

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
CES/FEUFF/SSE  
DISCIPLINA: DIDÁTICA VII  
PROFESSORA: ARLETTE MEDEIROS GASPARELLO  
ALUNO: EVANDRO DE OLIVEIRA MACHADO

**COMPARAÇÃO ENTRE AS FINALIDADES DO ENSINO DE HISTÓRIA NA  
FRANÇA  
E AS PROPOSTAS CONTIDAS NOS PARÂMETROS CURRICULARES  
NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*.  
São Paulo: Scipione, 2004, pp. 20-27.

O esqueleto de qualquer proposta curricular de grande alcance é um projeto político. No caso específico do ensino de história, em geral sempre esteve subordinado à construção e fortalecimento de uma identidade nacional. Mas esta “identidade nacional” não é algo que surge espontaneamente. A *nação* e a construção de uma identificação coletiva com ela nunca foi produto espontâneo ou *natural*. Muito pelo contrário, a *nação* – vale dizer, um mito - foi construída para responder a interesses políticos dos mais variados, notadamente aos interesses das classes dominantes de determinado espaço geográfico e período histórico.

Os projetos políticos – e os projetos curriculares deles decorrentes – são respostas a conjunturas específicas e a interesses hegemônicos que passam a ser interesses de Estado. É por isso, como exemplo, que na ex-Alemanha Oriental, após a reunificação com a Ocidental, os currículos passaram por ampla revisão, refletindo a nova conjuntura, a nova correlação de forças tanto interna quanto internacional.<sup>1</sup>

### O CASO FRANCÊS

*“A história, tal qual é ensinada, deve, acima de tudo, transmitir um saber científico, que representa uma espécie de ‘cultura histórica’. [...] Esse saber histórico transmitido pelo professor é composto tanto por conhecimentos como por métodos”.*<sup>2</sup>  
Excelentes objetivos!!! Primeiro porque reconhece a História como ciência, e melhor

---

<sup>1</sup> “A ex-Alemanha Oriental - reunificada anteontem à Ocidental – começa a refazer seus currículos escolares. Nem os textos clássicos dos livros didáticos escaparam [...]. Toda uma disciplina – a dos estudos cívicos – foi cortada do currículo escolar como parte da revisão total de um sistema educacional que, durante 40 anos, teve como meta primeira o ‘desenvolvimento da personalidade completa, harmoniosa, socialista, dos alunos’. Nenhuma disciplina escapou ileso dessa revolução. Os textos de história que condenavam a fracassada revolta alemã-oriental de 1953 como um ‘complô burguês’ foram abandonados, sem qualquer cerimônia, e substituídos por versões ocidentais que a descrevem como um movimento popular contra o regime comunista”. Op. cit., p. 25.

<sup>2</sup> Idem, p. 20.

ainda, porque avança a proposta até o conhecimento das metodologias desta ciência. Assim, teremos alunos que serão capazes de *pensar como historiadores*. Consequentemente, alunos com espíritos críticos e abertos ao novo.<sup>3</sup>

No entanto, logo a seguir, percebemos a politização da proposta. “*As finalidades patrimoniais – transmitir a memória coletiva fundadora da identidade. Ensinar História é também dar aos alunos uma memória comum*”.<sup>4</sup> Memória comum?... Sabemos que existem várias memórias numa mesma sociedade, e que tais memórias disputam entre si a hegemonia, digamos assim.<sup>5</sup> É claro!!! A *memória comum* a que se referem é aquela aprovada pelo Estado como sendo a verdadeira. E aqui jaz o espírito crítico anteriormente estimulado. E jaz mais ainda quando o texto se refere às finalidades cívicas: “*Ao redor dessa missão especial, agregam-se noções antigas, como o respeito à laicidade do Estado e às liberdades religiosas (...). Trata-se de transmitir uma memória coletiva, alimentadora do passado e de inculcar* {grifo meu] *as representações sociais legítimas* [legítimas? Quem decide isso?...] *(de fato aquelas que fundam o estado de direito, republicano e democrático)*”.<sup>6</sup>

## O CASO BRASILEIRO

A proposta brasileira quanto aos objetivos do ensino de história é muito mais abrangente e – de fato – coerente com o que se prega quando o assunto é o desenvolvimento do espírito crítico nos alunos. Não se vê nela nenhuma tentativa de se *inculcar representações sociais legítimas*. Pelo contrário, estimula “*Conhecer e respeitar* [grifo meu] *o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo diferenças e semelhanças entre eles*”.<sup>7</sup> Aponta para uma valorização do nosso patrimônio sociocultural, o que é natural, mas se difere da posição francesa de que o nosso é *legítimo* – e de contrabando – o dos outros não, quer dizer, quanto mais

<sup>3</sup> “O ensino da História participa também da formação intelectual mais geral, que consiste em formar e exercer o espírito crítico. [...] Trata-se de habituar o aluno a levar em consideração o caráter relativo das sociedades humanas, segundo seu lugar e sua época, assim como apreender sua complexidade e sua diversidade. [...] Essa formação é possível porque o ensino da História permite, ao aluno, compreender o passado e organizá-lo em ordem cronológica, e também porque ela possibilita, ao mesmo tempo, que ele se inscreva, ativamente, num mundo contemporâneo, tornado inteligível a despeito de sua complexidade. O ensino da História supera a simples dimensão cultural (a transmissão de um saber) para adquirir uma dimensão intelectual (o exercício da razão crítica). Essa dimensão é privilegiada no sistema educativo hoje”. Ibidem, p. 20.

<sup>4</sup> Ibidem, p. 21.

<sup>5</sup> Ver POLLAK, Michael, *Memória, Esquecimento, Silêncio*, Revista de Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989.

<sup>6</sup> SCHMIDT, op. cit., p. 21.

<sup>7</sup> Idem, p. 23.

qualquer processo se distanciar das semelhanças com o *nosso*, menos *legítimo* vai se tornando. Levado ao extremo, temos o etnocentrismo.<sup>8</sup>

A proposta brasileira estimula a reflexão crítica na medida em que pretende fazer com que os alunos sejam capazes de “*Reconhecer mudanças e permanências na vivência humana, presentes **na sua realidade** [grifo meu] e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço*”.<sup>9</sup> Traduzindo, reconhecer problemas em nossa própria formação social, que não é perfeita e tem contradições. Portanto, “*Questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções*”.<sup>10</sup>

O que mais chama a atenção na proposta brasileira, e que na francesa não tenha ficado muito claro, é que o objetivo da História é – também e sobretudo – **explicar o presente**, “*formular explicações para algumas questões do presente e do passado*”.<sup>11</sup> Formular explicações para quê? Para não somente explicar, mas para mudar a realidade para melhor. Lutar contra as desigualdades<sup>12</sup>. Muito bom!

## CONCLUSÃO

Inicialmente, a proposta francesa se apresenta como bastante avançada: fazer com que os alunos compreendam a História e seus métodos, apontando para o desenvolvimento do espírito crítico. Mas, vista em sua totalidade, é conservadora, na medida em que tenta *inculcar representações legítimas*, caminho inverso de qualquer espírito crítico.

Globalização e nacionalismo são fenômenos que estão – na atualidade – em conflitos constantes. O caso francês é sintomático: integrar-se ao mercado mundial sem fronteiras alfandegárias, sobretudo no campo da União Européia, mas sem aceitar o livre trânsito de migrantes, muitos dos quais provenientes de ex-colônias francesas. Daí, talvez, o sentido nacionalista de sua proposta educacional.

A proposta brasileira, por sua vez, vista em sua totalidade, guarda coerência com o interesse no desenvolvimento crítico dos alunos. Mas há algo que precisamos pensar, antes de considerá-la progressista. Não seria, como país de economia periférica, subordinada e dependente, de bom tamanho certa dose de nacionalismo? ...

---

<sup>8</sup> Diz um dos seus itens: “Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia”. *Ibidem*, p. 23.

<sup>9</sup> *Ibidem*.

<sup>10</sup> *Ibidem*, p. 24.

<sup>11</sup> *Ibidem*, p. 23.

## SOBRE O CONCEITO DE TEMPO HISTÓRICO

SEGAL, André. *Por uma didática da duração*. In: MONIOT, Henri (org.). *Enseigneur L'histoire des manuels à la mémoire*. Berne: Peter Long Éditions, 1984, (Tradução para uso interno. Circe Fernandes Bittencourt).

AMORIM, Roseane Maria. *HISTÓRIA TEMÁTICA E EIXOS TEMÁTICOS: UMA QUESTÃO EM DEBATE*. Mestrando UPPE, 2004.

Discussão dos textos tendo em vista suas implicações e desdobramentos conceituais, historiográficos e de ensino de História. Objetivo: debate sobre o conceito de *tempo histórico*.

É muito difícil conceituar *tempo*. Penso que a idéia de *tempo* está ligada à idéia de *movimento*. Pensar no *tempo* sem simultaneamente pensar em *movimento* é, a meu ver, impossível, ou melhor, possível somente como abstração. Se eu fosse obrigado a definir *tempo* diria que é tudo aquilo que mede a duração (ou a existência) de determinado *movimento*. Isto me parece um axioma... Mas como medir a duração de determinado *movimento*? A meu ver, comparando este *movimento* com um outro *movimento*.<sup>13</sup>

Seja como for, a despeito de considerações filosóficas, conceber um ente fora do *tempo* é conceber, de contrabando, a possibilidade de ausência de *movimento*. Ora, a realidade objetiva é feita de *movimento*. Por isso *tudo muda!!!* Como acredito ser impossível a ausência de *movimento* no mundo real (em oposição ao mundo das idéias), penso que a compreensão sobre o *tempo* se enriquece quando o relacionamos com o *movimento*.

---

<sup>12</sup> “Valorizar o direito de cidadania dos indivíduos dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades”. *Ibidem*, p. 24.

<sup>13</sup> Isto me faz lembrar a história do ouro como equivalente universal. Antes da existência do ouro como equivalente universal, as mercadorias eram medidas comparando-se umas com as outras. Assim, uma vaca valia tantos quilos de ferro, ou vice-versa. Posteriormente, decidiu-se adotar o ouro como equivalente. Assim, uma vaca valia tantos quilos de ferro e, por exemplo, um quilo de ouro. Como a mesma quantidade de ferro valia uma vaca, os dois valiam um quilo de ouro. A escolha do ouro como equivalente universal foi decisão tomada em função das facilidades diversas que o ouro apresentava para ser eleito o equivalente universal. Hoje, para medir o tempo temos, por exemplo, o dia, que se subdivide em horas, minutos, segundos e etc. Mas o dia nada mais é do que uma medida que tem como base o *movimento* do planeta Terra em torno do seu próprio eixo, uma volta completa, assim como o ano tem como base uma volta inteira do planeta Terra em torno do sol. Em não existindo estes *movimentos* do planeta Terra em torno do seu próprio eixo e em torno do sol, teríamos que escolher outro qualquer tipo de *movimento* para medir o nosso *tempo*. Fazendo uma analogia com o exemplo da vaca, do ferro e do ouro, se um navio é construído no mesmo período em que o planeta Terra dá uma volta inteira em torno do sol, e se a construção de um edifício se realiza também no mesmo período em que nosso planeta contorna o sol, e se chamamos este período de *ano*, então podemos dizer que dura um *ano* a construção de um navio e também um *ano* a construção de um edifício. O nosso “equivalente universal” para medir a duração da construção de um navio e de um edifício é a unidade de medida a que chamamos de *ano*, que nada mais é do que a duração do *movimento* completo de nosso planeta em torno do sol. Nestas condições, *tempo* e *movimento* são faces da mesma moeda. No mundo real, tudo está em constante *movimento* e, portanto, tudo existe dentro do *tempo*. Mesmo antes de existir um ser pensante neste mundo, o *tempo* já existia porque já existia o *movimento*. Um ser sem *movimento* é um absurdo tão grande quanto um ser fora do *tempo*.

Neste sentido, os diversos *tempos* com os quais trabalhamos no dia a dia, espontaneamente, têm como referências seus respectivos *movimentos*: o *tempo* biológico do homem, ao qual nos referimos com o termo *geração*; o *tempo* geológico, medido por *eras* em função das transformações (movimentos) do nosso planeta; enfim, poderíamos listar vários *tempos* porque poderíamos listar vários movimentos. Em nosso caso específico – o movimento dos homens, a sua história – o que nos interessa é o *tempo social*, medido em função do movimento dos homens, quer dizer, do movimento das sociedades, que se expressa em suas transformações (movimentos).

Impossível aqui não discutir os conceitos mais gerais sobre o *tempo* abordados em história: *passado*, *presente* e *futuro*. O *passado* seria todo aquele movimento que já se realizou. O *presente* seria aquele movimento que está em pleno curso. O *futuro* seria aquele movimento que – seja qual for a sua forma e conteúdo – virá. Ora, conceitos são abstrações, são ferramentas que criamos para compreender o mundo objetivo, real, que existe independentemente e fora dos nossos pensamentos. Não são os conceitos que criam o mundo real. Esta compreensão filosófica é fundamental para uma utilização adequada dos conceitos. *Passado*, *presente* e *futuro* ganharam significações que não correspondem precisamente ao que acontece no mundo real. São utilizados de forma mecânica, quer dizer, o *passado* é todo aquele movimento que já passou, e portanto não existe mais; o *presente* é o que existe e o *futuro* é o que não existe, nunca existiu mas está para existir. Ora, se adotarmos estas concepções de forma mecânica (no seu repouso e não no seu movimento, uma influenciando a outra dialeticamente), estas categorias analíticas abstratas usadas para a compreensão do todo num posterior esforço de síntese, poderemos chegar a óbvia – porém equivocada – concepção de que o *passado* é tudo aquilo que não existe mais, o *presente* é o que existe e o *futuro* é aquilo que nunca existiu e ainda não existe mas existirá. Enquanto categorias operadas mecanicamente, o *passado*, por não mais existir, não pode estar presente no *presente* e, por conseqüência, no *futuro*. Este, por sua vez, nada terá do *passado* (e nem do *presente* que já será passado quando o *futuro* chegar), pois o *passado* não existe mais e o *presente* tornou-se *passado* com a chegada do *futuro*. Parece um jogo de palavras, mas não é. Concepções como a do “fim da história” baseiam-se nesta operação mecânica destes conceitos. Como o *passado* não está presente no *presente*, que por sua vez não estará presente no *futuro*, a atualidade só pode ser explicada por si mesma, e a História perde a razão de ser, na medida em que o *passado* nada tem a ver com o *presente* e

muito menos determina<sup>14</sup>, condiciona, estabelece limites – que podem ser forçados por ações conscientes – e potencialidades historicamente dadas. Dito de outra forma, o conhecimento do *passado* converte-se em mera curiosidade, na medida em que não existe mais, quer dizer, não está presente no *presente* (e por isso não o explica) e muito menos o estará no *futuro*.

Penso que estas categorias analíticas (passado, presente, futuro) são abstrações úteis quando utilizadas dialeticamente. Não ver, por exemplo, a presença da cultura da Roma Antiga na atualidade (como a “política do pão e do circo” – carnaval, futebol, cheque-cidadão, etc.) é não ser capaz de perceber que a História é também feita de permanências, e não só de mudanças. O Estado, a Nação, a Democracia, a Cidadania, a divisão da sociedade em classes sociais, tudo isso e muito mais são presenças do *passado* no *presente*. É por isso que em História é sempre um problema definir precisamente os antecedentes de qualquer processo em curso. Quais, por exemplo, os antecedentes da Revolução Francesa? A existência de uma burguesia com forte poder econômico? Mas tal burguesia teria surgido do nada? E seguindo este caminho seríamos obrigados a recuar uns dez mil anos, ao tempo das cavernas. O *passado*, na verdade, nunca passa, nunca “abandona” completamente o *presente* (e o *futuro*). O *passado* nunca é totalmente algo que já passou. Está, ao menos em parte, sempre presente no *presente*. É por isso que “cortar” cronologicamente um processo histórico deve ter mesmo aquele sentido que se dá a qualquer corte em geral: o de ferir alguma coisa. Em nosso caso, agredir a compreensão global da história enquanto processo. A história é uma totalidade em movimento, e dentro desta totalidade, *passado*, *presente* e *futuro* são como ingredientes de uma mesma vitamina batida em liquidificador.<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> Esta palavra “determina” é interpretada pelos inimigos do marxismo como indicadora de possibilidades de se poder prever – com precisão matemática – o futuro das sociedades. Isto nada tem a ver com o marxismo. Seria retirar dos homens a capacidade de – por vontade consciente – mudar o mundo. Mas seria impossível ao homem ir à Lua sem antes ter descoberto o motor à combustão, a gasolina e etc. Em última instância, a possibilidade de o homem ir à Lua estava determinada ou condicionada a descobertas tecnológicas sem as quais nenhum foguete seria capaz de romper a força gravitacional de nosso planeta. Não é difícil aceitar a possibilidade de que tenha passado pela cabeça de filósofos da Grécia Antiga ou poetas do século XIX visitarem a Lua. Mas foi preciso descobertas científicas de toda ordem, que por sua vez foram possíveis em função do desenvolvimento da divisão do trabalho, das forças produtivas materiais e espirituais, de lutas de classe variadas que libertariam o homem do pensamento religioso, aproximando-o do pensamento racional, e com ele o desenvolvimento do pensamento científico, enfim, uma série de transformações sociais, econômicas, políticas e culturais para que o homem pudesse – enfim – visitar a Lua. É neste sentido – e somente neste sentido – que podemos dizer que a visita do homem à Lua estava historicamente determinada.

<sup>15</sup> “Los <objetos> no son propriamente objetos, o cosas aparte, sino <momentos> del todo, según Hegel, y considerados puramente em sí mismos, aislados, son <falsos>”. “La verdad es el todo [Hegel]”.

## AS FORMULAÇÕES DE ANDRÉ SEGAL (Por uma didática da duração).

SEGAL inicia suas formulações afirmando que “*o poder educativo da história e o exercício mais fecundo de sua função social residem no ensino de seu método*”.<sup>16</sup> Não basta relatar fatos do passado. O importante é fazer com que os alunos adquiram a capacidade de criticar as fontes e conhecer os métodos diversos com os quais os historiadores produzem o conhecimento científico. Neste processo, o domínio sobre os conceitos é elemento básico sem o qual nada é possível.

Nestas condições, “*Nossa proposta será simplesmente de discernir a importância da abordagem conceitual, particularmente os conceitos relacionados ao tempo, e de sugerir que os ritmos e níveis de duração braudeliano – estrutura, conjuntura e acontecimento – possuem um grande valor pedagógico e que é possível incorporá-los na prática de ensino, ao menos nas classes de nível secundário*”.<sup>17</sup>

É importante notar que os ritmos e níveis de duração braudeliano estão relacionados a diferentes dimensões do movimento das sociedades. Daí a importância que demos em nossas considerações iniciais à questão da idéia de *tempo* estar intimamente ligada à idéia de *movimento*. Estrutura, conjuntura e acontecimento são partes de uma mesma totalidade. Uma não existe sem as outras, da mesma forma que um bosque não pode existir sem as árvores, mas bosque e árvore são coisas diferentes embora pertençam à mesma realidade, um impossível de existir sem o outro.

Portanto, os conceitos mais específicos da história seriam aqueles ligados ao tempo.<sup>18</sup>

SEGAL, nesta questão, propõe – sendo coerente com o que afirmara sobre a importância de se ensinar os métodos – um aprendizado dos ritmos e níveis de duração, os conceitos braudelianos de estrutura, conjuntura e acontecimento. Evidentemente que por trás desta proposta reside uma determinada concepção histórica. A teoria sempre antecede qualquer método, inexoravelmente. O objetivo, a meu ver, seria o de fazer com que os alunos estivessem aptos a pensarem como historiadores. Este *pensar como historiador* teria, para SEGAL, uma importância prática para toda a vida. “*Nestas circunstâncias, é a capacidade de distinguir os ritmos e os níveis da duração que o*

---

HIRSCHBERGER, J. (tradução espanhola); *De Descartes ao Idealismo*, Frankfurt, Universität Goetle, 1954, p. 227.

<sup>16</sup> SEGAL, André, op. cit., p. 1.

<sup>17</sup> Idem.

*ajudará a situar os acontecimentos dentro de uma perspectiva, a distinguir fatores conjunturais e estruturais, individuais e coletivos. Esta atitude preserva o cidadão de reações primárias: a cólera impotente e confusa contra os padrões, estrangeiros e sindicatos misturados ou o abandono fatalista diante das forças dos fatos: extrapolar seu rancor ou falar de futebol. Esta atitude desenvolve o gosto de participar de uma reflexão coletiva e à ação. (§) Porque é a consciência dos ritmos da mudança social que pode dar ao cidadão o sentido do poder histórico, liberá-lo de impotências frágeis e das esperanças ilusórias. O cidadão pode avaliar as forças de resistência à mudança e não se surpreender pela lentidão com que ocorrem. Pode distinguir, sob uma aparente imutabilidade as estruturas, as rachaduras subterrâneas e os movimentos lentos. Ele sabe também que os ritmos mudam: as conjunturas se invertem, as estruturas se rompem e mesmo, em certas condições, uma precipitação de acontecimentos que chamamos “revolução” pode contribuir para estas rupturas” (grifo meu).<sup>19</sup> Muito bom!!! Quer dizer, permitir que os alunos compreendam historicamente a sua realidade, expliquem o seu presente e se motivem para a ação transformadora.<sup>20</sup>*

SEGAL fundamenta suas concepções explicando serem decorrentes das seguintes convicções:

- “1. O ensino de história deve perseguir, cada vez mais, os objetivos do método.*
- 2. Entre estes objetivos, o conhecimento prático e o uso habitual de conceitos analíticos é fundamental para o método histórico.*
- 3. Entre estes conceitos os que analisam a duração social, isto é, as relações tempo-sociedade, permanência-mudança, são os mais específicos para a história.*
- 4. Na falta de um acordo universal entre os historiadores sobre seus instrumentos de análise, a tríade braudeliana possui uma extensão suficiente na prática dos últimos anos, para que se possa adaptá-la a uma prática pedagógica.*
- 5. Estes conceitos são úteis à reflexão do cidadão (...) para que eles possam analisar os níveis da sociedade e os ritmos da duração”.*<sup>21</sup>

---

<sup>18</sup> “Entretanto, parece-nos legítimo chamar a atenção para os conceitos mais específicos da disciplina. Se a história se propõe, por princípio, explicar a mudança social e a relação das sociedades com a duração, os conceitos prioritários da disciplina histórica são os de tempo”. Ibidem, p. 4.

<sup>19</sup> Ibidem, p. 10.

<sup>20</sup> “Mudar o ensino da história é, de forma limitada, mudar um pouco a sociedade”. Ibidem, p. 15.



AS FORMULAÇÕES DE ROSEANE MARIA DE AMORIM (História temática e eixos temáticos: uma questão em debate)

AMORIM parte de um pressuposto teórico filosoficamente falso: “*Vários pesquisadores do campo da História (...) denunciaram a impossibilidade de transmitir o conhecimento de toda [grifo meu] a História da humanidade*”.<sup>22</sup> Sendo a realidade objetiva infinita em si mesma, qualquer conhecimento sobre ela será sempre relativo, quer dizer, representará um certo grau de aprofundamento sobre o real, que sempre pode ser ampliado, aprofundado com novas pesquisas. Este conhecimento será sempre parcial, nunca será o conhecimento de *toda* o real dada a sua infinitude. Portanto, não só é impossível o conhecimento de *toda* a História da humanidade como é impossível o conhecimento de *toda* a história do Rio de Janeiro, ou – exagerando – de uma de suas mais pequenas ruas. É em função destas limitações que somos forçados a diminuir o grau de profundidade de conhecimento sobre os diversos processos históricos, “mergulhando” em só alguns deles de acordo com a sua importância previamente estabelecida. Mas de maneira alguma estamos condenados a deixar de conhecer, por exemplo, as causas da queda do Império Romano tendo como justificativa a “*impossibilidade de transmitir o conhecimento de toda a História da humanidade*”.<sup>23</sup>

A autora não perde de vista a totalidade: “*entendemos que a História temática é um modo de tratar os conhecimentos históricos, na escola, ligando-os às necessidades do presente e visando a compreensão do mundo local, atual e global ao mesmo tempo*”.<sup>24</sup> Também não perde de vista, ao menos em tese, a História enquanto processo: “*Para recuperar o processo histórico [sim, pois que a história temática pode nos conduzir à perda do nosso mais importante fio condutor: o tempo], compara períodos, hábitos e costumes verificando as mudanças, as permanências e as transformações nas diversas sociedades*”.<sup>25</sup>

---

<sup>21</sup> Ibidem, pp. 14, 15. Optei por transcrever todas as convicções do autor em função da riqueza do seu conteúdo.

<sup>22</sup> AMORIM, op. cit., p. 1.

<sup>23</sup> O nosso professor de História Antiga, Ciro Flamarion, em uma de suas aulas, afirmou que é hoje humanamente impossível ler tudo o que tem sido publicado de novo sobre a história do Egito Antigo. Nem por isso teremos que jogar para escanteio qualquer conhecimento, mesmo que superficial, sobre tal história. Se o objetivo é retirar da História o seu caráter de ciência que estuda as sociedades como totalidades em movimento, que se procure desculpas mais plausíveis.

<sup>24</sup> Idem, p. 4.

<sup>25</sup> Ibidem.

O que estamos tentando salientar aqui são os riscos de a História temática impossibilitar, em nome de um suposto processo didático mais atraente, o conhecimento e o manejo das categorias ligadas ao *tempo*, como passado, presente, futuro, etc.

Tais riscos são evidentes no próprio texto de AMORIM, que apesar de afirmar anteriormente a importância da totalidade e do processo, ao citar Antonacci, entra em contradição, senão vejamos: “A opção por eixos temáticos também se articula com a tentativa de redimensionar relações com o passado, **rompendo com o raciocínio apenas cronológico e casual**, como também com o conhecimento e as práticas produzidas em torno da visão processual determinada num dever ser a qualquer custo. **Consideramos que a história temática possibilita outra relação com o tempo histórico ao ultrapassar a dimensão temporal que lhe dá um tratamento regular, uniforme, simétrico, ordenando-o metodicamente do mais remoto ao mais próximo e reduzindo-o a uma concepção linear**”(grifos meus).<sup>26</sup> Romper com o raciocínio *apenas cronológico e casual* não significa romper com o raciocínio cronológico e casual (“apenas” não exclui ninguém). Interpreto como quem pretende dizer que além deste tipo de raciocínio são necessários outros elementos, outros raciocínios. Mas não é o que podemos inferir do que vem logo a seguir: “Os eixos temáticos são abordagens **não cronológicas**” (grifo meu).<sup>27</sup> Aqui perdemos o nosso fio condutor por excelência: o tempo.

A idéia de processo é fundamental em História. A contradição dialética *causa-efeito* só é inteligível quando situada no tempo. Concordo com OLIVEIRA quando diz que “corremos o risco de imaginarmos que a substituição de um programa pelo ensino por temas seja, necessariamente, uma nova concepção de História ou mesmo que o ensino dessa disciplina por temas garantisse a priori uma narrativa mais próxima de quem escuta, diferente da história oficial”.<sup>28</sup> Francamente, do jeito que foi formulada aqui, a proposta de História temática é mesmo uma nova (melhor: antiga) concepção de História, reeditada com vestes de modernidade. Sem processo, sem totalidade, sem teoria explicativa, sem método, sem causa-efeito, o que sobra é história factual por temas.

O argumento fundamental e muito utilizado é o de que a História temática tem como referência o tempo presente, possibilitando atrair a atenção dos alunos em função de temas do seu interesse, como por exemplo seria a história do funk para estudantes

---

<sup>26</sup> Ibidem, p. 5.

<sup>27</sup> Ibidem.

<sup>28</sup> Ibidem, p. 6.

que costumam se divertir, nos fins de semana, em bailes em que se tocam músicas deste estilo. Até aí tudo bem, e não há nada de novo nisto. Paulo Freire e outros educadores sempre propuseram novas estratégias didáticas tendo este aspecto do problema sempre em conta. Este “gancho” com o presente, com a realidade local, tudo isso é sempre possível, e digo mesmo necessário para que os alunos percebam a presença do passado no *presente*.

O problema é que quando abrimos mão do tempo como fio condutor, os fatos históricos perdem o seu encadeamento e passam a ser vistos como entes isolados. Não há análise porque não se busca a síntese. Portanto, não há *processo*. Fica difícil dar-se o nome a isto de História.

## CONCLUSÃO

Ensinar História é ensinar como se pensar historicamente. Para tanto, *tempo* constitui categoria analítica muito cara. Sem ele não se compreende a idéia de *processo*. Este, por sua vez, só é inteligível quando colocado no tempo “linear”. A História é uma totalidade que se movimenta no tempo. Fatiar este tempo em pedaços e estudar cada um destes pedaços sem ver a relação, a conexão que existe entre uns e outros é quebrar a idéia de *processo histórico*. Em função disto, não sou simpático às idéias usadas aqui para a defesa de uma História temática. No discurso, ela propõe a totalidade, sendo o tema apenas o início do caminho. Na prática, é o próprio tema o fundamental. Não há caminho. Tais procedimentos empobrecem o estudo de História simplesmente por não haver caminho nenhum a se seguir, nada a atingir, portanto, não há necessidade de métodos.

SEGAL dá um passo adiante na medida em que suas propostas apontam em direção contrária a de AMORIM, qual seja, o ensino dos métodos históricos aos alunos.

Estudar História sem o emprego adequado da categoria *tempo* seria o mesmo que estudar Geografia sem o uso adequado da categoria *espaço*: transformar o ensino em mera tomada de conhecimento de curiosidades. A escola é lugar para o acesso ao conhecimento científico e não apenas para o conhecimento (“curiosidades”) dos resultados da ciência.

*Evandro de Oliveira Machado*  
*Em 26 de fevereiro de 2006*