dizer que em algum momento de sua formulação histórica o conceito de cultura foi transformado em algo estático, simples palavra vazia. Não se trata, portanto, de uma disputa de ideias apenas, mas do confronto entre sujeitos portadores de projetos diferenciados e conflituosos de intervenção na realidade. Nas últimas décadas, no decorrer das disputas entre os sujeitos sociais, muitas palavras/conceitos perderam sua substância, sua potencialidade transformadora e conservaram apenas suas formas (o som e a grafia) e, assim, transformadas em palavras vazias, tornaram-se armadilhas. Nesse caso, cabe perguntar: em que momento o conceito de pesquisa perdeu sua substância e se tornou a-histórico, uma simples palavra?

Desse modo, nós, professores/educadores, temos um desafio pela frente: recuperar o conceito de pesquisa como experiência histórica, isto é, como elemento da atividade humana, como constitutivo do social, o que supõe apreendê-lo em seu movimento de constituição e, metodologicamente, implica desvendar as diferentes articulações que os usos da palavra pesquisa estão ajudando a construir, respondendo a indagações como: que relações criaram, que memórias ajudaram a constituir, a quais sujeitos se referem?

Não tenho respostas definitivas, inquestionáveis, irrefutáveis, nem pretendo chegar a elas, mas tenho algumas ideias a respeito, algumas reflexões e hipóteses formuladas com base em minhas vivências e experiências como cidadã e historiadora, professora, pesquisadora e educadora, portanto apoiadas no que vivi, testemunhei e partilhei com colegas dentro e fora do campo da História. Estou convicta de que todos os que enfrentam os desafios do ensino de História se deparam com problemas teóricos, metodológicos, políticos e éticos muito parecidos e que nossas experiências podem ser trocadas.

Como foi dito anteriormente, a palavra pesquisa frequente os discursos de professores, administradores e técnicos de ensino desde os anos 1980. Mas a história que ali se iniciou, talvez, espero que possa ter um fim satisfatório.

A ditadura civil-militar extinguiu as disciplinas de História e Geografia dos currículos escolares do então denominado ciclo básico e do ensino médio e as substituiu por Estudos Sociais e Organização Social e Política (OSPB). Como consequência, houve uma proliferação de cursos de licenciatura curta (três anos) para atender a demanda por professores de Estudos Sociais.

No campo da história, as lutas pela extinção das disciplinas de Estudos Sociais e das licenciaturas curtas e pela volta das disciplinas de História e Geografia se deram nos anos 1970 e 1980, em um contexto de intensa mobilização pela democratização do país envolvendo amplos setores da sociedade. Aquele foi um momento de questionamento de um mundo de certezas políticas, teóricas e de quebra de paradigmas.

Na universidade iniciou-se uma luta envolvendo muitas áreas de conhecimento *para trazer para o interior destas a responsabilidade pela formação de seus professores*. A ideia era: eliminar a separação que existia, e ainda existe, entre teoria e prática, entre bacharelado e licenciatura. Rejeitava-se a perspectiva de que os cursos de graduação tinham a tarefa de ministrar os conteúdos e de que aos profissionais da Educação cabia a formação do professor, isto é, a formação de divulgadores, repetidores e adaptadores de conhecimentos já prontos,

elaborados e produzidos nos cursos de pós-graduação. Foi um período de discussão e elaboração de propostas de reformulação de currículos.

O melhor da história foi, sem dúvida, a intensa mobilização da rede pública estadual e municipal em muitas cidades e estados.

Em São Paulo, a mobilização dos professores da rede estadual foi enorme. Dessa mobilização resultou uma experiência importante, desenvolvida por professores da rede sob a coordenação da Cenp (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), da Secretaria de Educação de São Paulo, envolvendo todas as áreas. Cada área teve autonomia para desenvolver seu próprio projeto de reforma curricular para todo o Estado. Falava-se muito em introduzir a prática da pesquisa em sala de aula e em considerar o aluno como sujeito de seu aprendizado, em levá-lo a pensar historicamente. Porém, nem todos pensavam a mesma coisa a respeito dessas questões.

Falar das propostas de reforma curricular de 1986<sup>2</sup> e de 1992<sup>3</sup> significa falar de dois projetos com concepções de pesquisa conflituosas no âmbito da História, pois a mesma palavra – “pesquisa” – expressava dois conceitos bem diferentes.

A proposta de 1986, surgida das mobilizações pela democratização já referidas, foi elaborada por uma Equipe Técnica de Estudos Sociais – História da Cenp, formada por professores de História da rede estadual de ensino, com assessoria da saudosa professora Déa Fenelon (Unicamp e PUC/SP) e do professor Marcos Silva (USP).

---

<sup>2</sup> SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta Curricular para o Ensino de História – 1º Grau*. São Paulo: SE/Cenp, 1986. Elaboração: Anelise Maria M., Cecília Hanna Mata, Maria Antonieta Antonacci, Maria Aparecida Aquino, Maria Cândida Delgado Reis, Salma Nicolau. Assessoria: Déa Ribeiro Fenelon (PUC/SP); Marcos Antônio da Silva (USP).

<sup>3</sup> SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta Curricular para o Ensino de História – 1º Grau*. São Paulo: SE/CENP, 1992. Elaboração: Ernesta Zamboni (Unicamp) e Katia Maria Abud (Unesp -Franca). Assessoria: Luiz Koshiba (Unesp /Araraquara); Maria Helena Capelato (USP).

A versão final, publicada pelo Diário Oficial em 1986, foi precedida por inúmeras discussões com os professores da rede, na capital e no interior do Estado. A proposta era reelaborada à medida que incorporava as sugestões e críticas recebidas. Tratava-se de repensar o então denominado ciclo básico (de 1ª a 8ª séries) e os três anos do ensino médio, bem como de redefinir o papel da universidade nessa relação.

A grande inovação que tornou essa experiência única e não superada ainda hoje foi a concepção do **ensino como pesquisa**, não como um recurso didático ou uma atividade à parte, paralela ou como busca e sistematização de informações, como se faz muito hoje, mas, como o **princípio organizador de todo o processo de ensino/aprendizagem**. A palavra pesquisa usada nessa proposta carregava um sentido inovador e uma grande potência transformadora. Tal potência era arrojada por sua concepção teórica, por sua metodologia e pelas relações políticas<sup>4</sup> e institucionais que contribuiu para criar ou desfazer.

O conceito de **ensino como pesquisa** remete à profunda articulação entre ensino e aprendizagem e à **autonomia** de professores e alunos de se assumirem como sujeitos do processo histórico, de reconhecerem seu lugar no mundo e no processo de ensinar/aprender, o que supõe **liberdade** de opção e de opinião.

Essa proposta subvertia o modo de olhar para a sociedade, para a academia e para o ensino. Todas as questões propostas por ela eram inovadoras e, por isso mesmo, causavam polêmica nos meios universitários.

Na sua introdução, a proposta trazia os princípios que a norteavam:

- a) ao criticar a divisão do trabalho entre concepção e execução, entre saber e fazer, propunha-se *resgatar dimensões de um saber-fazer e assim tentar levar professores e alunos de 1º e 2º graus à reflexão sobre o desenvolvimento de*

---

<sup>4</sup> A palavra *política(s)*, aqui, não tem caráter apenas partidário, está sendo usada, sobretudo, no sentido aristotélico, referindo-se a qualquer intervenção na *polis* ou na relação de poder.

*suas potencialidades como sujeitos da aprendizagem, do conhecimento e da história* (SÃO PAULO, 1986, p. 9).

- b) ao planejar a superação da divisão entre os três graus e a conseqüente separação entre ensino e pesquisa, e ao propor *a produção do conhecimento em qualquer nível de escolaridade associada a uma postura indagativa diante do conhecimento já produzido* (SÃO PAULO, 1986, p. 9), promoveu-se a valorização de professores e alunos da rede como capazes de refletir, escolher e produzir conhecimento, ou seja, de fazer o que os professores e alunos dos cursos de graduação não faziam. Creio ser esse o maior reconhecimento que um professor pode receber. O docente do então ensino básico e do ensino médio passava de mero repetidor de conteúdos a pesquisador, isto é, a historiador-professor.

Essa valorização das concepções de sujeito e de experiência, metodologicamente, causava desdobramentos tanto do aspecto do processo de produção do conhecimento quanto da perspectiva pedagógica e da organização curricular. Do ponto de vista do processo de produção de conhecimento histórico, o que se propunha realizar na escola seguia os mesmos parâmetros de qualquer pesquisa científica, parâmetros esses que deveriam ser rigorosamente observados, não apenas na área de História; o que mudava, nesse caso, era o nível de complexidade.

Dessa forma, alguns procedimentos metodológicos, sistematizados em seis itens, foram considerados indispensáveis para o desenvolvimento da pesquisa em todas as unidades, em todas as séries. Embora formulados para a História, eles podem levantar questões pertinentes às outras áreas, como veremos a seguir.

O **primeiro procedimento**, fundamental em qualquer investigação, é a formulação de uma problemática de pesquisa, segundo a qual deveriam ser realizadas as atividades de coleta, organização e análise de fontes documentais e de outros tipos de dados e informações no caso de outras áreas, assim como a leitura do livro didático ou de textos historiográficos.

Na elaboração da problemática, dois aspectos foram considerados vitais:

- a) tomar como ponto de partida a vida cotidiana do aluno, isto é, valorizar suas experiências e saberes, tomando-os como base *para o desenvolvimento de algumas noções fundamentais para o entendimento de sua realidade que, progressivamente, deixa de ser pequena, porque vai sendo multiplicada e enriquecida* (SÃO PAULO, 1986, p. 15);
- b) considerar o presente como o tempo histórico da transformação e, portanto, da construção de um futuro diferente.

A maneira de pensar a concepção de tempo era um ponto polêmico defendido pela proposta, na qual se inverteu a tradicional relação passado/presente na construção do tema, no desenvolvimento da pesquisa e na articulação da vida do aluno com os temas estudados, tornando-a presente/passado e presente/futuro.

A História deixava de ser mero estudo de um passado morto. Por essa razão, em todas as unidades, o ponto de partida era o estudo do presente. Em seguida, recuava-se no tempo e, no final, voltava-se ao presente. Partir do presente era mais do que um recurso didático, era a adoção, por alunos e professores, da perspectiva de presente em que se baseavam as escolhas de qual passado buscar, de quais fontes documentais privilegiar, de quais questões formular. Em outras palavras, os estudos deveriam ser realizados com base em questões formuladas no presente, em perspectivas teóricas, políticas, ideológicas e éticas do pesquisador, bem como em suas expectativas de futuro, com o objetivo de apreender as múltiplas e conflituosas experiências dos diferentes sujeitos sociais.

Embora pouco explorada, a dimensão do futuro aparecia como tema de reflexão, uma projeção de expectativas do vir-a-ser, um campo de possibilidades de realização de nossos desejos de utopia baseado nas transformações no presente.

**Segundo procedimento** – A utilização de categorias de análise, por exemplo, noções de mudança e permanência, dominação e resistência, tempo, relações sociais e sujeitos históricos. Os conceitos não eram mais considerados explicativos em si mesmos e sim questões a serem resolvidas na e pela pesquisa, ou seja, eram tratados como parte da problemática a ser respondida e não como explicações prévias. Simplificar, trazer a reflexão histórica para o nível intelectual dos alunos não significava abrir mão do rigor teórico.

**Terceiro procedimento** – A utilização crítica de fontes como material de investigação, considerada imprescindível para a produção do conhecimento histórico e não como ilustração de teorias explicativas ou de conhecimentos já dados pela historiografia. No caso da História, as fontes sugeridas variavam de acordo com os temas e as épocas estudadas. As sugestões apresentadas eram fontes orais, relatos de viagem, imagens (fotos, filmes, mapas), literatura (contos, lendas), documentos oficiais, monumentos, objetos e outros.

A própria concepção de fonte deveria ser trabalhada com os alunos: *começando a formar uma postura crítica, permitindo compreender o documento como fruto de uma época e de interesses determinados* (SÃO PAULO, 1986, p. 22).

**Quarto procedimento** – O diálogo crítico com a historiografia (História/conhecimento) e com o livro didático, isto é, com o saber produzido e sua transmissão.

Cabe salientar que a todos nós, não só aos historiadores, cabia perguntar quem produziu tal conhecimento e qual era o seu interesse e concepção de ciência; enfim, quais relações de poder estavam envolvidas naquela investigação e como tal historiador ou cientista se posicionava no debate intelectual de sua época. Era importante não transformar em heróis ou anjos os cientistas (historiadores, sociólogos, antropólogos, físicos, químicos, biólogos astrônomos etc.) cujos artigos ou livros líamos.

Nessa linha de argumentação, tornava-se pertinente perguntar a nós mesmos o que queríamos com nossas pesquisas, a quem elas serviriam, a quem interessariam, quem elas ignoravam ou prejudicavam.

**Quinto procedimento** – Organizar os dados da pesquisa de forma coerente com a problemática proposta, isto é, analisar os dados (fontes documentais e informações) de forma articulada às categorias utilizadas, buscando responder às perguntas formuladas no início e no decorrer da investigação.

**Sexto procedimento** – Redigir os resultados de forma própria, criativa, respeitando o processo de pesquisa. Nesse caso, as conclusões não precisavam ser as mesmas para todos os alunos, nem estar de acordo com o conhecimento já produzido. A proposta rejeitou a ideia preconcebida de como deveria ser a sociedade, não havendo papéis históricos predeterminados nem ponto de chegada obrigatório. Em decorrência disso, declinou a noção de conceitos válidos para qualquer tempo e lugar como explicação prévia dos acontecimentos.

Do ponto de vista pedagógico, a proposta de 1986 assumiu que o processo de ensino/aprendizagem ocorre em situações concretas, vivenciadas por professores e alunos por meio de sua inserção na sociedade como sujeitos no duplo sentido do termo: produtores de conhecimento e cidadãos.

Na perspectiva da organização curricular, a proposta levou à adoção da História temática e do cotidiano, considerada em sua dimensão política. A realidade social era pensada em sua diversidade conflituosa, o que colocava na cena cotidiana uma multiplicidade de sujeitos, grupos e classes sociais problematizados por suas condições étnicas, culturais, etárias, profissionais e econômicas em circunstâncias igualmente diversas. Ao propor a organização curricular dos ciclos básico e médio por eixos temáticos, o projeto de reforma buscou sua fundamentação *na perspectiva de que qualquer tema/objeto permite apreender a totalidade do social*.

Partindo do presente vivenciado, refletido e sistematizado, buscou-se a apreensão de outras realidades no tempo e no espaço e, com base em um referencial teórico que redimensionasse a relação presente/passado, seria possível resgatar as múltiplas e contraditórias experiências dos diferentes sujeitos. Propor um projeto de ensino-pesquisa por eixos temáticos e com tal concepção de tempo jogou por terra a tradicional e arraigada divisão da História por períodos: antiga, medieval, moderna e contemporânea.

A escolha do tema *trabalho* como eixo temático foi um dos pontos altos da proposta e um dos mais polêmicos. Tratava-se, no entanto, de mera sugestão. Cada instituição de ensino tinha autonomia para escolher o eixo temático que considerasse mais adequado à sua realidade. **O importante era fazer da pesquisa o eixo organizador de todo o curso.**

O projeto definiu o trabalho como o:

fazer-se de uma cultura dos trabalhadores, como modo de luta e de organização do social, expresso nas experiências cotidianas que se evidenciam nas condições de produzir e de consumir, de constituir família, de se organizar, de se relacionar com crenças, valores, e tradições, de se divertir, de se comunicar, pensar, sentir e agir etc., tendo como objetivo reavaliar a concepção de conflito social e suas formas de manifestação. (SÃO PAULO, 1986).

Desse modo, a temática do trabalho foi pensada na perspectiva teórica e política de ampliar a compreensão dos nexos entre a dominação e a exploração, com o objetivo de:

- a) superar o esquematismo e a visão economicista;
- b) considerar o trabalho como um campo de lutas, daí a importância de *resgatar as dimensões conflituosas do social que envolvem a subordinação e a insubordinação, tanto no trabalho como na vida.*

Na perspectiva metodológica, o estudo das formas de organizar o trabalho e das correspondentes relações sociais seria realizado tendo por base a problematização das noções de dominação e resistência que permeavam todos os conteúdos ao longo das diversas unidades, tanto no estudo do presente quanto do passado.

Do ponto de vista pedagógico, permitia aos alunos, por intermédio de sua própria experiência e da experiência dos diferentes grupos com os quais se relacionavam de modos distintos, transitar por outros tempos e espaços e conhecer histórias semelhantes e diferentes das suas, tomando como

eixo de reflexão o trabalho, experiência vital à organização das sociedades, inclusive da sua. Essa amplitude do tema/problema do trabalho permitiria abrigar experiências diversificadas.

A proposta de 1986 operou alguns deslocamentos e inversões nos significados teóricos e metodológicos tradicionalmente aceitos. Tais deslocamentos e inversões incidiram diretamente sobre as práticas pedagógicas em sala de aula e também sobre as relações de poder entre a universidade e a escola pública. A produção de conhecimento, até então, estava restrita aos professores universitários dos cursos de pós-graduação, cabendo aos docentes dos ciclos básico e médio a transmissão (ou, como se diz hoje, a transposição) de conteúdos já prontos e acabados. O exercício da pesquisa – entendida como produção do conhecimento histórico – não fazia parte da formação dos estudantes universitários de História. Imagine o escândalo de propô-la aos alunos dos ciclos básico e médio. Vale lembrar que só recentemente, após 2001/2002, com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena* para diferentes áreas é que os estudantes de licenciatura passaram a ter a obrigação de realizar o Trabalho de Conclusão de Curso, embora não se encontre, no texto dessas mesmas diretrizes, nenhuma menção à obrigatoriedade dos cursos de incluírem em seus currículos disciplinas e práticas que promovessem a formação desses alunos para a pesquisa.

A rejeição à divisão entre os três graus quebrava hierarquias e a hegemonia da universidade em relação à escola pública. Tradicionalmente, essa divisão organizava o sistema de ensino e estabelecia que o ensino superior (3º grau) detinha a prerrogativa de ser o centro de decisões e de produção de conhecimento.

Em 1986, a proposta assumiu posicionamentos inovadores em termos teóricos e conceituais que muito contribuíram para o avanço do debate historiográfico. Tais posicionamentos são hoje aceitos por grande parte dos historiadores, o que os tornaram quase “naturais”, mas, na época, foram alvo de muitas críticas e rejeições. Não pretendendo esgotar o assunto, apenas pontuarei algumas dessas questões polêmicas:

- a) considerar que o conhecimento histórico convive com o indeterminado, o indefinido, o diferenciado,** pois há muito tempo deixamos de acreditar na plena objetividade do conhecimento científico. As certezas científicas são provisórias, continuamente superadas, questionadas e até invalidadas. Muitos de nós aprendemos na escola que o átomo era indivisível, que os negros e os índios eram primitivos e, portanto, inferiores aos civilizados, isto é, aos brancos europeus;
- b) inverter a relação passado/presente:** pensar o presente como o lugar da transformação e os professores e alunos como sujeitos dessa mudança. Ao assumir, com Thompson, a noção de experiência, foram assumidas, igualmente, as noções de sujeito e de processo, rompendo com o raciocínio cronológico, linear e causal de tempo, portanto, com a noção de progresso e com a ideia de inevitabilidade de se chegar a um ponto determinado. O presente passou a ser considerado um campo aberto a inúmeras possibilidades de futuro, embora algumas sejam mais prováveis que outras. Por exemplo: dizer que do feudalismo saiu o capitalismo não significa dizer que do feudalismo só poderia sair o capitalismo. Daí a pertinência de perguntar: será mesmo que a história só caminha para frente? E o progresso – seja ele social, econômico, científico ou técnico –, a quem serve? No embate entre os diferentes sujeitos, o que foi esquecido ou derrotado?
- c) a História-Processo é construída pelos sujeitos sociais no presente,** com base em perspectivas de futuro e em referências de passado. Nessa linha de argumentação, os sujeitos são considerados capazes de manipular a experiência, de desafiar o previsto e de fugir a qualquer definição ou determinação prévia em qualquer agora, em qualquer espaço e tempo. Falar em sujeitos sociais significa falar de indivíduos, de classes e grupos sociais organizados ou não: operários, empresários, artistas, cientistas, professores, alunos etc.;
- d) a construção de um olhar político** que consistia em pensar o historiador/professor e seus alunos como sujeitos da história e do conhecimento histórico e, portanto, protagonistas. Disso decorre

a importância de considerar que suas escolhas não são neutras, assim como nenhuma pesquisa científica, dentro ou fora da área de História.

Daí surge a importância de questionar as conjunturas nas quais ocorreram tais acontecimentos e de que maneira foram realizados estudos, inventos e descobertas, bem como de perguntar pelos sujeitos envolvidos e pelas decorrentes implicações e desdobramentos políticos e sociais. Podemos tomar como um, entre muitos exemplos, a história de Thomas Edison. Na escola, ouvimos falar de Thomas Edison como o gênio inventor da lâmpada, mas nunca como o criador da cadeira elétrica. Não se faz qualquer referência à sua ligação com o poderoso grupo econômico que disputava com a concorrência a exclusividade no mercado de energia e que, para isso, não hesitou em inventar a cadeira elétrica, utilizando-se do sistema de transmissão de corrente elétrica do adversário com o intuito de associá-lo a uma forma cruel de morte.

A estruturação das séries e das unidades se dava da seguinte forma: as oito séries do então chamado ensino básico eram divididas em três blocos: 1ª e 2ª séries; 3ª, 4ª e 5ª séries; e, finalmente, 6ª, 7ª e 8ª séries. Em cada bloco, o tema do trabalho recebia diferentes abordagens. A proposta trazia sugestões de unidades, temas, questões, fontes e leituras apropriadas para cada nível de escolaridade e faixa etária dos alunos. À primeira vista, pode parecer impossível falar em pesquisa quando se trata de alunos do ensino fundamental.

A proposta definia como objetivo para o ciclo básico organizar o curso de tal maneira que professores e alunos poderiam *situar-se perante diferenças sociais por meio das diferentes formas de viver e de trabalhar desenvolvendo as noções de tempo, de diferença/semelhança, de permanência/mudança*.

Partindo do presente vivenciado e sistematizado, buscava-se a apreensão de outras realidades no tempo e no espaço e, com base em um referencial teórico que redimensionasse a relação presente/passado, era possível resgatar as múltiplas e contraditórias experiências dos diferentes sujeitos.

Em nenhum momento deste artigo pretendo considerar a proposta de 1986 como o marco inaugural das questões, concepções e métodos por ela propostos. Elaborada no diálogo com autores estrangeiros e brasileiros e com a rede pública, como proposta curricular, ela foi original na sua formulação e ousada ao propor o ensino como pesquisa em termos conceituais e organizativos das atividades em sala de aula.

Antes de falar da proposta curricular de 1992, que substituiu a de 1986, peço licença para comentar dois livros publicados na mesma época da elaboração da proposta de 1986 com posicionamentos muito próximos.

O primeiro deles, *Repensando a história*, de autoria do professor Marcos Silva, é de 1986 e foi editado pela Editora Marco Zero em parceria com o CNPq para distribuição gratuita<sup>5</sup>. Dividia-se em duas partes: a primeira, *Balances e perspectivas*, trazia importantes elementos para fazer avançar a discussão sobre a natureza do conhecimento histórico, das fontes históricas e sobre os procedimentos metodológicos no processo investigativo com críticas à historiografia, ainda dominante no período e marcada pelo estudo da política institucional, pela apologia dos heróis. Silva fez críticas contundentes à concepção linear de tempo, tanto na sua versão neopositivista, quanto na concepção marxista, e seus textos guardam incrível atualidade.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> SILVA, Marcos A. da (Org.). *Repensando a história*. São Paulo: CNPq; ANPUH; Marco Zero, 1986.

<sup>6</sup> Os textos citados a seguir mereceram destaque, não apenas por seu caráter pioneiro, mas por oferecerem subsídios teóricos relevantes à reflexão histórica, hoje: SILVA, Marcos A. da. A vida e o cemitério dos vivos. In: SILVA, Marcos A. da (Org.). *Repensando a história*. Op. cit; CRUZ, Heloisa de Faria. Ensino de História: da reprodução à produção de conhecimento. In: SILVA, Marcos A. da (Org.). *Repensando a história*. Op. cit MUNAKATA, Kazumi. O uno e o múltiplo. In: SILVA, Marcos A. da (Org.). *Repensando a história*. Op. cit MARSON. Adalberto. Reflexões sobre o procedimento histórico. In: SILVA, Marcos A. da (Org.). *Repensando a história*. Op. Cit. Esses autores não expressavam as posições hegemônicas da época, mas, por estarem em consonância com os referenciais teóricos da proposta de 1986, foram aqui citados. Outra razão para mencioná-los é o fato de demonstrarem que as concepções teórico- metodológicas da referida proposta curricular não eram

Na segunda parte, intitulada *Experiências*, professores da rede relatam suas experiências em sala de aula. Quase todos os professores/autores optaram por trabalhar com eixos temáticos e por utilizar fontes documentais. Se, por um lado, os temas escolhidos não expressavam mudanças significativas quanto aos “conteúdos” abordados, por outro, tinham um valor documental, pois indicavam a busca pelo rompimento com métodos tradicionais de ensino e o desejo de inovação.

O segundo livro, intitulado *Ensino de história: revisão urgente*, publicado na mesma época (1986) pela Editora Brasiliense, teve origem em um projeto desenvolvido por quatro professores do Departamento de História da PUC/SP, do qual participei, tendo como objetivo conhecer qual História se ensinava e se aprendia na 5ª série<sup>7</sup>. Realizamos uma ampla pesquisa sobre ensino de História com alunos e professores da 5ª série do ensino fundamental. O objetivo inicial era produzir um material que estimulasse os alunos a pesquisar, mas, por uma série de razões, tal estudo teve como resultado final uma conversa com o professor. Por caminhos diferentes chegamos muito próximo da proposta de 1986. Nossos princípios norteadores eram:

- a) adotar o ensino como pesquisa; partir da experiência e realidade do aluno, respeitando/incorporando seus saberes; começar no presente, ir ao passado e voltar ao presente; propor a organização das unidades por eixos temáticos, indo do tempo presente para o passado; levar o aluno a se assumir como sujeito do conhecimento e da vida; usar fontes documentais adequadas ao tema e à problemática;
- b) ler criticamente os textos historiográficos e os livros didáticos.

---

desconhecidas nem ausentes do debate historiográfico do período. Por que então a indignação de intelectuais da Unesp, Unicamp e USP?

<sup>7</sup> PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha et alii. *O ensino de história: revisão urgente*. 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. A partir do ano 2000 passou a ser reeditado pela EDUC (Editora da PUC/SP).

No decorrer da pesquisa, resolvemos acompanhar o trabalho de uma aluna e estagiária do projeto. Em virtude de seus alunos serem migrantes, em sua maioria nordestinos, ela resolveu tomar a migração como eixo temático de sua disciplina. Eram alunos de 5ª série de uma escola de periferia, de faixa etária entre 16 a 21 anos e pouco alfabetizados, se avaliados de acordo com os padrões cultos da língua portuguesa. Quando publicamos o livro, resolvemos reproduzir os textos de alguns alunos sem correções ortográficas ou gramaticais e comentar a metodologia utilizada pela docente.

Alguns aspectos teóricos e metodológicos que nortearam as atividades da professora Conceição Cabrini merecem destaque:

**a) uso de documentação bastante diversificada:**

literatura: um conto de Josué de Castro (sobre um nordestino pobre, Juvêncio, que migra por causa da seca) e um conto criado pela professora (no qual o personagem também se chamava Juvêncio, mas que, ao contrário do primeiro, era rico, filho de latifundiário que foi a São Paulo para estudar na USP e voltou, frequentava lugares que os alunos conheciam de ouvir falar, mas aos quais não tinham acesso, por exemplo, clubes e restaurantes);

cinema: os filmes *A João Guimarães Rosa* (com trechos de *Grande Sertão, Veredas*); *O migrante nordestino em São Paulo*; *Os bóias-frias e Roças* (que focaliza uma experiência de trabalho comunitário no Maranhão desenvolvida por posseiros que se organizam numa cooperativa); e ainda *Assembleia* (sobre grupos de favelados que se organizam pela melhoria nos serviços públicos em suas favelas);

imprensa: depoimentos e reportagens publicados na revista *Realidade* e em jornais como *O Estado de S. Paulo*, a *Folha de S. Paulo* e o *Jornal da Tarde* sobre: migrantes e sua luta pela sobrevivência em situações diversas; grilagem de terra e saques a supermercados; frentes de trabalho; violência no campo; e ainda uma reportagem da revista *IstoÉ* a respeito do filho de um empresário cearense recém-chegado a São

Paulo para estudar na USP.

- b) metodologia desenvolvida:** a metodologia era entendida não só como os procedimentos de pesquisa, mas também como as atividades didáticas desenvolvidas em sala de aula. Os alunos assistiam aos filmes ou liam os textos coletivamente e discutiam questões propostas por eles e pela professora relacionadas com as das aulas anteriores. Em seguida, cada aluno registrava no seu caderno sua própria compreensão dos fenômenos históricos estudados.
- c) avaliação:** os alunos não precisavam chegar a nenhum resultado previamente estabelecido. Eles eram estimulados a analisar e relacionar os textos e as fontes e a desenvolver uma argumentação sobre os acontecimentos e as relações de poder que envolviam os sujeitos históricos pesquisados.

Essa experiência pode ser considerada um exemplo de **ensino como pesquisa** em uma sala de aula da periferia de São Paulo. Como ilustração, apresento a seguir fragmentos de textos de um dos alunos migrantes (que, para efeito de publicação em livro, foi identificado como “Aluno B”), tal como foram registrados em seu caderno:

ALUNO B:

Primeiro problema é a migração nossa ou deles, dificuldade de se localizar na cidade, o seu lugar de moradia. Já outro problema é para arrumar seu trabalho. O homem do sertão se apresenta em maior desgaste como mesmo agente vê muito mal trajado e sentimos que as pessoas e muito cansada pelo seu trabalho bruto. As pessoa tem uma aparência de idade muito avançada è também as crianças do Nordeste não consegue se sevolver falta de trato ou mesmo cuidado.

A cituação muitos deles está são trabalhar muito e ganhar pouco nos pior serviço como tanto no campo ou mesmo na cidade o pobre trabalha muito.

A em comparação da minha história eu sai da minha terra e vi ocupar lugar a onde que não me pertence prá ganhar dinheiro. Eu

acho que em relação destas histórias (refere-se ao Juvêncio I e II e aos filmes) que estão descrevendo ajuntando todas as histórias e colocando a minha no meio a diferencia e muito pouca.

[...]

... Olha a vida deste juvêncio como ja foi completamente diferente isto e um pouco dificio de explicar mais neste detalhe da pra notar assim que estes alunos escreveu que era problema da seca é errado porque a riqueza esta encalquer lugar e também a pobreza pórque si fosse a falta de comida ou falta de água não há via mais ninguem em estas regiões isto vai do custo de vida ve se este juvêncio quer sair da sua terra a diferença dois juvêncio esta entre a riqueza que o juvencio dois tem demais ea pobreza que o juvencio um não tem nada nem casa nem terra pra planta que nem o juvencio dois tem usina escritor di engenharia nunca podemos a riqueza com a pobreza riqueza não é pensar e ter ela na mão a riqueza vem de pai para filho, igualmenta a pobreza vem de pai para filhos.... (PEIXOTO, 2005, p. 129).

Esse aluno apresentava também dificuldades com a língua culta, principalmente com a escrita, mas ele buscava compreender e explicar o processo migratório assim mesmo. Com base na reflexão e na discussão coletiva, no esforço de juntar uma coisa com a outra, ele vai elaborando sua argumentação e chegando a suas questões. Alguns aspectos de sua compreensão de História merecem destaque: ele rompe com a visão tradicional de associar a migração nordestina unicamente com a seca, discorda dos colegas que afirmam isso e constrói uma compreensão mais ampla do que é a migração, associando-a às condições estruturais de posse da terra, de transmissão de herança, às desigualdades sociais. Compreende a si próprio como fazendo parte desse grupo social e dessa classe.

Fechando parênteses, volto ao curso de minha reflexão, trazendo ao debate outra proposta de reforma curricular e outro conceito de História e de pesquisa.

Em 1992, uma nova proposta aparece no cenário e serve de base para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Ambos,

os PCNs e a nova proposta, podem ser considerados um grande avanço, se comparados com a história factual, cronológica, linear e progressista que se ensinava antes de 1986.

Inspirada na proposta de 1986, a proposta de 1992 opta pela adoção da História temática e do cotidiano. Propõe partir do presente, isto é, da realidade e da experiência do aluno, tomando-o como sujeito de seu aprendizado. Na minha avaliação, ela cumpre dois papéis contraditórios: conscientemente, pretendeu “salvar” aspectos inovadores da proposta de 1986; atribuir papel ativo aos alunos e professores; preservar, na sala de aula, o uso de documentos e a história temática e do cotidiano. Por outro lado, intencionalmente (ou não), ela cumpriu um papel político fundamental: despolitizar a proposta de 1986 e reapresentá-la à comunidade, escamoteando as suas diferenças. No texto da proposta de 1992, encontramos a transcrição literal, sem o uso de aspas, de muitas das formulações teóricas e expressões da proposta anterior. O problema é que tais formulações aparecem no interior de outro encadeamento de ideias e argumentações, de outras concepções e objetivos e, portanto, com outros sentidos. A proposta de 1992, em linhas gerais, apesar dessa colagem de textos, não incorpora as concepções de conhecimento científico presentes na proposta de 1986.

Um exame mais apurado da proposta de 1992 nos permite algumas observações. O estudo por eixos temáticos e o uso de fontes em sala de aula por si só não rompiam com a ideia de uma história pronta e acabada nem com a leitura acrítica dos textos historiográficos e do livro didático.

Se, na proposta de 1986, o fundamental não eram os eixos temáticos – apesar de sua importância –, mas a formulação de problemáticas e encaminhamentos metodológicos próprios da área fundamentais ao desenvolvimento de qualquer pesquisa histórica, na proposta de 1992 esses procedimentos apareciam de forma eventual e não sistemática. Em algumas unidades e em alguns momentos, aprofundar conceitos parecia constituir um fim em si mesmo, faltando problematizá-los de forma articulada à análise de fontes. Nomear o aluno sujeito de seu processo de aprendizagem não significava necessariamente considerá-

lo sujeito da produção do conhecimento histórico. Na proposta de 1992, o aluno era considerado sujeito de seu processo de aprendizagem e não necessariamente sujeito da produção de conhecimento histórico. Em alguns momentos, o estudo do tempo presente e a realidade do aluno adquirem o sentido didático de motivar o aluno. A passagem para o passado mais distante se faz pela retomada de temas já estabelecidos, propondo uma compreensão dos processos históricos cujos pontos de chegada já estão dados. As sugestões das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula deixam isso muito claro. Muitas vezes o aluno era solicitado a sistematizar informações do livro didático sem reintroduzi-las na conjuntura histórica que as havia engendrado. Tais formulações, assim desfiguradas, ganhavam uma dimensão retórica que escondia concepções de história e procedimentos de pesquisa que conduziam à fragmentação e à homogeneização dos processos históricos.

A análise comparativa das formas de tratamento teórico e metodológico sugeridos pelas duas propostas no que se referia aos temas “abolição” e “processo migratório”, indicados para alunos de faixa etária semelhante, pode ser bastante ilustrativa quanto às suas diferenças.

Na proposta de 1986, tanto o processo migratório quanto o abolicionista se inseriam num processo mais amplo de constituição do mercado de trabalho assalariado desde o século XIX *que configura o processo em que o capital passa a subordinar as formas de organização de vida e trabalho*, cujo estudo pode ter como fio condutor *a questão das inter-relações entre os diversos grupos humanos no contexto das relações capitalistas*. Propõe que

professores e alunos compreendam a reorganização das relações sociais [...] nesse processo; pretendemos problematizar e acompanhar o movimento com que o capital reorganiza progressivamente essas relações, de modo a se apropriar e dominar as formas de trabalho existentes, recriando outras – meação, colonato, parceria – que coexistem com as anteriores.

Como ressaltado anteriormente, o estudo da formação do mercado de trabalho deveria realizar-se por meio da análise dos sujeitos que experimentaram tais processos, os quais articulavam movimentos migratórios e lutas abolicionistas.

No estudo da abolição, buscava-se romper com as explicações predominantes na época, principalmente nos livros didáticos, que a consideravam como um gesto humanitário do governo imperial. Tratá-la como uma dimensão do exercício da dominação e resistência possibilitava abordar duas questões relevantes, a saber: a lógica capitalista que

reorganiza os modos de vida e de trabalho, assim como a insubordinação dos negros que vinham se rebelando às formas e relações do trabalho escravo, possibilitando compreender como se articulam contraditoriamente mudanças e permanências.

Estudar a abolição na perspectiva de que a organização da vida e do trabalho relacionada a novas formas de produção e consumo *exige reorganização dos espaços urbanos e rurais, das instituições políticas, dos valores, crenças hábitos e tradições, enfim das formas de dominação e resistência*, permite compreender o processo de marginalização dos negros na cidade e no campo e suas precárias condições de vida e trabalho, bem como a discriminação étnico-cultural de suas tradições e religiões e a articulação das formas de vida e trabalho desse grupo étnico com os processos (i)migratórios.

Na investigação do processo migratório, recomendava-se que, baseando-se nos grupos culturais que constituíam a força de trabalho no Brasil – portanto, apoiando-se na experiência de tais sujeitos –, as formas de dominação e de resistência (e subordinação) fossem problematizadas. Pela análise das formas predominantes de viver e trabalhar, buscava-se redimensionar as tensões sociais, as técnicas de trabalho, as táticas de sobrevivência e a utilização do tempo livre (festas, diversões, jogos) de **negros, índios, europeus e asiáticos** (e, dentro desses grupos culturais, enfatizar a presença de mulheres, idosos

e menores). Assim, os estudos dos diferentes segmentos que constituíam a força de trabalho no Brasil, pensados como grupos culturais, possibilitariam a compreensão de sua diversidade cultural e, portanto, de suas diferenciações internas, as quais se expressavam nas diferentes formas de inserção no mercado de trabalho, permitindo dimensionar tensões étnicas, culturais, religiosas e etárias, incluindo formas de apropriação/rejeição da cultura dominante.

Nessa perspectiva, multiplicavam-se as possibilidades investigativas sobre as variadas experiências desses contingentes populacionais (nacionais e estrangeiros), incluindo-se aí as razões e expectativas em torno de seus deslocamentos, políticas governamentais, transformações em suas vidas e sua inserção em movimentos reivindicatórios. *Evidencia-se a possibilidade de lidar com as noções de mudança/permanência, bem como de simultaneidade.*

Na proposta de 1992, o percurso de estudo proposto era bem diverso.

As questões que envolviam os processos da abolição, da imigração e da constituição do mercado de trabalho eram tratadas isoladamente, como temas independentes. A instituição do trabalho escravo e a abolição da escravatura, vistos como resultantes do processo de colonização das Américas, eram apresentados como dimensões de um eixo temático denominado **Construindo as relações sociais: trabalho**, a ser desenvolvido na 5ª e 6ª séries. O objetivo era desenvolver o estudo da América com ênfase no Brasil. A afirmativa de que

a concentração de imensas áreas territoriais, uma produção agrícola dirigida para o mercado externo e a presença marcante de atividades extrativas minerais e vegetais tornava-se possível graças à exploração da força de trabalho escravo, praticamente abrindo os trabalhos sobre o tema (SÃO PAULO, 1992, p. 27).

Recomendava-se ao professor enfatizar as formas de trabalho e uso da terra; a diversidade cultural existente entre os

povos indígenas das Américas espanhola e portuguesa; organizar plano de estudo tendo como pano de fundo os atuais massacres indígenas com os seguintes temas: *confronto entre os europeus e os nativos; desorganização das comunidades indígenas; reorganização da propriedade sob o domínio europeu*. Em seguida, a sugestão era trazer o tema para o presente, pesquisando as condições de vida da população indígena remanescente na América Latina. Para finalizar essa fase, recomendava-se que o professor retomasse o tema inicial e relacionasse a origem da propriedade com o presente por meio da leitura de jornais. Em seguida, iniciava-se o estudo da escravidão, com a recomendação de que se tivesse o cuidado necessário de diferenciar a escravidão negra da indígena. No estudo da escravidão negra, os seguintes aspectos deveriam ser considerados:

alimentação, vida na senzala, castigos, vestuários, relações familiares rompidas, determinação do espaço a ser ocupado, distribuição do tempo e outras formas de controle sobre o corpo e a vida desses homens, mulheres e crianças.

A resistência expressa pelos quilombos, fugas e rebeliões evidenciavam o fato de que *a dominação sobre o corpo dos escravos nem sempre atingiu as suas mentes*. Na sequência, propunha-se o estudo do fim da escravidão. *O professor deveria chamar a atenção para como efetivamente ocorreu a abolição da escravatura: nos Estados Unidos (destacar o processo da Revolução Industrial nesse país e a Guerra de Secessão); nas Antilhas (destacar as revoltas de escravos em São Domingos e Haiti); no Brasil (destacar a pressão da Inglaterra)*. Após afirmar que *as reflexões a respeito da abolição encaminham para o questionamento a respeito da situação dos negros libertos e das formas de escravidão ainda hoje existentes*, sugeria-se tomar o presente como ponto de partida, recorrendo a

entrevistas com membros da comunidade negra ou militantes de movimentos negros; pesquisas em jornais e periódicos sobre

preconceito racial e a condição atual do homem negro nas Américas; projeção de filmes sobre o tema; leitura de textos contendo depoimentos; gravuras que retratem as condições de vida dos escravos e cuja análise minuciosa permita a compreensão da escravidão na Antiguidade (SÃO PAULO, 1992, p. 29).

Posteriormente, a sugestão era que se mostrasse que a espoliação da força de trabalho tinha ocorrido também sobre os *homens livres pobres*. Finalizando o eixo temático proposto, as relações sociais existentes em unidades produtivas como o engenho e a família deveriam ser discutidas.

O estudo sobre o trabalho aparecia transversalmente e consistia em identificar as variadas condições e formas que ele adquiria na América em diferentes tempos e circunstâncias, não estando articulado à constituição capitalista do mercado de trabalho.

Observe-se que as recomendações aos professores se referiam aos “conteúdos” a serem estudados e à forma de encadeá-los. Não havia uma explicitação das concepções teóricas que articulassem temas, problemáticas e fontes. Na formulação dos conteúdos programáticos estavam implícitas as explicações historiográficas recorrentes, nem sempre coerentes. Havia uma busca pela objetividade sugerida em algumas passagens, como a indicada a seguir: *O professor deverá chamar a atenção para como efetivamente ocorreu a abolição da escravatura*. O advérbio *efetivamente* reforça e explicita o que atravessa o texto geralmente de forma não explícita, isto é, a existência de um ponto de chegada a ser alcançado: a verdade dos fatos contida nos textos historiográficos ou por eles consagrada.

Tomando como exemplo o *estudo do processo migratório a partir do final do século XIX*, observa-se que ele é proposto para a 3ª e 4ª séries, tendo como eixo temático **A construção do espaço social: movimento de população**. Indicada para a 5ª e 6ª séries, a investigação sobre o processo migratório estava relacionada à história de outros lugares, enfatizando-se as noções de simultaneidade e contemporaneidade. A proposta era a de

que os grupos migratórios fossem estudados por meio de suas próprias características. Recomendava-se

a identificação dos pontos comuns aos diferentes grupos imigratórios, a saber, valores e expectativas dos imigrantes e o choque com a nova realidade; condições que desencadearam as saídas de seus países de origem; condições de vida que encontraram; transposição de elementos culturais; motivos para a vinda para o Brasil; discriminação e preconceitos em relação aos imigrantes.

As questões propostas acima e a afirmação de que as respostas deveriam ser buscadas *na produção histórica, em relatos, depoimentos, memórias, documentos oficiais, filmes, literatura* ampliavam o repertório didático e documental que, por si só, não impedia um tratamento tradicional do tema.

Nos dois casos citados, no que se referia aos alunos, os textos e documentos indicados tinham um sentido de ilustração de análises já estabelecidas nos textos.

A opção de partir do presente ganhava uma função cada vez mais didática.

Diferentemente, a proposta de 1986 propunha um percurso metodológico claro:

- a) tomar a realidade presente do aluno e dos grupos sociais envolvidos em sua temática de estudo como ponto de partida.** Era nessa perspectiva que se propunha a realização de uma pesquisa que levantasse e organizasse dados do lugar em que vivia a criança: condições de vida; tipos de trabalho; tipos de organização dos trabalhadores; presença de migrantes/imigrantes e outros grupos culturais. Buscavam-se evidências da vida presente em relatos, imagens e outras fontes.
- b) pesquisa documental relativa ao passado,** por exemplo, relatos de imigrantes e outros registros de época que expressassem a complexidade daquele processo em

sua diversidade de sujeitos, propósitos e de relações de dominação, subordinação e resistência;

**c) leitura de textos historiográficos**, incluindo-se os livros didáticos;

**d) organização de dados;**

**e) análise;**

**f) escrita;**

**g) discussões de perspectivas futuras.**

A proposta de 1986 sugeria um percurso metodológico que articulasse presente e passado, reflexão teórica e análise de fontes. Sua metodologia pode ser apreendida do roteiro de investigação proposto, o qual já indicava o objetivo de possibilitar ao aluno perceber-se como parte de um lugar, de um tempo, de um grupo social, de uma rede de relações. Mais ainda: perceber-se como sujeito social e sujeito de seu aprendizado. Tendo por base o presente, ele deveria interrogar o passado, que poderia ser investigado por meio de fontes diversas. A leitura de textos historiográficos permitia confrontar posicionamentos de autores e compará-los com as opiniões dos sujeitos sociais do passado expressos nas fontes. A organização de dados possibilitaria maior aprofundamento da análise. A escrita seria o momento de comunicar os resultados da pesquisa e supunha a realização dos procedimentos metodológicos supracitados, por meio dos quais elaborar-se-ia uma narrativa histórica.

Retomando o curso das reflexões sobre o ensino de História, considero importante salientar a conjuntura política desfavorável à implantação da proposta de 1986 que, embora contando com o apoio de inúmeros professores universitários e da rede estadual, não foi sancionada pelo governo do Estado. O embate que então se travou envolveu questões político-partidárias, ideológicas e, claro, disputas em torno de concepções de história, de ensino e também relativas à política universitária que institui poderes e

hierarquias<sup>8</sup>. Além das disputas ocorridas nos meios universitários, outras forças entraram em ação, entre as quais citamos os jornais *O Estado de S. Paulo*, *Folha de S. Paulo* e *Jornal da Tarde*<sup>9</sup>.

Quanto à proposta de 1992, creio poder afirmar que sua longevidade é incontestada: hoje, quase todas as formulações teóricas nela contidas, explícita ou implicitamente, estão incorporadas às práticas de sala de aula. A proposta de 1986, no entanto, teve as suas matrizes teóricas (Thompson, Williams, Foucault, Benjamin) apropriadas pelos discursos de várias tendências historiográficas, o que contribuiu para o avanço científico da área. Talvez seja pertinente falar em *longevidade* conquistada.

De 1986 até hoje muito se debateu o ensino de História. Não há porque negar ou minimizar a relevância de iniciativas voltadas para o ensino dessa disciplina nos níveis fundamental e médio, desenvolvidas por professores, individualmente, e por universidades, editoras e pelo poder público.

---

<sup>8</sup> Em artigo publicado em 2012, Martha Reis destaca que, após ser discutida no encontro regional da Anpuh, em 1986, a Proposta Curricular de História foi enviada aos Departamentos de História das universidades públicas de São Paulo, recebendo as avaliações citadas a seguir. Unesp (ASSIS): *a suposição de que no 1º grau alunos e professores produzam conhecimento seria contraproducente, conduzindo ao abaixamento do nível de ensino que perderia em transmissão de informação* (parecer/Unesp-Assis, 1987). Ainda, segundo a mesma autora, a USP e a Unicamp demonstraram preocupação quanto a proposta de realização de pesquisa por parte dos alunos do ensino fundamental e também temiam que o ensino de História a partir de eixos-temáticos pudessem reduzir a Ciência a noções do senso comum sem possibilidades de recuperar a totalidade. Se o professor não estivesse bem preparado poderia haver a pulverização ou fragmentação dos conteúdos (REIS, 2012).

<sup>9</sup> Os jornais da grande imprensa paulista, segundo Cláudia Ricci, no curto período de julho a agosto de 1987, publicaram 50 artigos desqualificando a proposta, dentre os quais destacam-se: OESP – *Ainda a marxização do ensino* (24/5/87); *A Proposta politiza o currículo escolar* (25/07/87); *A barbarização ideológica do ensino* (2/8/87). FSP: *A História será reduzida à dominação e resistência*. (RICCI, 2007). Os professores da rede discutiram a proposta nos dias 27, 28 e 29 de julho. Esse clima levou muitos deles a expressarem seus medos, apreensões e dúvidas a respeito.

No campo institucional, merecem destaque o Programa de Educação Continuada desenvolvido no decorrer dos anos de 1997/1998, para professores de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries e para o nível médio; e o PEC – Formação Universitária, destinado aos professores de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries do ensino fundamental, em 2002, ambos realizados pelo estado de São Paulo. Há que se enfatizar as iniciativas da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, que por meio da Diretoria Regional de Ensino da região de Campo Limpo, na capital, tem investido em programas inovadores, visando à formação e ao aprimoramento de seu quadro de professores e gestores.

Outras ações do poder público podem ser citadas, como os mestrados profissionais em ensino de História promovidos pela Capes, assim como o Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), que subsidiam atividades e debates visando ao aprimoramento intelectual e profissional de professores. A Anpuh nacional mantém o GT de Ensino e suas seções regionais, não raras vezes buscando mobilizar a área para as questões do ensino, como o estado da Bahia que, em 2012, organizou em Feira de Santana um grande encontro. No âmbito universitário, destaco o VII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, promovido pela Universidade Federal de Uberlândia-MG em 2009; o VIII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, realizado pela Unicamp em 2012; e o IX Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, realizado em 2013 na UFMG.

Apesar de todas essas iniciativas, em 2009, a avaliação pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) de 25 coleções de livros didáticos constatou que 94% priorizaram a chamada História Integrada e 6% a História Temática. Analisando esses dados, Marcos Silva e Selva Guimarães afirmam:

Assim, evidenciamos, nas avaliações dos livros didáticos de História para os últimos anos do ensino fundamental registradas no Guias do PNLD - 2008 e 2011, que a perspectiva curricular dominante, no universo das obras didáticas aprovadas pelo MEC,

legítima a concepção didática da História chamada “integrada”, pelo critério temporal, linear com base na cronologia da História européia, articulada, quando possível à História do Brasil, da América e da África. Revela-se, assim, a força de uma concepção tendencialmente conservadora de história e de organização curricular em nossas escolas no contexto de revisão e crítica historiográficas e pedagógicas. O conjunto dos autores/editores/obras que opta pela proposta temática é minoritário a despeito das sugestões e diretrizes dos PCNs e de propostas curriculares institucionais de vários estados e municípios. (SILVA; GUIMARÃES, 2010, p.28).

Em muitos casos e ao longo de todos esses anos, isto é, de 1986 a 2015, a adoção da história temática, da história do cotidiano e da história do presente, pela ausência de rigor científico, levaram, por um lado, ao estudo de uma história fragmentária, despolitizada, retórica e, por outro, transformaram o ensino de história em um estudo de atualidades descontextualizadas, desconectadas de qualquer processo mais amplo. Não raras vezes, professores bem intencionados, com o objetivo de fugir da despolitização, substituíram a análise histórica por um discurso ideologizado, vazio e maniqueísta, do qual emergiram vencidos e vencedores, heróis e vilões. Em todos esses casos, o uso de fontes documentais, não raras vezes, adquiriu caráter ilustrativo.

Hoje, em 2015, algumas perspectivas são bastante sombrias: de um lado, a proposta da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que com base em seus materiais pedagógicos distribuídos bimestralmente aos professores e alunos desde 2009, conduz à implementação de um currículo unificado para toda a rede,<sup>10</sup> o que nos leva de volta aos conteúdos e análises

---

<sup>10</sup> A esse respeito, veja-se VALLES, Giselda Maria. *O ensino de História na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008-2010): rupturas e continuidades*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Orientação: Dr. Mauro Castilho Gonçalves. Pela análise do *Caderno do professor* e do *Caderno do aluno*, distribuídos bimestralmente aos professores e alunos da rede estadual, a autora conclui que os temas colocados por meio de *Situações de*

já estabelecidos; de outro, merecem atenção os rumos tomados pelos debates em torno do Pacto Nacional para o Ensino Médio que o Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em História considerou preocupante, pois

a criação da área chamada de “humanidades” naquele nível de ensino, com a conseqüente extinção das disciplinas de história, geografia, sociologia, filosofia etc., pode impactar fortemente nos cursos de graduação em história, a licenciatura, especialmente. Com o esvaziamento destas habilitações tradicionais, pode ocorrer a extinção desses cursos de licenciatura em prol de outro tipo de habilitação generalista e com discutível qualidade que passe a ser exigida como pré-requisito para o acesso às salas de aula. No caso dos PPGs em história, isso pode representar um sério baque, pois, se a pós-graduação em especialidades consolidadas for substituída por uma pós-graduação generalista em “humanidades”, controlada por PPGs em educação ou pedagogia, se seguirá a inviabilização de muitos PPGs em História em funcionamento, sem contar com a extinção dos mestrados profissionais. AANPUH parece estar atenta a essa questão, mas é importante o fórum amparar a diretoria no sentido de intervir fortemente nesse processo (ANPUH – Fórum de Coordenadores – Comissão de Políticas para a Área de Histórias – Demandas Futuras, Maceió, 2014; Curitiba, 2015).

A discussão e a luta urgentes pela preservação do ensino de História como disciplina poderiam trazer de volta e aprofundar o debate sobre a importância da reflexão histórica não só para a escola, mas para a vida.

Por tudo o que se ponderou, encaminhando-me para o final desta conversa, faço uma constatação e uma pergunta.

A constatação é: a adoção da proposta de 1986 demandava uma profunda revisão dos cursos de História e do modo como

---

*Aprendizagem [...] estão inseridos numa organização de base cronológica, linear, tendo como referência a organização quadripartite: Pré- História; Antiguidade oriental e Antiguidade Clássica; Idade Média; Idade Moderna e Idade contemporânea.* p. 11. Os estudos sobre Brasil e América iniciam-se após a “Expansão Marítima”.

vinham sendo formados os profissionais da área. Naquela conjuntura, a adoção do trabalho como eixo temático a ser abordado pelo viés da cultura, pensada como modo de vida e de luta e não pelo viés economicista; a rejeição da noção linear de tempo em suas diferentes configurações, mas, sobretudo, considerar professores e alunos do ensino básico como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, adotando a prática da pesquisa como princípio organizador do ensino, foi mais do que os referidos segmentos de intelectuais universitários da época podiam suportar.

Finalmente, cabe a pergunta: em que momento histórico o conceito de pesquisa perdeu o seu sentido inovador e rebelde?

Chego à conclusão de que desde 1992 até os dias de hoje muito se fala em articular ensino e pesquisa, mas nunca mais se considerou a possibilidade de adotá-la como elemento organizador do ensino, salvo em algumas experiências isoladas, mas nada em termos institucionais. Estou convencida de que discutir currículo hoje passa pelo enfrentamento de questões que estiveram na ordem do dia em 1986. A rejeição da proposta foi uma derrota política muito maior do que aparenta à primeira vista. Até hoje, tanto a universidade quanto os cursos de História e a escola pública não se recuperaram dessa derrota. Uma pergunta possível: o que a universidade se tornou? Por que e como reverter esse processo?

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP n. 009/2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, 08 de maio de 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

CRUZ, Heloisa de Faria; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. Discutindo a memória, ensinando a história: uma experiência de educação continuada na PUC-SP. *Projeto História*, São Paulo, n. 17, p. 415-428, ago. 1998.

FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. *Projeto História*, São Paulo, n. 2, p. 7-19. Ago. 1982.

MORAIS, Marcos Vinicius. História integrada. In: PINSKY, Carla Basanezi (Org.) *Novos temas nas aulas de história*. São Paulo: Contexto, 2009.

PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha et alii. *O ensino de história: revisão urgente*. 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. A partir do ano 2000 passou a ser reeditado pela EDUC (Editora da PUC/SP).

REIS, Martha. Efeito das Reformas Educacionais na Formação e Atuação de Professores da Área de Ciências Humanas. *Espaço e Currículo*. Marília (SP), v. 5 n.1. Junho-Dezembro 2012.

RICCI, Cláudia Sapag. *Da intenção ao gesto*. Que é quem no Ensino de História. Mestrado em História: Programa de Estudos Pós-Graduados em História. Orientação: Dra. Maria Antonieta Antonacci. PUC/SP, 1992.

RICCI, Cláudia Sapag. Pesquisa como Ensino: texto de apoio. Propostas de trabalho. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta Curricular para o Ensino de História – 1º GRAU*. 3. ed. Reimpressão. São Paulo: SE/CENP, 1989. Versão preliminar.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta Curricular para o Ensino de História – 1º GRAU*. São Paulo: SE/CENP, 1992.

SILVA, Marcos A. da (Org.). *Repensando a história*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1986.

SILVA, Marcos A. da; GUIMARÃES, Selva. *Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas: Papyrus, 2007.

SILVA, Marcos A. da; GUIMARÃES, Selva. Ensino de história hoje, errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 13-33, 2010.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VALLES, Giselda Maria. *O ensino de História na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008-2010): rupturas e continuidades*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação)—Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012

VASCONCELOS, Regina Ilka Vieira. Indagações sobre o lugar da escola pública na produção do conhecimento histórico. In: CARDOSO, Heloisa Helena Pacheco; PATRIOTA, Rosângela. *Escritos e narrativas históricas na contemporaneidade*. Belo Horizonte: Fino Trato, 2011.

VASCONCELOS, Regina Ilka Vieira; COSTA, Artur Nogueira Santos e. Notas sobre o ensino de história e currículo: reflexões sobre o conhecimento histórico no Ensino fundamental. Uberlândia – MG (2000-2010). *História & Ensino*, Londrina, v. 20, n.1; p. 197-221, jan.-jun. 2014.

WILLIAMS Raymond. *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1987.