

**“Apenas” um projeto de
Ensino de História...**

Antônio Carlos Figueiredo Costa

Introdução

A intenção que perpassa o presente trabalho é tão somente a de socializar algumas práticas que experienciamos no decorrer dos últimos quatro semestres letivos. Ao escrevê-las, reflito e reavalio sobre o nosso posicionamento, como professores, quando tratamos de priorizar nossos projetos de pesquisa, acompanhando seu desenvolvimento e comemorando seus progressos, revelando os resultados desvelados em alguma página de revista acadêmica, ou livro da editora universitária.

Contudo, é fato corriqueiro que não costumamos valorizar nossas experiências construídas no cotidiano da sala de aula, atividade quase sempre considerada menos “nobre” entre tantos encargos docentes. E é fato recorrente que assim nos fizeram, ainda que inadvertidamente,

acreditar ao longo dos cursos que realizamos na graduação e pós-graduação. Assim, a sala de aula, sobretudo na graduação, acaba por ser plasmada no imaginário coletivo dos professores universitários – sobretudo classes específicas dos cursos de graduação – como uma espécie de território árido voltado para a repetição monótona das aulas expositivas tradicionais e, quando muito, face ao crescente desinteresse dos alunos pela leitura dos textos, da participação de um ou outro discente que se arriscou pela estrada aberta ao conhecimento, vereda reconhecidamente um pouco árdua aos neófitos e, infelizmente, conforme constatado, cada vez menos frequentada pelos estudantes de hoje.

Mas, cabe refletir um pouco, e perguntar, sob uma perspectiva temporal: os nossos alunos das licenciaturas de hoje – os quais se espera – serão professores amanhã, passarão pelas mesmas dificuldades com seus futuros alunos? O que significa dizer, sofrerão, com eles, o que passamos hoje? E, em caso positivo, caso entendam que o conhecimento, que tentamos ofertar, é relevante, haveria uma mudança significativa nos seus esforços acadêmicos? Com base nessa realidade que foram sendo empenhados sistemáticos esforços para construir sucessivas tentativas de respostas a uma série de dificuldades percebidas nas disciplinas que normalmente tenho sob meus encargos docentes.

A minha posição é pensada a partir da condição de professor de História em uma unidade acadêmica da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), que não possui curso de História, mas um quinteto de cursos de

Licenciatura. Destes, o curso de Pedagogia revelava as maiores necessidades para uma complementação nos seus conteúdos de História. Talvez essa fosse uma tarefa bem adequada para um professor que, além de efetivo na Universidade, já tivesse cumprido o extenuante percurso entre a licenciatura e o doutorado em História.

Uma ementa de História para o curso de Pedagogia, é possível?

A pergunta chegou através de uma mensagem eletrônica, no final de junho de 2016. Meus préstimos eram solicitados no sentido de esboçar uma ementa que contemplasse a História do Brasil para o curso de Pedagogia. Atender ao pedido somente conseguiria eficácia se realizado com certa celeridade, que era inferior à duração de um congresso de educação frequentado por professoras da minha unidade acadêmica. Então alinhei, com base nas referências que dispunha de imediato, a ementa solicitada, agregando, a essa, algumas referências bibliográficas. Tratava-se de um pequeno e singelo esboço, que à época atendeu à necessidade premente, mas que, passado pouco tempo, me pareceu bastante genérico, além de incomodamente tradicional. Apesar das várias deficiências temáticas que logo percebi, e das vulnerabilidades que envolviam um cronograma de execução tão extenso, que me inquietava, havia alguns pontos que me agradavam, como o viés da História Social que fora impresso ao programa, a possibilidade de transitar entre a escravidão e a abolição da escravatura fora das balizas temporais, i.e., abrindo a possibilidade de, a

título de exemplificação, abordar o evento da Revolta dos Marinheiros como a ‘última’ das revoltas de escravos, e a perspectiva de estender essas contendas até os movimentos sociais contemporâneos, como nos casos das lutas do movimento negro, dos indígenas e dos trabalhadores sem terra.

Ao final do segundo semestre letivo de 2017, ou seja, cerca de um ano após elaborar essa ementa, apresentei, ao Departamento de Educação e Ciências Humanas (DECH) da unidade acadêmica, a proposta de criação de uma disciplina optativa que seria chamada de “Tópicos Especiais em História do Brasil”. Era mantida a mesma carga horária, e observada a ementa anterior, assim como a bibliografia de referência. Porém, o que considero um avanço foi no tocante ao aceno a conteúdos mais atualizados, observados tanto os aspectos teóricos, quanto os metodológicos, que gravitam em torno da produção historiográfica acadêmica mais atual. A crítica ficava centrada sobre o conservadorismo latente nos livros didáticos de História.

Poucos meses após a aprovação da disciplina optativa, e prestes a iniciá-la como parte dos meus encargos didáticos do primeiro semestre letivo de 2018, concluí que somente uma disciplina não atenderia às necessidades que havia elencado. Era preciso empreender trabalhos de maior fôlego, e um projeto de Ensino de História poderia responder por aquilo que era pretendido.

Um projeto de História, *mutatis mutandis*

Parte expressiva das minhas férias referentes ao ano de 2017 foi consumida conciliando minhas pretensões teóricas para formular um projeto de ensino que realmente se apresentasse como inovador às reais possibilidades de tempo que meus encargos docentes e de pesquisa e extensão possibilitavam. A esse trabalho dei o nome de Projeto de Ensino de História: novos temas, novas abordagens, novas linguagens. Ajustar a carga horária da disciplina optativa, oferecida em 40 horas/aula, foi o ponto de partida para a implementação do próprio projeto de ensino. A disciplina apresentada recebeu um título muito semelhante ao projeto depositado no DECH, em março de 2018: *Tópicos Especiais em História do Brasil: novos temas, novas abordagens*.

Cabe observar que tanto essa primeira disciplina oferecida quanto o projeto de ensino de História tomavam como ponto de partida a minha experiência no desempenho de diversas disciplinas que foram desenvolvidas junto aos cursos de Licenciatura mantidos pelo Instituto Superior de Ensino Anísio Teixeira (ISEAT) ao longo do quinquênio 2013-2017, inicialmente através da Fundação Helena Antipoff (março a novembro de 2013), seguido da quadra posterior, quando o Instituto foi integrado à UEMG.

No decorrer de todo esse tempo, nas atividades de sala de aula, ministrando disciplinas como História da Educação, História e Cultura Afro-Brasileira e Currículo Mínimo Comum de História-I, foi possível identificar a cultura

histórica¹ com a qual os alunos aportavam aos cursos de graduação da unidade acadêmica. No caso da Licenciatura em Pedagogia, as deficiências quanto a esse conhecimento apresentavam-se sob um horizonte de expectativas² extremamente dramático, haja vista que os profissionais que aí são formados irão desembocar no mercado de trabalho, por intermédio de concursos e designações, ao corpo docente do Estado. Conforme sabemos, após integrado às suas atividades funcionais, esse grupo deverá oferecer conteúdos de História nas chamadas séries iniciais do ensino fundamental, como parcela das suas atividades docentes.

Dessa forma, não obstante a precária formação obtida no ensino básico, e não importando a ausência de uma complementação específica para a História do Brasil na atual grade curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia, é também sabido que, via de regra, esses novos docentes acabam recebendo tarefas, em suas escolas, que

-
- 1 Na acepção proposta por Astor Antonio Diehl (2002), a cultura histórica possui uma amplitude que abrange pensar historicamente além dos cânones da historiografia, o que significa que inclui historiadores não acadêmicos, mas também leigos que pensam a história a seu modo.
 - 2 De acordo com Reinhart Koselleck (1992, 1993), o horizonte de expectativas alinha-se com o campo de experiência na qualidade das metáforas temporais, segundo esse autor, a única forma possível de se expressar o tempo. O campo de experiência e o horizonte de expectativa distinguem-se sobretudo pela presença do passado ser diverso da presença do futuro, sendo a experiência procedente do passado espacial por estar reunida, formando uma totalidade na qual estão presentes muitos estratos de tempos anteriores, sem referência nestes do seu antes ou do seu depois. O horizonte de expectativas seria a linha atrás da qual se abre no futuro um novo espaço de experiência, que ainda não pode ser contemplado.

costumam ir muito além da formação recebida, não sendo raro que venham a ministrar, sobretudo quando professores do quadro efetivo das redes públicas municipais, conteúdos de História para as séries do Fundamental II.

O movimento que se pretendeu imprimir, tanto ao projeto de ensino quanto à disciplina optativa, foi tomar como base de escolha as necessidades que se apresentam às Escolas Públicas, agregadoras de um alunado que é o público-alvo dos graduados egressos do Curso de Pedagogia. Vale ressaltar então que, para a fundamentação teórica do nosso projeto de ensino, não partimos somente das carências manifestadas por nossos graduandos, como na disciplina optativa supramencionada, mas das necessidades que afrontam ao alunado das escolas das redes públicas municipais e estadual.

E o fizemos por considerar que, provavelmente, haverá na vida escolar da maioria desses jovens as consequências deletérias de uma conjuntura adversa aos *cogitos* intelectuais, característica perversa da formação social brasileira que tem se revelado historicamente excludente, e que é mantida assim por força dos interesses de uma elite, que vem optando ao longo da História por ajustar-se em uma atitude humilhanamente egoística, comportando-se qual humilde capataz às determinações do capitalismo internacional, ao invés de abraçar corajosamente um projeto de desenvolvimento nacional-popular alternativo às pretensões do capital monopolista.

As consequências dessas escolhas à vida acadêmica da nossa população mais carente têm se revelado desastrosas, por força do pernicioso binômio repetência-evasão escolar. Dessa forma, ao curto espaço temporal de vida acadêmica de jovens que terão obstado, por vários fatores, o seu aprimoramento intelectual, podemos contrapor a irrecusável tarefa de apresentar-lhes, ainda que nos minguados anos iniciais de escolarização, uma parcela dos mais significativos temas da História do Brasil, da qual o processo histórico da formação do povo brasileiro é parte *sine qua non* à sua condição futura de cidadão, e incontornável contributo ao exercício de uma *práxis*³ cidadã responsável e autônoma, que é independente, aliás, de qualquer situação de classe.

É nesse sentido que se considerou aumentar em importância a tarefa de apresentar a esse aluno de escola pública o imenso patrimônio cultural da Humanidade, de localizá-lo enquanto integrante de um Estado Nacional que não foi erguido somente pelos preclaros “varões de Plutarco”, como costumam estampar as páginas da tradicional História contada pelos livros didáticos e, com isso, realizar o necessário estímulo cognitivo para retirar esses jovens da espécie de presente contínuo no qual costumam viver, conforme denunciou, em certa ocasião, o historiador Eric J. Hobsbawm (1995, p.13).

3 Utilizo o conceito de *práxis* no sentido dado por Antonio Gramsci (2011), definição que carrega um princípio teórico-prático de hegemonia articulado a uma conotação epistemológica. Foi fundamentalmente por não conceber a natureza humana como imutável que Gramsci defendeu o conceito de *práxis* como vinculado a um conjunto de relações historicamente determinadas.

Para a apresentação inovadora tratou-se de cuidar, no entanto, para que se fizesse uma narrativa livre dos sempre ilusórios ufanismos, e para a qual prescrevemos o roteiro da formação das identidades, da seleção de conteúdos indispensáveis, da crítica com base teórica e da desmistificação e uso adequado de certos conceitos históricos, trans-históricos e categorias de análise. O respeito às temporalidades históricas não poderia sair da pauta, sob o risco de cairmos no torvelinho da total relativização e de um desconstrutivismo irresponsável.

Os novos temas no ensino da História apresentam-se como a priorização ao uso escolar das pesquisas que ainda não chegaram aos livros didáticos, ao menos com a celeridade e intensidade que se espera, para que a História se torne significativa e calcada na realidade cultural dos nossos alunos. Uma história que consiga abreviar o sinuoso caminho existente entre a produção acadêmica das nossas Universidades e as salas de aula das nossas Escolas Públicas, obviamente submetida à tão necessária transposição didática, tarefa na qual, evidentemente, devemos evitar cair nas malhas da banalização e, sobretudo, contar com a imensa criatividade e esforço intelectual do nosso professorado.

Assim, índios, negros e proletariado, ou seja, a mestiçagem que há cerca de quinhentos anos vem sendo incorporada ao mundo do trabalho no Brasil passava a receber os louros da sua contribuição pela via do reconhecimento da história escolar. As novas abordagens, com o uso bem dosado dos

chamados temas transversais⁴, podem, assim, compor o amálgama entre a seleção de conteúdos e a recepção de personagens da base da população, tornados, doravante, a título de exemplo, dos Palmares à Revolta da Chibata, sujeitos da História brasileira.

Mas consideremos também as novas (que em algumas situações nos parecerão talvez um tanto “velhas”) linguagens, entendidas aqui em seu sentido *lato*, ou seja, não somente a do idioma, como também da música, da pintura, do cinema e do teatro, essa última, afinal, espécie de somatório de todas as linguagens possíveis, como defendeu o dramaturgo Augusto Boal (1975), por tal linguagem conter palavras, cores, formas, movimentos e sons. Com isso, pretende-se ainda estimular a pesquisa que faça convergir os pressupostos da teoria das inteligências múltiplas, conforme a defenderam Howard Gardner e Joseph Walters (1995), corroborando essas pesquisas com as contribuições anteriores surgidas das lavras de autores como Walter Benjamin (2002) e Johan Huizinga (2010), mediante a efetiva e criativa utilização dos jogos e demais atividades de caráter lúdico, doravante incorporadas em nossa proposta como estratégias de ensino nas atividades escolares, inclusas aí, aquelas de teor avaliativo, como na prática dos jogos pedagógicos (FIGURAS 1 E 2).

4 BRASIL, 1997. Os temas transversais para a educação nacional foram elaborados por especialistas das diversas áreas de ensino, a partir de análises sobre a realidade brasileira, sendo os seguintes: 1. Ética; 2. Pluralidade Cultural; 3. Saúde; 4. Orientação sexual; e, 5. Meio ambiente.

Figura 1: Preparação de Jogo Pedagógico. Primeiro sem. letivo/2018



Fonte: acervo pessoal do autor.

Figura 2: Preparação de Jogo Pedagógica. Primeiro sem. letivo/2018



Fonte: acervo pessoal do autor.

Assim, no tocante às novas linguagens que estamos defendendo, cabe esclarecer que a proposta foi encorajar os graduandos abrangidos por esse projeto a que pesquisassem, criassem e escrevessem sobre a aplicação de jogos e brincadeiras enquanto atividades educativas, mas também avaliativas na escola. Afinal, como nos alertaram educadores, desde Marco Fábio Quintiliano (35-96 d.C), o estudo deve dar-se em espaço de alegria, incluso o gosto pelo jogo, pois jovens tristes e sem vivacidade, demonstrando espírito abatido, tendem a mostrar-se pouco ativos em seus estudos (QUINTILIANO *apud* GADOTTI, 1995). Essa opinião, alhures, costuma ser corroborada pelos psicólogos da atualidade, os quais, de forma majoritária, consideram que a alegria funciona como uma espécie de combustível fundamental à construção do conhecimento, o que ameniza os conflitos em sala de aula, oferecendo, por sua vez, *a priori*, um ambiente com condições mais favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem.

Claro está que este processo, nas condições pretendidas, parte de uma concepção freiriana de educação, que privilegia a cooperação, em detrimento da competição outrora tão estimulada por uma educação de inspiração burguesa. Dessa forma, entendemos, conforme defendeu Darcy Ribeiro (1984), que a escola pública deve ser o espaço privilegiado da formação do cidadão, devendo, ainda, ser da mais alta qualidade. Cabe acrescer que estamos considerando que os filhos da classe trabalhadora ocupam, em nosso projeto, não apenas o papel de destinatários das benesses da escola pública, mas também de agentes ativos no seu bom desenvolvimento, por haverem se tornado

uma espécie de repositório das brincadeiras, brinquedos cantados e jogos que ao longo do tempo foram sendo perdidos ou transformados por força dos efeitos da revoluções industriais, conforme defendeu Faria Júnior (1996).

Talvez convenha ainda acrescentar, face à insistência que estamos tratando do tema, que, por estar inserido no universo das atividades lúdicas, o jogo constitui uma das três grandes atividades arquetípicas do ser humano, em seu roteiro civilizacional milenar, segundo o historiador Johan Huizinga (2010)⁵.

Espaço semelhante consideramos que deve ocupar, junto a esse repertório inovador, a linguagem teatral. Assim, cabe defender a utilização do uso da imaginação dramática no ensino da História, sob o recurso do teatro de marionetes.

Considerações finais: uma

“metamorfose ambulante”...

A discussão teórica realizada nas páginas precedentes, bem como as atividades anteriormente mencionadas, se constituem em mero quadro referencial para novos experimentos e intervenções. Alguns recursos teóricos e metodológicos devidamente apropriados por professoras e professores das redes públicas poderão permitir ao ensino de História uma maior ênfase em certos temas da História do Brasil, ao que visa uma prática docente mais adequada e produtiva.

5 Segundo o mesmo autor, os outros dois seriam a linguagem e o culto.

Cabe assinalar que as novas linguagens, a saber, do teatro, da música, do cinema e televisão, das tecnologias digitais, histórias em quadrinhos e do patrimônio cultural, apresentam-se enquanto estratégias de ensino, no que elegem prioritariamente alguns objetos que ainda não foram devidamente disponibilizados nos livros didáticos, ao menos com a celeridade e a intensidade que se espera, para que a História se torne significativa e calcada na realidade cultural dos nossos alunos de escolas públicas.

Assim, *pari passu* à estratégia do uso das novas linguagens, que presidem os esforços renovadores do ensino de História, devemos registrar certa manifestação de interesse pela renovação historiográfica adentrar ao “território da cultura escolar” – ou seja, ao “chão” da Escola, abordando o protagonismo das várias etnias e grupos sociais formadores do povo brasileiro – índios, negros, mulheres e trabalhadores – evidenciando o agenciamento, as contribuições e a capacidade de resistência e resiliência desses personagens históricos coletivos.

Referências

- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades/Ed 34, 2002.
- BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido: e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- DIEHL, Astor Antonio. **Cultura historiográfica: memória, identidade e representação**. Bauru: Edusc, 2002.
- GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1995.
- GARDNER, Howard; WALTERS, Joseph. Uma versão aperfeiçoada. *In*: GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 2012, p. 19-36.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. V.1. Introdução ao estudo da Filosofia (a Filosofia de Benedito Croce). 5.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- FARIA JÚNIOR, Alfredo G. de. **A reinserção dos jogos populares nos programas escolares**. Motrivivência. Curitiba, dez. 1996, p. 44-65.
- HOBSBAWM, Eric J. **Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- KOSELLECK, Reinhart. Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos. **Estudos históricos**: Rio de Janeiro, v.5. n. 10, 1992, p. 134-146.
- KOSELLECK, Reinhart. **Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos**. Paidós: Barcelona, 1993.
- RIBEIRO, Darcy. **Nossa escola é uma calamidade**. São Paulo: Salamandra, 1984.