



Recebido em 18/03/2024

Aceito em 30/08/2024

DOI: 10.26512/emtempos.v23i43.52013

ARTIGO

Considerando a História Vista de Baixo no Ensino de História: Formação Profissional, Currículo e Livro Didático

Considering History from Below in History Teaching: Professional Training, Curriculum, and Textbook

Stephane de Souza Martins

Mestranda em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco

<https://orcid.org/0000-0003-0549-5957>

RESUMO: Este texto apresenta reflexões sobre o lugar da História Vista de Baixo dentro do Ensino de História, considerando a formação do professor, o currículo e o material didático resumido ao livro didático. Para isso, faz-se fundamental trazer para discussão o que se inicia na definição do que seria o Ensino de História, o contexto de adoção das concepções a partir da academia e o resultado das relações que impactam no ensino básico. Utilizando-se das reflexões dos pesquisadores e pesquisadoras do campo do Ensino de História para falar sobre concepções, didática e ensino, currículo de História, conteúdos históricos, formação e contextos de ensino. Podemos então rever a inserção das camadas populares no Ensino de História a partir de uma concepção que leve em conta o avanço historiográfico realizado na academia sobre uma História Vista de Baixo.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História. Livro Didático. História Vista de Baixo.

ABSTRACT: This text presents reflections on the place of the History of the Vanquished within History Teaching, considering teacher training, the curriculum and the teaching material summarized in the textbook. To this end, it is essential to bring to discussion what begins with the definition of History Teaching, the context of adoption of concepts from the academy and the result of the relationships that impact basic education. Using the reflections of researchers in the field of History Teaching to talk about concepts, didactics and teaching, History curriculum, historical content, training and teaching contexts. We can then review the insertion of the popular classes in History Teaching taking into account the historiographical advancements made in the academy regarding History from Below.

KEYWORDS: Teaching History. Textbook. History From Below.

Introdução

O objetivo deste artigo é trazer uma breve reflexão sobre a História Vista de Baixo nos processos que envolvem o ensino de História desde a década de 1960 até os dias atuais. Consequentemente, busca-se estabelecer uma ponte para contribuir com a importância da participação popular a fim de aproximar a História da realidade

do contexto de sala de aula, uma vez que surgem novas problemáticas, temas e questionamentos que permitem o diálogo com os saberes históricos.

Para começo de conversa, devemos lembrar o que significa uma História Vista de Baixo, na medida em que esse é o nosso objeto de exploração. Como disse Eric Hobsbawm, a “história dos movimentos populares, história vista a partir de baixo, ou a história da gente comum” torna-se relevante “apenas a partir do momento em que as pessoas comuns se tornam um fator constante de concretização” de “decisões e acontecimentos” (1998, p. 217). O mesmo historiador pressupõe que a história das pessoas comuns como um campo de estudo começa com Michelet e seus escritos sobre a Revolução Francesa durante o século XVIII e se consolida após a Segunda Guerra Mundial em meados de 1950, com o avanço do marxismo e o movimento operário (1998, p. 218).

Hobsbawm afirma que, ao resgatar a história da gente comum, não estamos somente atribuindo um significado político que nem sempre teve, mas explorando a dimensão desconhecida do passado (1998, p. 219). Pois, assim como todo tipo de história, a construção de uma História Vista de Baixo, enfrenta alguns problemas, e um deles consiste no próprio objeto a ser estudado.

Em muitos casos, o historiador dos movimentos populares descobre apenas o que está procurando, não o que já está esperando por ele. Muitas fontes para a história dos movimentos populares apenas foram reconhecidas como tais porque alguém fez uma pergunta e depois sondou desesperadamente em busca de alguma maneira — qualquer maneira — de respondê-la. Não podemos ser positivistas, acreditando que as perguntas e as respostas surgem naturalmente do estudo do material. Em geral, não existe material algum até que nossas perguntas o tenham revelado (HOBSBAWM, 1998, p. 220).

O corpo material desse campo historiográfico não está dado, como acontece em uma história tradicional, ele precisa ser descoberto. O que requer tempo e alguma sistematização para análise das fontes, refletindo conseqüentemente em sua produção. Além de estabelecer o elo entre presente e passado, em que um ajuda a compreender o outro. Dessa forma, permitem que historiadores de uma História Vista de Baixo possam articular como as sociedades funcionam e quando não funcionam, e também como mudam.

Posto isto, é importante destacar a participação de E. P. Thompson, historiador social, de forma a contribuir com a conceituação de uma História Vista de Baixo dada por Hobsbawm. Este autor quando escreve sobre a classe trabalhadora inglesa, aborda que “o fato de a história da ‘gente comum’ ter sido algo além – e distinto – da História Inglesa Oficialmente Correta”, esclarece que a historiografia tem considerado uma história das classes populares (THOMPSON, 2001, p. 185). Para Thompson, a história deveria ser vista como história, situando os sujeitos em contextos reais e a abordagem da História Vista de Baixo como algo atemporal, sendo aplicada a outros tempos históricos para estudar, analisar e discutir as diversas camadas populares.

Quanto à consolidação da História como disciplina, que aconteceu no início do século XIX com as primeiras escolas públicas secundárias, nota-se que há resquícios de uma historiografia tradicionalmente europeia (BITTENCOURT, 2008, p. 33; ABUD, 2011, p. 164; SCHMIDT, 2012, p. 78). É neste período, em que o Brasil está

caminhando para o estabelecimento de um Estado Nacional e para a formação do cidadão, que o processo de construção de um código disciplinar de História penetra no currículo carregado de concepções e influências europeizadas (SCHMIDT, 2012).

Como se é sabido, no Brasil, desde antes da década de 1960 se questiona “o que se ensinar” no que diz respeito à história escolar para um cidadão em formação básica. Contudo, os debates sobre o ensino de História se intensificaram após o ano de 1964 devido ao contexto político e social em que se deu a Ditadura Militar (1964-1985). Apesar de que o caminho que vem sendo percorrido pelos debates sobre o conhecimento histórico, no que diz respeito ao que está sendo produzido na academia, como os conhecimentos chegam na escola, quais saberes fazem parte do ensino e da aprendizagem e sobre como elaborar um currículo que tenha significado, estão sendo pautados desde que a História se estabeleceu como disciplina escolar.

Fazendo um panorama mais recente de conquistas e debates importantes para o Ensino de História e para uma discussão pautada nesse artigo, temos as questões em torno de uma mudança paradigmática da Didática da História que vem a acontecer em meados de 1970, inicialmente em países europeus e se expande na década de 1990 para o Brasil. Em específico, a Didática da História trata dos questionamentos sobre a quem se deve o estudo do Ensino de História, se sob o ponto de vista pedagógico, considerando a Didática apenas uma metodologia do ensino, ou se de uma Teoria da História, como conhecimento histórico.

Estudiosos como Maria Auxiliadora Schmidt (2019), utilizam o termo “Educação Histórica” para este movimento realizado pela aprendizagem histórica, “um domínio de pesquisa específico na área do ensino de História” que é descendente de uma proposta realizada por Jorn Rüsen, filósofo da História e importante estudioso da Didática da História na Alemanha. Essa perspectiva de Rüsen parte do “pressuposto básico de que a consciência histórica é o lugar da aprendizagem”, abrindo margens para diversas interpretações e críticas (SCHMIDT, 2019, p. 38).

Na década de 1980, momento de retorno às lutas sociais reivindicativas que também alcança uma mobilização em torno do espaço escolar, essas demandas que giram em torno da História como disciplina escolar passam a ser sistematizados, caminhando para uma nova conjuntura, especialmente sobre o retorno da História para o Ensino Básico. Esse momento da História no Brasil é caracterizado por Maria Auxiliadora Schmidt (2012) como uma crise do código disciplinar, sendo resultante da consolidação gradativa do ensino de Estudos Sociais no Brasil, deixando a História enquanto disciplina apenas para o 2º grau (p. 85).

Já em finais dos anos 1980, com uma nova Constituição Federal promulgada, e o começo dos anos 1990, o período de redemocratização acirra as propostas que vão trazer novas pautas para o ensino de História. A produção historiográfica na academia toma novos contornos trazendo a preocupação tanto com novos debates sobre direitos humanos, pluralidade, relações étnico-raciais e as relações de poder, como sobre as perspectivas teórico-metodológicas pautadas pelas propostas curriculares lançadas pelo Ministério da Educação (MEC).

Dessa forma, partindo do pressuposto de que o ensino de História tem as funções de formar identidades, senso crítico, percepção de historicidades e temporalidades,

além de trazer o passado discutido a fim de não o repetir, deve-se rever algumas concepções que refletem nos métodos de ensino, assim como no material didático a ser utilizado, muitas vezes reduzido ao livro didático e também na organização do currículo a ser levado em conta.

O currículo para o Ensino de História, historicamente pauta uma narrativa sob a perspectiva dos vencedores, “dos grandes feitos”, de maneira heroica, mantendo a História Vista de Baixo alijada de sua constituição. Diz-se que por consequência das deformidades de uma História acadêmica, tradicionalmente europeizada, decorrente do que aponta Hobsbawm sobre como “a história no passado era escrita para a glorificação e talvez o uso prático dos governantes” (1998, p. 216). Muitos historiadores afirmam que quando se é abordada, em especial nos livros didáticos, a História Vista de Baixo tende a ter uma aproximação com a História dos vencedores, resultando numa superestimação do que seria trazer a participação popular para o currículo (DAVIES, 2009). No entanto, sabemos que para além da academia e suas perspectivas teóricas privilegiadas, tanto esse currículo quanto o material didático fazem parte de um sistema educacional parametrizado por leis, interesses governamentais, contextos socioculturais e disciplinares (GABRIEL, 2019).

Tendo em vista as considerações iniciais realizadas, o presente artigo propõe discutir e situar as relações que giram em torno da formação docente para o ensino de História, da construção curricular da disciplina História e das manifestações da História vista de baixo no material didático no Brasil. Trazendo aspectos que a princípio fogem de uma discussão historiográfica, sendo traçada em sua essência pelo caráter socialmente relevante proposto pela problematização aqui apresentada.

Na primeira parte deste trabalho temos “O professor de História a partir da formação”, em que trazemos uma discussão que aponta para a emergência de uma História Vista de Baixo na formação profissional e na aplicação em sala de aula; no segundo tópico “O currículo de História no Brasil e a introdução da História Vista de Baixo” visualizamos como podemos selecionar conteúdos significativos de maneira a considerar os diversos contextos brasileiros e as subjetividades dos alunos; e por fim, tratamos dos “Livros didáticos de História e a História Vista de Baixo”, resgatando a discussão sobre a participação popular nos livros didáticos de História, além de refletir qual o lugar que ela tem ocupado no contexto do ensino de História.

O professor de História a partir da formação: carências e possibilidades

Para início de conversa, trago como conceito para o Ensino de História, uma definição dada por Cerri (2009), que traça uma perspectiva envolvendo assuntos amplamente discutidos dentro da História do Ensino de História como concepções, identidade e temporalidade.

O ensino de História, então, é a síntese móvel entre as demandas políticas e sociais por identidade coletiva e orientação no tempo, as concepções do que seja a teoria e o método históricos, e ainda as visões sobre qual conhecimento do passado é essencial para ser conhecido e assimilado pelas novas gerações. (CERRI, 2009, p. 149)

Considerando a definição do autor, devemos nos atentar para como o mesmo apresenta o ensino de História enquanto um processo que está em movimento. A importância dessa definição consiste também na compreensão da historicidade do ensino de História, o qual tem suas próprias concepções práticas assim como sua produção de conhecimento histórico e vários outros elementos. O conhecimento histórico por sua vez, podendo ser o escolar ou acadêmico, e ao mesmo tempo que bem diferentes entre si, é uma produção através dos tempos da dita História e tem como objeto o “saber histórico”.

Dea Fenelon (2008) em seu texto, que nada tem de jovem, mas que traz questões fundamentais e ainda atuais sobre a formação em História, elenca uma série de questionamentos para refletir sobre o trabalho que fazemos dentro da universidade, tanto enquanto profissionais quanto como alunos. Um dos questionamentos enumerados se direcionam à pesquisa e ao ensino vivenciados dentro da própria universidade. A autora ainda coloca que nós deveríamos “romper com uma maneira tradicional de conceber conhecimento” tanto na produção, quanto na transmissão (FENELON, 2008, p. 23-24). A ideia aplicada por Fenelon, remete ao debate para o que nos traz Michel De Certeau (2002), onde a operação historiográfica começa quando passamos a pensar sobre o nosso fazer historiográfico a partir de nosso próprio lugar de produção, o dito “lugar social”.

A relação que se estabeleceu na academia nos séculos passados tradicionalmente buscou ignorar o que acontecia para “além dos muros”, centralizando e hierarquizando o saber que estava sendo produzido do lado de fora das universidades. Fazendo com que, como nos trouxe Fenelon (1981, p. 26), historicamente “o Historiador” se julgasse “distanciado do social, concretizando assim a distorção entre o fazer e o escrever a História”, ou seja, a História que se produzia na universidade, caracteristicamente não conseguia “mais do que formar profissionais” que seriam “os reprodutores destas concepções, perspectivas, informações, saber, etc.”. O que se produzia na academia pretendia situar o professor do ensino básico como “vulgarizador” do conhecimento, de forma que com as novas tendências historiográficas, essas relações foram se modificando.

A produção acadêmica e o que o professor aprendia na academia costumava não alcançar o ensino e também não necessariamente mantinha uma relação direta de transposição. Como sendo histórico, questões como o processo de desvalorização profissional vivenciada por diversos futuros professores ao longo de suas formações, passam a ganhar uma maior atenção na década de 1980 e 1990 com a reestruturação dos Cursos Superiores de Estudos Sociais e História e das reformas curriculares.

Essas mudanças foram acompanhadas, inclusive, de reflexões em torno das produções historiográficas, das questões teórico-metodológicas e de uma conseqüente releitura das fontes e dos currículos. A partir do debate internacional no campo da historiografia, os Departamentos de História passaram a incluir, nas discussões, a renovação metodológica no ensino, na pesquisa e nas produções científicas (MESQUITA; FONSECA, 2006, p. 335).

Contudo, num contexto muito mais recente, renovações voltadas a um determinado direcionamento visualizando o ensino, assim como uma maior atenção na formação de professores, foram realizadas a fim de qualificar e aproximar o

docente da realidade do que os alunos estariam vivenciando no contexto escolar. O Ensino de História passa a ser objeto de pesquisa nos cursos de formação. O que, nessa articulação entre a prática docente e o processo de produção do conhecimento, significaria “reconhecer que o conhecimento é coletivo, é diálogo entre vários atores e entre os vários saberes” (MESQUITA; FONSECA, 2006, p. 342).

Como sendo uma das tarefas de maior dificuldade para alguns professores, autores como Chevallard, trazem o termo “transposição didática” para sublinhar questões que giram em torno da dependência do que se produz na academia para as práticas metodológicas voltadas ao Ensino de História. Esse conceito de “transposição didática”, refere-se a “passagem do ‘saber sábio’ ao ‘saber ensinado’ e, portanto, à distância eventual, obrigatória que os separa” (CHEVALLARD apud MONTEIRO, 2019, p. 220).

Mas a ideia de “transpor” o que se produz na academia, acaba deslegitimando não somente os saberes produzidos dentro de sala de aula, mas qualquer outro saber produzido fora do espaço acadêmico, retornando a ideia de “centralidade do saber” colocada por Fenelon (1981) e que também vem a ser uma preocupação de diversos profissionais dentro e fora da academia.

Contudo, podemos mais uma vez apontar o lugar social de Chevallard, na condição de um estudioso da Matemática.

(...) o autor, talvez por operar no campo da matemática, que constitui um corpo de conhecimentos muito bem delimitados e sistematizados, refere-se exclusivamente ao saber acadêmico como única referência para a elaboração do saber ensinado (MONTEIRO, 2019, p. 223).

A formação em História muitas vezes também não considera as problemáticas do ensino básico em sua realidade, baseando-se em “tipos-ideais” de alunos e contextos sociais, políticos e culturais. O profissional que a universidade forma e que não chega a pensar sobre sua prática de ensino, não somente assume o papel de mero reprodutor do conhecimento, que não reflete historicamente, como perpetuam uma prática educativa distante. Para além de pensar a sua própria formação e sua produção intelectual, o professor de História tem uma função social, e, portanto, é fundamental que analise também a realidade vivenciada, aproximando a História do cotidiano de seus alunos pois a História não é uma ciência acabada, estando sempre a acontecer (FENELON, 1981, p. 27).

Silva e Alegro (2010) vão pontuar que “a renovação historiográfica não cessa, obrigatoriamente, inclusive na escola” pois neste espaço também se produzem saberes que, provocando a reflexão sobre o processo de ensino, podem ser a chave para identificar “práticas de propagação da desigualdade social como o conformismo frente à limitação de direitos e oportunidades para determinados grupos” (SILVA; ALEGRO, 2010, p. 295).

É indispensável que o profissional, tanto como historiador quanto como professor do ensino básico, a partir de negociações, discutam entre o que deve ou não ser levado para a sala de aula com o cuidado necessário de não reproduzir desigualdades e preconceitos. Sobre a questão da conciliação do que se produz na academia e na escola, Bittencourt (2008) sugere que

Estabelecer relações entre produção historiográfica e ensino de História é fundamental, mas exige um acompanhamento, mesmo que parcial, dessa produção, decorrendo dessa necessidade a formação contínua dos professores, a qual, entre outras modalidades, deve manter cursos de atualização a fim de atender a esses objetivos. (BITTENCOURT, 2008, p. 139)

Ainda que o conhecimento histórico escolar decorra dos saberes ensinados em sala de aula e diferencie-se do conhecimento produzido pelos historiadores de ofício pelo rigor teórico e metodológico, existem inúmeros desafios a serem enfrentados nesses lugares fronteiriços (MONTEIRO; PENNA, 2011, p. 192). Como nos trazem Monteiro e Penna (2011, p. 193), um desses desafios no encontro entre esses dois campos do conhecimento (o ensino de História como prática pedagógica e como objeto de pesquisa), diz respeito a como os docentes tentam aproximar os fatos estudados com “a realidade dos alunos”, o que eles diagnosticam como o processo de tornar o currículo algo significativo e próximo dessas realidades.

A perpetuação da aceitação de uma subalternidade por parte das classes populares pode começar no desconhecimento de sua história dentro das salas de aulas. Contudo, como afirma Silva Júnior (2019):

Incorporar as novas interpretações vindas das produções historiográficas mais recentes ajuda a problematizar a história hegemônica e desconstruir o texto que hoje chega até as escolas que nomeiam e protagonizam um único grupo como os sujeitos desse movimento (SILVA JÚNIOR, 2019, p. 19).

Nesse contexto seria importante que uma História Vista de Baixo emergisse, tanto para entender que existem dinâmicas de hegemonização em correlação com outros grupos dominantes, quanto para refletir metodologicamente sobre como a produção acontece e tem sido espalhada no que diz respeito a essa história das camadas populares, e em como os alunos interpretam-na em sala de aula. Visto que a mesma vai permitir que as histórias de pessoas comuns façam parte do que esteve distante por muito tempo de uma realidade que contempla determinado contexto social e classes subalternizadas.

A partir disso, podemos refletir sobre como elaborar um currículo significativo que considere os conteúdos que caminhem para uma harmonização do saber histórico produzido com as interfaces historiográficas discutidas acima.

O currículo de História no Brasil e a introdução da História Vista de Baixo

O currículo atual voltado ao ensino básico no Brasil tem sido legitimado pelos contextos avaliativos direcionados à análise de desempenho das escolas brasileiras. Avaliações estas desenvolvidas e realizadas pelo Ministério da Educação (MEC) a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Dessa forma, podemos observar que o Estado brasileiro assume a função de regular e controlar a educação, visando a obtenção de políticas afirmativas e o acompanhamento de uma “qualidade educacional” que, apesar da discrepante melhora em comparação com a educação em meados da década de 1960, durante o período do Regime Militar (1964-1985), ainda vem sendo bastante problematizada nos espaços de discussões.

Conduzindo-se pela ideia colocada na introdução deste artigo, o currículo vai fazer parte de um sistema educacional parametrizado por leis, interesses governamentais, contextos socioculturais e disciplinares. Qual seria então o caminho a ser trilhado na elaboração de um melhor currículo?

Inicialmente, tendo como base a definição etimológica de currículo exposta e discutida por Gabriel (2019), o mesmo se apresenta para guiar nossa prática dentro da sala de aula. Diante de todas as problemáticas que dizem respeito ao currículo de História no Brasil, devemos observar os dilemas de organização e disposição dos conteúdos a serem ensinados. Se entende por currículo de História, algo que está intrinsecamente ligado a movimentos teórico-políticos curriculares, e vai depender do significado hegemonizado de currículo com o qual se opera, além das apostas políticas em jogo (GABRIEL, 2019). Na medida que o professor pretende encaminhar os alunos a uma narrativa histórica que passe a privilegiar os grupos historicamente excluídos, navegamos para além das relações de poder que estão inscritas em nossa sociedade.

Contudo, para uma melhor delimitação curricular, é imprescindível questionamentos como “o que ensinar?”, “como ensinar?” e “para quem ensinar?”. Não sendo uma tarefa fácil, essencialmente, quanto à construção de um currículo significativo para o ensino de História, outros questionamentos vêm sendo observados e discutidos no campo do currículo de História. A título de informação, são eles: 1) as condições de ensino; 2) a quantidade de conteúdo x tempo de aula; 3) a aproximação da história ensinada com os meios de comunicação e as novas tecnologias e 4) seleção de conteúdos significativos considerando o contexto social.

Refletindo sobre o código curricular e/ou disciplinar, entendido como uma “tradição social composta por ideais e princípios (científicos, pedagógicos, políticos, etc.)”, os currículos e manuais didáticos sofrem influências de concepções teóricas trazidas pela historiografia produzida nas universidades (ABUD, 2011, p. 164). Novas abordagens historiográficas têm refletido na História ensinada, pois como já exposto, é necessário, para o professor do ensino básico, que se faça a articulação e atualização desta com o conhecimento histórico científico. Para Bittencourt (2008), o

Ponto básico para o estabelecimento de um critério para seleção de conteúdos é a concepção de história. Dela depende a produção dos historiadores, e o conhecimento histórico é produzido de maneira que torne os acontecimentos inteligíveis de acordo com determinados princípios e conceitos. (BITTENCOURT, 2008, p. 139)

No Brasil, a permanência de um código disciplinar institucionaliza uma História voltada às narrativas de uma “identidade comum” para os sujeitos históricos, na busca de manter a idealização do que seria o “cidadão brasileiro” (ABUD, 2011, p. 167). Contudo, a questão de um currículo construído que permita uma abordagem a partir de uma História vista de baixo, ou seja, que considere a história “feita por” classes historicamente excluídas, possibilita a visibilidade das identidades e as diversas culturas, salvo ainda a manifestação do interesse dos alunos da educação básica.

Porém, foi a partir da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que debates sobre etnicidade e diversidade cultural na sociedade brasileira ganharam espaço, destacando assuntos como igualdade

de direitos, pluralidade e equidade (SILVA; ALEGRO, 2010, p. 288). No entanto, como bem colocado por Silva e Alegro (2010),

A lei expressa à vontade popular, mas é parte e não fim do trabalho. Para que não vire “letra morta” é preciso refletir não apenas sobre os pressupostos históricos e sociológicos, mas também sobre a necessidade de ressignificação cultural. E, nesse sentido, considerar o processo escolar de ensinar e aprender e refletir sobre sua dimensão cognitiva e ética, uma vez que conceitos históricos geram valores que orientam a vida cotidiana. (SILVA; ALEGRO, 2010, p. 289)

Acentuando considerar, mais uma vez, conteúdos curriculares que incluam a sociedade como um todo e não somente sob a perspectiva dos grupos dominantes. Fato este que deve inclusive participar da formação dos profissionais que saibam se articular na busca por um ensino significativo e não meramente transferido. Sendo então este o “pontapé” inicial para a construção de um currículo que privilegie uma aprendizagem significativa.

Partindo para a seleção de conteúdos, Merrill e Schurman (2019), operam sob a interpretação de uma História da educação feita pelos trabalhadores, um fragmento da História vista de baixo, apoiados em E. P. Thompson, afirmam que “termos culturais resultam de um processo educativo”, sendo aprendidos. Segundo esses autores,

(...) não basta olhar apenas para o conteúdo da educação que ele busca entregar aos seus membros. É preciso olhar também as formas por meio das quais os conteúdos selecionados são apresentados aos seus membros. (MERRIL; SCHURMAN, 2019, p. 197)

Ao promover a desconstrução de um currículo de História que silencia ou invisibiliza os conteúdos que trazem os sujeitos comuns, permite-se que novos projetos de sociedade sejam desenvolvidos e que por consequência, em determinados momentos, provocam fissuras nas concepções dominantes rompendo com a lógica que vem sendo mantida (SILVA JÚNIOR, 2019, p. 11).

Logo, partindo para discussão sobre a consideração ou aproximação das histórias que os alunos trazem de um cotidiano particular, não somente como validação do que eles vivem enquanto história, mas também como auxílio na percepção de conceitos e atribuição de sentidos e significados ao ensino de história cabe também à produção do material didático utilizado em sala de aula.

Livros didáticos de História e a História Vista de Baixo

O historiador como “sujeito da história” não pode ser imparcial. E “todo historiador apresenta uma narrativa com um certificado de autenticidade, ainda que submetido a qualificações” (TROUILLOT, 2016, p. 27). Pois toda narrativa historiográfica também vai carregar uma posição, já que é escrita por alguém, neste caso o historiador, a partir do seu lugar de produção.

Segundo Michel-Rolph Trouillot (2016), o papel do historiador esteve pautado pela busca da verdade durante o predomínio de uma posição positivista (TROUILLOT, 2016, p. 24). Depois, com o surgimento de uma visão mais “construtivista”, em que Trouillot (2016) data de 1970, onde os historiadores “destacavam a sobreposição entre o processo histórico e as narrativas sobre esse processo” (TROUILLOT, 2016,

p. 23). Mas que para além dessa dicotomia existente entre e a história que “oculta as figurações do poder atrás de uma epistemologia ingênua” e a história que “nega a autonomia do processo sócio-histórico”, a produção da história ainda tem muito espaço para ser percebido (TROUILLOT, 2016, p. 26).

Então, visto que o conteúdo que alcança o ensino precisa ser selecionado, um outro fator importante é qual a memória que vem a ser constituída a partir desta seleção. Para Trouillot (2016), a determinação do que pertence ao passado, torna-se mais difícil quando ele passa a ser coletivo, e que a memória de uma coletividade para os eventos que ocorreram designa a relevância para as gerações que os herdam por meio da história (TROUILLOT, 2016, p. 42). Então, quais eventos devem ser selecionados a fim de constituir uma coletividade que permita incluir a história dos subalternos no contexto escolar?

A instituição Escola, segundo Silva Junior (2019, p.13) é um produto cultural que dissemina memórias hegemônicas a fim de manter determinados grupos dominantes numa estrutura de poder. Ou seja, se se produz uma historiografia a partir de memórias que protagonizam grupos subalternos, retiramos do silêncio muitas memórias que eram antes privilegiadas por relações de poder. Dessa forma, podemos desenvolver possibilidade de novas interpretações e aplicações no ensino de História. Pois, “incorporar as novas interpretações vindas das produções historiográficas mais recentes ajuda a problematizar a história hegemônica e desconstruir o texto que hoje chega até as escolas (...)” (SILVA JÚNIOR, 2019, p.19).

Mobilizando este debate sobre memória e história no ensino escolar, desloco meu olhar para a produção do Livro Didático. Dessa forma, cabendo questionar: quando escrevemos um livro didático, estamos fazendo historiografia? Ou só adotando um posicionamento de uma determinada concepção historiográfica?

Como sendo um artefato que tem papel fundamental na construção do saber escolar, além de ser constituído de memórias e histórias das quais muitos professores costumam compor suas aulas, o livro didático torna-se também um objeto cultural no ambiente escolar (FREITAS, 2009). Tal assunto torna-se polêmico, disputando opiniões e vindo a ser alvo de críticas de estudiosos segundo atribuições que o constituem e sobre quem o utiliza. Sabe-se que, o livro didático mantém uma relação característica com o desenvolvimento econômico e político do país assim como a história escolar e seu código disciplinar.

No caso do Brasil, existem iniciativas estatais de políticas públicas em que o livro didático passa por um processo avaliativo quanto a seleção de conteúdos e quanto ao estabelecimento de critérios de edições e de usos no espaço escolar. Essas avaliações, que foram estudadas por Juliana Filgueiras em sua tese de doutorado, datam de um “momento em que se procurava consolidar uma educação nacional, com a centralização do ensino, a uniformização dos programas curriculares e a padronização da ortografia oficial” (FILGUEIRAS, 2011, p. 16). Foi então com a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), em 1938, que aconteceu a abertura dos processos avaliativos nos livros didáticos.

Posteriormente, com a discussão da “regionalização e descentralização da educação, e de divulgação de diferentes propostas para o ensino secundário brasileiro”,

que vem a expandir em meados de 1950, cria-se a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (Caldeme) (FILGUEIRAS, 2011, p. 16). E então em 1966, em decorrência da expansão da escolarização, além de “fornecer livros didáticos para alunos carentes e incentivar, organizar e regular o mercado editorial didático”, nasce a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (Colted) (FILGUEIRAS, 2011, p. 232).

Após a extinção da Colted em 1971, modifica-se todo o ensino básico por conta da instituição da Lei nº5.692, que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, sendo necessária um alinhamento de acordo com a redefinição de objetivos, conteúdos e métodos (p. 233). É ainda no contexto que surge o Instituto Nacional do Livro Didático (INL), devido a uma necessidade de expansão do mercado editorial e novas formas de distribuição para um maior alcance a um baixo custo (FILGUEIRAS, 2011, p. 233).

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), instituído desde o ano de 1985, constitui hoje a política avaliativa do material didático a nível nacional. O Programa nasce como uma política de avaliação voltada à análise e seleção de livros escolares, muito embora seja questionada sobre sua efetividade, foi aperfeiçoado com o passar do tempo. Ainda que gere algumas polêmicas quanto aos critérios avaliativos, Filgueiras ressalta que

Os critérios das avaliações do PNLD até podem se tornar cada vez mais objetivos, contudo, elas são realizadas por pessoas, que possuem toda uma experiência profissional, acadêmica, de vida, enfim, que fazem com que a avaliação torne-se subjetiva, dependente do “olhar”, da crítica, ou mesmo do preciosismo de cada avaliador (FILGUEIRAS, 2011, p. 236)

Dessa forma esclarecendo a manutenção de uma relação no decorrer do tempo entre um projeto político de poder e o que se tem chegado às escolas brasileiras através dos livros didáticos em circulação.

Considerando o papel que o livro didático exerce neste processo de ensino e aprendizagem em história, os conteúdos abordados em sua maioria adotam posicionamentos que trazem a história a partir de uma perspectiva dominante, provocando também uma seletividade de uma memória que finda por silenciar ou invisibilizar as camadas populares de nossa sociedade.

Livros didáticos produzidos durante o período ditatorial (1964-1984), marcam bem essa lógica detalhada acima. Um exemplo se destaca no livro “História do Brasil: para curso colegial e vestibulares” de Armando Souto Maior, que tendo seu início de produção datado de 1965 pela Companhia Editora Nacional (CEN), e continuou sendo editado e publicado até o início dos anos 1990. O relato feito por Souto Maior neste livro didático sobre como acontece o Golpe de 1964, pretende narrar a partir de uma história dos vencedores como se deu esse acontecimento, omitindo dessa forma a participação popular em todo o processo do regime.

Como sendo de conhecimento geral, a Ditadura Militar no Brasil deixou graves cicatrizes em uma memória coletiva de nossa sociedade, mas durante as edições do livro didático de Souto Maior, não há esse esclarecimento em momento nenhum. Tendo em vista que movimentos estudantis surgiram com força neste período, entretanto o

autor procura não abordar manifestações estudantis ou sociais ocorridas no período em sua escrita. Além de não deixar claro seu posicionamento quanto a este evento.

Facilmente a situação apontada pode ser percebida nos seguintes trechos do livro com edição de 1972, sugerindo que após quase 10 anos da primeira edição o livro continuou seguindo um mesmo padrão de escrita:

Aparentemente **seu governo orientava-se no sentido de amplas reformas sociais de amplas reformas sociais e econômicas, sobretudo a reforma agrária**, tônica de seus discursos e pronunciamentos. Na tentativa de alcançar seus objetivos, **apoiou-se o Presidente nas correntes esquerdistas, o que provocou indisfarçada apreensão em inúmeras áreas políticas e, muito especialmente, nas Forças Armadas**. Também no comércio, e nas classes empresariais, começou a avolumar-se crescente inquietação” (SOUTO MAIOR, 1972, p. 348, grifo nosso).

João Goulart, entretanto, supunha poder contar com o apoio das Forças Armadas às diretrizes que imprimia ao seu governo. **Contudo, o Chefe do Estado-Maior do Exército, General Humberto de Alencar Castelo Branco, fazia circular entre os comandantes de tropa uma mensagem concitando-os** a depor o que ele considerava uma “ditadura síndico-comunista (SOUTO MAIOR, 1972, p. 349, grifo nosso).

Nesta obra de Armando Souto Maior, o período militar é apresentado no capítulo “A redemocratização do país”, e o golpe civil-militar é denominado como “Revolução Vitoriosa”, leituras sobre os acontecimentos que nos ajudam a entender as relações de poder diante do contexto histórico-social, com o controle do Estado sobre a veiculação de ideologias contrárias ao regime. No primeiro plano, somos levados a dizer que esse autor está fazendo parte de um pacto de silenciamento, e que a ausência de uma História crítica. Não ignorando o fato de que o livro didático citado acima foi influente em até três gerações, estando na lista de livros mais circulados durante as décadas de 1970, 1980 e 1990. O que nos remete a refletir sobre as características de um livro didático no que diz respeito à participação popular.

Em se tratando do livro didático de História, como abordado no capítulo “As camadas populares nos livros de História do Brasil” de Nicholas Davies, em um texto não tão atual, datado de 1988, contudo publicado em 2009, um questionamento que vem sendo revisto na formação dos profissionais em História é “o porquê de estudar a participação popular nos livros didáticos de História do Brasil?”. Associados à ideia de que existe uma tendência atual que pauta essa questão, porém desconsidera o que não é dito, Davies vai dizer que temos que retratar a realidade tal como é, de forma a resultar num compromisso com a transformação social. Para este autor, um aluno que compreende a participação popular em sua inteireza (características e contradições) está apto a atuar criticamente, sem idealizações, nem autodepreciações. No entanto, Davies parece esquecer que existem concepções e que a História não tem um fim em si, porque nenhum historiador é imparcial, sendo este influenciado pelo seu lugar de produção, como dito anteriormente.

No movimento contrário do que faz Davies (2009), Silva Júnior (2019) vai considerar a indústria editorial aproximando a produção de material didático ao referencial curricular que são produzidos a partir de um lugar social diferente. Silva Júnior afirma que o livro didático “envolve não só a concepção de história dos autores,

mas a visão da indústria editorial e os valores daqueles que o recebem, os professores” (SILVA JÚNIOR, 2019, p. 26).

Antes de analisar o conteúdo, temos que levar em consideração o pano de fundo do processo de construção de um livro didático, como quem produz, influências governamentais, influências avaliativas e questões mercadológicas. Entendendo que o Livro Didático está além de ser só uma narrativa isenta de concepção. Uma vez que “a própria historicidade torna algumas narrativas, em detrimento de outras, poderosas o bastante para se tornarem a história aceita” (TROUILLOT, 2012, p. 26).

Um outro assunto que chama atenção e que deveria ser levado em conta é em como Davis traz alguns temas que foram analisados por ele a partir de livros didáticos, que situados em ano de produção entre 1976 a 1985 e de segundo grau (ou seja, Ensino Médio). Além de ser um período de redemocratização, marca um período de “propostas curriculares com formas de organização de conteúdos inspiradas em diferentes correntes de pensamento, ora priorizando o cotidiano como tema, ora as formas econômicas ou as sociais” (ABUD, 2011, p. 169). Davis (2009) apresenta em seu texto temas como o eurocentrismo, a introdução da escravidão, o povoamento e a cafeicultura. Davies (2009), não com sucesso, quis mostrar como as camadas populares recebem pouco ou nenhum espaço nos livros didáticos de História do Brasil.

Tendemos a consentir com Nicholas Davies, contudo se restringindo apenas quando afirma que “ao negarem a participação popular na história, os livros didáticos induzem o aluno das camadas populares a pensar que sua história não tem valor”, que não são dignas de registros. E se os livros trazem um determinado passado elitista, por que o presente pode ser transformado? Assim estabelecendo uma continuidade na aceitação das elites para dirigir a sociedade, além do sentimento de impotência de transformar o mundo.

Considerações Finais

O propósito deste artigo, como dito na introdução, foi o de provocar a reflexão quanto ao caráter de relevância da História Vista de Baixo no ensino de História. Discutindo as relações que são traçadas desde a formação e a prática do professor de História, que atravessam o currículo, a seleção de conteúdos e por sua vez, o livro didático utilizado.

Para nós historiadores de ofício, que temos um conhecimento histórico fabricado dentro das universidades, pressupomos que os alunos têm a noção de temporalidade e que entendem das relações que se estabelecem ao longo da história, além da compreensão dos conceitos históricos. Contudo, na prática não vemos esse cenário acontecendo, o que acaba dificultando nossa prática como professores.

De modo geral, revimos que é a partir da formação que se inicia o processo de significar o saber histórico escolar, em que devemos nos apoiar na percepção de que todos somos sujeitos históricos e que a História enquanto uma ciência, deveria contemplar esses sujeitos históricos. Ademais, considerando os contextos políticos e sociais, sendo importante e característico de uma aprendizagem histórica significativa, a participação e adequação de um currículo que lance mão de alguns conteúdos voltados

à História Vista de Baixo. Compreendendo que para além do currículo, os materiais didáticos entrem nessa seara histórica de forma a se consolidar no ensino básico.

O interessante seria apresentar uma História que contemple as classes subalternas, para que os alunos percebessem essas relações de poder. Isso ajudaria na compreensão da sociedade de classes em que vivem. Pois, em consequência de viver num mundo que se organiza em torno de uma lógica de submissão, a instrumentalização das camadas populares são naturalizadas para a satisfação dos interesses dos que detém o poder em nossa sociedade, excluindo pessoas que não dominantes como sujeitos históricos.

Sendo então, uma das formas de superar essas questões de descuido com a história popular, a constante produção de uma História escrita a partir de baixo para que seja lida e compreendida pelas massas. Em razão disso, torna-se de extrema importância para historiadores do campo do ensino e professores de história, provocar a reflexão sobre o caminho que uma história das massas populares percorre até o ensino básico, para que seja possível sua aplicação de forma mais eficaz. Sendo este um futuro possível.

Referências

ABUD, Katia Maria. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. *Educar em Revista* (Curitiba), n. 42, p. 163-171, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

CERRI, Luís Fernando. Ensino de História e concepções historiográficas. *Revista Espaço Plural*, v. 10, n. 20, p. 149–154, 2009.

DAVIES, Nicholas. As camadas populares nos livros de História do Brasil. In: PINSKY, Jaime. (Ed.). *O Ensino de história e a criação do fato*. São Paulo: Editora Contexto, 2009, p. 121–138.

DE CERTEAU, Michel. A operação historiográfica. In: DE CERTEAU, Michel. *A escrita da História*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002, p. 65-119.

FENELON. Déa Ribeiro. A Formação do Profissional de História e a Realidade do Ensino. *Tempos Históricos*, volume 12, p. 23-35, 1º semestre 2008.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. *Os processos de avaliação dos livros didáticos no Brasil (1938-1984)*. 2011. Tese (Doutorado em História da Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

FREITAS, Itamar. Livro didático de história: definições, representações e prescrições de uso. In: OLIVEIRA, Margarida Dias de; OLIVEIRA, Almir Flélix Bueno de. *Livros didáticos de História: escolhas e utilizações*. Natal: Editora da UFRN, 2009. p. 11-19.

GABRIEL, Carmen. Currículo de História. In: FERREIRA, Marieta de Moraes.; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (Eds.). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: EDITORA FGV, 2019. p. 72–78.

HOBSBAWM, Eric. História de baixo para cima. In: *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 216–231.

MERRIL, Michael; SCHURMAN, Susan J. Para uma teoria e uma história da educação dos trabalhadores. *Revista História Hoje*, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 190–200, 2019. DOI: 10.20949/rhhj.v8i16.588. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/588>. Acesso em: 10 dez. 2023.

MESQUITA, Ilka; FONSECA, Selva Guimarães. Formação de professores de História: experiências, olhares e possibilidades. *Revista História Unisinos*, v. 10, n. 3, p. 333-343, 2006. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/view/6187/3352>. Acesso em: 22 jun. 2024.

MONTEIRO, Ana Maria. Transposição Didática. In: FERREIRA, M. D. M.; OLIVEIRA, M. M. D. D. (Eds.). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: EDITORA FGV, 2019. p. 220–225.

_____, Ana Maria ; PENNA, Fernando de Araujo. *Ensino de História: saberes em lugar de fronteira*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 10 dez. 2023.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O historiador e a pesquisa em educação histórica. *Educar em Revista*, Curitiba, v.35, n.74, p. 35-53, mar/abr. 2019.

_____, Maria Auxiliadora. História do ensino de história: uma proposta de periodização. *História da Educação* (UFPel), v. 16, p. 65-91, 2012.

SILVA, Lúcia Helena Oliveira.; ALEGRO, Regina Célia. Ideias Fora do Lugar na Aula de História: Historiografia e Conceitos dos Alunos Sobre Escravidão no Brasil. *História e Perspectivas*, Uberlândia, v. 42, p. 285-313, 2010.

SILVA JUNIOR, Renato Jales. Hegemonia e Ensino de História: algumas considerações sobre o Mato Grosso do Sul. *Revista História Hoje*, v. 8, n. 16, p. 10-28, 2019.

SOUTO MAIOR, Armando. *História do Brasil: para o ensino de 2º grau (antigo colégio) e vestibulares*. 10. ed. São Paulo: Companhia Nacional, 1972.

THOMPSON, E. P. História Vista de Baixo. In: *As Peculiaridades dos Ingleses*. Campinas: Editora da Unicamp, 2001, p. 185-201.

TROUILLOT, M.-R. O Poder na estória. In: *Silenciando o passado: poder e a produção da história*. Curitiba: Huya, 2016, p. 19-62.