



INTER
FACES
CIENTÍFICAS

EDUCAÇÃO

ISSN IMPRESSO 2316-333X

E-ISSN 2316-3828

DOI-10.17564/2316-3828.2017v6n1p213-224

POLÊMICAS EM CURRÍCULO E ENSINO DE HISTÓRIA

Entrevista | Prof^o. Dr^o. Keith C. Barton

Entrevistadora: Maíra Ielena Cerqueira do Nascimento[†]



Em tempos de debates em torno da Base Nacional Curricular Comum, bem como de iniciativas federais que parecem enfraquecer o ensino das humanidades nas instituições de ensino básico no Brasil, compreender como outras nações vivenciaram controvérsias semelhantes pode ajudar a lançar luzes sobre os nossos próprios dilemas. Nesse sentido, esta entrevista com o Professor Dr. Keith Casey Barton, da Universidade de Indiana, nos Estados Unidos toma como parâmetro as experiências estadunidenses dos últimos 30 anos

com intuito de contribuir para o entendimento das grandes questões que envolvem o ensino de História na atualidade.

Keith Barton dedica-se há mais de duas décadas à pesquisa em aprendizagem histórica. Não à toa, é considerado um dos grandes nomes do Ensino de História nos Estados Unidos da América. Nessas páginas, ele discorre acerca de algumas das questões sobre as quais se debruça cotidianamente, como a natureza, o lugar e a importância adjudicados ao ensino de História na pátria apontada como criadora e – por que não dizer? – exportadora dos chamados “Estudos Sociais”.

Barton expõe com notável clareza suas opiniões acerca de temas caros ao pesquisador da área, como as relações entre História e Estudos Sociais; tentativas de centralização de currículos das disciplinas escolares (ocorridas nos EUA entre 1980 e 2010); disputas políticas e acadêmicas em torno da formação de currículos nacionalizados de História; (des-) conexões entre currículos estaduais, livros didáticos e avaliações nacionais; seleção de conteúdos históricos e o papel das minorias; enfim, o papel do ensino de História no mundo atual.

Keith Casey Barton é professor de Estudos em Currículo e Ensino de Estudos Sociais na Universidade de Indiana. Ele é graduado em Antropologia pela Univer-

sidade de Kentucky, Mestre em Antropologia pela Universidade da Califórnia e Doutor em Currículo e Instrução pela Universidade de Kentucky. Seus trabalhos são focados na preparação de estudantes para a vida cívica, particularmente no papel da História e dos Estudos Sociais nas tomadas de decisões em sociedades democráticas.

As pesquisas do Prof. Dr. Barton averiguam o entendimento, por parte dos estudantes, de temas como agenciamento do passado, significados históricos, identidade nacional e direitos humanos. Ele trabalhou com estudantes e professores nos Estados Unidos da América, Irlanda do Norte, Singapura, Nova Zelândia, Macedônia, Colômbia, Japão e outros países. Além das pesquisas com estudantes, seus trabalhos incluem teoria curricular e suas aplicações práticas nas salas de aula – em especial por meio das práticas empregadas por professores notáveis.

Como professor da Universidade de Indiana, Barton prepara futuros professores de História e Estudos Sociais do ensino básico. Ele também orienta estudantes de doutorado nas áreas de Currículo, Estudos Sociais e Educação Histórica. Keith Barton foi professor visitante da Universidade de Ulster, da Universidade de Vitória (Nova Zelândia) e do Instituto Nacional de Educação (Singapura), tendo sido também Especialista Fullbright Sênior na Nova Zelândia. Atualmente, Dr. Keith Barton é Decano Associado de Formação de Professores e está envolvido em um projeto que visa o desenvolvimento de programas de Mestrado em Educação na Universidade de Juba, no Sudão do Sul.

Keith Barton publicou vários artigos sobre ensino de História e de Estudos Sociais. Dentre seus livros mais conhecidos, estão *Teaching History for the Common Good* (Ensino de História para o Bem Comum, em tradução livre) e *Doing History* (Fazer História, em tradução livre), que já se encontra em sua quinta edição.

► **Maíra Ielena Cerqueira do Nascimento:** No que diz respeito aos EUA, o que chama a atenção do pesquisador brasileiro é o fato de que naquele país a aprendizagem histórica ocorre como parte dos Estudos Sociais.

Como você escreveu em *Can History Stand Alone?*¹, muitas pessoas consideram que a História e os Estudos Sociais são rivais, posto que o último teria surgido para supostamente por termo ao reinado do conhecimento histórico nos estudos em ciências humanas e sociais ao longo da educação básica. Essa suposição é de fato válida à experiência estadunidense?

► **Keith Barton:** Eu não considero que as duas disciplinas sejam rivais, porque a aprendizagem histórica não ocorre *realmente* como parte de um campo conhecido como “Estudos Sociais”. A História é simplesmente um componente do aprendizado em ciências sociais e humanas dos estudantes e o termo utilizado para se referir à totalidade deles é Estudos Sociais. Com exceção das séries iniciais, é a mesma analogia que ocorre entre Ciências e Química, Biologia, Geologia. Assim, as escolas têm professores de História, professores de Geografia e professores de Política, mas todos recebem a alcunha de “professores de Estudos Sociais” e fazem parte do Departamento de Estudos Sociais. Já entre as quarta e sexta séries, isso é ligeiramente diferente: um professor pode ensinar Estudos Sociais por todo ano letivo, mas isso significa que foram lecionadas algumas aulas de História, outras de Geografia, outras de Política e outras de Economia (em país tão grande e descentralizado como os EUA há variações e exceções, mas esse é o padrão mais comum). Então geralmente não há a *integração* dos componentes da disciplina escolar. Assim, a História e os Estudos Sociais não competem por espaço mais do que Ciências e Química competem por espaço: um é simplesmente um componente do outro².

► **Maíra Ielena Cerqueira do Nascimento:** O relatório educacional *A Nation at Risk*³ (Uma Nação em

1. THORNTON, S. J., BARTON, K. C. Can history stand alone? Drawbacks and blind spots of a “disciplinary” curriculum. *Teachers College Record*, Nova Iorque, n.112. p.2471-2495, 2010.

2. Para mais informações, ver BARTON, Keith. C. Wars and rumors of war: Making sense of history education in the United States. In T. Taylor & R. Guyver (Ed.). *History wars and the classroom: Global perspective*. Charlotte: Information Age Publishing, 2011. p.189-204.

3. THE NATIONAL COMMISSION IN EXCELLENCE ON EDUCATION. *A nation at risk: the imperative for educational reform*. Disponível em: <http://datacenter.spps.org/uploads/SOTW_A_Nation_at_Risk_1983.pdf>. Acesso em: 15 set 2013.

Risco, em tradução livre), lançado em 1983, defendia a nacionalização dos currículos e avaliações dos estudantes. No entanto, o federalismo estadunidense garante ao povo ou aos estados a prerrogativa da administração da educação – o que inclui a elaboração e a implementação dos currículos escolares. Como essa contradição foi resolvida à época?

► **Keith Barton:** Os anos 1980 representaram mais uma tentativa de modificar os currículos de um modo específico, particularmente em torno dos “conhecimentos básicos” e das “habilidades básicas” – um esforço de longa data entre os reformistas das escolas dos EUA. Aqueles que esperavam atingir essa meta certamente desejavam usar o governo federal para fazê-lo (porque acreditavam muito mais em seus próprios intuitos do que em quaisquer princípios políticos abstratos), muito embora seus planos, em última análise, fossem contrários à ideia de controle local/estadual da educação. Isso ocorre na atualidade em debates sobre os *Common Core State Standards*: eles são o resultado direto do movimento de padronização curricular iniciado nos anos de 1980 (pelos grupos políticos mais conservadores), mas agora encaram a oposição de agitadores anti-governistas. Esse sempre foi um problema do conservadorismo nos EUA: os conservadores querem usar o poder do governo federal para fazerem valer seus objetivos, mas por outro lado são contrários a um governo federal forte e centralizador. Também deve ser ressaltado o fato de que o controle federal é mais aceitável quando um republicano está no poder e não um democrata. Então no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, as elites conservadoras apoiavam os parâmetros curriculares nacionais (incluindo o de História), até que Bill Clinton foi eleito – então, se tornaram contrários ao projeto. O currículo nacional de História, em desenvolvimento na época em que George H. W. Bush estava no poder, foi fortemente apoiado pelos setores políticos mais conservadores; no entanto, como eles foram publicados durante o mandato de Clinton, os conservadores simplesmente mudaram de ideia e fizeram uma série de denúncias contra o documento.

► **Maíra Ielena Cerqueira do Nascimento:** Nesse contexto, o ensino de História foi repensado por estudos como o realizado pela Comissão Bradley, que chegou a produzir um relatório com prescrições voltadas ao ensino de história em 1988⁴. Algumas ideias também emergiram de grupos de estudos e pesquisas das universidades estadunidenses entre as décadas de 1980 e 1990. Quais foram as propostas concernentes ao ensino de História à época?

► **Keith Barton:** Havia três movimentos concomitantes: os conservadores queriam *mais história*, pois eles pensavam que isso conduziria inevitavelmente ao nacionalismo patriótico entre os mais jovens; historiadores também queriam *mais história*, como parte dos seus próprios interesses profissionais (eles haviam ignorado totalmente as escolas nas décadas anteriores. Em *Noble Dream*⁵, Peter Novick argumenta que os historiadores estadunidenses haviam desistido das escolas por volta de 1930); e alguns pesquisadores da educação descobriram a tradição britânica das pesquisas em educação histórica, o que também lhes apontou um nicho de atuação profissional. Os conservadores e os historiadores fizeram uma breve aliança em busca de mais História nos currículos escolares, até o momento em que se tornou claro que os interesses dos historiadores (minorias, história social, mulheres etc.) não coincidia com o desejo dos conservadores. Isso explica parcialmente porque o projeto dos currículos nacionais de História não foi exitoso – o mesmo refletia os interesses dos historiadores profissionais e não o nacionalismo patriótico ansiado pelos conservadores. Os pesquisadores em educação também pareciam felizes ao adentrarem na onda do crescente interesse na História, embora eles nunca tenham tido qualquer poder político. Os pesquisadores não queriam ser associados com os conservadores; eles eram muito mais propensos a se alinhar aos historiadores. Não houve uma única proposta que teve uma influência

4. THE BRADLEY COMMISSION ON HISTORY IN SCHOOLS. *Building a History Curriculum: Guidelines for Teaching History in Schools*. Disponível em <<http://www.nche.net/document.doc?id=38>>. Acesso em: 4 out. 2013.

5. NOVICK, Peter. *That Noble Dream: the “objectivity question” and the American historical profession*. Nova Iorque: Cambridge University Press, 1988.

significativa (a educação nos EUA é descentralizada demais para que isso ocorra), mas a ideia de construir o conhecimento a partir das evidências ou registros – particularmente das fontes primárias – era a ideia dominante entre muitos historiadores e educadores. A ideia mais ampla de “pensamento histórico” (definido distintamente por diferentes pessoas) era a forma de expressar a ênfase na construção de sentidos por parte do aluno em conformidade com os currículos disciplinares propostos. De qualquer modo, centrando-se nas “disciplinas”, os pesquisadores em educação favoreciam e obtinham o apoio dos historiadores⁶.

► **Maíra Ielena Cerqueira do Nascimento:** Depois disso, o desenvolvimento dos *National Standards for History*⁷ foi administrado pelo *National Center for History in the Schools*, da Universidade da Califórnia, sob supervisão do *National Council for History Curriculum*. O desenvolvimento desse parâmetro curricular nacional de história contou com financiamento do Ministério da Educação dos Estados Unidos. Como foi o processo de elaboração desse currículo?

► **Keith Barton:** As melhores fontes de informação sobre esse processo são *History on Trial*⁸ e *Whose History?*⁹, livros que detalham o processo de elaboração e as reações ao documento e foram escritos por pessoas diretamente envolvidas no projeto. Minha familiaridade com esse tema deriva, na verdade, da minha relação com a professora Linda Levstik, que foi minha orientadora de Doutorado e era, à época, membro do comitê que revisava o currículo enquanto ele estava sendo construído. Certamente havia diferentes grupos envolvidos nesse processo, incluindo historiadores, professores do ensino básico e outros, mas a

maior parte do trabalho foi feito por um grupo menor de pessoas. É digno de nota que a resposta inicial do Conselho Nacional de Estudos Sociais foi a de que o currículo era excessivamente conservador – o que é irônico, pois o mesmo documento curricular foi atacado posteriormente por ser excessivamente liberal.

► **Maíra Ielena Cerqueira do Nascimento:** Certamente não houve consenso sobre o tipo mais apropriado de História a ser ensinada nas escolas estadunidenses. Quais foram as maiores controvérsias em torno desses currículos? Essas controvérsias levaram a algum tipo de revisão do documento originalmente elaborado pelo comitê?

► **Keith Barton:** Em geral, os conservadores atacaram o currículo por serem excessivamente multiculturais e muito “anti-americanos” – e eles influenciaram grande parte da opinião pública. Entretanto, acredito que a única revisão ocorrida se deu no nível dos exemplos, que foram sumariamente retirados (já que eles foram os alvos dos ataques mais ferrenhos), se conservando na proposta curricular tão somente os temas mais amplos e seus objetivos, já que ambos não pareciam tão radicais. Não obstante, os parâmetros curriculares nacionais de História foram rejeitados pelo Senado dos Estados Unidos da América na famosa votação 99 X 0, de modo que até mesmo sua distribuição foi proibida. É importante ter em mente que esses parâmetros curriculares sempre tiveram caráter de adesão voluntária; eles não tiveram impacto algum sobre os currículos estaduais já existentes e poucos professores de história os conheceram.

► **Maíra Ielena Cerqueira do Nascimento:** Depois de tantas controvérsias, o Governo Federal encorajou os estados a elaborarem ou revisarem seus próprios currículos relativos às diversas disciplinas ou conteúdos escolares – o que inclui, obviamente, a História. Essa iniciativa representou a derrota dos *National Standards for History*? Enfim, qual o real impacto dos NSH no ensino de História e Estudos Sociais dos EUA?

► **Keith Barton:** Os NSH não tiveram impacto algum – exceto talvez em fazer com que os reformuladores

6. Para entender melhor essas alianças cambiantes, ver THORNTON, S.J., BARTON, K.C. Can history stand alone? Drawbacks and blind spots of a “disciplinary” curriculum. *Teachers College Record*, Nova Iorque, n.112. p.2471-2495. 2010.

7. NATIONAL CENTER FOR HISTORY IN THE SCHOOLS. *National Standards for History Basic Edition*, 1996. <<http://www.nchs.ucla.edu/Standards/>>. Acesso em: 3 out. 2013.

8. NASH, Gary B. et al. *History on trial: culture wars and the teaching of the past*. Nova Iorque: Alfred A. Knopf, 1999.

9. SYMCOX, Linda. *National History Standards: the problem of the canon and the future of teaching history*. Charlotte: Information Age Publishing, 2009.

dos currículos estaduais se precavessem quanto à inclusão de perspectivas multiculturais ou história social. Pelo que eu saiba, nenhum estado utilizou o NSH como modelo para elaboração dos seus próprios currículos – alguns dos quais já existiam, frise-se, e eram submetidos a revisões periódicas.

▶ **Maíra Ielena Cerqueira do Nascimento:** Quais as maiores influências teóricas dos currículos de História nos EUA?

▶ **Keith Barton:** Nem historiadores, tampouco pesquisadores em Educação têm impacto sistemático sobre os currículos – particularmente sobre os currículos de História dos Estados Unidos. Historiadores talvez exerçam uma influência um pouco mais substancial sobre os currículos de História Mundial. O currículo de História dos EUA tem um objetivo central: criar uma comunidade de identificação entre os estudantes para que eles compreendam de onde “nós” viemos e como “nós” progredimos como nação. Esse acaba sendo um currículo bastante extenso e inclusivo (ele reconhece importantes tópicos, como escravidão, sufrágio feminino e direitos civis, por exemplo), mas apenas quando a inclusão contribui para que seja contada a narrativa da liberdade e do progresso estadunidenses. Elementos menos utópicos do passado nacional (especialmente aqueles relacionados a problemas que continuam a existir no presente), como a repetitiva invasão de outros países, apoio a ditaduras ou derrubada de governos democraticamente eleitos são minimizados ou ignorados. Contudo, essa não é uma questão relativa apenas a currículos oficiais, mas de expectativas culturais relacionadas ao objetivo da história – expectativas compartilhadas por professores, pais, membros de conselhos de educação e assim por diante. Eis o motivo pelo qual propostas curriculares radicais – sejam elas de direita ou de esquerda – têm pouco impacto sobre o que se ensina. Como os professores tem grande autonomia para ignorarem, aderirem ou adicionarem conteúdos ao currículo, eles podem sempre retornar a esse currículo sutilmente nacionalista e “meio termo”.

▶ **Maíra Ielena Cerqueira do Nascimento:** No entanto, há nos EUA associações de classe bastante consolidadas: a *American Historical Association* (AHA) é atuante desde a segunda metade do século XIX; a *Organization of American Historians* (OAH) representa hoje quase 8000 historiadores atuantes no país; o *National Council for Social Studies* (NCSS) conta com membros em todos os 50 estados, além de 69 países estrangeiros. Como são compostas essas organizações e, sobretudo, qual o papel delas no desenvolvimento dos currículos de História?

▶ **Keith Barton:** Tanto a OAH e quanto a AHA são compostos principalmente por historiadores profissionais (principalmente professores universitários), com um pequeno número de professores da educação básica; já o NCSS conta principalmente com professores e administradores escolares, mas também com um número substancial de professores da área de educação/pedagogia do ensino superior como membros (mas pouquíssimos historiadores profissionais). Todas as três organizações são regidas pelos seus membros por meio da eleição das respectivas diretorias. Essas organizações têm influência quase nula na formatação dos currículos de história, embora em muitos estados os indivíduos que atuam como colaboradores das revisões curriculares geralmente sejam membros de uma ou mais dessas organizações. Esses grupos nacionais influenciam os currículos indiretamente, promovendo aperfeiçoamento profissional, publicações e às vezes, publicando artigos de opinião, os quais eles esperam que, no fim das contas, exerçam alguma influência sobre o planejamento em nível estadual.

▶ **Maíra Ielena Cerqueira do Nascimento:** Em suma, os currículos de história são mais influenciados pelos agentes formuladores de políticas públicas do que por acadêmicos e especialistas da área?

▶ **Keith Barton:** Especialistas não exercem influência substancial sobre os currículos de história nos Estados Unidos. Todavia, talvez também não seja verdadeiro alegar que “formuladores de políticas” (se isso significar políticos ou altos cargos do governo) o tenham. Documentos curriculares estaduais são es-

critos por funcionários públicos que trabalham nas secretarias estaduais de educação. Eles buscam a colaboração de historiadores, professores e outros, e são bastante cômicos das restrições impostas pelos formuladores de políticas públicas, mas o currículo que eles produzem é invariavelmente uma tentativa de se fazer o que é “possível” em dadas circunstâncias, o que significa levar em consideração vários fatores: o nível de conhecimento dos professores, expectativas culturais relativas ao assunto, recursos disponíveis e, obviamente, o medo de controvérsias públicas. Devido a isso, a maior parte dos currículos é uma mera revisão dos currículos anteriores; por esse motivo também, o currículo de História dos EUA é tão pouco diferente do que era vigente há 50 ou 100 anos. O processo como um todo é concebido de modo a replicar o que já existe.

► **Maíra Ielena Cerqueira do Nascimento:** Diante de tamanho conservadorismo na produção (ou reprodução?) dos currículos de História, qual o espaço reservado às minorias – mulheres, negros, indígenas etc. – nesses documentos?

► **Keith Barton:** Embora cada um desses grupos seja encontrado nos currículos e nos livros didáticos dos Estados Unidos, as questões mais profundas que envolvem os espaços que eles ocupam no cotidiano nacional são amplamente ignoradas. O sufrágio feminino aparece e pode se dar alguma atenção à vida das mulheres em outras épocas históricas; entretanto, o currículo é ainda majoritariamente guiado de acordo com as narrativas políticas dominadas pela presença masculina (mesmo quando as mulheres aparecem nessas narrativas) e raramente a esfera doméstica ou outros tantos aspectos da vida das mulheres encontra-se em primeiro plano. Afro-americanos aparecem quando se aborda temas como escravidão e movimento dos direitos civis, e depois pouco se fala dos mesmos; o papel contínuo das raças ou etnias na história dos EUA é raramente abordado de maneira significativa (porque isso iria dar relevância a problemas contemporâneos difíceis e mal resolvidos). As populações indígenas são ainda mais marginalizadas: eles

aparecem apenas durante a era colonial e nos vários esforços de remoção/conquista do século XIX (alguns estudantes inferem que os indígenas não existem mais, porque apenas se estuda a presença dos nativos em um passado longínquo). Logo, a experiência das mulheres e demais minorias é reconhecida, mas geralmente apenas quando ela representa um “problema” que já tenha sido devidamente “resolvido” (ou através da concessão de mais direitos ou se livrando deles completamente). Abrir um livro didático revelará muitos exemplos de mulheres e demais minorias nas fotografias e ilustrações, mas as suas presenças geralmente não abalam a narrativa do progresso estadunidense constitutiva do núcleo do currículo.

► **Maíra Ielena Cerqueira do Nascimento:** Pode-se averiguar uma sintonia, mesmo que relativa, entre os currículos prescritos e os livros didáticos de História nos Estados Unidos da América?

► **Keith Barton:** Os livros didáticos são uma indústria privada nos EUA e as companhias editoras tem apenas um objetivo: vender os livros que produzem. Decisões acerca de quais livros didáticos devem ser adquiridos são tomadas em nível escolar local (distritos, cidades ou condados). As editoras devem então chegar o mais próximo possível do currículo oficial que as escolas acreditam que os livros lhes possibilitará abordar, mas ao mesmo tempo essas empresas não podem desviar muito das expectativas culturais ou dos livros que anteriormente alcançaram boas vendas. Logo, se houver um conteúdo no currículo oficial que seja muito diferente do que tradicionalmente sempre foi veiculado (particularmente se esse conteúdo for polêmico), ele não terá destaque no livro didático. Todo e qualquer livro didático que seja muito distinto do costumeiro simplesmente não terá boa vendagem. É bom lembrar também que os professores de História não são obrigados a ensinar o que consta no currículo oficial, pois eles são apenas vagamente responsabilizados por cobrir esses conteúdos: não há inspeções escolares nos Estados Unidos, apenas cerca de metade dos estados realizam exames de história e até mesmo o contexto dessas avaliações

de História é parcialmente relacionado ao currículo. Dessa forma, livros didáticos que não são totalmente representativos dos currículos oficiais são, mesmo assim, considerados aceitáveis por muitas escolas. Ressalto que o papel dos livros didáticos nas escolas estadunidenses está mudando de maneira que ainda não foram analisadas; a tecnologia digital permite que editoras customizem seus conteúdos mais facilmente, e os professores por sua vez também tem acesso a conteúdos (para além dos livros didáticos) com muito mais facilidade do que em qualquer outra época.

► **Maíra Ielena Cerqueira do Nascimento:** Nos Estados Unidos, a *National Assessment of Educational Progress* (NAEP) é uma avaliação nacional à qual se submetem estudantes da oitava série. Como essas avaliações nacionais influenciam o ensino de História nos Estados Unidos? Elas delineiam diretrizes aos currículos do ensino básico e vice-versa – em termos de habilidades e conhecimentos?

► **Keith Barton:** Essas avaliações não tem qualquer impacto sobre o ensino de história. Eu nunca conheci um professor do ensino básico que sequer soubesse que elas existem – e sou membro do comitê que elabora a avaliação de História dos EUA já há duas décadas. Essas avaliações são aplicadas em amostras aleatórias país afora e produzem uma estimativa nacional. Não há consequências para escolas ou mesmo estados que alcancem notas baixas nessas avaliações. Em muitos casos, os conteúdos exigidos pela NAEP não têm conexões com os currículos escolares. Por exemplo, alunos de quarta e oitava séries devem responder a perguntas sobre história moderna, cujo conteúdo a maioria deles não estuda nas escolas. Observe que as avaliações de Geografia, História e Civismo são completamente distintas umas das outras; elas não são elaboradas ou aplicadas conjuntamente.

► **Maíra Ielena Cerqueira do Nascimento:** Em 2009, teve início o projeto *Common Core State Standards* (CCSS), uma nova tentativa de estabelecer expectativas de aprendizagem nacionais para Matemática e Língua Inglesa. Todavia, os documentos produzidos

pela equipe do CCSS não prescrevem os conteúdos substantivos dessas disciplinas escolares, mas apenas habilidades que os estudantes devem desenvolver ao longo de cada fase do processo de educação formal. O *Common Core* pode ser considerado um novo modelo de currículo nacional – menos prescritivo, e por isso, menos polêmico?

► **Keith Barton:** As polêmicas nem sempre surgem devido aos conteúdos, mas por conta de questões puramente políticas. O *Common Core* foi editado pela gestão de Barack Obama e tem sido atacado da mesma forma que todas as políticas públicas lançadas por Obama – e a ideia de um currículo nacional é particularmente ofensiva aos conservadores (e alguns liberais). Tenha em mente que o *Common Core* apenas se aplica apenas a letramento e matemática, então ele é voltado aos conteúdos mais baseados em habilidades; o CCSS não fornece um modelo para ciências ou para história/estudos sociais. A mais recente tentativa de se estabelecer um currículo para Ciências (Next Generation Science Standards), por exemplo, já foi denunciada devido à inclusão de temas como evolução e mudanças climáticas. O novo currículo de Estudos Sociais (C3 Framework) muito explicitamente deixa de lado os conteúdos específicos, pois os estados seriam relutantes perante qualquer esforço nacional – não importa se de adesão voluntária ou não – que tente prescrever currículos nessa área. Se as expectativas de aprendizagem do CCSS terão impacto, só o futuro dirá. Se o CCSS for massivamente adotado – o que parece cada vez mais duvidável – o impacto mais ameaçador sobre o ensino de História seria: os parâmetros curriculares de letramento do CCSS inclui uma seção sobre letramento em áreas específicas, e ela foca inteiramente em como ler a História (e documentos históricos). Como se trata de um documento de letramento, o CCSS ignora todos os outros elementos do pensamento histórico, notadamente a contextualização. Algumas escolas entenderiam que isso significa que a única História a ser ensinada é essa prescrita pelo *Common Core*, e assim, essas instituições de ensino enfatizariam apenas em uma porção bastante estreita do entendimento histórico.

► **Maíra Ielena Cerqueira do Nascimento:** Nesse sentido, qual deve ser o papel do ensino de História nas escolas? Em outras palavras, você considera que as demandas e objetivos da História como disciplina escolar devam ser os mesmos da História ensinada nas universidades? Como o ensino de História pode preparar os estudantes para participação em uma sociedade democrática?

► **Keith Barton:** O objetivo do ensino de História nas escolas não pode ser o mesmo que o da história acadêmica, porque as disciplinas acadêmicas não *tem* literalmente um objetivo. Isso não é uma crítica às disciplinas acadêmicas, mas apenas uma observação objetiva; disciplinas acadêmicas organizam o conhecimento e a vida profissional (como resultado da evolução histórica das disciplinas desde o século XIX), mas não fornecem objetivos. Alguns historiadores querem estudar o passado com o objetivo de organizar uma mudança revolucionária; outros, para freá-la; outros, para conseguir um bom emprego; outros, porque simplesmente estão interessados em quais tipos de helicópteros foram utilizados durante a Guerra do Vietnã. Todas essas pessoas são parte da história como disciplina acadêmica, que é agnóstica no que diz respeito a objetivos. Isso acontece em todas as disciplinas. Alguns professores da área de negócios e administração fazem pesquisa porque querem melhorar o marketing; outros, para fazer com que os consumidores estejam alerta perante as técnicas de marketing; outros, apenas para entender o comportamento do consumidor, sem que haja finalidade prática; e outros porque professores de áreas ligadas ao business ganham muito dinheiro. Então a História como disciplina acadêmica não pode fornecer propósitos às escolas; ela é simplesmente um recurso no tocante aos conteúdos e habilidades, que podem ser utilizados conforme o(s) objetivo(s) que as escolas tenham. Eu não desejo propor um objetivo “universal” para escolas de todo o mundo. Mas nos Estados Unidos (e talvez em outros países), uma das mais importantes funções da educação formal é preparar as pessoas para a participação cívica democrática. Isso significa que as disciplinas e/ou conteúdos escolares – o que

inclui, mas não se limita apenas à História – devem tornar as pessoas aptas a fazerem julgamentos racionais acerca de matérias de políticas públicas (em vez de basear suas opiniões em tradição ou autoridade); ajudá-las a se engajarem em deliberações públicas, o que abrange tanto a habilidade de considerar ideias contrastantes, quanto de entender as perspectivas alheias, que podem diferir das delas próprias; fazer com que elas se preocupem o bem comum, por meio do desenvolvimento de conexões de identidade com outras pessoas e estar disposto a tomar atitudes de acordo com suas opiniões e deliberações.

► **Maíra Ielena Cerqueira do Nascimento:** Mundo afora, especialistas em História e em Educação, assim como políticos e cidadãos em geral discutem o que deve ser ensinado nas escolas sob a rubrica de “conhecimento histórico” e como esse conteúdo deve ser apresentado a crianças e adolescentes. Qual deve ser o papel desempenhado pela Teoria da História e pelas pesquisas em Ensino de História nesses debates?

► **Keith Barton:** Teoria e pesquisa nunca devem dizer às pessoas o que *deve* ser feito; não se pode extrair um “dever” de um “ser”. O propósito do ensino de História deve sempre ser determinado por meio do caótico mundo da deliberação democrática (com todos seus obstáculos e perversões). Mas o que os estudos acadêmicos empíricos e teóricos podem fazer é prover um senso do que é possível e de quais as possíveis consequências de certos padrões curriculares ou instrucionais, de modo que as deliberações acerca do ensino possam de basear em fundamentos de evidências sólidas. Para dar apenas um exemplo: muitas pessoas acreditam que as crianças não devem ser expostas a histórias que não as mais simplistas, porque elas não estão “prontas” para isso, como se elas tivessem uma espécie de imaturidade cognitiva que lhes impedisse de aprender tipos mais sofisticados de histórias. Mas um grande número de pesquisas mostra que crianças, desde a tenra idade, têm entendimentos complexos sobre o tempo histórico, consideram as perspectivas alheias e podem lidar com evidências históricas. Nada disso demonstra que as crianças *devam* fazer essas

coisas, mas as pesquisas mostram que os estudantes *podem* fazê-las; portanto não é legítimo o argumento de que estudantes mais jovens devem ser blindados das histórias mais complexas porque eles são incapazes de compreendê-las. Se eles devem lidar com tempo, empatia e fontes históricas, enfim, essa deve ser uma decisão baseada em se estas coisas são importantes para se aprender – e isso requer deliberações acerca do propósito da disciplina escolar. Sem a pesquisa, porém, é impossível se chegar a esta conversa, pois as pessoas podem sempre postular: “isso não é possível”.

► **Maíra Ielena Cerqueira do Nascimento:** Alguns acadêmicos defendem que o ensino de História é intrinsecamente relacionado a finalidades de cunho político e social. Então, em alguns países, se concebe a História ensinada como um modo de se promover o desenvolvimento da empatia; já em outros contextos, não se pode afirmar o mesmo. Qual é o papel da empatia no mundo contemporâneo? Como ensinar crianças, visando formar cidadãos empáticos?

► **Keith Barton:** Há muitas evidências de que quando pessoas têm ideias e comportamentos díspares dos nossos, tendemos a chegar a uma das seguintes conclusões: ou elas são estúpidas, ou são malignas. Isso pode ser visto publicamente em toda parte, especialmente em sociedades politicamente polarizadas: pessoas com práticas culturais ou opiniões políticas distintas são repudiadas como ignorantes ou demonizadas como malignas. Bem, isso é um desastre para a participação cívica, porque é obviamente difícil (se não impossível) estabelecer um debate significativo com pessoas que você não respeita – cujas ideias você sequer considera que *possivelmente* estejam corretas. Um dos pré-requisitos do debate cívico é que concedamos aos outros o benefício da dúvida: nós cogitamos que seus propósitos possam pelo menos ser bons (assim como pensamos que os nossos o são), que suas ideias e comportamentos possam ser igualmente bons. Mas como as sociedades modernas incluem pessoas cujas expe-

riências são muito diferentes, isso significa que temos que reconhecer que algumas ideias e práticas que nos parecem inicialmente de impossível compreensão (exceto através do simplório esquema “ignorante-maligno”) podem na verdade fazer sentido para outras pessoas; nós temos que reconhecer não apenas que outras pessoas veem o mundo de modo diferente, mas que a maneira como elas enxergam o mundo pode ser tão lógica quanto a nossa. Isso é, ao mesmo tempo, o grande desafio e a grande oportunidade do ensino de história.

Através da História, somos frequentemente confrontados com ideias e práticas que não parecem lógicas para nós. Por que as pessoas desempenhavam papéis de gêneros diferentes dos nossos? Por que elas pensavam que a desigualdade racial fazia sentido? Por que seus sistemas econômicos eram organizados de maneira diferente? Por que eles estabeleciam relacionamentos diferenciados com a natureza? Por que eles acreditavam em deuses diferentes dos nossos? Entender a História significa confrontar essas questões, tentando ver o mundo por meio dos olhos alheios – não necessariamente precisamos concordar com suas perspectivas, mas sim entendê-las. Às vezes, isso significa que nossas próprias ideias serão expandidas e então poderemos enxergar o valor de perspectivas que jamais consideraríamos (por exemplo, talvez a economia não precise se basear em princípios capitalistas); outras vezes, podemos rejeitar essas perspectivas, mas fazê-lo com base no entendimento acurado delas, e não em estereótipos superficiais (por exemplo, o propósito declarado de não se permitir que mulheres falassem em público era para protegê-las, e não para oprimi-las).

Não existem garantias de que o desenvolvimento desse tipo de empatia histórica – entender como pessoas no passado enxergavam o mundo, mesmo quando essa visão é muito diferente das pessoas de hoje – fará com que mais pessoas se predisponham a se envolver com perspectivas diferentes no mundo contemporâneo. No entanto, a empatia histórica ao menos *estabelece as bases* da deliberação democrática, ajudando pessoas a ver que outros assumem posicio-

namentos por razões outras que não necessariamente ignorância ou mau caráter¹⁰.

► **Maíra Ielena Cerqueira do Nascimento:** Em muitos países, a História é ensinada como uma narrativa linear. No entanto, alguns especialistas argumentam que a narrativa não favorece o desenvolvimento do pensamento crítico. Em sua opinião, qual o valor da narrativa no ensino de história? Quão complementares as narrativas lineares e a investigação histórica podem ser?

► **Keith Barton:** As narrativas têm significativas vantagens e sérias desvantagens, mas que podem ser equilibradas com o meticuloso trabalho com as fontes históricas. As vantagens são que os estudantes já estão familiarizados com a narrativa linear (eles crescem ouvindo histórias, mesmo não sendo essas histórias necessariamente históricas); muitas pessoas gostam de ouvir histórias, particularmente quando estas envolvem as vidas de pessoas em particular (em vez de focar apenas em eventos); e as histórias promovem uma busca por significados – histórias, por definição, tem uma trama, um objetivo, uma moral. As desvantagens são que: os estudantes podem supor que as histórias (e seus enredos) existem no passado em si, e não nos sentidos que atribuímos ao passado; os estudantes não irão notar que as histórias podem ser encaradas de maneiras diferentes por outras pessoas; bem como os alunos podem ser tão arrebatados pelo impacto emocional das histórias que eles podem falhar ao questionar em quais fatos elas se baseiam ou na disposição desses fatos.

Então embora certamente as escolas devam utilizar as narrativas como uma importante forma de se entender o passado, os professores devem regularmente pedir aos alunos que contraponham os fatos apresentados com as fontes históricas (combinando, assim, o poder da narrativa com o processo de investigação por meio da pergunta “como nós sabemos se isso é verdade?”); os professores devem sempre fazer com que os estudantes considerem como a narrativa pareceria

10. O autor tece mais considerações acerca desse tema em: BARTON, Keith. LEVSTIK, Linda. *Teaching History for the Common Good*. Nova Jersey: LEA Associates Publishers, 2004.

sob outra perspectiva (por exemplo, como a história da construção nacional pareceria a partir do ponto de vista das populações nativas deslocadas de sua terra original, ou como a “queda” de Roma pareceria a partir da perspectiva dos “bárbaros”?). Do mesmo modo, os professores devem sempre perguntar aos alunos porque a história é contada de uma forma e não de outra – ou seja, quais interesses são atendidos quando se conta a história de determinada forma.

► **Maíra Ielena Cerqueira do Nascimento:** Em *Doing History*, você escreveu que: “da quinta série até a faculdade, história é um dos mais consolidados assuntos do currículo e a maioria dos estudantes deste país estudará o mesmo curso de História dos EUA pelo menos três vezes. Ainda assim, a quantidade de informação que eles retém desses cursos é chocantemente pequena, como relatórios e exames nacionais demonstram a mais de cinquenta anos¹¹”. A que você atribui essa discrepância entre o que os alunos estudam e o que de fato eles aprendem nos EUA?

► **Keith Barton:** É ensinada uma narrativa cronológica que se espera que os estudantes memorizem. Contar histórias que os estudantes devam recordar é cognitivamente e pedagogicamente pouco razoável, notadamente quando essas narrativas tem pouco significado inerente (qualquer coisa relevante é evitada, pois seria muito polêmico). Por outro lado, essas histórias não são conectadas às vidas, aos interesses e aos conhecimentos prévios dos estudantes. Além disso, o estudante não tem a oportunidade de construir seu próprio conhecimento acerca dos acontecimentos. Os livros didáticos explicam determinado acontecimento, o professor o re-explica e os estudantes deveriam ser aptos a reproduzir o que lhe fora transmitido: é por isso que tão poucos alunos aprendem História.

11. Tradução livre da autora: “from fifth grade through college, history is one of the most securely established subjects in the curriculum, and most students in this country will take the same survey of American History at least three times [...]. Yet the amount of information they retain from these courses is shockingly small, as national tests and surveys have shown for more than 50 years”. BARTON, Keith; LEVSTIK, Linda. *Doing History: investigation with children in elementary and middle schools*. 2.ed. Nova Jersey: LEA Associates, Publishers, 2001. p.41.

1. Licenciada em História e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS e Coordenadora de Políticas Educacionais para a Diversidade da Secretaria Municipal da Educação de Aracaju, membro dos grupos de pesquisas em Ensino de História (GPEH/UFS) e Espaços, Poder e Práticas Sociais (CNPq/UFRN), Grupo de Pesquisa História da Educação no Nordeste (GPHE/Unit/CNPQ). Professora voluntária do projeto EDUCATRANS e pesquisadora colaboradora voluntária da Comissão Estadual da Verdade "Paulo Barbosa de Araújo". Tem experiência nas áreas de Ensino de História, Currículo, Diversidades e Patrimônio Cultural.