

BALDIN, Nelma. **O ensino de história:** uma prática que ultrapassa os muros da escola pública. São Paulo, PUC, 1985.423p. tese (doutorado)

Este estudo representa, na realidade, um desdobramento do trabalho que Nelma Baldin vem desenvolvendo desde que ingressou na Universidade Federal de Santa Catarina, como professora de Prática de Ensino de 1º e 2º graus na área das Ciências Humanas e Sociais. Desde então vem acompanhando os alunos no decorrer dos estágios práticos e se relacionando com professores de História que lecionam para o 1º e 2º graus.

O trabalho divide-se em duas partes. Na primeira, a autora conceitua a História, descreve suas linhas teóricas, mostra como vem ocorrendo no Brasil, ao longo do tempo, o ensino desta disciplina e questiona a formação dos futuros professores, além de citar as peculiaridades da unidade federada em que se desenvolveu a pesquisa e determinar o método de trabalho. Na segunda, desenvolve a pesquisa propriamente dita, analisando e comentando as informações levantadas no estudo de caso.

Ao analisar os pressupostos teóricos que fundamentam as orientações teóricas da História, a autora conduz os leitores aos preceitos positivistas, que a vêem não como um processo em transformação, mas como uma seqüência de fatos fragmentados e isolados do contexto social, dispostos cronologicamente, cabendo ao estudioso e produtor da história a simples interpretação passiva do fato em si. Esta mera exposição de fatos, realizada de forma abstrata e acrítica, encontrou determinadas resistências e, em 1929, na França, organiza-se o denominado **Grupo dos Annales** com o intuito de promover "uma História global ou total através da apreensão do conjunto das relações entre o econômico, o social, o mental e o político".

Os historiadores desta orientação teórica, denominada a **História Nova**, insatisfeitos com os episódios e atos heróicos dos positivistas, deixam de extrair o fato do processo social em que se encontra inserido e passam a

considerá-lo no meio sócio-espacial e a dar-lhe vida, isto é, a reconhecer a sua duração temporal.

A dinâmica espaço-tempo do processo histórico é, então, estudada por Fernand Braudel que a decompõe em fato, conjuntura e estrutura. Diz a autora: "A partir dos pressupostos teóricos e metodológicos da **História Nova**, passou-se a perceber o fato histórico como um momento da conjuntura social. E o **évènementiel**, na imagem de Braudel. Isto é, são momentos ou fatos de curta duração. A síntese dos múltiplos momentos forma as conjunturas que, também de curta duração, devem ser abordadas nos vários aspectos do econômico, do político, do social e do cultural. Por sua vez, a síntese dos vários momentos conjunturais tem continuidade temporal, formando-se, daí, a estrutura social. É uma *longue durée*".

Com o aguçamento da crítica, os estudiosos passaram a verificar que este processo em constante transformação, que é a história, reserva aos homens o papel principal, pois são eles "que criam e desenvolvem as relações sociais de produção, e delas fazem parte". Esta nova compreensão da História como "produto existencial das relações entre os homens e os meios natural e social" constitui a terceira orientação teórica citada pela autora e denominada **história crítica**.

Após a exposição pormenorizada das orientações teóricas que fundamentam o trabalho de todos aqueles que lidam com a História, a autora passa a analisar o ensino de História em nosso país.

Até a República, o ensino de História consistia, de modo geral, em ministrar a História Universal para o curso secundário. No entanto, no período de afirmação do Estado Novo, o ensino de História do Brasil conquistou sua autonomia, para perdê-la a seguir e incorporar-se à História da América. Como diversos setores da sociedade reagiram a este retrocesso, em 1940 a autonomia torna a ser conquistada. Paralelamente, o modelo

Social Studies dos americanos influenciava determinados segmentos da educação brasileira que passaram a defender a unificação das disciplinas História e Geografia.

Em 1961, é concluída e aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que vinha sendo discutida desde 1948. Esta longa gestação contribuiu para uma sensível perda de qualidade. A LDB, no entanto, propiciou a articulação do primário aos demais níveis de ensino e uma certa descentralização do secundário, possibilitando aos professores a formulação de programas de ensino. Já em 1962, o MEC sugeria o ensino integrado de História e Geografia e, com a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus em 1971, reuniu História, Geografia, OSPB e EMC na área de Estudos Sociais.

A intenção destruidora dos organismos governamentais pós 64, que insistia em desarticular o ensino de História, faz-se sentir, também, no ensino superior.

Até 1920, o ensino superior no país era realizado por institutos isolados e "com algumas exceções, somente a Faculdade de Direito ministrava aulas de **História da Civilização**". A Reforma Francisco Campos, em 1931, contudo, altera bastante esta realidade ao estimular a criação de universidades e, já em 1934, com a criação da USP, ocorre a agregação de diversos institutos de ensino superior. A partir de então, a Faculdade de Filosofia da USP passou a oferecer um curso de História seguindo a orientação teórica positivista. No entanto, aos poucos, os estudiosos brasileiros entram em contato com os trabalhos desenvolvidos pelo **Grupo dos Annales** e, já na década de sessenta, há um aumento significativo da produção/difusão de uma história mais crítica

Ocorre o Golpe de 64 e o governo que se instala reprime o debate intelectual e não tolera interpretações da História discordantes da que desejava impor. Conseqüentemente, "muitos professores foram afastados de cena e podados em suas melhores fases de produção intelectual" e "a **História Tradicional** (que não se afasta do cenário educacional brasileiro há já várias gerações) voltou a ter expressão política junto às bibliografias curri-

culares do ensino superior no país, embora, reconheça-se, esta posição não poderá ser tomada como regra geral".

Vem a Reforma de 68 e com ela as licenciaturas curtas que terminam por infligir ao ensino de História e Geografia mais um golpe ferrenho.

Não obstante às inúmeras adversidades, a comunidade acadêmica resiste à repressão. Conforme explicita a autora, "a partir da década de 70, a nova clientela do ensino superior e das universidades, em especial, insatisfeita, buscou reaviver o estudo de fundamentações teóricas que lhe permitisse maior compreensão do processo histórico. Os estudantes dos cursos voltados para a **formação pedagógica** (no caso deste estudo, principalmente da área das Ciências Humanas e Sociais) passaram a exigir reformulações nos currículos e programas de ensino dos seus cursos. Combateram (e combatem ainda) a Licenciatura Curta e, particularmente, combateram a Licenciatura de Estudos Sociais. Pediram/pedem uma revisão bibliográfico-metodológica e, acima de tudo, lutaram/lutam por um repensar na historiografia brasileira que lhes era/é apresentada".

Antes de descrever a metodologia de trabalho da pesquisa, deve-se ressaltar que a autora apresenta e diagnostica "o 'espaço' onde se localizou o **estudo de caso**", bem como questiona "os rumos da transmissão do conhecimento histórico na escola pública" onde analisa a História como ciência e disciplina, a separação inaceitável entre ensino e pesquisa e a "distinção entre saber sistematizado (o conhecimento) e a atitude pedagógica do professor".

Deste tópico (os rumos da transmissão do conhecimento histórico na escola pública), são transcritos, por serem, segundo a autora, "básicos para a compreensão deste estudo", os questionamentos sobre a formação do professor de História: "Estará este professor sendo **formado** de acordo com uma **História Tradicional** (reprodutor, retórico), e que, posteriormente, irá influenciá-lo na sua **prática pedagógica**, tomando-a repetitiva (práxis reiterativa)? Ou estará sendo **formado** de acordo com uma visão dialética e percebendo a História como uma **História mais crítica**, através da qual vê a participação dos homens no processo de transformação da natureza e da sociedade? E como será a sua **prática pedagógica**?

Quais as concepções filosóficas que metodologicamente fundamentam as aulas de História dos professores desta disciplina? Será uma **História Tradicional**, uma **História Nova** ou uma **História crítica**? No exercício de suas atividades profissionais, este professor estará tentando levar os alunos a uma reflexão mais crítica da realidade social (práxis criadora ou reflexiva)? E, em decorrência destas questões, levando-se em conta as condições da realidade econômica, política e sócio-cultural que o professor de História enfrenta na sua **prática pedagógica**, já como profissional, como estará sendo encaminhada a sua **formação** teórica⁹

Aplicada de abril a junho de 1984, a pesquisa abrangeu 140 professores da disciplina História, do 1º e 2º graus, de escolas públicas, distribuídos em oito cidades do Estado de Santa Catarina. O fato de este estado apresentar inúmeras peculiaridades levou a pesquisadora a recorrer à metodologia de pesquisa empírica, associando situações de abordagem quantitativa e qualitativa. Como técnica geral de investigação foi utilizado o estudo de caso "por ser um termo amplo incluindo uma família de métodos de pesquisa cuja decisão comum é o enfoque numa instância".

A coleta de informações processou-se por meio de entrevistas, observação de aulas, questionários e "coleta de material referente às diferentes regiões, através de consultas aos Arquivos Públicos e Prefeituras dos locais onde a pesquisa foi aplicada".

Nelma Baldin inicia a caracterização do perfil do professor de História levantando dados relativos ao nível de escolaridade dos pais dos professores e constata que 67,5% só fizeram o curso primário, 18,6% estudaram e/ou concluíram o curso ginásial e 12% concluíram o curso colegial ou o ensino superior.

Da população pesquisada, 67,9% iniciaram a formação teórica no curso normal; 48,6% freqüentaram o curso de História, 22,9% Estudos Sociais, 12,1% Ciências Sociais e 15% outros cursos; 77,9% são do sexo feminino; 39,3% possuem de 35 a 45 anos, 37,9% de 25 a 35 e 7,9% até 25 anos, sendo que 15,9% não informaram a idade.

Chamou a atenção da pesquisadora o fato de a maioria dos professores

se encontrar afastada há determinado tempo do ensino superior - 59,2% concluíram o curso superior há mais de seis anos -, principalmente porque data de 1975 o último curso de aperfeiçoamento oferecido para professores pela Secretaria de Educação; além disso, as Unidades de Coordenação Regional de Educação (UCREs) "quase nada têm feito em relação ao aperfeiçoamento dos seus professores (da área dos Estudos Sociais, no caso deste estudo)".

Com relação ao vínculo empregatício, percebe-se que 77,1% são efetivos (concursados) e 22,9% admitidos (professores que cobrem as vagas sobradas no início do ano letivo, não concursados) e, segundo alguns coordenadores, "os efetivos já estão acomodados, têm certeza de que estão garantidos no emprego, não se especializam e nem pesquisam mais, já caíram na rotina. Agora, o pobre do admitido não, este se esforça, se atualiza e dá boas aulas. Ainda quer garantir a segurança no emprego (...)".

A pesquisadora, no entanto, considera esta posição "bastante questionada e questionável". E continua: "Quem garante que a estabilidade e a segurança no emprego **acomoda** e faz o professor cair na **rotina**? Esta, a meu ver, é uma situação bem mais complexa, porque a **acomodação** ou a **rotina** não poderão resultar apenas da **estabilidade**, mas, principalmente, da falta de incentivo; de motivação; de oportunidade de aperfeiçoar-se e/ou especializar-se; do desinteresse dos órgãos competentes (UCREs e S.E.) em proporcionar um maior dinamismo à situação do ensino; e, dos baixos salários e das más condições de trabalho".

Perguntados se "participam dos movimentos grevistas em favor de melhorias para a categoria", 47,9% responderam afirmativamente, enquanto 50% negaram. Após analisar as justificativas daqueles que se negam a participar, a autora constata "que metade dos professores entrevistados ainda não está plenamente consciente da ação que podem desempenhar como intelectuais" e "que estes professores ainda não distinguem os direitos que têm como cidadãos e profissionais".

Cerca de 70% dos entrevistados "não têm clareza quanto às condições intelectuais e sócio-culturais que poderiam adquirir para si mesmos e, por

extensão, para os que com eles se relacionam, desde que tivessem uma **formação teórica** com um nível qualitativo que possa ser considerado, ao menos **satisfatório**".

Embora o ensino de História exija constante atualização, 51,4% dos professores não praticam leituras de estudo. Apesar de só 26% lerem revistas e jornais com certa regularidade, 78,6% vêem o Brasil como um país em difícil situação econômica, política e social; com prioridades mal escolhidas; e sem perspectivas de melhorias (pelo menos imediatas) em determinados setores sociais como a educação, alimentação saúde e habitação" e para 87,1% a desigualdade social do país é provocada pela má distribuição de renda.

No que se refere à preparação do professor, 76% da população pesquisada afirmaram "que **não receberam** níveis de preparação considerados suficientes", sendo que suas "respostas concentraram-se nas alternativas **regular** para as disciplinas pedagógicas e **ruim** para as disciplinas de conteúdo".

Diz, ainda, a autora, quanto a este aspecto: "Para que as atividades dos professores da disciplina História do 1º e 2º graus possam ser consideradas **satisfatórias**, estes precisam ter o reforço de situações que exerçam maior ou menor influência nas suas **práticas pedagógicas**. Em vista destas considerações, apresentei aos professores uma relação de situações que continham **qualificações** e **habilidades** tidas, em hipótese de trabalho (mas não só, pois são tidas também pelos professores) como **indispensáveis** à atuação no magistério, e propus-lhes que apontassem as de maior significância (segundo os seus graus de importância) para os seus desempenhos como professores de História do 1º e 2º graus".

"As classificações variaram de acordo com as **prioridades** dos professores. Categorias como Cultura Geral (72,9% das respostas), conhecimento do conteúdo que ensinam (77,9% das respostas) e gosto pela profissão (71,4% das respostas) foram consideradas **indispensáveis** à bagagem de conhecimentos dos professores de História. Em contrapartida, categorias como habilidades em lidar com pessoas (60,1% das respos-

tas) e necessidades de se manterem atualizados (68,6% das respostas) foram classificados como **importantes**, e categorias como domínio de métodos, teorias filosóficas e técnicas de ensino (56,5% das respostas) foram tidas como **regularmente importantes**".

"Por estes depoimentos, percebi que, para estes professores, as técnicas e metodologias pedagógicas, assim como as teorias filosóficas que **devem** embasar a linha de ação no magistério não são tidas como **prioritárias** para a **prática pedagógica** do professor de História do 1º e 2º graus. Estas posições, de certa forma uniformes (cerca de 78,3% dos entrevistados), mostraram uma coerência nas atitudes dos professores com os quais trabalhei. Tal coerência configurou-se com os tipos de orientações acadêmicas que receberam no ensino superior..."

Os professores não só deram pouca importância às categorias domínio de métodos, teorias filosóficas e técnicas de ensino como, também, praticamente as desconhecem. A pesquisadora sentira-o "ainda na busca do entendimento do que seja **Teoria e/ou Método em História**, bem como, na incerteza do domínio e da utilidade ou não desses pressupostos como fundamentação do conhecimento histórico que transmitem".

Por não haverem "recebido informações precisas sobre este assunto quando de suas **formações teóricas** no ensino superior", os professores terminam por difundir "uma História que não é **Tradicional**, não é **Nova** nem é **crítica**. Assim, as aulas de História tornam-se um **misto de Teorias da História**". Mas, apesar de não transmitirem um **saber crítico**, esses professores **são competentes profissionalmente**, pois norteiam suas atuações numa "certa elaboração do **bom senso** que lhes é próprio e, por isto, estão freqüentemente atentos às necessidades do saber (conteúdos programáticos) que transmitem/difundem e à realidade às suas voltas". No entanto, "a **consciência política**, que deveria levá-los a transmitir/difundir esse **saber crítico**, dilui-se no conhecimento histórico **tradicional** transmitido através de uma **prática pedagógica** também **tradicional**, por não terem, até o momento em que os entrevistei, condições físicas nem materiais para buscar (re)adquirir esse **saber crítico**."

No que toca à questão dos Estudos Sociais, 76,4% dos professores do

primeiro grau afirmaram que ministram a disciplina História de forma autônoma e com conteúdos próprios. Segundo os professores, "os Estudos Sociais não conseguiram firmar-se enquanto disciplina do primeiro grau, por dois motivos evidentes. Em primeiro lugar, porque na verdade este processo exige um trabalho de difícil realização: há falta de professores especialmente preparados para lecionar esta disciplina; há, também, falta de bibliografia e publicações a respeito. Em segundo lugar, porque esta foi uma medida arbitrária que acabou por **desprestigiar a História e a Geografia enquanto disciplinas autônomas** e, com isto, tirou do aluno um espaço que poderia possibilitar-lhe maior conhecimento a respeito destas disciplinas".

Esta falta de espaço para o ensino de História levou 88,6% dos professores a afirmarem "que a carga horária tanto no primeiro grau quanto no segundo grau é insuficiente para ministrar **todo o conteúdo** estabelecido nos programas de ensino da Secretaria de Educação". Dentre os professores do primeiro grau, 48% desejam que a disciplina História tenha três aulas semanais e 22% querem quatro no lugar das duas aulas semanais ministradas atualmente.

Quanto ao segundo grau, a reivindicação é praticamente a mesma, pois

40% dos professores querem o aumento da carga horária de duas aulas semanais, nas duas primeiras séries, para três aulas semanais. Destaca, ainda, a autora: "Paralelamente à questão da ampliação do espaço da carga horária escolar, também houve propostas de uma **revisão** ampla e completa nos programas de ensino. A maior reivindicação dos professores recaiu na questão de mais autonomia e liberdade para a elaboração de programas de ensino próprios, os quais levem em conta as condições físicas e materiais da realidade onde desenvolvem suas **práticas pedagógicas**".

Concluindo, a autora mostra "que será somente a partir de uma preocupação que possa vir a ser demonstrada pelo ensino superior com relação à escola pública de 1º e 2º graus, que o ensino de História poderá ser melhor adequado. A necessária integração do ensino superior com a escola pública poderá possibilitar, no caso, que a **formação teórica** do professor de História do 1º e 2º graus viabilize uma relação de **unidade** (observando-se as contradições inerentes ao processo) com a **prática pedagógica**".

Roberto Cossich Furtado