

HISTÓRIA E PODER POLÍTICO: PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Paulo Hipólito – paulo-hipolito@hotmail.com

Graduando em História pela UEPB

paulo-hipolito@hotmail.com

RESUMO:

A disciplina de história – e de forma abrangente, o saber histórico –, desde sua consolidação como componente curricular, vem sofrendo uma espécie de “perseguição” por parte do Estado, sempre preocupado com a maneira com que o conhecimento histórico é transmitido e absorvido pela sociedade. Isso porque o ensino de história sempre foi apresentado como construtor de identidades e propagador de ideologias. Sendo assim, o Estado procurou manipular o ensino de história, através de decretos e leis, em sua legitimação. Soma-se a isso, a impertinência de alguns professores de história, que contribuem em sala de aula para os fins estatais. Portanto, torna-se imprescindível que os professores tomem consciência desse problema e libertem-se dessa repressão, que muitas vezes se encontra implícita nos PCNs. Esse texto tem, portanto, como objetivo tecer algumas considerações acerca do conhecimento histórico para além da regulamentação, na sua prática da sala de aula.

Palavras-chave: História. Ensino. Poder.

Este trabalho será compreendido em duas abordagens conceituais diferentes: uma, discutindo o ensino de história e sua relação com o poder político; e outra, discutindo questões inerentes ao próprio ensino de história em sala de aula, apontando-lhe algumas perspectivas futuras.

Na primeira parte deste artigo, não convirá discutir toda trajetória do ensino de história na educação brasileira, pois implicaria uma discussão exaustiva e desnecessária às pretensões deste trabalho. Nossa pretensão, em primeira instância, será tentar demonstrar algumas das investidas do Estado na regulamentação do conhecimento histórico. Portanto, nossa discussão parte, necessariamente, da segunda década do século XX, época em que o Estado interveio, julgamos, de forma mais visível no ensino de história.

Na segunda parte, nosso objetivo será apontar alguns problemas e desafios próprios da história ensinada em sala de aula, problematizando esta questão e sugerindo algumas propostas que poderão ser válidas para melhorar o ensino/aprendizagem do conhecimento histórico. Nessa segunda parte, também será abordado o ensino história em frente aos avanços tecnológicos e como ele se comporta com essa nova realidade.

A perseguição do Estado ao Ensino de História: breve histórico

Para compreendermos o Ensino de História no tocante das transformações ocorridas desde o seu surgimento como componente curricular até hoje, devemos ter sempre em vista o desejo do Estado em manter sua hegemonia e segurança diante das transformações sociais ocorridas ao longo deste período, sempre preocupado com o conhecimento, principalmente o histórico, transmitido a sociedade e as dimensões que este toma. Essa preocupação que os governos têm, mas não demasiadamente como antes, em relação ao conhecimento histórico, é cultivada desde 1837, quando da criação do Colégio Pedro II e, no mesmo ano, a fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), quando se firmou a História como área escolar obrigatória.

Nas décadas de 1920 e 30, ocorreram mudanças no seio das instituições de ensino, com o surgimento e “aperfeiçoamento do controle técnico e burocrático” (FONCECA, 1993, p.25-6). Agora os professores, de forma geral, ficaram subordinados ao seu supervisor ou orientador pedagógico, que determinava os saberes que podiam ou não ser ensinados aos alunos. Com essa medida, o Estado tirava a liberdade dos professores em sala de aula para um melhor controle do seu conhecimento, “filtrando” apenas o necessário a ser repassado ao aluno; o professor, nessa condição, pode ser comparado como um “mosquito” transmissor de “doença” ao Estado.

Uma outra interferência do Estado na educação, e conseqüentemente no Ensino de História, se apresentou em 1969, com o Decreto-lei nº 547 de 18-4-1969 – C.F.E., que autorizava a implantação de cursos superiores de curta duração no intuito de desqualificar os professores e fazer com que eles, nas suas aulas, ficassem atrelados aos livros didáticos, lugar onde se encontra implícito as pretensões estatais. Para complementar esta medida, vieram as reformas curriculares de ensino em 1971, que previa a junção entre a História e a Geografia em uma só disciplina: Estudos Sociais, como também é enfatizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A consolidação dos Estudos Sociais em substituição à História e Geografia ocorreu a partir da Lei n. 5.692/71, durante o governo militar. Os Estudos Sociais constituíram-se ao lado da Educação Moral e Cívica em fundamentos dos estudos históricos, mesclados por temas de Geografia centrados nos círculos concêntricos. Com a substituição por Estudos Sociais os conteúdos de História e Geografia foram esvaziados ou diluídos, ganhando contornos ideológicos de um ufanismo nacionalista destinado a justificar o projeto nacional organizado pelo governo militar implantado no país a partir de 1964. (PCNs, 2001, p.26)

Em 1976, a portaria nº 790 é criada pelo Ministério da Educação, determinando que as aulas de Estudos Sociais para o 1º grau só poderiam ser ministradas pelos próprios profissionais formados em Estudos Sociais. Como Estudos Sociais compreendia as disciplinas de História e Geografia, os profissionais destas duas áreas ficaram restringidos apenas ao 2º grau. Com esta

nova investida, deixa transparecer os reais planos do governo, em querer manter sob sua custódia o conhecimento histórico.

Os professores formados em Estudos Sociais saíam do curso com um conhecimento essencialmente global dos conteúdos a ser ensinado, ou seja, o professor ia para a sala de aula meio que despreparado, o que o levava a se ater unicamente nos livros didáticos em que, na época mais que hoje, constituíam uma forma mascarada da intervenção do Estado no processo de educação dos alunos. Como os professores de Estudos Sociais eram designados ao Ensino de 1º grau, torna claro que as reais pretensões do Estado era formar alienados – e não alunados – a começar por sua base. “Trata-se do controle ideológico sobre a disciplina em nível de 1º grau na formação dos jovens, na formação dos cidadãos e do pensamento brasileiro”. (FONCECA, 1993, p.28)

Inconformados com a desqualificação dos professores de História pelo Estado e pela proibição dos mesmos de lecionarem no nível de 1º grau, fez crescer uma resistência dos profissionais da área. Nisso, surgiram várias manifestações em 1973: no Fórum de Debate sobre Estudos Sociais, na USP, na Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB) e na Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH). Com isso, o movimento de professores ganha forças e, à medida que seus interesses vão sendo satisfeitos pelo Estado, a classe vai se estruturando a partir das greves que vão surgindo nos anos de 1978 e 1979.

Repreendido pelas manifestações dos professores, o governo recua, e por meio do Congresso da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, se mostra oficialmente favorável aos cursos de curta duração e dos Estudos Sociais.

Verifica-se, também, que os professores licenciados em História também poderia ensinar a matéria de Estudos Sociais, graças a uma revisão do artigo 5º da Resolução nº 8 de 1971. Agora, pela Resolução nº 7 de 1979, do C.F.E., estabelece que os professores licenciados em História poderiam ensinar Estudos Sociais no ensino de 1º grau.

Mas, em 1980, houve uma nova investida do Estado contra, não só aos profissionais de História, mas também de Geografia, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB). Com essa nova medida, os Estudos Sociais passaria a abranger todas essas áreas de forma unificada. Em outras palavras, os profissionais formados na área de Estudos Sociais estariam habilitados para ensinarem, tanto o ensino de 1º quanto o de 2º grau, todas as disciplinas acima descritas, aumentando, com essa medida, seu campo de atuação e diminuindo o dos demais.

Em resposta a essa medida, desencadearam, em 1982, manifestos das comunidades acadêmicas de História e Geografia: da ANPUH, AGB, dos alunos e professores da PUC de São Paulo, do Departamento de História da Unicamp, do Departamento de História da USP, dos alunos e professores da Universidade Federal de Uberlândia, além de um abaixo-assinado

encaminhado ao Presidente do Conselho Federal de Educação pelos alunos e professores da FAFIL de Montes Claros, entre muitos outros documentos contrariando a implantação do projeto de Estudos Sociais.

A partir desse momento, os docentes de história, vão em busca de seus direitos e mais espaço de atuação. Buscando uma valorização da área junto ao Estado e seus representantes.

As resistências e as lutas dos trabalhadores/professores ganham uma dimensão classista: surgem novos sindicatos, as greves e reivindicações salariais passam a fazer parte do calendário escolar e a escola passa a ser encarada como um espaço de luta de classes. Entretanto, a organização e a mobilização dão-se não apenas em função da revalorização profissional, mas questionam fundo a política educacional, a função social da escola, dos currículos e o processo educativo como um todo. (FONCECA, 1993, p.33)

Em 1997, as disciplinas de História e de Geografia se separam dos Estudos Sociais e passa a atuar, pelo menos na segunda etapa do Ensino fundamental, de forma autônoma nas escolas, o que se tem como uma vitória da História às opressões das classes dominantes.

As duas últimas décadas do século XX, podemos dizer que foram a época em que a História pode respirar mais um pouco com liberdade. Graças ao fim do regime militar, da expansão da abrangência da História, o avanço da “teoria crítica do currículo” e a possível tendência da desarticulação do controle do Estado para com o conhecimento histórico.

Disciplina de História: uma “doutrina” controlada pelo Estado por meio do currículo

Podemos perceber que, no Brasil, as transformações socioeconômicas e políticas que ocorreram na década de 80, favoreceram um desenvolvimento de uma visão crítica das questões educacionais. Com todas as evoluções de análise crítica do currículo, não podemos crer na construção de um currículo neutro e imparcial.

O currículo é carregado de intencionalidades que refletem os interesses de quem o formula, mas precisamente do Estado:

Os currículos e programas constituem o instrumento mais poderoso de intervenção do Estado no ensino, o que significa sua interferência, em última instância, na formação da clientela escolar para o exercício da cidadania, no sentido que interessa aos grupos dominantes. Através dos programas divulgam-se as concepções científicas de cada disciplina, o estado de desenvolvimento em que as ciências de referência se encontram e, ainda, que direção deve tomar ao se transformar em saber escolar. Nesse processo, o discurso do poder se pronuncia sobre a educação e define seu sentido, forma, finalidade e conteúdo e estabelece, sobre cada disciplina, o controle da informação a ser transmitida e da formação pretendida. Assim, a burocracia estatal legisla, regulamenta e controla o trabalho pedagógico. (ABUD, 2004, p.28)

O currículo ele se apresenta como uma forma de relação de poder que coloca uma postura oficial ao conhecimento histórico. Ele traz uma seleção de conteúdos que constroem, no imaginário da sociedade, a imagem de um Estado glorioso e aceitável de maneira alienável.

O currículo é produtor de uma cultura. Assim sendo, “o currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas em que ativamente se criará e produzirá cultura”. (MOREIRA & SILVA, 1993, p.28). A cultura de uma classe dominante.

O corpo curricular é composto por textos ditos oficiais, com objetivo principal de se construir uma escola ideal. Nessa pretensão, os transtornos, as dificuldades, os obstáculos, em fim, os problemas que afligem a comunidade local e o ambiente escolar, passam despercebidos pelos textos que compõe o currículo. Por mais que ele tente trazer, em sua estrutura, os interesses de professores e de alunos, em participarem de sua elaboração, o currículo sempre acaba apresentado intencionalidades dos órgãos oficiais que, pelos documentos, dizem representar o interesse do bem comum.

Trazendo o currículo para o campo da história, foram os currículos os responsáveis, em grande medida, pela concepção de história que os alunos e as pessoas alfabetizadas têm hoje. Um discurso história dominante. “A mídia nessa questão também tem seu em papel colaborador em formar “a consciência e a memória coletiva da sociedade”. (ABUD, 2004, p.29)

Toda produção textual ela reflete a intencionalidade de seu autor. Se analisarmos de maneira crítica qualquer texto, podemos perceber as intenções que se evidenciam na trajetória argumentativa. Na linguagem discursiva, o autor manipula, de forma ideológica, a mente do leitor a aceitar as suas “verdades”. O mesmo acontece com os textos oficiais que estruturam o currículo.

Um fator importante que merece ser ressaltado é a relação do conhecimento histórico com a instituição em que é produzido. “A instituição não dá apenas uma estabilidade social a uma “doutrina”. Ela a torna possível e, sub-repticiamente, a determina” (CERTEAU, 2002, p.70). As instituições têm seu papel ativo na concepção histórica. Elas são responsáveis por fazerem chegar ao alunado a pretensão do Estado e em levar os cidadãos a “venerarem” sua política e seus representantes.

Também cabe às instituições o dever de propagar a “história dos vencedores” e dos “grandes homens”. Um exemplo disso pode ser verificado com o Colégio D. Pedro II, onde a história firmou-se, primeiramente, como disciplina escolar, em que o próprio nome eleva a “divindade” de um legítimo “herói” político da História Brasileira.

Outro fator que merece reflexão sobre o currículo de História é o fato da necessidade. Todos os currículos são elaborados, tendo em vista uma necessidade. Logo após sua independência (ou dependência implícita), o Brasil precisava de uma História que mostrasse a imagem de um “pai” independente. Do século XIX até 1960, a ênfase nos programas do currículo

de História foi a busca por uma identidade nacional, com discursos de “viva à pátria”. O país manteve-se envolvido em um sentimento de nacionalismo que constituía a necessidade daquele momento, e o currículo o supridor dessa necessidade.

Da década de 60 até os nossos dias, o país vem sendo tomado por uma necessidade de cada vez mais produzir “trabalhadores” para o mercado de trabalho. Essa necessidade surgiu quando os países emergentes foram “contemplados” pelas propostas da política neoliberal. As propostas neoliberalistas partiram dos países dominantes com intuito de fazer os países subalternos se adequarem ao novo sistema capitalista. O Brasil não queria fazer feio perante a política neoliberal. O Estado se empenhou em criar programas educacionais e diretrizes curriculares que atendessem ao mercado capitalista vigente.

A evolução tecnológica atinge todos os setores da vida social e necessita de mão de obra qualificada para atender esse mercado. Nesse sentido, a escola é obrigada a ser a responsável pela formação desses profissionais. Mais uma vez o interesse do Estado é refletido nas escolas. Isso mostra que pela manipulação dos conteúdos das disciplinas, principalmente a de História, o Estado vai sobrepondo seus interesses aos da sociedade.

Os problemas da História ensinada na sala de aula: professor, prática pedagógica, aluno e livro didático

Não cabe apenas ao Estado a desvalorização da disciplina de História, com a sua interferência direta e indireta no conhecimento histórico e no processo educativo como um todo. Essa desvalorização se deve, em grande medida, aos próprios professores de História quanto à sua prática pedagógica, aos alunos e aos livros didáticos de história – vale lembrar que há exceções!

Emergidos em um modelo tradicionalista de dá aulas, os professores acabam se limitados à aula expositiva, tradicional, que só consegue extrair do aluno a constatação de que a disciplina de História é uma das mais enfadonhas. A falta de criatividade de alguns professores de História, que apenas expõe, termina por tirar a atenção do aluno, formando um ser acrítico e “preguiçoso” em sala de aula. Esse método tradicional é ineficaz, vez que “discordar ou defender um ponto de vista diferente é muito difícil para aqueles que têm à sua disposição apenas as informações passadas pelo mestre ou contidas no livro didático”. (ROCHA, 2001, p.55)

Estamos falando aqui de um certo comodismo cristalizado que professores de História estão envolvidos em sua prática pedagógica. Um comodismo que inibe a capacidade cognitiva do aluno em que, em muitos casos, são criticados pela sua falta de interesse para com o que estar sendo ensinado. Quando na verdade o real problema está no professor e na forma como ele conduz a aula.

O comodismo leva tanto os professores quanto alunos à prática do “tudo pronto”, acabado. Empurra os professores a dependerem dos livros didáticos para darem suas aulas formando, assim, indivíduos não sedosos de libertação, mas “escravos” do Estado.

Primeiramente o professor deve compreender que a sala de aula constitui um centro de pesquisa, e que nela não só se ensina como também se aprende. Ele deve trazer novidades para a sala de aula, e procurar meios para conseguir fazer os alunos entenderem que o passado, tão antigo, ainda reluta em nosso presente, e que se renova toda vez que é historicizado, problematizado.

Outro fator importante que deve se lembrado, é a própria concepção de fato histórico. Muitos professores está há anos ensinando em cima das mesmas metodologias e práticas pedagógicas; presos ao mesmo paradigma tradicional de ensinar história, práticas que desprezam a reflexão histórica. Nesse sentido, os alunos acabam construindo, em sua mente, uma concepção de fato histórico singular, isolado e disperso em uma cronologia linear. Em outras palavras, os professores terminam por promoverem, com esse modelo tradicional de ensinar história, uma

(...) visão limitada do conhecimento, favorecendo a formação de mentes acríticas e passivas, meros propósitos de fatos e informações fragmentadas, contribuindo para uma concepção também acrítica da sociedade que passa a ser aceita, também, como pronta e acabada, portanto, não passível de ser transformada (CRUZ, 2004, p.75 – 6).

Quanto às atividades que são executadas em sala de aula, estas devem sofrer mudanças sérias: os questionários que muitos professores propõem aos alunos, pouco levam, ou não levam, a uma reflexão; devem deixar de ser do tipo: *O que foi? O que é? E ser mais do tipo, por que motivo? Qual consequência? Que relação?* – claro! Sempre de acordo com a capacidade de assimilação de cada aluno.

Em sua prática pedagógica, os professores de história precisam ser mais ousados na hora de escolher as atividades que serão passadas aos alunos. Já dizia um renomado psicólogo, Valério Albisetti: “optar é uma capacidade, não um resultado natural” (ALBISETTI, 1995, p.138). Então, os professores necessitam ter a capacidade de fazer a melhor escolha das atividades, buscando desenvolver no alunado um mínimo de senso crítico, esse deveria ser o objetivo primeiro de quem ensina história. A formação intelectual e cidadã do aluno dependem, em grande medida, dessa escolha do professor.

Seguindo ainda essa linha de pensamento, da importância da escolha do professor, “vimos que muitas pessoas não optam, e portanto, delegam, confiam nos outros. O conceito é evidente: precisarão ter alguém que faça o que lhes cabe fazer!” (ALBISETTI, 1995, p.137 – 8). Adaptando para nossa discussão o pensamento de Valério, podemos sintetizar que o professor quando não opta por uma metodologia de ensino diferente, com utilização de fontes variadas e

discussões historiográficas também diversificadas, acaba por abster-se ao ensino da história episódica, que os livros didáticos lhe oferecem.

A maioria dos livros, ou manuais, didáticos discute a história pela sucessão de fatos históricos individuais, independentes. No entanto, se mostra como “o principal veiculador de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que têm acesso à educação escolar” (FONCECA, 2005, p.49).

Trazendo a tona a concepção de história que os livros didáticos disponibilizam, veremos que constitui uma visão fragmentada. A concepção histórica dos alunos, provindos desses manuais, é de exterioridade. Os alunos mantêm-se isolados do mundo em seu pequeno mundo. Eis o maior desafio para o professor de história que prega por perspectivas de mudanças no ensino/aprendizagem na sala de aula: fazer os alunos compreenderem que por trás dos fatos históricos, “acabados”, se encontram implícitas relações políticas, sociais, econômicas, culturais e ideológicas que ocorreram em um determinado lugar e época passada, e que, direta ou indiretamente, influenciaram, de alguma forma, em nosso presente, não o passado desvinculado do presente e do futuro, mas os três interligados em um ponto comum: na história.

É imprescindível fazer o aluno se vê não como um ser passivo, mas como um agente capaz de transformar a história; entender o passado para criticá-lo, não para aceitá-lo. Não obstante, o objetivo desse pensamento, “é despertar no aluno sua capacidade de se expressar como sujeito de sua própria reflexão” (CABRINI, 2000, p.68), a partir de sua realidade.

O professor de história, mas que qualquer outro, por compreender as transformações sociais que ocorreram com o passar dos tempos, deve procurar saber o perfil e o contexto social dos seus alunos. Para assim, elaborar sua aula de acordo com a realidade deles. É fazer o aluno sentir-se enquanto parte integrante de um processo histórico e criador de sua própria história.

O professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançar os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas em problemáticas. (SCHMIDT, 2004, p.57)

Ensinar História é criar condições para que o aluno aprenda a andar com seus próprios pés. Despertar o senso crítico para “entender que o conhecimento histórico não é adquirido como um dom” (SCHMIDT, 2004 p.57), e sim através de pesquisas, de redescobertas.

Outro ponto que deve ser esclarecido nas aulas de história pelos professores, aos seus alunos, é o que se trata a respeito da simultaneidade dos fatos. O professor deve fazê-los compreender que, por exemplo, enquanto nos Estados Unidos consolidava a independência, nas décadas finais do século XVIII, na Europa corriam soltas as idéias iluministas; e, mesmo esses acontecimentos terem ocorrido tão distantes um do outro, não significa dizer que não tenham

relações entre si e com o mundo, visto que até a conjuração mineira, na mesma época, aqui no Brasil, sofreu influências desses dois acontecimentos.

Não parece justo, no entanto, inferirmos críticas ao professor e à sua prática pedagógica, e culpá-lo, unicamente, pela propagação do conhecimento histórico nas escolas. Veremos que o sistema escolar e o próprio alunado criam barreiras que neutralizam qualquer desejo de mudança vindo da parte do professor.

Em um processo de ensino/aprendizagem, a relação estabelecida entre docente e discente deve ser mútua para que qualquer projeto de mudança se concretize. Vemos que nas salas de aulas,

“Muitas vezes, é o próprio aluno que (até mesmo na universidade) que oferece forte resistência em mudar essa situação, pressionando o professor a dar somente aulas expositivas, recusando-se, portanto, ele mesmo, à leitura e à reflexão” (CABRINI, 2000, p.67).

Portanto o professor ele deve antes esclarecer aos alunos sua forma de trabalho, sua metodologia, sua avaliação; o aluno deve estar de acordo com essa proposta e, além disso, deve se comprometer em “exercer seu senso crítico, perder o medo e a preguiça de fazê-lo, atitudes estas tão próprias de uma sociedade que nos leva cada vez mais a consumir como mercadoria o conhecimento pronto e acabado” (CABRINI, 2000, p.67).

A sala de aula não é um simples espaço de transmissão de informações, mas antes um ambiente de vivências, de experiências, de relações entre professor e alunos, construindo sentidos, significações.

Os desafios de se ensinar história hoje: a história em meio às novas linguagens

Para começo de discussão, vamos partir destacando um problema crescente na nossa sociedade atualmente: o domínio do *presenteísmo*. Um mal que afeta toda sociedade, que em meio aos fortes avanços tecnológicos e à rapidez com que as coisas vão ocorrendo, as pessoas acabam vivendo em um *presente contínuo*, totalmente desvinculado do passado. Pensar o passado tornou-se antiquado, e as pessoas pensam: com tantas coisas novas surgindo ao nosso redor, tanto a ser desfrutado (consumido), pra quê se preocupar com o passado? O que ele tem a nos oferecer?

Tendo em vista a gravidade do problema, achamos justo concordar com Augusto Cury quando diz que

Vivemos em uma sociedade ansiosa e consumista. As crianças e os adolescentes raramente desfrutam por muito tempo seus brinquedos, roupas e objetos. As experiências deles são rápidas e fugazes. Não é a qualidade do que consomem que produz o prazer, mas a quantidade, o *fast food* emocional. Tudo é pronto. Não exige contemplação, desafio, descoberta. (...) as sociedades modernas cometeram uma das maiores atrocidades contra os jovens. Editaram a vida rapidamente. (CURY, 2007, p.60)

Com tantas coisas novas surgindo simultaneamente, tanto culto ao que é novidade, fez a história “envelhecer”. E como diz o termo atualmente popular, e bastante utilizado pelos jovens: *quem gosta do que é velho é museu*, a história limitou-se a isto. A globalização, os avanços na tecnologia, as políticas públicas, revestidas de intencionalidades neoliberais, somada à irresponsabilidade e impertinência de alguns professores e alunos, fizeram com que a história fosse, atualmente, reduzida a coisa antiga, fora de moda, indigna de contemplação. A história passou a ser tratada como um simples componente curricular que, a todo final de ano, os alunos têm de dar cabo da matéria junto ao professor – isso levando em conta os alunos de ensino básico.

Percebemos, por assim dizer, que as tecnologias já são uma realidade inevitável em nosso cotidiano, e que agora vem se agregando consideravelmente no ambiente escolar. Cabe à escola, e aos professores em particular, escolhê-las e utilizá-las da maneira mais pertinente para que os resultados sejam positivos.

Os três principais produtos da tecnologia que podem contribuir para o processo de ensino/aprendizagem são os vídeos, a TV e a Internet. A TV, mesmo com todas as imposições que lhe circunda, ela pode ser considerada um bom veículo de transmissão do conhecimento. Desde que esteja conectada a um bom canal educativo, com o compromisso de pregar a educação e a cultura.

Com as redes populares de televisão é preciso ter um pouco de cautela e visão crítica ao assisti-la, vez que, devido à programação variada, o conhecimento “puro” se encontra mesclado. Para aproveitá-lo é necessário selecioná-lo.

Com vídeo, a situação é mais amena que a TV, pois o conhecimento já se encontra especificado. Outra vantagem em trabalhar com o vídeo é que ele pode ser transportado para qualquer lugar e ser assistido a qualquer hora, bastando ter um aparelho disponível. É bastante compatível utilizá-lo em sala de aula por professores, até mesmo com a finalidade de livrar-se, ainda que brevemente, da aula expositiva.

Auxiliando à aula de história, o vídeo parece ser uma boa alternativa, contanto que se tome algumas precauções. Uma é a própria escolha do vídeo: é *mister* saber a classificação do filme e o público a que será destinado. Outra é não deixar que o filme fale por si só: torna-se mais interessante e compreensível quando o filme é explicado e esclarecido pelo professor.

Outro ponto que torna o vídeo um bom elemento de ser trabalhado em sala de aula, consiste-se em sua linguagem predominantemente emotiva, ou seja, antes de chegar à cognição, ele parte da emoção. Assim como salienta José Manuel Moran, o vídeo concebe, primeiramente, o “que você sentiu, não o que você conheceu”; e ainda segundo ele, no vídeo, “as idéias estão embutidas na roupagem sensorial, intuitiva e afetiva” (MORAN, 2005, p.97).

Moran afirma, também, que há uma possibilidade considerável de ser desse ponto – cativando a emoção através do vídeo – que o professor poderia partir para tentar despertar o interesse do aluno quanto ao assunto ensinado: “Isso nos dá pistas para começar na sala de aula pelo sensorial, pelo afetivo, pelo que toca o aluno antes de falar de idéias, de conceitos, de teorias. Partir do concreto para o abstrato, do imediato para o mediato, da ação para a reflexão, da produção para a teorização” (MORAN, 2005, p.97).

Já a internet, ela constitui o mais completo veículo de comunicação e informação até então. A internet veio para dá praticidade às pesquisas, mas em certos casos, constitui um problema: leva as pessoas à conformidade. A facilidade de se pesquisar na rede acaba tirando ou diminuindo o senso pesquisador, de ir a fundo à pesquisa. O problema centra-se quando esse tipo de pesquisa torna um vício tirando, dos “viciados”, a vontade de ir além, de se pesquisar nos livros e, conseqüentemente, o próprio hábito pela leitura, visto que quase tudo se encontra resumido. A máquina agora pensa para o pesquisador, e barra a criatividade.

Mas quando se usa a internet como uma fonte de pesquisa para ampliar os conhecimentos, ela é vista como um importante auxílio à educação e propagação do saber. Muitas dúvidas são tiradas via internet, e trazendo para o campo da história, apresenta uma vantagem em relação ao livro didático: na internet é possível se confrontar diversos pontos de vistas a cerca de uma mesma temática.

A internet vem se agregando ao espaço escolar cada vez mais. As escolas que estão sendo construídas atualmente, muitas já vêm imbricadas, em sua estrutura, um laboratório de informática com computadores conectados à internet. Esta realidade requer dos professores uma certa habilidade de manuseio dessa tecnologia. O professor que não se adequar a essa nova fase da educação sofrerá o risco de ser ultrapassado.

As escolas também devem se adequar a esse processo revolucionário que a internet vem provocando na educação brasileira e mundial. Em um futuro não muito distante, as instituições de ensino virão com computador, em cada carteira em sala de aula, conectado à internet. Segundo o sociólogo doutor em educação pela USP, Marco Silva:

Se a escola não inclui a Internet na educação das novas gerações, ela está na contramão da história, alheia ao espírito do tempo e, criminosamente, produzindo exclusão social ou exclusão da cibercultura. Quando o professor convida o aprendiz a um site, ele não apenas lança mão da nova mídia para potencializar a aprendizagem de um conteúdo curricular, mas contribui pedagogicamente para a inclusão desse aprendiz na cibercultura (SILVA, 2005, p.63)

A Internet, ela surte resultados mais consideráveis quando ela é colocada como uma extensão da sala de aula. Os alunos podem tirar dúvidas e pedir explicações aos professores a qual quer hora, seja via e-mail, nas salas de bate-papo e até mesmo nos sites de

relacionamentos. Além do mais, os alunos têm acesso aos mais variados assuntos, espaços para publicarem suas opiniões e trabalhos contribuindo para sua inserção na cibercultura

Diante das tecnologias, os professores de História não podem ficar inertes aos avanços tecnológicos. Devem compreender que a forma tradicional de ensino não mais surte efeito ou gera efeito contrário. A aula expositiva só produz tédio e isso tira a alta estima tanto dos alunos quanto dos professores. Os professores devem estar cientes de que “o ensino de História não deve ser, portanto, encarado não como um produto e sim como um processo que admite diferentes enfoques, conclusões provisórias e relativas”. (ROCHA, 2001, p.64)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos que de hoje em diante a tendência seja a “libertação” da História das repressões do Estado. Que o Brasil adote uma postura mais democrática na política educacional, que dê mais liberdade de propagação do conhecimento histórico.

Esperamos também que seja reformulado um currículo novo de História, que atenda as necessidades de uma abordagem historiográfica mais abrangente e mais de acordo com a realidade dos alunos, e não como se apresenta atualmente, homogêneo, que despreza o contexto social dos alunos. E que os livros didáticos não sejam formulados e compreendidos como um manual a ser seguido pelos alunos na legitimação de um Estado imbatível e incontestável.

Aos professores de História, eles devem entender que sua prática deve se adequar às necessidades dos seus alunos e às novas tecnologias. Mudar para melhorar, pois nada é estático. Devem estar cientes de que “a história, no entanto, não se pode duvidar disso, tem seus gozos estéticos próprios, que não se parece com os de nenhuma outra disciplina” (BLOCH, 2001, p.44), e disso devem se orgulhar.

REFERÊNCIAS:

ABUD, Katia. Currículos de história e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. 9.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

ALBISETTI, Valério. *Para ser feliz: psicoterapia para todos*. Trad: Sérgio Raupp. São Paulo: Paulinas, 1995.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. *Apologia da história, ou, O ofício do historiador*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BRASIL. *Coletânea de Leis, Pareceres, Decretos-lei, Resoluções e Portarias. Legislação brasileira do ensino de 2º grau*. Coletânea dos atos Federais. Brasília, DEM, 1978.

_____. *Coletânea de Leis, Pareceres, Decretos-lei, Resoluções e Portarias. Ensino.* Uberlândia: UFU, 1980, 1986, 1988.

CABRINI, Conceição (org.). *Ensino de história: revisão urgente.* Ed. rev. e ampl. São Paulo: EDUC, 2000.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história.* 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CRUZ, Marília Beatriz Azevedo. O ensino de história no contexto das transformações paradigmáticas da história e da educação. In: NIKITIUK, Sonia M. Leite (org.). *Repensando o ensino de história.* 5.ed. ver. São Paulo: Cortez, 2004. pp.83 – 93.

CURY, Augusto. *12 semanas para mudar uma vida.* São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2007.

D’ALESSIO, Marcia Mansor. *Reflexões sobre o saber histórico: Pierre Vilar, Michel Vovele, Madeleine Rebérioux.* São Paulo: UNESP, 1998.

FONCECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada.* Campinas: Papyrus, 1993.

_____. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados.* 3.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

MORAN, José Manuel. Desafios da televisão e do vídeo à escola. In: Secretaria de Educação a Distância. *Integração das tecnologias na educação.* Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005. pp.96 – 100.

MOREIRA, A. Flávio; SILVA, T. Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: *Currículo, cultura e sociedade.* São Paulo: Cortez, 1994.

ROCHA, Ubiratan. Reconstruindo a história a partir do imaginário do aluno. In: NIKITIUK, Sonia M. Leite (org.). *Repensando o ensino de história.* 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ROMANELLI, Otaízo de Oliveira. *História da educação no Brasil.* 30.ed. Petrópolis: VOZES, 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula.* 9.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia.* Brasília: A Secretaria, 2001.

SILVA, Marco. Internet na escola e inclusão. In: Secretaria de Educação a Distância. *Integração das tecnologias na educação.* Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005. pp.62 – 69.

NOTAS