

## ELEMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA\*

Nicholas Davies\*\*

---

**Resumo:** Pretendo trabalhar as seguintes questões: 1. Limites e possibilidades do currículo de História dentro da sociedade capitalista; 2. O currículo não deve ser visto apenas como listagem de conteúdos; 3. A articulação dos objetivos gerais e específicos do ensino de História com a seleção dos conteúdos; 4. A teoria da História subjacente à seleção dos conteúdos.

**Unitermos:** currículo de história; ensino de história; interdisciplinaridade; desenvolvimento da inteligência.

---

Este trabalho procura examinar alguns elementos para a elaboração do currículo de História. Obviamente, não pretende esgotar o assunto. Tem o propósito de esboçar alguns elementos que creio serem fundamentais no tratamento desta questão.

Que tipo de pessoa, que tipo de cidadão queremos formar? Um educando ajustado ao meio, tal como pretenderam e ainda pretendem muitos currículos de Estudos Sociais ou História? Que aceite a ordem social tal como existe hoje? Ou levá-lo a perceber a lógica da realidade social de modo a poder nela intervir? Se conscientes de que a escola numa sociedade capitalista ou em qualquer outra não é neutra politicamente, mas acha-se, ainda que contraditoriamente, a serviço das classes dominantes, precisamos definir as possibilidades libertadoras da escola. Destina-se ela apenas a criar, reproduzir ou acentuar as

---

\* Trabalho apresentado no II Encontro de Professores Pesquisadores na Área de Ensino de História - maio/95 - Universidade Federal Fluminense - Rio de Janeiro.

\*\* Professor. da Faculdade de Educação - Universidade Federal Fluminense.

desigualdades sociais? Mesmo com todas as limitações estruturais, terão a escola e os professores capacidade de elaborar e implementar um projeto educacional que contribua para a atenuação ou superação da sociedade de classes em que vivemos? Estas e tantas outras questões merecem ser debatidas e respondidas, pelo menos provisoriamente, para que os educadores formulem este projeto, que norteará a elaboração dos currículos de todas as disciplinas. Sem um projeto que defina os limites e possibilidades da escola e integre de maneira coerente os vários saberes escolares, poderá haver incongruência entre os objetivos gerais do ensino de História e os da educação e das outras matérias. Embora o ideal seja a coerência entre estes vários objetivos, sabemos que a realidade social não se caracteriza pela coerência, mas sim pela contradição. Por isso, não devemos ficar aguardando esta harmonia ideal, mas avançar tanto quanto possível elementos que configurem um projeto a serviço dos trabalhadores e se contraponham ao projeto burguês disseminado como senso comum entre os educadores. Precisamos ter ousadia para explorar o máximo de possibilidades existentes na autonomia da escola burguesa, sem, no entanto, nos iludirmos com a expectativa de grandes transformações pela escola. Não podemos pensar que os objetivos do ensino de História numa perspectiva *crítica, transformadora*, possam ser alcançados por uma mera prática competente do professor ou pela existência de condições ideais de ensino, pois eles podem ser minados por objetivos conservadores de outras disciplinas. Daí a necessidade de integração com outras disciplinas.

Outro ponto que se deve destacar é que o currículo de História, bem como o de qualquer outra disciplina escolar, não é nem pode ser encarado apenas ou principalmente como mera listagem de conteúdos, ainda que tal listagem deva fazer parte do currículo. Não devemos nos escravizar aos conteúdos, até porque eles serão sempre uma pequena seleção dentre conteúdos bem mais vastos. No caso de História, sabemos (ou pelo menos deveríamos saber) muito bem que o que ensinamos aos alunos é apenas uma fração infinitesimal do possível conteúdo total da história humana.

Por mais bem organizados, selecionados e articulados que sejam tais conteúdos, o importante no currículo não reside neles isoladamente, mas sim na sua relação com os objetivos gerais da educação escolar, os objetivos gerais do ensino escolar de História, a metodologia de ensino e a avaliação. Assim, o currículo deve ser visto como uma totalidade integrada, em que os conteúdos se articulem coerentemente com as várias dimensões do processo de ensino-aprendizagem escolar. Se não houver esta articulação, o caráter *crítico* ou *progressista* de determinados conteúdos ou objetivos gerais ou específicos pode ser solapado por uma metodologia ou avaliação conservadora. Por exemplo, se queremos formar um *cidadão crítico*, capaz de compreender algumas linhas de força do processo histórico para nele intervir, não podemos nos limitar a exigir do aluno a mera assimilação de conteúdos, por mais críticos, progressistas ou avançados que eles sejam. É preciso também que o aluno aprenda a ser crítico em relação aos próprios conteúdos críticos. Em suma, conteúdo e método não são duas dimensões estanques do processo educacional; ao contrário, formam uma unidade orgânica, inseparável, pois todo conteúdo tem uma dimensão metodológica, da mesma forma que todo método é também conteúdo.

Interdisciplinaridade, ou integração com outras matérias, é outro elemento fundamental que deve constar dos objetivos gerais, não só do currículo de História, como também do de todas as demais matérias. Não porque seja uma palavra bonita ou pomposa. Ou porque esteja na moda. O professor de História precisa implementar a integração com outras disciplinas porque o saber, seja ele escolar ou não, não é nem pode ser visto de maneira fragmentada e compartimentada, e porque um dos objetivos maiores de uma escola a serviço da emancipação humana é combater a visão fragmentada de mundo que os alunos têm (e nós professores também) e construir uma visão mais integrada, articulada, totalizante. Por meio da interdisciplinaridade, a escola poderia contribuir para o aluno perceber o mundo natural e social, não como algo dominado pelo acaso ou pela vontade divina ou qualquer outra força inexplicável ou transcendental, mas sim como uma totalidade de elementos articulados passíveis de explicação racional,

compreensão e também transformação pela ação humana consciente. Com isso, maiores seriam as chances de os indivíduos serem sujeitos da história, e não apenas ficarem à mercê dela.

Como promover esta integração? As possibilidades são inúmeras. Podemos, por exemplo, fazer um trabalho conjunto com o professor de Matemática sobre o desenvolvimento da Matemática na Grécia Antiga, relacionando ciência e sociedade e combatendo a visão tão difundida de que as duas não estão ligadas e que traz como decorrência o equívoco de se pensar que o cientista é neutro. Obviamente, este trabalho iria exigir que os professores não se limitassem aos livros didáticos (que quase nunca têm esta preocupação integradora), mas, ao contrário, saíssem em campo pesquisando em outros livros.

Um desdobramento do projeto educacional e que deve estar presente nos objetivos do currículo de História consiste nos valores, atitudes e habilidades que queremos desenvolver nos alunos. Se queremos que estes tenham uma atitude solidária e coletiva entre si e na vida em geral, a metodologia e a avaliação não podem ser restringir a, nem enfatizar, provas, testes, que tendem a fomentar o individualismo e a competição entre os alunos. Devemos valorizar sobretudo o trabalho em grupo na avaliação se queremos estimular atitudes mais cooperativas, menos competitivas, enfraquecendo o individualismo, um dos pilares da ordem burguesa.

Da mesma forma, se queremos que os alunos saiam da passividade e atuem na realidade social, tomando-se sujeitos da história, será preciso criar condições para que eles exercitem a capacidade de sujeitos em sala e na escola. Se não forem propiciadas tais condições, a proposta do ensino de História para que eles sejam sujeitos da história não passará de belo discurso vazio, a exemplo de tantas leis brasileiras.

### **A seleção e tratamento dos conteúdos de História**

Que concepção de História deve orientar a seleção, organização e tratamento dos conteúdos? Esta é uma pergunta fundamental para a análise e elaboração do currículo de História. Sem clareza desta

concepção, arriscamo-nos a misturar elementos diferentes e até mesmo contraditórios de concepções de História variadas, incorrendo em ecletismo. O que é mais grave: arriscamo-nos a praticar ecletismo sem saber, algo inadmissível em trabalhadores intelectuais, como são os professores. Se queremos ser ecléticos teoricamente, devemos deixar isso bem claro no currículo. Se for feita esta opção pelo ecletismo, que ela seja fundamentada. Penso, no entanto, que se deve almejar a coerência teórica na seleção e tratamento dos conteúdos. As considerações a seguir pretendem contribuir para esta seleção e tratamento.

## 1.

Os diversos elementos (social/econômico/político/ideológico, etc.) de um fato, processo, estrutura, conjuntura devem ser caracterizados e hierarquizados. Não se deve apenas decompor os fatores de um evento na suposição de que todos têm peso igual. Como um dos objetivos maiores da História - e mesmo da compreensão da realidade social - não é apenas decompor, analisar os elementos de um conjunto, mas hierarquizá-los, mostrar sua relação e influências recíprocas, o currículo deve ter esta preocupação. A respeito da interação dos vários aspectos da realidade social, creio que se deve buscar princípios explicativos gerais do modo como as sociedades humanas se estruturam e se transformam no tempo. Em outras palavras, deve-se explicitar a teoria da História ou o conjunto de elementos de teorias de História diferentes, no caso da opção pelo ecletismo. Os conteúdos de História não podem se constituir apenas de explicações válidas para este ou aquele fato ou processo histórico. Ainda que sejam explicações necessárias, não alcançam o patamar de teoria da História, a qual pressupõe um elevado grau de generalidade, aplicável a diferentes momentos e períodos históricos. Penso que o materialismo histórico seja a teoria mais capaz de dar conta da complexidade do processo histórico, pois privilegia a produção material da existência humana e os conflitos em torno da apropriação da riqueza social pelos diferentes grupos sociais. Isto não significa cair no reducionismo economicista,

pelo qual todas as dimensões sociais se explicariam, única e exclusivamente, em função do que ocorre na economia. Só porque uma determinada vertente do materialismo histórico procurou reduzir a totalidade social ao binômio forças produtivas/relações de produção, não devemos cometer o equívoco de dissolver aquela totalidade numa série fragmentada de dimensões igualmente importantes na explicação do processo histórico, como é comum nos livros didáticos (Plekhanov, 1980; Kosik, 1969).

## 2.

Os conteúdos devem procurar integrar fatos de curta, média e longa duração ou, em outras palavras, combinar a dimensão estrutural, conjuntural e episódica dos fatos históricos. Desde sua institucionalização como saber acadêmico e escolar no século XIX até recentemente, a História privilegiou uma narrativa de episódios, freqüentemente de natureza política, militar, ou administrativa, sob a ótica dos detentores do poder oficial. Entretanto, hoje, sem abandonar os episódios, é preciso incorporar os aspectos conjunturais e estruturais, relativos a todas as dimensões sociais, para que os episódios possam ser melhor compreendidos. Assim, o episódio da Independência do Brasil, em 1822, não pode ser entendido dentro da seqüência de episódios imediatamente anteriores, mas sim como parte da conjuntura das Guerras Napoleônicas, Revolução Francesa, Revolução Industrial Inglesa, Independência dos EUA, conjuntura essa que se insere no fato estrutural, de longa duração, de constituição do capitalismo na Europa Ocidental. (Braudel, 1978; Chesneaux, 1990)

Por que é importante a compreensão destes vários níveis de temporalidade (a curta, a média e a longa duração, ou o episódio, a conjuntura, e a estrutura). Por várias razões. Uma é que a idéia de processo, que pretende captar o movimento da história, é incompreensível sem o domínio destes níveis de temporalidade, pois um episódio só pode ser plenamente elucidado dentro de uma conjuntura, a qual, por sua vez, remete aos movimentos lentíssimos da história, à

estrutura. O que não significa reduzir o episódio ao conjuntural e este ao estrutural. O episódio tem sua particularidade, sua singularidade (tão realçada pelos positivistas na historiografia), porém não se resume a ela. Traz em si também, ainda que indiretamente, as dimensões conjuntural e estrutural. Aqui reside uma das maiores dificuldades na pesquisa histórica e, portanto, no tratamento dos conteúdos de História. Como compatibilizar o episódio com a conjuntura e a estrutura sem diluir qualquer uma destas temporalidades? Não podemos retroceder à História episódica, tão comum nos livros didáticos de pouco tempo atrás, mas também não devemos reduzir a História a movimentos estruturais ou conjunturais, na obsessão de ressaltar apenas as linhas gerais do processo histórico.

Outra razão, relacionada ao desenvolvimento da inteligência, de habilidades cognitivas (para o que a História e todas as demais disciplinas escolares devem contribuir, pois o ensino não é mera transmissão de conteúdos), é, pelo movimento do episódico para o conjuntural e o estrutural, capacitar o aluno a se mover do particular para o geral, em suma, a desenvolver a sua abstração, um dos objetivos maiores do ensino. Se ficarmos apenas nos episódios da história, naqueles momentos mais visíveis, não estaremos desenvolvendo nos alunos a capacidade de sair do particular, do imediato, do fragmentado para o geral. Cabe salientar ainda que o desenvolvimento da abstração é fundamental, não só para a inteligência, como também para atuação política do aluno, o qual, sem ela, terá dificuldade de relacionar o particular com o geral e, portanto, intervir na realidade de modo mais eficaz.

### 3.

Relacionar o particular com o geral, percebendo suas especificidades e mediações, é outra diretriz que deve estar presente no tratamento dos conteúdos. A História não pode ser encarada como mera seqüência cronológica de eventos únicos, particulares, irrepetíveis, como pretenderam os positivistas. Sem negar o particular e o singular, o estudo do passado humano não pode se limitar a ele; ao

contrário, deve procurar integrá-lo num conjunto maior, constituído também de elementos gerais, de natureza temática (o social, o económico, o político, o cultural, etc.), temporal (conjuntura e estrutura), espacial (a localidade, a região, o país, o continente, o mundo).

Por que integrar o particular com o geral? Porque um dos grandes desafios da educação escolar é levar o aluno a perceber a relação entre o seu mundo particular (a família, os amigos, o bairro, a escola, etc.) e o mundo impessoal, aparentemente distante, de que ele ouve falar na televisão, rádio, etc., constituído pela política internacional, as decisões governamentais, os debates parlamentares, etc. Se ele não captar esta relação, pensará que os dois mundos são distintos e separados um do outro, que o mundo *lá fora* ele não controla, enquanto o mundo particular está sob seu controle e compreensão, o que conduz à ilusão de que sua história individual é traçada por ele mesmo e de que é impotente para mudar o mundo *lá fora*.

Como levar o aluno a perceber a relação entre o particular e o geral nos conteúdos de História e, portanto, na compreensão do seu processo de vida? Uma boa contribuição para esta percepção pode ser dada pela chamada *História do cotidiano* ou *História das mentalidades*, desde que, é claro, o cotidiano e as mentalidades sejam relacionadas a estruturas sociais, económicas e políticas e não se restrinjam a elementos pitorescos e excessivamente particularizados do cotidiano, como às vezes tem acontecido com certa historiografia. Por exemplo, quando se examina a sociedade medieval europeia, pode-se mostrar que a escola não fazia parte do cotidiano da criança e que este fato se explica por uma estrutura sócio-económica (o feudalismo) que não necessitava da escola para se manter. Uma outra possibilidade está na elaboração, pelos alunos, da história do bairro, vinculando-se, sempre que possível, o bairro à cidade, à região, ao Estado, ao país, etc.

As diferentes espacialidades (eis aí uma boa possibilidade de integração com Geografia) nas quais atuamos e das quais sofremos influência são um bom exemplo das complexas relações entre o particular e o geral. A rua, o bairro, por mais singulares que sejam, só podem ser *plenamente* compreendidos se inseridos em espacialidades

cada vez maiores - a região ou o município, o Estado, o país, etc. O que não significa que as espacialidades mais amplas - o mundo, o país - bastarão para explicar todas as realidades cotidianas do bairro e do município. Cada espacialidade menor guarda certa identidade e particularidade e um movimento próprio, por mais subordinada e dependente que seja de espacialidades maiores.

#### 4.

Aliar a dimensão objetiva à subjetiva na explicação dos processos históricos, eis outra orientação básica no tratamento dos conteúdos. Não devemos cair no objetivismo, pelo qual o curso da história seria definido ou determinado apenas ou sobretudo por poderosas e impessoais forças objetivas - econômicas, políticas, sociais, etc. Tampouco devemos nos prender ao subjetivismo, pelo qual os sujeitos, coletivos ou individuais, criam a história apenas de acordo com suas vontades ou interesses. Ambas as visões contêm um pouco de verdade, porém pecam pelo unilateralismo - só vêem um lado da questão. A história humana é, ao mesmo tempo, produto das condições objetivas - algo que já existe, está dado - e das condições subjetivas coletivas e individuais - o grau de organização, conscientização e vontade de classes e grupos sociais. Esta perspectiva não significa mera justaposição do objetivo e do subjetivo. Ao contrário, as duas dimensões formam uma unidade inseparável, constituindo-se nas relações recíprocas que estabelecem, ou seja, as condições objetivas favorecem (o que não significa dizer que determinam inexoravelmente) o surgimento de certas condições subjetivas, as quais, por sua vez, podem contribuir ou não para manter ou transformar as condições objetivas iniciais. Trocando em miúdos, uma determinada realidade social propicia o aparecimento de vários tipos de sujeitos coletivos e individuais, que podem tomar consciência de sua situação e lutar para transformá-la (as condições objetivas) ou deixá-la como está. Exemplificando, a crise política do governo Collor em 1992 só teve o desfecho que teve - o impeachment - por causa da mobilização popular nas ruas, não por causa de uma lógica impessoal inscrita nas condições

objetivas. Portanto, sem a ação de sujeitos coletivos populares, as condições objetivas não teriam evoluído da maneira como fizeram.

Por que é importante trabalhar com os alunos as dimensões objetiva e subjetiva dos fatos e processos históricos? Porque se queremos que eles sejam sujeitos na realidade presente, e não meros contempladores ou fantoches, precisamos mostrar-lhes que as vontades, interesses e ações humanas não bastam para fazer a história, para mudar a realidade; é preciso conhecer os limites objetivos para tais ações, lembrando que tais limites não têm caráter fatalista e que são também resultado da ação subjetiva. Ou seja, o objetivo e o subjetivo se incorporam mutuamente, um se constituindo e se refazendo na ação sobre o outro.

### Referências Bibliográficas

- BASSO, Itacy Salgado. "As Concepções de História como Mediadoras da Prática Pedagógica do Professor de História". *Didática*, São Paulo, 25: 01-10, 1989.
- BRAUDEL, Fernand. *Escritos sobre a História*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- CARDOSO, Ciro F. & BRIGNOLI, Héctor Pérez. *Os Métodos da História*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- CHESNEAUX, Jean. *Hacemos tabla rasa del pasado?* 11ª. edição. Cidade do México: Siglo XXI Editores, 1990.
- DOSSE, François. *A História em Migalhas - Dos Annales à Nova História*. São Paulo: Ensaio; Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- MASSERA, Ema Julia. "Ideologia e currículo: o método indutivo no ensino de História. Estudo de caso de Diretrizes Curriculares para Estudos Sociais". *História Ensino & Pesquisa*, Porto Alegre, nº 3, Editora Mercado Aberto, 1986.

DAVIES , N. *Elementos para a construção do currículo...*

PLEKHANOV, G. *A Concepção Materialista da História*. 6ª. edição.  
Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.