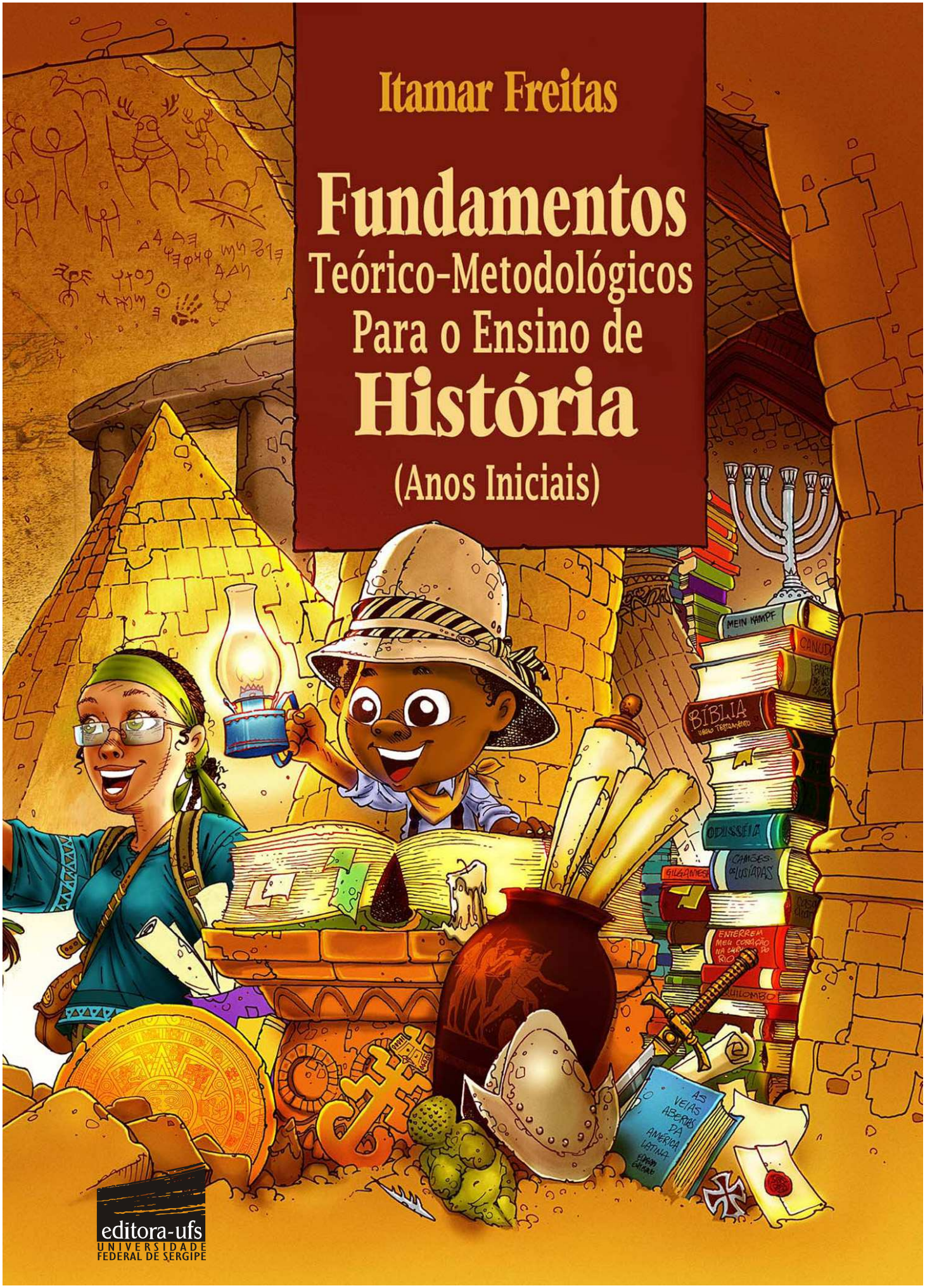

Itamar Freitas
Fundamentos
Teórico-Metodológicos
Para o Ensino de
História
(Anos Iniciais)
MEIN KAMPF
BÍBLIA
ODISSÉIA
OS LUSÍADAS
AS VEIAS ABERTAS DA AMÉRICA LATINA
editora-ufs
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Fundamentos
Teórico-Metodológicos para o Ensino de
História
(Anos iniciais)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Josué Modesto dos Passos Subrinho
Reitor

Angelo Roberto Antoniolli
Vice-reitor

O CONSELHO EDITORIAL DA EDITORA UFS
Luiz Augusto Carvalho Sobral (Coordenador)

Antônio Ponciano Bezerra
Dilton Cândido Santos Maynard
Eduardo Oliveira Freire
Lêda Pires Corrêa
Maria Batista Lima
Maria da Conceição Vasconcelos Gonçalves
Maria José Nascimento Soares
Péricles Morais de Andrade Júnior
Ricardo Queiroz Gurgel
Rosemeri Melo e Souza
Vera Lúcia Corrêa Feitosa
Veruschka Vieira Franca

Itamar Freitas

Fundamentos Teórico-Metodológicos para o Ensino de História

(Anos iniciais)

editora-ufs
Universidade Federal de Sergipe

São Cristóvão/SE
2010

Copyright © 2010, Universidade Federal de Sergipe
Nenhuma parte deste material poderá ser reproduzida, transmitida e gravada, por qualquer meio eletrônico, mecânico, por fotocópia e outros, sem a prévia autorização da UFS, por escrito.

Editoração eletrônica
Adilma Menezes

Revisão tipográfica
Tatiane Menezes

Revisão
Christianne Gally
Edvar Freire Caetano

Ilustrações
Eduardo Oliveira (desenhos)
Thiago Neumann (cores)

Ficha catalográfica produzida pela biblioteca Central
Universidade Federal de Sergipe

Freitas, Itamar.
F866f Fundamentos teórico-metodológicos para o Ensino de História (Anos iniciais) / Itamar Freitas -- São Cristóvão: Editora UFS, 2010.
272p
ISBN: 978-85-7822-063-1

1. História. 2. Educação - Ensino. I. Título.
CDU 94:37

Prezado professor,

este livro nasceu das aulas de Fundamentos teórico-metodológicos do ensino de História, ministradas aos alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia e em História, nos anos 2006 e 2007, na Universidade Federal de Sergipe. São treze capítulos que refletem, obviamente, a ideia que faço dos conteúdos conceituais mais significativos para o ofício de professor na disciplina em questão.

A expressão Fundamentos teórico-metodológicos do ensino de História deve aqui ser entendida em seu sentido etimológico: "fundamentos" significa alicerces ou bases sobre as quais edificamos alguma coisa; "teoria", a ação (e o resultado da ação) de observar, examinar, estudar, investigar; e "método", por fim, o caminho para se chegar a algum lugar – o conhecimento produzido sobre o ensino de História.

Com essas definições iniciais, deixo claro que o livro não fornece, especificamente, lições de como ensinar, nem conteúdos sobre a História do Brasil, geral ou regional. Ele trata de temas que, apesar de também serem fundamentais ao exercício da docência em História, raramente são pensados em conjunto, dadas as especificidades de interesses das corporações da História e da Educação.

Na formação inicial universitária, no entanto, julgo fundamentais as discussões sobre a apren-

dizagem histórica do professor; noções elementares de **Teoria da História** e de **História da historiografia** escolar; singularidades da disciplina escolar História em relação à História-disciplina acadêmica; saberes históricos docentes; dispositivos legislativos e políticas públicas destinadas ao ensino de História; currículos; aprendizagem histórica das crianças; conteúdos conceituais; métodos de ensino; livros didáticos e paradidáticos de História.

Sobre esses temas, predomina a abordagem histórica, colhida (quando possível) junto à **pesquisa acadêmica** que trata do período republicano. Entendo que estudar o ensino de História, levando em conta a sua historicidade (o seu caráter temporal, datável e mutável), é uma forma pragmática de demonstrar o valor dos estudos históricos e do hábito de "pensar historicamente", ou seja, de relacionar passado, presente e futuro com vistas à orientação da vida prática.

Espero que esse tipo de abordagem possa auxiliá-lo na tomada de decisões relacionadas ao trabalho docente, principalmente na crítica às soluções fáceis das questões que envolvem o ensino de História. Assim como não existe "o" problema da educação nacional, as respostas anunciadas para "o" problema do ensino de História só podem se constituir em desconhecimento do processo histórico ou, lamentavelmente, em pura demagogia.

Na escrita desta obra, simplifiquei ao máximo os "segredos internos" da Pedagogia, História e

Teoria da História é uma disciplina dos cursos superiores de formação inicial de professores de História. Também significa o conjunto de princípios e conceitos que orientam o trabalho do historiador (a pesquisa e a escrita da História). Assim a define **Jörn Rüsen**, professor de Teoria da História da Universidade Livre de Berlim (Alemanha): "é aquela reflexão mediante a qual o pensamento histórico se constitui como especialidade científica". Seus objetos principais são interesses (carências de orientação no tempo, interpretadas), ideias (perspectivas orientadoras da experiência do passado), métodos (regras da pesquisa empírica), formas (de apresentação) e funções (de orientação existencial). Para o mesmo historiador, cabe à teoria da História a função de solucionar cinco problemas: 1. a introdução tecnicamente correta no estudo da História (função propedêutica); 2. a combinação eficaz de disciplinas diferentes (função coordenadora); 3. o subjetivismo diante da exigência de objetividade do pensamento histórico-científico (função motivadora); 4. a gestão da quantidade de material de pesquisa (função organizadora); e 5. como os estudiosos poderiam levar em conta, já durante o estudo, sua futura prática profissional (função mediadora). (Cf. Rüsen, 2001, p. 29, 35, 38-42).

Psicologia no que diz respeito à produção do conhecimento, ao ensino e à aprendizagem da História para crianças. A orientação principal foi sintetizar proposições-chave, exemplificar e demarcar modificações substantivas no tempo. O leitor mais exigente, entretanto, pode fazer uso imediato dos excertos e paráfrases de grande parte das pesquisas avançadas que serviram de fonte para a construção do texto principal e que estão expostos em forma de verbete.

As informações, por fim, foram distribuídas em cinco gêneros que podem ser consultados segundo as suas conveniências: a ilustração sintetiza e problematiza o tema de cada capítulo; o texto introdutório retoma as conclusões do capítulo anterior e anuncia as novas questões a responder; o texto principal discorre, em formato narrativo, sobre os assuntos anunciados no plano geral; os verbetes marginais (dados biobibliográficos, conceitos e proposições relacionados em índice ao final do livro) definem, exemplificam e/ou aprofundam a matéria do texto principal; as referências bibliográficas, também apresentadas como sugestões de leitura; e o resumo, que retoma os conceitos e proposições-chave do capítulo.

Fiz tais escolhas no sentido de concretizar o objetivo principal deste livro: dar a conhecer e possibilitar a compreensão do que vem sendo e do que pode ser o ensino de História para os anos iniciais da escolarização básica no Brasil, segundo a visão (datada) de um professor que tem empregado a maior parte do seu tempo à investigação da temática.

Para **Flávia Caimi**, professora da Universidade de Passo Fundo e pesquisadora do ensino de História, a **pesquisa acadêmica** sobre a História ensinada na última década (1997-2007) tem destacado os seguintes temas: linguagens e fontes alternativas de ensino, História temática e relações históricas, livro didático, história e aprendizagem escolar, produção do conhecimento histórico, memória, identidade e educação patrimonial, currículos escolares de História, formação de professores, diversidade cultural e pluralidade racial. (Cf. Caimi, 2008, p. 132-133).

História da historiografia
Estudo histórico sobre os processos e os resultados do trabalho (as obras)dos historiadores. É também uma disciplina da licenciatura em História e um campo de atuação dos historiadores profissionais. São seus objetos de pesquisa: a vida dos historiadores, as obras, a disciplina, os métodos, ideias, problemas, funções do pensamento histórico. (Cf. Carbonell, 1976, p. 41; Blanke, 2006, p. 29-32).

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. *Educar*, Curitiba, número especial, pp. 93-112, 2006.

BLANKE, Horst Walter. Para uma nova história da historiografia. In: MALERBA, Jurandir (org.). *A História escrita*: teoria e história da historiografia. São Paulo: Contexto, 2006. pp. 27-64.

CAIMI, Flávia Eloisa. Novas conversas e antigas controvérsias: um olhar sobre a historiografia do ensino de História. In: OLIVEIRA, Margarida Dias de; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Almir Felix Batista de. *Ensino de História*: múltiplos olhares em múltiplos espaços. Natal: Editora da UFRN, 2008. pp. 127-135.

CARBONELL, Charles-Olivier. Histoire, histoire et historiographie. In: *Histoire et historiens*: une mutation idéologique des historiens français (1865-1885). Toulouse: Privat, 1976. pp. 35-44.

CASTRO, José Armas. Didactica da historia e formación de professores. In: FACAL, Ramón López et al. *La formación docente en el profesorado de historia*. Rosario: Homo Sapiens, 2001. pp. 31-39.

PERRENOUD, Philippe. Prática reflexiva: chave da profissionalização do ofício. In: *A prática reflexiva no ofício de professor*: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002. pp. 9-28.

RÜSSEN, Jörn. Tarefa e função de uma teoria da História. In: *Razão histórica: teorias da História*: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da UnB, 2001. pp. 25-51.

SHAVER, P. James. La epistemologia y la educacion de los docents de las ciencias sociales. Disertación preparada como discurso de apertura para la Conferencia Internacional sobre la Fomación de los Docentes y los Métodos de Enseñanza con Conceptos Específicos, Universidad de Santiago de Compostela, España, 6 julio de 1992. In: FACAL, Ramón López et al. *La formación docente en el profesorado de historia*. Rosario: Homo Sapiens, 2001. pp. 41-59.

Sumário

APRESENTAÇÃO 5

1 A APRENDIZAGEM HISTÓRICA DO PROFESSOR

Visões de mundo, ciência e o ofício do historiador 15
Comentando as três enquetes 19
Referências 22
Resumo 23

2 HISTÓRIA, PASSADO, VIDA E RELATO

Seu passado o condena 27
O que é História? 29
E a ciência da História, de onde vem? 32
Referências 34
Resumo 35

3 HISTÓRIA, MEMÓRIA, A TAREFA DO HISTORIADOR E DA CIÊNCIA DA HISTÓRIA

História ou Memória? 39
História e Memória 41
Que histórias contar? 44
Para que contar histórias? 49
Referências 53
Resumo 55

4 MÉTODOS E DOMÍNIOS HISTÓRICOS

O Método é sempre o mesmo! 59
Tantos métodos quantos forem necessários 62
Dimensões da experiência humana, domínios e abordagens da História 65
Referências 71
Resumo 74

5 AMPLIANDO E REDUZINDO O FOCO DE OBSERVAÇÃO
Escalas 77
Durações 79
Referências 88
Resumo 90

6 A ESCRITA DA HISTÓRIA PARA AS CRIANÇAS
Proposições e conceitos históricos 93
A História como narrativa 95
Funções da História 97
Sobre a estrutura da História: sujeitos, domínios e durações 99
Formas de exposição 107
Referências 112
Resumo 114

7 SABERES DOCENTES E A HISTÓRIA ESCOLAR
Sobre a constituição da História escolar 117
Para que serve a disciplina escolar História? 118
Saberes docentes 122
Referências 124
Resumo 126

8 CURRÍCULOS DE OUTROS TEMPOS
Os currículos da escola primária 129
Organizações clássicas da História nos currículos da escola primária 132
Organização cronológica 134
Organização temática 136
Referências 139
Resumo 141

9 ESTADO, CONSTITUIÇÃO, LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDBN) E ENSINO DE HISTÓRIA
As políticas e o Estado 145
Políticas educacionais 146
A Lei maior do Estado brasileiro 147
A Lei maior da educação escolar 149
Referências 152
Resumo 154

10 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN) E O ENSINO DE HISTÓRIA
Quem conhece os PCN? 157
O que são os PCN? 158
A elaboração dos PCN de História 159
Um rosário de críticas 160
Referências 164
Resumo 164

11 A APRENDIZAGEM HISTÓRICA DAS CRIANÇAS
A compreensão histórica no tempo: da disciplina formal ao construtivismo 167
Do construtivismo à Educação histórica 174
Referências 182
Resumo 185

12 CONTEÚDOS HISTÓRICOS
Sobre o sentido e a natureza dos conteúdos 189
Conteúdos conceituais 191
Uma tipologia para os conteúdos conceituais 196
Os conteúdos conceituais substantivos 199
Os conteúdos conceituais meta-históricos: tempo, fonte e interpretação para as crianças 204

A noção do tempo 205
A noção de fonte 207
A noção de interpretação 208
Referências 210
Resumo 213

13 COMO ENSINAR HISTÓRIA?
Sobre técnicas, métodos, processos e meios auxiliares para o ensino de História 217
Em busca do melhor caminho 223
Os (des) caminhos da memória 227
Referências 231
Resumo 235

14 LIVROS DIDÁTICOS E PARADIDÁTICOS DE HISTÓRIA: DEFINIÇÕES, REPRESENTAÇÕES E PRESCRIÇÕES DE USO
O que é um livro didático? 239
Sobre a imagem do livro didático 243
Ler ou não ler? Eis a questão! 248
O que é um livro paradidático? 254
Paradidáticos no ensino de História 256
Paradidáticos de História para os anos iniciais 258
Referências 261
Resumo 268

ÍNDICE DOS VERBETES 269

A APRENDIZAGEM HISTÓRICA DO PROFESSOR

1

Como os professores pensam? Como compreendem o passado? Como aprendem História? Como utilizam o conhecimento histórico em suas vidas? Neste capítulo, início a discussão sobre os sentidos da palavra História e convido-o a pensar sobre as formas de compreender o passado.

O convite não se justifica, apenas, pela importância psicológica dos saberes prévios e das virtudes da aprendizagem significativa. Trato de concepções de mundo, ciência e de ofício do historiador, porque os conhecimentos elaborados, ao longo da vida do aluno (o futuro professor), são fundamentais para a produção de novos conhecimentos no interior da Universidade e, futuramente, no ensino dos anos iniciais.

Em outras palavras, o exame das diferentes maneiras pelas quais você conhece o pensamento e entende a ação dos homens e mulheres do passado, e, ainda, a maneira como você vivencia, interpreta e utiliza o passado na vida prática podem não somente revelar as razões das suas escolhas pedagógicas e historiográficas, mas também subsidiar a reflexão sobre a sua prática docente.

Esse movimento – reflexão/ação/reflexão – é fundamental para a construção de versões menos simplistas e estereotipadas acerca da História, do ensino de História e do trabalho do historiador.

VISÕES DE MUNDO, CIÊNCIA E OFÍCIO DO HISTORIADOR

Começo a exposição com um relato da minha penúltima experiência docente. Ao iniciar um curso de Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de História ou de Prática de Ensino de História, costumava indagar sobre as visões de mundo dos futuros professores, por meio de perguntas clássicas.

Quanto à origem do homem, a maioria declarava-se alinhada à **explicação criacionista** e em franca oposição à **teoria da evolução**. Com pequenas variações, os futuros professores não somente indicaram uma posição, como também afirmaram crer na ideia de que o homem é uma criação divina, iniciada na "poeira da terra", "moldada por Deus" e animada com o "sopro" do Criador.

Quando o assunto era a vida de cada um, entretanto, as respostas variavam bastante. Alguns declararam-se guiados por uma força superior – "o nosso percurso já está escrito"; outros admitiam dupla determinação – uma entidade sobrenatural e as escolhas de ordem pessoal – ou a ideia de acaso.

Qual a razão das divergências acerca da segunda questão? Como explicar o aumento de possibilidades para o sentido da vida de cada um em relação à origem e o sentido da vida da espécie humana? A minha leitura: a maioria é cristã, mas vivencia situações cotidianas bastante particulares. Todos estão imersos numa "cul-

Explicação criacionista
Disse Deus: façamos o homem à Nossa imagem e semelhança, e presida aos peixes do mar, e às aves do céu, e aos animais selváticos, e a toda a terra, e a todos os répteis, que se movem sobre a terra. E criou Deus o homem à sua imagem; criou-o à imagem de Deus, e criou-os varão e fêmea. E Deus os abençoou, e disse: crescei e multiplicai-vos, e enchei a terra, e sujeitai-a, e dominai sobre os peixes do mar e sobre as aves do céu, e sobre todos os animais que se movem sobre a terra. (Gênesis 1; 24-28).

Teoria da evolução
A concepção criacionista - sobre a origem do homem e dos demais seres que habitam a Terra - foi fortemente abalada a partir do lançamento da obra *A origem das espécies*, de Charles Darwin, em 1859. Para este naturalista inglês, as espécies não seriam produções imutáveis, criadas separadamente por Deus. Elas evoluiam. Eram originadas por lentos processos de descendência (hereditariedade), com modificações (adaptação) por seleção natural (luta pela existência), a partir de espécies mais antigas. (Cf. Darwin, 2004, p. 51, 67).

A ideia original do **construtivismo** é que o conhecimento e a aprendizagem são, em boa medida, o resultado de uma dinâmica na qual os aportes do sujeito ao ato de conhecer e de aprender desempenham papel decisivo. O conhecimento e a aprendizagem nunca são, portanto, o resultado da experiência, mas fruto da atividade mental construtiva mediante a qual, e pela qual, as pessoas leem e interpretam a experiência. (Coll, 2004, p. 107).

tura brasileira", mas partilham experiências diferentes em diversos grupos sociais formados a partir de escolhas e pertenças econômicas, políticas, ideológicas, religiosas, étnicas, espaciais, de gênero, entre outras.

Às mesmas turmas de Pedagogia e de História também interroguei sobre a teoria da aprendizagem professada, sobre a (possibilidade de) existência do real em si mesmo, a possibilidade de o investigador conhecer o real de forma integral e sobre a interferência do investigador nos resultados da sua pesquisa.

Da aprendizagem, a maioria afirmou adotar uma teoria, embora muitos não soubessem nomeá-la. **Construtivismo** foi a referência dominante.

Sobre a ideia de real, também a maioria afirmou a existência em si mesma. Houve respostas residuais negando tal possibilidade e admitindo a sua relatividade sob o ponto de vista do observador. Quando questionados sobre o conhecimento integral da realidade, entretanto, a maioria declarou ele ser impossível, mas afirmou sua crença na tentativa de conhecê-la e esforçando-se para não contaminá-la com os interesses do pesquisador.

O que vemos aqui, mais uma vez, é a variedade de respostas e a contradição explícita dos alunos enquadrados nas percepções dominantes. A maioria acreditava que o real tinha existência em si próprio, ou seja, o real já está "lá", antes da chegada do pesquisador. Mas o pesquisador não poderia conhecê-lo sem correr o perigo de "contaminá-lo" com seus desejos. Como pôde a

maioria declarar-se adepta do **construtivismo** e, ao mesmo tempo, acreditar na existência de um real pronto e acabado para ser conhecido? Como pôde a maioria declarar-se adepta do construtivismo e, ao mesmo tempo, acreditar na possibilidade de o historiador corromper o real sobre a origem da espécie humana, por exemplo?

Para finalizar, seguem os resultados de uma consulta sobre **a compreensão dos futuros professores** acerca de uma das tarefas do historiador na elaboração da pesquisa histórica – o trabalho com as fontes. Evidentemente, não foi preciso perguntar aos estudantes sobre o valor das fontes históricas. Apesar de a maioria imaginar o passado como um elemento pronto e a espera do seu compilador, ninguém defendeu, abertamente, o relato histórico como resultado de psicografia ou "inspiração divina". Mas foi importante questionar acerca das ideias que os graduandos partilhavam sobre o uso das fontes históricas.

Inicialmente, convidei os alunos a pensarem sobre História de Sergipe, diferenciando fontes, hierarquizando valores e experimentando o ofício do historiador. A atividade consistiu na leitura de quatro tipos de mensagens: duas narrativas textuais – escritas em 1627 e em 1875 – e duas fontes iconográficas: um mapa do Norte do Brasil, de 1585, e uma charge retratando conflitos entre indígenas e portugueses, produzida em 2006. Como todas as mensagens eram referentes ao início da colonização sergipana (1590), solicitei que os alunos hierarquizassem as refe-

Isabel Barca, docente da Universidade do Minho (Portugal), pesquisou **a compreensão dos futuros professores** de História (estagiários)e chegou à seguinte conclusão: as relações que os estagiários estabelecem entre o passado e as suas experiências de presente não são muito evidentes e apresentam diversos matizes, uns valorizando um 'passado dourado', outros uma dissociação cientista entre os segmentos temporais presente/passado, outros ainda questionando-se já sobre essas relações da História com a vida pessoal. Poder-se-á dizer que enquanto os significados de tais relações não forem explícitos entre os professores de História, manter-se-ão comprometidas as possibilidades de eles convencerem os seus alunos das potencialidades da disciplina como fator de orientação temporal. (Cf Barca, 2009, p. 68). (Sobre a relação entre o passado/memória dos professores formados em Pedagogia e as suas práticas pedagógicas nos anos iniciais, você pode consultar os verbetes "ensino de História nos anos iniciais", na página 20).

ridas fontes segundo a importância para o conhecimento do tema.

Pelos resultados, constatei que poucos lembram princípios discutidos na Universidade durante os quatro anos do curso, tais como: as fontes históricas são indícios deixados pelo homem no tempo; todas as fontes são válidas e relevantes, desde que ajudem a responder questões postas pelo historiador; e o passado é irrecuperável em sua totalidade. (Cf. capítulos 3, 4, 5 e 12). Curiosamente, ao contrário, a maioria concebe a fonte escrita como mais importante que a fonte iconográfica e o relato mais próximo (mais antigo) ao fato da colonização como mais relevante. Segundo padrões correntes entre os historiadores, essa valoração baseia-se numa leitura substantiva e acrítica da fonte histórica. O que mais chamou a atenção dos alunos no documento foi a informação factual veiculada – "a fonte trata da rebeldia, da tentativa de diálogo, do percurso do conquistador Cristóvão de Barros" etc. Poucos lembraram-se das posições acerca da parcialidade do pesquisador e da "impossibilidade de conhecer o real de forma integral".

Curioso nessa enquete é que não houve diferenças qualitativas entre as respostas dos alunos de Pedagogia e as dos alunos de História, de quem se esperava um desempenho distante do senso comum a respeito da relação entre **as escolhas dos professores** e as tarefas do historiador.

Ao final dessas descrições, você pode estar se perguntando: que tipo de informações essa atividade pode nos fornecer? Qual a relação entre

Eden Lemos, pesquisador do Ensino de História e professor do ensino fundamental no Rio Grande do Norte, chegou a conclusões pouco animadoras sobre a relação entre **as escolhas dos professores** licenciados em História e as teorias da História. Ainda que alguns deles anunciassem e até demonstrassem indiciariamente que as escolhas teóricas dos seus mestres na Universidade (o marxismo, por exemplo)tenham sido muito fortes na sua formação, não se pode afirmar que eles conseguiram estabelcer uma relação entre as teorias da História e as finalidades, conteúdos e estratégias de ensino da História escolar. A ausência dessa(indissociável) relação é uma deficiência das formações inicial e continuada dos professores. (Lemos, 2009, p. 120, 125).

Para ampliar essa discussão, você pode consultar os textos de Jörn Rüsen que tratam da ideia de **consciência histórica**. Todo pensamento histórico é uma articulação da consciência histórica que, por sua vez, é definida como a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo. (Rüsen, 2001, p. 57).

o trabalho com fontes históricas, as enquetes sobre visões de mundo e de ciência e a aprendizagem histórica do professor?

COMENTANDO AS TRÊS ENQUETES

O que eu quis enfatizar foi, em primeiro lugar, que há uma variedade de formas de ler o mundo, de conceber o conhecimento e de compreender a aprendizagem, de dar sentido ao passado e de entender a construção do saber histórico. Essas formas de leitura da vida, de ciência e de conhecimento histórico não são, obrigatoriamente, coerentes entre si.

Além disso, os modos de compreender a vida, a aprendizagem e o saber histórico não foram, necessariamente, produzidos entre os muros da Universidade. Esses princípios, noções e guias, constituintes da sua consciência histórica, foram elaborados na vivência cotidiana com os pais, na leitura do primeiro livro didático de História do Brasil, no trabalho, com o professor querido na escola primária, com o pastor no culto dominical, com o companheiro, no desfile das escolas de samba, na Internet, a partir de um capítulo da novela das oito, enfim, esses princípios, noções e guias são construções partilhadas por muitos (há muito tempo) em vários momentos da trajetória de cada um.

E mais: são essas concepções, visões, e até preconceitos e estereótipos, que medeiam,

Em Portugal e na Inglaterra, a professora **Marilia Gago**, pesquisadora da Universidade do Minho (Portugal), demonstrou como **as escolhas dos professores** (conteúdos conceituais, estratégias de ensino e ideias de aprendizagem) são condicionadas por sua consciência histórica e também como essas escolhas interferem na formação da consciência histórica dos alunos.
Ela informa que os professores portugueses pensam a História como saber útil para a vida contemporânea, que fornece lições e modelos para a orientação do presente. Tal orientação é provida por meio da transmissão de valores, por comparação passado-presente, por contextualização e por desenvolvimento de competências críticas de informação. O meio ambiente e os meios de comunicação têm um papel fundamental nas tomadas de decisões práticas, em nível de escolhas políticas e profissionais.
Talvez por isso, conclui a autora, a ideia de identidade nacional (fundada em uma memória coletiva focalizada nas glórias do passado) seja tão resistente, ante à ideia de uma identidade global ou europeia entre os alunos e ex-alunos de vários países da Europa. (Cf. Gago, 2007, p. 331, 340).

condicionam, orientam as escolhas dos professores, não somente em sua vida privada, mas também acerca de "o que ensinar" da História/em História, "para que ensinar" e "por que ensinar" História às crianças. Em grande parte, elas são as responsáveis pela construção de representações mais sofisticadas ou mais tradicionais sobre a História, o trabalho do historiador e o ensino de História.

Quis informar também que o curso universitário – com dezenas de professores e disciplinas e mais de três mil horas de estudo – não tem o poder de eliminar as contradições detectadas aqui (contraditória é a vida), tampouco de modificar alguns traços dominantes de ler o mundo e de conceber o ofício do profissional da História. Mas é possível solicitar de cada futuro professor o benefício da compreensão dos outros – dos agentes que pensam de forma diferente (os seus colegas, o professor de Fundamentos do ensino de História, entre outros) para podermos questionar alguns lugares comuns sobre **o ensino de História nos anos iniciais**.

Neste livro, por exemplo, muita informação poderá provocar algum estranhamento. Aqui, veremos que o passado não está pronto à espera dos historiadores, que as mudanças significativas na experiência humana não resultam somente da ação dos grandes homens e mulheres, que a História não está escrita para sempre, que os conteúdos do ensino de História não são determinados, exclusivamente, pelos interesses das associações científicas, que (no Brasil) os currícu-

Sonia Miranda, professora da Universidade Federal de Juiz de Fora e pesquisadora do **ensino de História nos anos iniciais**, explicita a vinculação entre a memória do professor/concepções de História/práticas pedagógicas em duas cidades de Minas Gerais. Ela afirma que a questão das datas comemorativas e dos fatos canônicos vinculados à projeção de herois de referência nacional é a que ocupa, na lembrança dos entrevistados, maior peso em relação às experiências com a disciplina História na escola [...]. A justificativa remonta à escolarização recebida em sua formação pré-profissional. Os temas espontâneos mais recorrentes (descobrimento do Brasil, capitanias hereditárias, governos gerais, ciclos, mineração, Inconfidência Mineira, expansão cafeeira) aparecem com grande frequência entre todos os entrevistados. [...]. Em nenhuma das duas cidades o saber histórico escolar é valorizado, no discurso dos professores, para além de sua dimensão institucional, o que significa dizer que esse conteúdo prescinde, comumente, dos aspectos vinculados à dimensão cognitiva e epistemológica da História: domínio de métodos e procedimentos, percepção da historicidade, compreensão da temporalidade, operações de datação e compreensão da cidadania. (Miranda, 2007, p. 148, 138, 140).

los de História não obedecem às prescrições de um governo ou partido político nacional, que a finalidade da História não é "dar lições" de conduta ou fazer previsões, que não existe "o" método fundamental de ensinar História e nem "a" estratégia para aprender História, que a disciplina escolar História não existe "desde que o mundo é mundo" (podendo desaparecer algum dia), que os alunos da escolarização básica não orientam a sua vida, obrigatoriamente, pelo que leem nos livros didáticos sobre a História política brasileira.

Você pode até ficar desapontado com algumas dessas informações, depois de tantos anos de aprendizagens históricas. Exatamente por isso, eu o convido a refletir sobre as suas próprias concepções, sobre as bases dos seus argumentos. Na ausência dessa (generosa) predisposição à dúvida e à autocrítica, dificilmente seremos capazes de estudar e discutir sobre algum tema relacionado ao ensino de História sem recairmos em dicotomias esterilizantes, fundadas na ideia do certo/errado, bom/ruim, bem/mal, como as disputas entre torcidas de clubes rivais ou, ainda, como o debate representado pela charge que abre este capítulo (evolucionismo ou criacionismo?). Pense um pouco!

Evidentemente, os problemas do **ensino de História nos anos iniciais**, finais e no Ensino Médio não se resumem à aprendizagem histórica do professor. **Joaquim Prats**, professor da Universidade de Barcelona (Espanha) e pesquisador do ensino de História, resumiu as cinco principais dificuldades para o ensino da disciplina: 1. o uso dos mais altos níveis de pensamento abstrato e formal; 2. a impossibilidade de poder reproduzir os fatos do passado; 3. a ausência de consenso acerca da definição e caracterização da História como ciência social; 4. os preconceitos correntes entre os alunos - a História não necessita ser compreendida (deve ser memorizada), é um saber útil para concursos na televisão e para lembrar datas e efemérides; 5. o uso da História pelos governos no sentido de configurar a consciência dos cidadãos, buscando oferecer uma visão do passado que sirva para fortalecer sentimentos patrióticos, supervalorizar as "glórias" nacionais ou, simplesmente, favorecer adesões políticas; e 6. a conservação, entre os professores, da ideia de História como saber de informações prontas, acabadas. (Cf. Prats, 2006, p. 201-203).

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. *Educar em Revista*, Curitiba, número especial, pp. 93-112, 2006.

_____. Educação histórica: pesquisar o terreno, favorecer a mudança. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (org). *Aprender História*: perspectivas da educação historica. Ijuí: Editora da Unijuí, 2009. pp. 53-76.

BÍBLIA. Gênesis. Português. *Bíblia Sagrada*. São Paulo: Paulinas, 1980. Cap. 1, vers. 24-28.

COLL, César. Construtivismo e educação: a concepção construtivista do ensino e da aprendizagem. In: COOL, César; MARCHESI, Álavaro; PALACIOS, Jesús. *Desenvolvimento psicológico e educação escolar*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. pp. 106-127.

DARWIN, Charles. *A origem das espécies*. São Paulo: Martin Claret, 2004.

GAGO, Marília. *Consciência histórica e narrativa na aula de História*: concepções de professores. Braga, 2007. Tese (Doutorado em Educação/Metodologia do Ensino de História e das Ciências Sociais) - Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*, Curitiba, número especial, jan./jun. 2006, pp. 131-150.

LEMOS, Eden Ernesto da Silva. *Relações entre as teorias da História e ensino de História*: a compreensão dos professores. Natal, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Educação.

MIRANDA, Sonia Regina. *Sob o signo da memória*: cultura escolar, saberes docentes e História ensinada. São Paulo: Editora da Unesp; Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2007.

PRATZ, Joaquín. Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos. *Educar em Revista*, Curitiba, número especial, jan./jun. 2006, pp. 191-218.

RÜSEN, Jörn. Pragmática: a constituição do pensamento histórico na vida prática. In: *Razão histórica*: teoria da história – os fundamentos da ciência da história. Brasília: Editora da UnB, 2001, pp. 53-93.

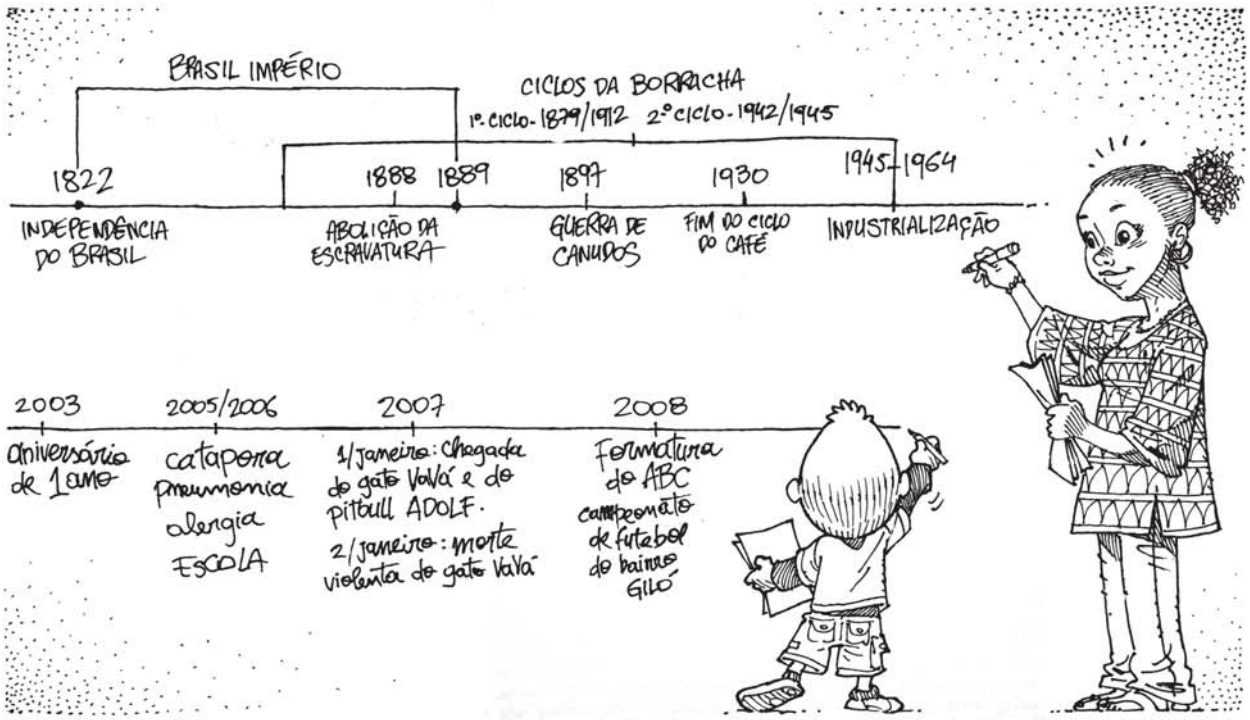
SHAVER, P. James. La epistemologia y la educación de los docentes de las ciencias sociales. Disertación preparada como discurso de apertura para la Conferencia Internacional sobre la Fomación de los Docentes y los Métodos de Enseñanza con Conceptos Específicos, universidad de Santiago de Compostela, España, 6 julio de 1992. In: FACAL, Ramón López et al. *la formación docente en el profesorado de historia*. Rosario: Homo Sapiens, 2001. pp. 41-59.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria Braga. Pesquisas em educação histórica: algumas experiências. *Educar em Revista*, Curitiba, número especial, jan./jun. 2006, pp. 11-31.

RESUMO

A formação do professor de História não se inicia e nem se encerra entre os muros da Universidade. A aprendizagem histórica do professor se dá ao longo de toda a sua vida, mediada por sua visão de mundo, conhecimento e por sua memória sobre o ensino de História. Ela condiciona as práticas do futuro professor de História, mais até que os saberes apresentados pela Universidade. Para que essa aprendizagem seja enriquecida e possa contribuir na construção de representações sofisticadas sobre História e do ensino de História entre as crianças, é necessário que as visões e conceitos sejam confrontados, discutidos e respeitados e, alguns deles, se possível, modificados.

2 HISTÓRIA, PASSADO, VIDA E RELATO



No capítulo anterior, apresentei as principais orientações sobre a compreensão histórica dos futuros professores. Relatei algumas experiências para identificar as diferentes visões de mundo, definições e modos de abordar um objeto chamado realidade e, por fim, as várias formas de compreensão do passado e do trabalho do historiador. Cheguei a afirmar que a aprendizagem histórica do professor não se inicia e nem se encerra entre os muros da Universidade.

Então, a formação superior inicial nada nos ensina? Ensina sim. Uma das características dos cursos universitários, frequentados por alunos maduros em termos de estruturas cognitivas, é difundir os rudimentos das especialidades científicas. A partir deste capítulo, estudaremos alguns princípios e regras do ofício do historiador e do ensino de História. Como princípios e regras são formados por conceitos, trabalharemos com as ideias de história, memória, passado, vida, relato, ciência, método, domínio, sujeito, escala, duração e historiografia.

Mas o que é a História, ou melhor, o que faz o historiador quando escreve a História? E ainda, quais os sentidos mais empregados pelos historiadores quando escrevem a palavra História? História e passado são a mesma coisa? A História nasceu com os gregos?

Vamos responder essas questões, partindo das nossas próprias experiências com as palavras história, passado, vida e relato.

SEU PASSADO O CONDENA

O passado é aquilo que já passou, que já não mais existe.

Apesar da redundância, é esse o sentido produzido pela maioria das pessoas. O passado é definido em oposição ao presente – ao aqui e agora! Será que essa certeza se mantém, diante destas indagações: quando começa o presente? Quando se encerra o passado?

Na década de 40 do século passado, o historiador **Marc Bloch** (2001) entendeu o presente como "um ponto minúsculo que foge incessantemente, um instante que mal nasce, morre" no infinito da duração. A leitura que vocês fazem desta frase ("a leitura que vocês fazem dessa frase"), por exemplo, já é passado. Com essa definição de presente – "um instante que mal nasce, morre" –, Marc Bloch quis dizer que é impossível fixar uma data para o final do passado e uma data para o início do presente. Elas sempre se movimentam de acordo com o observador. A equação é simples: para o estudante "cara-pintada" dos protestos "Fora Collor", aquele momento de 1992 era o presente. Para o ex-"cara-pintada", hoje professor universitário, o movimento "Fora Collor" é acontecimento passado. Distinguindo uma palavra da outra e atribuindo algum sentido à palavra presente, Marc Bloch nomeou o "presente" como "passado recente".

Para o filósofo **Santo Agostinho** (2000), que viveu num passado distante (século III) em relação ao historiador francês, o presente não

Marc Bloch
(1866-1944)
Historiador francês que fundou, em 1929, a revista *Annales* e escreveu *Apologia da História* ou *o ofício de historiador* (1949). Este é, provavelmente, o livro de teoria e metodologia da História mais utilizado pelos historiadores brasileiros.

Santo Agostinho
(354-430)
Pensador cristão. O texto citado, "O homem e o tempo", faz parte da obra *Confissões*, produzida entre os anos 397 e 400.

existe. Não existe porque a sua duração não pode ser medida. Adaptemos os seus exemplos: se considerarmos o século XXI como presente, veremos que desses 100 anos, 88 ainda não conhecemos e 11 já não nos pertencem mais, isto é, o período 2001/2007 é lembrança, o ano 2008 é vivência, e o período 2009/2010 é esperança.

Se pensarmos a nossa vivência de 2008 como presente, constataremos que ela se reduz ao mês de agosto (momento que escrevo este texto). Assim, os meses de janeiro a julho são lembranças, e os meses de setembro a dezembro são apenas esperanças ou expectativas.

Se pensarmos o dia de hoje – 8 de agosto, 9 horas – como presente, veremos que, mesmo neste dia, teremos 8 horas de passado e 15 horas de futuro. Concluindo, se todo o período de tempo identificado como presente pode ser dividido entre passado e futuro, o tempo presente, como afirma Agostinho, "não tem nenhum espaço". Se não se conhecem os seus limites, o presente não pode ser medido e se não pode ser medido, não existe!

É provável que depois desses exemplos você não tenha mais tanta certeza sobre o que seja presente e passe a refletir um pouco mais sobre **o valor do passado** em sua vida. O passado está presente, mesmo no tempo que consideramos presente. O passado está presente neste século, neste ano, neste mês, neste dia, neste minuto. O passado nos invade, constitui nossa identidade. "Seu passado lhe condena a ser o que é", registra o

David Lowenthal
Historiador inglês, publicou *The Past is a Foreign Country* (1988). Sobre **o valor do passado**, o autor afirma: relembrá-lo é crucial para nosso sentido de identidade. Saber o que fomos confirma o que somos. Nossa continuidade depende inteiramente da memória; recordar experiências passadas nos liga a nossos selves anteriores, por mais diferente que tenhamos nos tornado. Como apenas a memória permite conhecer a sequência de percepções, argumenta Hume, deve ser considerada como a fonte de identidade pessoal. Não tivéssemos memória, nunca teríamos tido nenhuma noção dessa cadeia de causas e efeitos que constituem nosso self ou pessoa. Para M. Eliade, os gregos identificavam o passado esquecido com a morte; exceto por alguns poucos privilegiados, os mortos não possuíam lembranças. Conforme Gabriel Garcia Márquez intui a difícil situação de um amnésico: "a recordação da infância começa a se apagar de sua memória, depois o nome e a noção das coisas, e finalmente a identidade das pessoas, e até mesmo a consciência de seu próprio ser, até que mergulha numa espécie de imbecilidade que não tem passado." (Lowenthal, 1998, p. 83).

adágio popular e demonstram-no as palavras de **David Lowenthal** (1998):

> o passado nos cerca e nos preenche; cada cenário, cada declaração, cada ação conserva um conteúdo residual de tempos pretéritos. Toda consciência atual se funda em percepções e atitudes do passado; reconhecemos uma pessoa, uma árvore, um café da manhã, uma tarefa, porque já os vimos ou já os experimentamos. E o acontecido também é parte integral de nossa própria existência. (Lowenthal, 1998, p. 81).

Se o passado não é tão "passado" assim, o que dizer da palavra **História**, entendida no senso comum como o estudo do passado?

O QUE É HISTÓRIA?

Enfrentemos imediatamente o problema. A maioria dos universitários ainda conserva as ideias de História-ciência concebidas, sobretudo, nos ensinos fundamental e médio: a História já está estabelecida. É um conhecimento dado. Todos os historiadores escrevem a mesma coisa – Cabral, Tiradentes, Serigi etc. Aos alunos cabe memorizá-la e reproduzi-la.

Poucos universitários, por outro lado, interrogam-se sobre o significado da palavra História, embora o termo esteja presente no glossário da nossa vida privada. Quantas vezes e com quais finalidades a palavra História é empregada durante um dia nas nossas vidas?

História

Diz-se algumas vezes: "A História é a ciência do passado". É, no meu modo de ver, falar errado, pois, em primeiro lugar, a própria ideia de que o passado, enquanto tal, possa ser objeto de ciência é absurda. Como, sem uma decantação prévia, poderíamos fazer, de fenômenos que não têm outra característica comum a não ser não terem sido contemporâneos, matéria de um conhecimento racional?

O objeto da História é, por natureza, o homem. Digamos melhor: os homens. Mais que o singular, favorável à abstração, o plural, que é o modo gramatical da relatividade, convém a uma ciência da diversidade.

Ciência dos homens, dissemos. É ainda vago demais. É preciso acrescentar: dos homens, no tempo. [...] o tempo da História é o próprio plasma em que se engastam os fenômenos e como o lugar de sua inteligibilidade. (Bloch, 2001, p. 52-55).

Não é difícil constatar que conservamos, pelo menos, dois grandes significados para o vocábulo. O primeiro é vida (experiência, realidade). Daí, as frases bastante usuais, tais como: "eu tenho história"; "você não sabe da minha história"; "minha história é cheia de sofrimento!"

O outro significado frequente para a palavra **história** é conhecimento sobre a vida. Quando alguém diz "eu tenho história", está se referindo aos milhões de acontecimentos que constituíram a sua experiência no planeta Terra, no país Brasil, isto é ela está tratando do seu passado. Mas quando essa mesma pessoa fala "eu vou contar a minha história para você", certamente, não ficará o ano inteiro narrando todos os atos, sentimentos e pensamentos que experimentou (que vivenciou). É óbvio que fará uma seleção do que, naquele momento, lhe parece mais importante, ou seja, ela revelará apenas uma pequena parte do seu **passado**. Neste caso, **história e passado** têm sentidos diferentes.

Ela também recortará a sua experiência de vida em alguns períodos, saltando da infância à adolescência, do casamento, filhos etc. Em outras palavras, não contará para você que tomou café com pão e margarina às 6h30 da manhã de hoje. O ato, objeto e o momento da primeira refeição lhe parecerão banais, rotineiros e, portanto, irrelevantes para a constituição do relato sobre a sua vida, suponho.

Essa operação de selecionar episódios e de segmentar o tempo (**periodização**) ocorre por vários motivos. Aqui, destaco apenas dois. Em pri-

Observe como estão distantes um do outro os sentidos etimológicos das palavras passado e História.
Passado é o particípio passado do verbo passar, que, por sua vez, relaciona-se às ideias latinas de *passus,* afastamento das pernas, espaço compreendido entre esse afastamento, passo, passada, percorrer. (Houaiss, 2007).
História é de origem grega. Formada a partir do verbo *historeîn*, é derivada de *híst*or (remetendo etimologicamente a *ideîn*, "ver", e a *(w)oida*, "saber") e tem o sentido de investigação. (Hartog, 2001, p. 50-51).

Periodização
Pensar em escrever a história é recortar o tempo, é estabelecer um início e um fim e, em seguida, o antes, durante e o depois. É dar sentido à experiência humana depositando-a em intervalos a que chamamos de períodos. Pensar em escrever história é, em resumo, periodizar (Cf. Rodrigues, 1969, p. 112; Toplsky, 1985, p. 465-472). Além de dar sentido à história, além de realizá-la (levando em conta a determinação temporal – início/fim, antes, durante e depois), a periodização dá ritmo à narrativa e, consequentemente, à leitura da narrativa.

meiro lugar, é preciso que a trajetória de vida seja compreensível e funcional para si mesma e para o seu ouvinte. Tem que ser compreensiva para si própria, porque ninguém conta a história "por contar", sem motivação alguma. Tem sempre um interesse em mente, como recuperar uma informação para orientar uma tomada de decisão ou rememorar e construir uma trajetória para reforçar uma argumentação que lhe beneficiará naquele presente. Além disso, o relato sobre a vida deve ser compreensível também para o ouvinte, pois este não tem todo o tempo do mundo para escutá-lo e estará sempre correndo o risco de "perder o fio da meada" se a narrativa for caótica.

Na prática, funciona desta maneira: 1. o aluno conta a sua trajetória, do nascimento até a entrada na universidade; 2. enquanto o falante conta a sua experiência (e, com base na estrutura montada por ele), o ouvinte vai estabelecendo relações entre os episódios (Ah! isso ocorreu por causa daquilo), hierarquizando os fatos (isso não foi tão marcante quanto...) e organizando os acontecimentos no tempo (primeiro veio o namoro, a Universidade e, no meio do relacionamento, um filho. Que legal!).

O outro motivo para o recorte do tempo, o estabelecimento de causas, condicionantes e consequências e a seleção de determinados acontecimentos, etc. está relacionado aos registros, vestígios, indícios, enfim, aos testemunhos que o falante possui sobre a sua própria experiência. Não há como **contar uma história** ao modo

Escrever história é **contar uma história** (cf. Furet, s/d), é narrar, ou seja, é empregar elementos clássicos da retórica e da poética que viabilizam a representação e compreensão do tempo e, por conseguinte, a compreensão da experiência humana. Contar uma história é "conhecer por meio de documentos", mas é também narrar "eventos", selecionando, organizando, fazendo com que "um século caiba numa página" (Veyne, 1998, p. 18). Contar uma história é apreender, inventar/representar/significar a vida dos homens no tempo, convertendo os acontecimentos em estória "pela supressão ou subordinação de alguns deles e pelo realce de outros, por caracterização, repetição do motivo, variação do tom e do ponto de vista, estratégias descritivas alternativas e assim por diante". (White, 1984, p. 100). Contar uma história é, enfim, manipular operadores linguísticos, produzindo um efeito de realidade (Cf. Barthes, 1998, s/d).

História e passado
Nem tudo o que tem a ver com o homem e com seu mundo é História só porque já aconteceu, mas exclusivamente quando se torna presente, como passado, em um proceso consciente de rememoração (Cf. Rüsen, 2001, p. 68).

dos historiadores, se ele não tem a menor noção do que aconteceu naquele período da sua vida, se não lembra mais ou não tinha discernimento para registrar na memória. Da mesma forma, se de alguns episódios não guardou nenhuma evidência material (uma fotografia ou um registro sonoro) e nem possui uma testemunha (sobre a tentativa de suborno ou de assédio sexual de que foi alvo), o falante é obrigado a calar, mesmo que esses atos presenciados tenham marcado sua vida para sempre. Quem aqui já não pronunciou a famosa frase "Se eu contasse, ninguém acreditaria"?

Tente colocar no papel a sua trajetória e você perceberá as claras diferenças entre passado e relato e a importância das operações historiográficas que transformam a nossa rica e extensa experiência de vida em uma narrativa compreensível para nós e para todas as pessoas.

E A CIÊNCIA DA HISTÓRIA, DE ONDE VEM?

Vimos, então, que História-ciência não é todo o passado, e sim uma parte deste, realizada por meio de um relato. Vimos também que esse relato é estruturado segundo certas regras que permitem a compreensão da experiência humana no tempo. Mas, quando surgiu a ciência da História? Onde nasceu esse campo do saber científico que cria e fiscaliza as **regras para escrita da História**? A ciência da História vem dos gregos?

História "H" ou "h"?
Neste livro, emprego "H" para a História com o sentido de relato sobre a vida, conhecimento, ciência e disciplina escolar, e "h" para história com o sentido de vida, experiência e existência.

Regras para a escrita da História
Segundo Cícero, orador romano, eram três as "leis da História": 1. não ousar dizer algo falso; 2. não ousar algo que não seja verdadeiro; e 3. que não haja, ao se escrever, qualquer suspeita de complacência, nem o menor rancor.
No início do século XIX, Leopold Von Ranke, historiador alemão, elaborou outras regras que nortearam o trabalho de muitos historiadores até o tempo presente. Para ele, era fundamental: 1. o emprego de fontes históricas produzidas o mais próximo possível dos acontecimentos; 2. a publicização, em nota de rodapé, da origem das informações e teses extraídas de terceiros; 3. a exposição rigorosa dos fatos; e 4. a fidelidade às peculiaridades de cada povo, Estado ou indivíduo. (Cícero, *Do Orador*; 2, 62, in: Hartog, 2001, p. 145; Ranke, 1979, p. 38-39).

A ciência da História não nasceu na Grécia, como aprendemos no dia-a-dia. Aliás, quase tudo veio da Grécia! O Direito, a Medicina, a Matemática, a Antropologia entre outras. Soa estranho alguma informação contrária, já que a Grécia é considerada "o berço da civilização ocidental". Mas não é difícil entender.

Com o sentido de relato sobre a experiência dos homens no tempo, existe História desde que os homens organizados em Estados se interessaram pelo registros de suas ações. **François Hartog** (2001) afirma que havia História no Egito há quatro mil anos antes de Cristo, onde reis mandavam elaborar **anais** e fazer inscrições nas pedras dos seus enormes túmulos. Lembram das pirâmides? Elas ainda são suporte da escrita da História egípcia. Na Mesopotâmia havia escribas para registrar a História dos reis. No antigo Israel, da mesma forma, produziu-se o relato histórico mais lido (hoje) no Brasil: a *Bíblia*.

Os gregos, evidentemente, produziram relatos sobre os seus feitos. Mas o seu caráter inovador está na invenção da figura do historiador e no emprego da História com o sentido de investigação. Na Grécia ocorreram as primeiras iniciativas de se escrever histórias sem a necessária vontade ou subvenção do poder político, **Heródoto** é o exemplo.

Mas aí surge a questão: anais, escritos em pedras e a *Bíblia* são lidos, armazenados e veiculados hoje como produtos de uma ciência chamada História? Dificilmente vocês responderão que sim. E eu os apoiarei pela simples razão de que a

Anais
No antigo Egito, o *guenut*, termo plural que se traduz normalmente como "anais", parece corresponder a relatos sobre fatos passados encarados como objetos, em sua materialidade. O registro do passado tomava a forma de: 1. lista de reis (Pedra de Palermo: anais primitivos); 2. genealogias privadas, por exemplo aquela tardia de sacerdotes menfitas, estendendo-se da dinastia XI a XXII; 3. relatos e imagens de campanhas militares, da paleta de Narmer (fim do quarto milênio a.C. em diante); 4. escaravelhos "históricos" (só na XVIII dinastia tardia, século 14 a.C.). Na Roma antiga, os anais não são mais que o desenvolvimento da primeiríssima crônica elaborada pelo pontífice máximo que inscrevia numa tábua branqueada com cal os acontecimentos do ano e afixava-a em sua casa. Por que o pontífice? Porque ele era, por sua função, um mestre do tempo: do mesmo modo que fixava o calendário, tinha o poder de preservar em sua tábula a memória dos acontecimentos. Que acontecimentos? As vitórias, as calamidades, os prodígios, os quais, antes de tudo, foram recolhidos não por si mesmos, mas como signos que permitiam saber como estava a cidade perante os deuses. (Cf. Cardoso, 2005, p. 116; Hartog, 2001, p. 180).

Heródoto
Historiador grego (484 a. C. /425 a. C.). Duas características diferenciam Heródoto dos seus predecessores: 1. ele parece ter sido pioneiro na produção de uma descrição analítica de conflitos, ao ocupar-se das Guerras Médicas; 2. parece ter sido o primeiro a associar dados etnográficos (características e costumes de povos diversos) na explicação de uma guerra e de seus resultados. Usava o termo história para designar um inquérito ou pesquisa, em especial de tipo etonográfico. (Cardoso, 2005, p. 119).

François Hartog
Professor de Historiografia antiga e moderna e diretor de estudos da Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais (França). Escreveu *O espelho de Heródoto* (1999).

História (ciência) discutida neste livro, não era praticada no Egito, Mesopotâmia, Israel ou Grécia. Você conhece "o autor" da Bíblia? Sabe algo sobre uma associação egípcia de historiadores que trabalharam para os faraós? As regras que comecei a anuniciar neste capítulo foram aperfeiçoadas e consolidadas na Europa, no século XIX. No mundo antigo não havia ciência da História nem disciplina escolar História. Aliás, não existia Universidade, tampouco essa escola tal e qual conhecemos hoje. As regras que limitam o campo do conhecimento e legitimam o estatuto científico da História são obra, repito, do século XIX. Elas serão o objeto dos nossos estudos, principalmente, nos capítulos 3, 4 e 5.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. *O Rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BLOCH, Marc. A história, os homens e o tempo. In: *Apologia da história ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. pp. 51-68.

CARDOSO, Ciro Flamarion. Panorama da Historiografia Ocidental (até aproximadamente 1930). *Um historiador fala de teoria e metodologia*: ensaios. Bauru: Edusc, 2005. pp. 115-149.

De CERTEAU, Michel. A Operação historiográfica. In: Le GOFF, Jacques; NORA, Pierre (org.). *História*: novos problemas. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976. pp. 17-48.

FURET, François. *A oficina da história*. Lisboa: Gradiva, s.d.

HARTOG, François. A operação historiográfica: historeîn, historíe, semaínein. In: *A História de Homero a Santo Agostinho*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001. pp. 39-53.

HOUAISS, Antonio. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa 2.0*. São Paulo: Instituto Antonio Houaiss/ Objetiva, 2007. 1 CD-ROM.

LE GOFF, Jaques. A história como ciência: o ofício de historiador. In: *História e memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992. pp. 105-127.

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. *Projeto História.* São Paulo, n. 17, pp. 63-199, nov. 1998.

RANKE, Leopold Von. Historia de los pueblos latinos y germanicos - de 1494 a 1535 (Prologo). In: *Pueblos y Estados en la historia moderna*. México: Fondo de Cultura Económica, 1979. pp. 37-54.

REIS, José Carlos. *As identidades do Brasil*: de Varnhagen a FHC. 2 ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

RODRIGUES, José Honório. *Teoria da história do Brasil*: introdução metodológica. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

SANTO AGOSTINHO. O homem e o tempo. In: *Confissões*. São Paulo: Nova Cultural, 2000. pp. 309-340.

TOPOLSKY, Jerzy. La naturaleza y los instrumentos de la narración histórica. In: *Metodologia de la historia*. Madrid: Catedra, 1985. pp. 465-472.

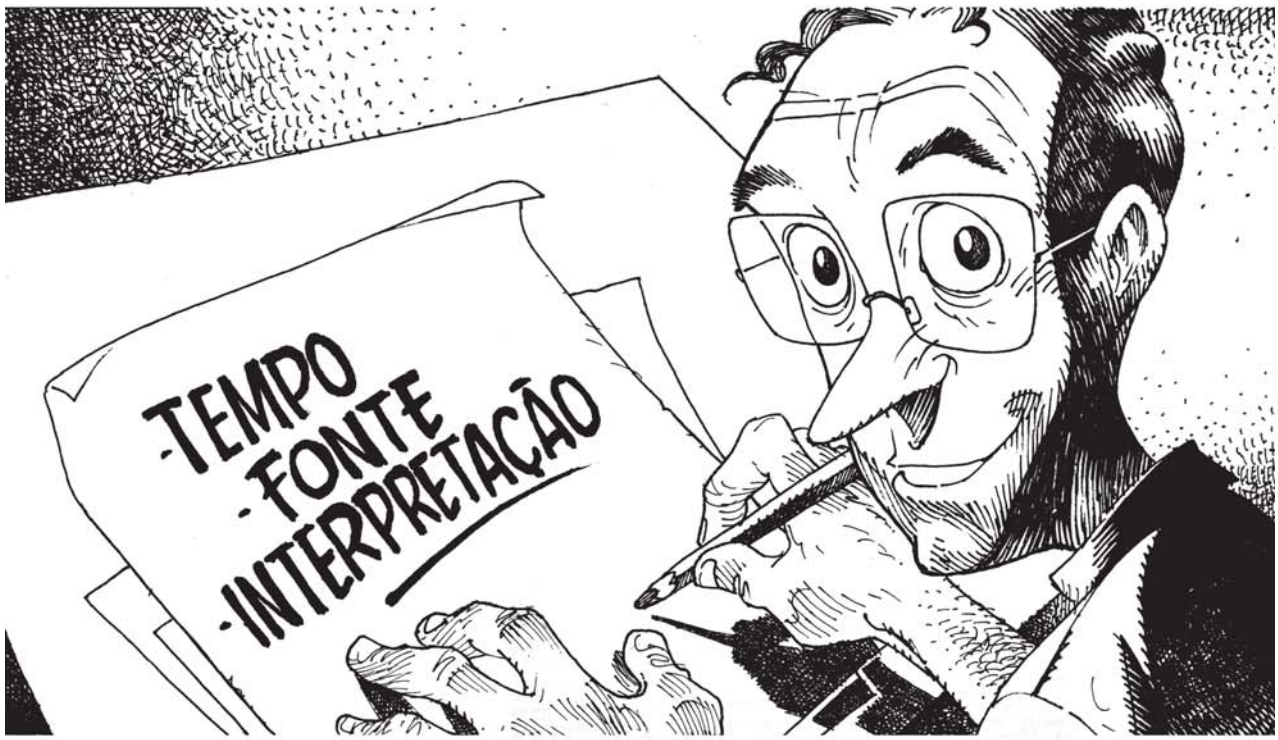
VEYNE, Paul Marie. *Como se escreve a história*: Foucault revoluciona a história. 4. ed. Brasília: Editora da UnB, 1998.

WHITE, Hayden. O texto histórico como artefato literário. In: *Trópicos do discurso*: ensaios sobre a crítica da cultura. São Paulo: Editora da USP, 1994. pp. 97-117.

RESUMO

Em nosso cotidiano, conservamos dois grandes sentidos para a palavra história: experiência e relato sobre a própria experiência (ou vida e conhecimento sobre a própria vida). A vida é constituída por milhões de acontecimentos de variada duração, chamados em sua totalidade (irrecuperável) de passado. Já o conhecimento/relato (parte recuperada do passado) é construído sobre determinadas estratégias: seleção e hierarquização de episódios e organização em segmentos de tempo e apresentação em formato narrativo. Esse conjunto de operações foi aperfeiçoado no século XIX, quando a História anunciou-se como ciência, dentro de universidades europeias.

3 HISTÓRIA, MEMÓRIA, A TAREFA DO HISTORIADOR E DA CIÊNCIA DA HISTÓRIA



Já comentei sobre a importância do passado para a vida das pessoas. Ele é fundamental tanto para a realização de tarefas cotidianas quanto para a construção da identidade pessoal e de grupos. O reconhecimento "de uma pessoa, uma árvore, um café da manhã, uma tarefa", como escreveu Lowenthal (1999), só é possível porque "já os vimos ou os experimentamos".

Além disso, os elementos simbólicos e materiais que nos identificam e nos diferenciam uns dos outros também se situam no passado. Quanto mais antigas forem as fotografias, cartas de amor, as lembranças do pai falecido, por exemplo, mais valorosas serão essas referências de identidade para nós. Você conhece alguém que queimou seu álbum fotográfico de bebê?

Neste capítulo, demonstrarei que o passado pode ser evocado por várias formas: conheceremos o modo pessoal e quase estático (a via da memória) e o modo coletivo e crítico (a via da História). Veremos que são formas diferentes, mas intercomplementares, de dar visibilidade ao passado.

Mas passado de quem? Dos homens, das mulheres, das crianças, das classes sociais, dos povos, das sociedades, das paisagens? A natureza tem um passado?

Além de conhecer os sujeitos da experiência humana privilegiados na escrita da História, importa saber um pouco sobre as suas finalidades. A História serve para quê? Por que contamos histórias?

HISTÓRIA OU MEMÓRIA?

Várias são as formas de evocar, experimentar e sentir o passado. Memória e História são dois instrumentos muito importantes. Ambas são fontes para a construção da nossa identidade. Se quero defender as cores do meu partido, rememoro e estimulo as outras pessoas a lembrarem das minhas posições nas últimas seis eleições: os manifestos que assinei, a camisa que vesti, o broche que usei, o candidato em quem votei etc.

Mas se desejo convencê-lo a votar no meu partido, as minhas lembranças, apenas, já não bastam. É necessário um instrumento mais poderoso, crítico e supostamente desapaixonado, que busque, selecione e analise os testemunhos, que investigue a verdade sobre o passado do meu opositor de forma controlada (metódica). Esse instrumento é a História – um livro de História política, escrito pelo historiador **Ibarê Dantas** (2002), por exemplo, é o resultado desse conjunto de tarefas que o historiador **Michel De Certeau** (1976) chama de **operação** historiográfica.

Por que procedo de maneiras diferentes para evocar certo passado? Pela simples razão de que o passado é evocado por diferentes interesses. Esses interesses denunciam diferentes funções do passado em nossas vidas: lembrar o familiar falecido conforta a perda; rememorar a vitória pessoal na campanha política dá prazer; recordar escândalos de corrupção aperfeiçoa as regras de bom uso do dinheiro público; recuperar antigos julgamentos refina os instrumentos da justiça humana.

Memória
Em termos genéricos, memória pode ser entendida como um registro recuperado (lembrança) e propriedade de conservar e recuperar registros. Este último sentido remete a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas. (Cf. Le Goff, 1992, p. 423-425).

Ibarê Dantas
Historiador sergipano. Publicou *O tenentismo em Sergipe*: da Revolta de 1924 à Revolução de 1930 (1974), *A Revolução de 1930 em Sergipe*: dos tenentes aos coronéis, Coronelismo e dominação (1987), *Os partidos políticos em Sergipe*: 1985/2000 (1989), *A tutela militar em Sergipe*: 1964/1984 – partidos e eleições num Estado autoritário (1997), *Eleições em Sergipe*: 1985/2000 (2002), e *História de Sergipe*: República – 1889/2000 (2004).

Michel De Certeau
Cientista social (1925/1986). Autor de *A escrita da História* (1975), afirmou que encarar a História como **operação** é tentar compreendê-la como a relação entre um lugar (um recrutamento, um meio, uma profissão etc.), procedimentos de análise (uma disciplina) e a construção de um texto (uma literatura) (Cf. De Certeau, 2010, p. 66).

Os interesses de evocação do passado e as diferentes funções a ele atribuídas condicionam, por sua vez, as formas de evocação desse passado. Para rememorar a participação na campanha, basta imaginar. Para construir a História das eleições no Estado, a imaginação de uma pessoa é insuficiente. São necessários vários depoimentos de candidatos envolvidos e, ainda, vários testemunhos – colhidos em jornais, fotografias, antigas gravações de TV etc. – que possibilitem a comparação entre as imagens que as pessoas fazem das suas participações nas eleições. A primeira evocação – a do político saudoso – é a memória (não raro, **memória coletiva**). A segunda – do historiador compreensivo e crítico – é a via da História.

As duas vias são muito diferentes. A memória é sacralizadora, não admite questionamentos e é do âmbito da experiência afetiva, pessoal direta: "Eu estava lá. Portanto, a campanha política ocorreu assim como eu lembrei e pronto!"

A memória também oculta, deliberadamente ou inconscientemente, sempre que o lembrador tem o seu bem estar ameaçado. Diante do delegado, dois anos após as eleições, "Eu não lembro de ter feito boca de urna"! Diante da imagem do colega assassinado no comício, "É melhor esquecer para não sentir a mesma dor todos os anos nessa mesma data".

A História, ao contrário, investiga, busca pistas, desmitifica, reúne toda espécie de depoimentos e hipóteses. Quando encerrada no escrito, a História pode ser compartilhada por uma comu-

Memória coletiva
A memória coletiva aparece quando as mesmas lembranças, vividas ou transmitidas, voltam de maneira repetitiva e quando elas são apresentadas como propriedade específica da comunidade. Ela é feita de vida cotidiana onde a inundação, a geada precoce ou tardia, o incêndio da granja deixaram mais traços do que a Revolução Francesa. Ela idealiza o passado, que se torna o "belo passado", apagando as tensões sociais e as lutas de clã, numa visão unanimista e pacífica. A memória é terrivelmente simplificadora: ela se organiza em torno de um acontecimento fundador, os fatos anteriores ou posteriores sendo assimilados a este ou esquecidos; quando são memorizados, é por analogia, repetição e confirmação do acontecimento fundador. O esquecimento é, portanto, constitutivo da memória; mas esse esquecimento pode ser vontade de limitar-se ao essencial ou ocultação. O tempo retido pela memória coletiva é muito simplificado, binário em nossos dias e antigamente, antes e depois de 1914 (ou ternário) de nosso tempo à época dos antigos, há muito tempo. O fluxo cronológico é a regra, salvo quando um laço pode ser estabelecido com a genealogia familiar. (Cf. Joutard, 1993, p. 526-527).

nidade científica. O livro *As eleições em Sergipe*, do historiador citado, é apresentado como uma versão de um estudioso – baseado em fontes, declaradas em notas de rodapé e na lista bibliográfica final – e em métodos de trabalho abonados pelos historiadores brasileiros.

O impresso acima pode ser criticado numa resenha. Por declarar fontes e compartilhar procedimentos teórico-metodológicos, pode, inclusive, auxiliar a outro pesquisador na elaboração de uma versão completamente diferente. Quanto mais explicitados os procedimentos de pesquisa, quanto mais coerente for o uso desses procedimentos, maior será o valor científico atribuído à obra pelos demais historiadores da área.

HISTÓRIA E MEMÓRIA

Apesar das diferenças, a História não vive sem a memória - **a História faz uso e até pode converter-se em memória**. A memória, por sua vez, necessita da História para constituir-se. A memória, seja na conversa de velhos, na inscrição das lápides dos cemitérios, nas autobiografias impressas, é um importante material para a composição da História.

Além de fonte para a História, a memória, produzida e recolhida oralmente, fornece outros pontos de vista ao historiador, que abrem possibilidades à novas interpretações. Que seria da História do movimento messiânico de Canudos ou da História dos trabalhadores rurais Sem Ter-

Marizete Lucini, professora da Universidade Federal de Sergipe e pesquisadora do ensino de História, exemplifica como **a História faz uso e até pode converter-se em memória** no ensino de História dos anos iniciais, cumprindo, ao mesmo tempo, funções de orientação existencial e de constituição da identidade dos sujeitos Sem Terra. Observe como tais funções são materializadas na escola, a partir do registro de aluno realizado em seu caderno, no "Assentamento Conquista na Fronteira" em Francisco Beltrão (PR).

Ernesto Guevara de La Sierna – Chê
Nasceu na Argentina – 14 de junho de 1928.
Ensinamentos:
- Companheiro
- Solidariedade
- Trabalho voluntário
- Internacionalista
O que você tem de semelhança com o Che?
- Amizade, ajudar os amigos, companheirismo, não ver pessoas nas ruas, repartir as coisas (Caderno de aluno - 4ª série).

Na introdução da temática que será estudada pelos alunos, pode-se inferir que na escolha do personagem histórico está presente a carência de orientação. A escolha é intencional, contém em si a finalidade: conhecer Che Guevara, um personagem com o qual esse grupo social intenciona uma identificação, pois a sua história de lutas é concebida como exemplar, um modelo a ser seguido. (Lucini, 2007, p. 154).

ra se não fosse considerada a memória individual e coletiva dos seus agentes?

Por outro lado, depois de inscrita no livro, veiculada na revista científica ou consumida pelos usuários dos manuais didáticos por anos a fio, a História gera **a "fabricação" de memórias**. Quem descobriu o Brasil? A minha geração ainda responde: Pedro Álvares Cabral! E responde Cabral, mesmo sabendo que, há mais de 100 anos, os historiadores apontaram outros responsáveis pela "descoberta". Cabral, um personagem de certa História (do século XVI), transformou-se em memória: a memória dos brasileiros sobre a História do Brasil.

Vemos, então, que a História faz uso e até pode converter-se em memória, registrando e/ou orientando a vida prática de grupos silenciados na experiência brasileira, ou seja, não há como estabelecer uma separação radical entre a memória e a História. Mas, a constituição de uma História-memória e/ou a conversão da História em memória coletiva pode servir também para oprimir as pessoas. Alguns livros didáticos do regime militar brasileiro registram essa intenção. Assim, para historiadores como **Philippe Joutard** (2005) e **Jaques Le Goff** (1992), é tarefa do historiador por em dúvida, criticar a memória, enfim, fazer da memória um objeto da História.

Apesar de possuirmos mecanismos controlados para criticar a memória e conhecer o passado, constatamos, por fim, que não há um único passado a ser evocado e/ou reivindicado. Não há um passado fixo na história do Brasil – Cabral, descobrimen-

Fernando Catroga, professor da Universidade de Coimbra (Portugal) e autor de *Memória, História e Historiografia* (2001), alerta que somente a partir de uma concepção cientificista se pode aceitar esta radical separação entre a memória e a historiografia. Assim, se é verdade que a História vivida se distingue da História escrita, o certo é que outras características, apresentadas como típicas da memória (seleção, finalismo, presentismo, verosimilhança, representação), também se encontram no trabalho historiográfico [...]. Deste modo, ao aceitar-se a existência de uma excessiva dicotomia entre a escrita dos historiadores propriamente ditos e a dos divulgadores, pode-se cair no encobrimento da sobredeterminação cívica e memorial em que ambas se inscrevem. Em síntese: a historiografia, com as suas escolas, valorizações e esquecimentos, também gera **a "fabricação" de memórias**, pois contribui, através do seu cariz narrativo e da sua cumplicidade, direta ou indireta, com o sistema educativo, para o apagamento ou secundarização de memórias anteriores, bem como para a refundação, socialização e interiorização de novas memórias. (Catroga, 2001, p. 40, 57).

to, capitanias hereditárias, navegadores etc. Há quem veja, em lugar de Cabral, descobrimento, capitanias hereditárias, o assassino europeu, conquista e formação dos primeiros latifúndios no Brasil.

Por que isso acontece? Por que se contam coisas tão diferentes sobre a história do mesmo país? Por que a experiência brasileira é reescrita constantemente? Por que os livros de História que falam somente de Cabral, descobrimento e capitanias hereditárias não são mais adotados por grande parte dos professores?

Voltemos ao exemplo do cotidiano da sala de aula. Já experimentou ouvir os relatos dos alunos sobre uma briga ocorrida no recreio? Quantas versões você costuma colecionar? O adágio popular tem uma explicação para a fertilidade das versões: "Quem conta um conto aumenta um ponto!". Mas, na escrita da História, como opera esse conflito de interesses?

Os livros de História são reescritos porque a própria vida dos homens sofre mudanças, renovando o estoque de passado, ampliando a oferta de acontecimentos a serem mobilizados para a explicação do presente. Isso nos remete à declaração de Marc Bloch sobre a impossibilidade de "fixar" limites para o final do passado e o início do presente (Cf. Capítulo 2).

O relato histórico, enfim, também é reescrito porque a ciência da História incorpora novos objetos, novas fontes e técnicas de investigação. Essa mudança resulta na revisão de conceitos e de conclusões, permitindo a elaboração de novas hipóteses sobre o passado brasileiro.

Philippe Joutard
Historiador francês, especialista em memória coletiva e história oral. No Brasil, publicou, entre outros textos, *História oral*: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos (1996).

Jaques Le Goff
Historiador francês, especialista em temas da Idade Média e de Teoria da História. Seu livro mais utilizado no Brasil ainda é *História e memória* (1990).

Outro fator que possibilita a reescrita da história é a morte dos historiadores. É... os historiadores também morrem. E os que vão nascendo adiante já não têm as mesmas preocupações dos seus antecessores. Já interrogam de forma diferente. Divergem, até mesmo, dos seus colegas contemporâneos: quais os responsáeis pela invasão, pelo genocídio indígena, ou pela conquista? Como se deu o encontro de culturas tão diferentes?

Sem descer às raias do individualismo absoluto (porque o homem é fruto do seu tempo e lugar), cada historiador recolhe o passado que lhe apraz. Cada **geração** elabora a versão sobre o passado que melhor responde aos seus interesses no presente, disse-o bem o historiador **José Carlos Reis** (1999).

QUE HISTÓRIAS CONTAR?

Afirmei que a História não vive sem a memória e que não há o passado único a ser evocado ou reivindicado. E já havia adiantado, no início desse livro (Cf. Apresentação), que a História não está escrita para sempre. Então, se cada geração recolhe o passado que lhe interessa, que histórias contam os historiadores? Que histórias devemos contar às crianças? Para responder a essa pergunta, é necessário pensar um pouco sobre os conceitos de acontecimento, sujeito e objeto histórico.

Quando escrevemos histórias, numa expressão bem popular, "contamos coisas" que supomos terem acontecido. Narramos acontecimen-

Geração
A tradição mais forte da análise do conceito de "geração" radica na obra de Karl Mannheim. Para o sociólogo húngaro [...], a geração consiste num grupo de pessoas nascidas na mesma época, que viveu os mesmos acontecimentos sociais durante a sua formação e crescimento e que partilha a mesma experiência histórica, sendo esta significativa para todo o grupo, originando uma consciência comum, que permanece ao longo do respectivo curso de vida. A ação de cada geração, em interação com as imediatamente precedentes, origina tensões potenciadoras de mudança social [...]. O conceito que aqui está patente atribui à geração uma forte identidade histórica, visível quando nos referimos, por exemplo, à "geração do pós-guerra", identificando nela o conjunto de pessoas que nasceram e cresceram nas condições históricas da reconstrução europeia, após a Segunda Guerra Mundial. (Sarmento, 2005).

José Carlos Reis
Historiador brasileiro, especialista em História da historiografia e Teoria da História e professor da Universidade Federal de Ouro Preto. Escreveu, entre outros livros, *Nouvelle Histoire e tempo histórico*: a contribuição de Febvre, Bloch e Braudel (1994).

tos. **Acontecimento** é a mais simples unidade de significação da vida e a nossa vida é constituída por milhares de acontecimentos. Mas como podemos identificar um acontecimento? É simples: quando detectamos uma mudança! Passando no vestibular, por exemplo, saímos do *status* de concludente do ensino médio para o de futuro universitário. Isso é ou não uma mudança? É ou não um acontecimento na sua vida?

A ideia de acontecimento está diretamente ligada à ideia de sujeito. Lembra das lições de Português sobre sujeito e predicado? Quando ouvimos a frase "Passou no vestibular", imediatamente questionamos: "Quem passou?" Perguntamos pelo sujeito da ação – o responsável pelo acontecimento. Quando nosso conhecido Marc Bloch (2001) afirmou que a História ocupava-se da experiência dos homens no tempo, ele também estava se referindo à relação sujeito-ação: ao que os homens faziam para viabilizar a sua vida (como a modificavam) e até ao que faziam para não modificar determinados estados de coisas que lhes deixavam confortáveis. Dizendo de outro modo, até um fenômeno, comportamento ou situação concebida como duradoura (permanente) pode ser considerado um conjunto de acontecimentos menores.

Mas aí temos um problema: o que os HOMENS fazem no tempo! E as mulheres? E as crianças? E os milhões de soldados desconhecidos, mortos na 2ª Guerra Mundial? E os milhões de africanos responsáveis pela atividade econômi-

Acontecimento
Para Paul Ricoeur, o acontecimento em História corresponde ao que Aristóteles chamava de mutação de sorte – *metabolé* – na sua teoria formal da armação da intriga. Um acontecimento é o que não somente contribui para o desenvolvimento da intriga, mas dá a esta a forma dramática de uma mudança de sorte. Para Júlio Aróstegui, o acontecimento é o mecanismo decisivo e o elemento determinante do processo histórico. Através dos acontecimentos os estados sociais se modificam. [...] Da idéia de acontecimento deve excluir-se todo o tipo de movimentos que chamamos recorrentes, movimentos cíclicos, recursivos, repetitivos, rotinizados, que têm uma função clara na estrutura, mas que não produzem alterações estruturais que permitam falar de mudança de estado. (Cf. Ricoeur, s.d, p. 320; Aróstegui, 2006, p. 331, 333).

ca no período colonial? E a tsunami, o fenômeno das ondas gigantes, não modificou a vida de milhares de indonésios? O que dizer do capitalismo, não é um fenômeno que modifica a vida de bilhões de pessoas no planeta?

Claro que Marc Bloch referia-se a um homem genérico. E os historiadores refletiram bastante sobre a natureza da genérica condição de **sujeito histórico**. Nos últimos 150 anos, aproximadamente, o sentido de sujeito modificou-se bastante. Era, em princípio, indivíduo concreto (pessoal). Depois, foi entendido como coletivo (de indivíduos), passando destes a abstrações (fenômenos e artefatos) que aparentemente não guardam nenhuma relação com seres humanos "de carne e osso". Vou exemplificar.

Na segunda metade do século XIX, historiadores pensavam o indivíduo pessoal (uma pessoa com nome, lugar de nascimento e moradia etc.) como o sujeito da história. Por essa concepção, aprendemos que o Marechal Deodoro da Fonseca (sujeito) proclamou (ação) a República (acontecimento). Na mesma época, e dentro da mesma linha de raciocínio, comunidades, povos, estados, nações e civilizações também figuraram como sujeitos. Por isso, aprendemos a repetir que "o Brasil (sujeito) participou da 2ª Guerra Mundial (ação/acontecimento) ao lado dos Estados Unidos da América (outro sujeito).

Ainda no século XIX, **Karl Marx** contestou esses dois sentidos. Ele apresentou uma nova modalidade, reforçada na primeira metade do século XX, com os historiadores da Escola dos

Karl Marx
Pensador alemão e teórico da História (1818/1883). Escreveu *O Capital*: crítica da Economia Política (1867).

Sujeito histórico
Alguns historiadores empregam a palavra protagonista com mesmo sentido de sujeito histórico. Protagonista era o principal ator entre os três elementos clássicos do teatro grego (protagonista coro e figurante). Ele encenava o papel mais importante. Em torno dele construía-se o enredo. Mas a mudança de palavra não elimina a complexidade de identificação dos sujeitos históricos. Sujeito pode ser quem teve a ideia, quem tomou a decisão de executá-la ou quem a executou efetivamente. (Cf. Houaiss, 2007; Mosé, 2004, p. 266; Aróstegui, 2006, p. 330).

Annales. Marx afirmou que os homens faziam a história (construíam a sua trajetória), mas dependiam de outros mecanismos para viabilizarem a sua vida (para promoverem a mudança). Forças econômicas, consciência de classe entre outros, mediavam a ação dos sujeitos individuais-pessoais. Atos individuais deveriam ser compreendidos dentro de formulações mais abstratas. Assim, a **formação social**, por exemplo, passou à condição de sujeito histórico.

Essa tendência, digamos, de "desencarnação" do sujeito histórico ganhou força com o interesse dos historiadores da **Escola dos Annales** por uma História total: em lugar dos atos estritamente políticos (eleição, guerra, tratado), a experiência da economia, cultura, do social entre outros (Cf. Capítulo 5). O distanciamento entre os sujeitos "concretos" e, digamos, sujeitos "abstratos" foi também ampliado a partir do uso da estatística na pesquisa histórica. Aí, além da despersonalização dos sujeitos (transformados em números), observamos também a homogeneização e a seriação das ações individuais. Ao examinar biografias de intelectuais em conjunto, os historiadores inventam as "elites"; estudando assinaturas de documentos paroquiais, descobrem o "analfabetismo"; e observando a variação dos preços estabelecidos em determinado período, os historiadores criam o sujeito "inflação".

Sujeitos históricos, por fim, foram também algumas construções humanas, como o **Peabiru**,

Formação social
No seu uso concreto, refere-se a dois fenômenos bastante conhecidos dos marxistas e dos sociólogos de todas as tendências: "tipos de sociedade", por exemplo, sociedade feudal, sociedade burguesa ou capitalista; e "sociedades particulares", por exemplo, a França ou a Inglaterra como uma sociedade. (Bottomore, 1988, p. 159).

Escola dos Annales
Grupo de historiadores, inicialmente, reunidos em torno da revista francesa *Annales* (1929) que tinha por diretrizes principais: a substituição da tradicional narrativa de acontecimentos por uma história-problema; a História de todas as atividades humanas e não apenas História política; e a colaboração com outras disciplinas, tais como a Geografia, a Sociologia, a Psicologia, a Economia, a Linguística, e a Antropologia social. (Cf. Burke, 1992, p. 12-13).

o extenso conjunto de caminhos, ligando os Andes até o litoral atlântico que viabilizou a conquista do território do Brasil, ou seja, que modificou a vida de portugueses, jesuítas e indígenas, facilitando o recrutamento, catequese, escravização e extermínio de vários grupos étnicos. Sujeitos históricos são, ainda, determinados fenômenos naturais ou acidentes geográficos, como o **rio** São Francisco, fundamental na ocupação do Norte do Brasil no período colonial e, ainda, alguns artefatos (a exemplo de uma **rodovia**) cuja construção altera a vida de coletividades.

Por causa desses deslocamentos de sentido (do individual-pessoal para o individual-coletivo, do concreto para o abstrato), tornaram-se realidade as histórias das Bandeiras, da Amazônia, do Café, da BR 101, das ferrovias, da classe operária, como também das mulheres, crianças, que em outros tempos foram chamados de "anônimos".

Hoje, ao escreverem histórias (também para as crianças), os historiadores narram acontecimentos promovidos por sujeitos individuais-pessoais, sujeitos coletivos e até por abstrações produzidas a partir do exame da experiência humana e de fenômenos físico-naturais. Além disso, contam as histórias, não somente dos executores, mas também de quem deu a ideia e de quem se responsabilizou pelo planejamento das ações. Concluindo, esses são, por um lado, os sujeitos privilegiados pelos historiadores e, por outro, as "coisas" que são costumeiramente investigadas e narradas pela ciência da História, isto é, os seus objetos.

História do Peabiru
A mais fascinante evidência do valor da herança indígena na conquista do nosso território é o Peabiru. Rasgando campos e matas desde o alto dos Andes até o litoral sul do Brasil, esse caminho, ou conjunto de caminhos, surpreende pela abrangência, extensão e utilização. Tão notável é a sua dimensão e o universo que abarcava, que sua história é até hoje envolta em hipóteses e lendas: narrativas que vão desde a possibilidade de ele ser uma extensão da notável e inconclusa "Estrada do Sol" do império Inca, até a fantasia jesuítica de a trilha ter sido feita por um São Tomé que saltava e voava por continentes como um ser alado e veloz. (Keating e Maranhão, s.d, p. 123).

História de um rio
Um rio pode ser estudado, como fazem os hidrólogos, a partir de conceitos como nascente, foz, bacia, divisor de águas, leito, descarga, escoamento, regime fluvial, cor das águas e carga sólida. Mas pode também, e deve, ser estudado a partir do processo de povoamento de suas margens e regiões adjacentes, da pré-história aos dias atuais, e isso então implica um esforço conjunto e multidisciplinar do qual participem arqueólogos, sociólogos, antropólogos, historiadores, biólogos, geógrafos e vários outros profissionais. (Leonardi, 2005, p. 11).

Agora, proponho que você relacione essa busca pelos sujeitos e objetos no tempo (por isso, o nome de sujeitos e objetos históricos) à necessidade de escrever histórias. Ela nos remete a uma das perguntas mais difíceis de serem respondidas pelos professores em sala de aula: "para que serve a ciência da História?"

PARA QUE CONTAR HISTÓRIAS?

As histórias preenchem duas funções fundamentais nas nossas vidas: identificação e orientação. Tente dizer quem você é sem pensar historicamente. Tente falar de si sem destacar uma parcela de passado e trazê-la para o presente! Certo que dirá, sem problemas, o nome, idade, endereço, número do telefone, onde trabalha e estuda. Mas quando lhe perguntarem por que um nome tão longo, a escolha por essa profissão, desse time de futebol, ou ainda, por que foi morar distante do centro da cidade, é muito provável que você pense e, às vezes, pronuncie: "Bom, essa é uma longa história".

Se você escrevesse essa "longa história", não somente registraria as justificativas para essa ou aquela trajetória, essa ou aquela preferência. Ao contar determinados acontecimentos e omitir outros mais estaria dizendo para você mesmo e para os seus ouvintes: "eu sou assim...", "eu sou diferente de..." ou "é desse jeito que quero ser reconhecido pelos outros". Em síntese, você estaria construindo a sua **identidade** pessoal.

História de uma rodovia

A história do tronco Norte da BR 101 (SE) pode ser contada a partir das mudanças provocadas nas povoações marginais. Nos anos 1970, o povoado Bananeiras foi dividido ao meio e quase extinto. Cruz da Donzela viu prosperar o comércio do sexo e o seu nome caiu no anedotário. Já em São Francisco, pequenos agricultores transformaram-se em micro-empresários do setor de transporte. A história de uma rodovia demonstra, então, que ela distribui riquezas, modifica a estrutura sócio-econômica das cidades "do interior" e altera os valores das comunidades. (Freitas, 2003).

Identidade
Dizer a identidade de um indivíduo ou de uma comunidade é responder à questão: quem fez tal ação? Quem é o seu agente, seu autor? Essa questão é primeiramente respondida nomeando-se alguém, isto é, designando-o por um nome próprio. Mas qual é o suporte da permanência do nome próprio? Que justifica que se considere o sujeito da ação, assim designado por seu nome, como o mesmo ao longo de toda uma vida, que se estende do nascimento à morte? A resposta só pode ser narrativa. Responder à questão "quem?", como o dissera energicamente Hannah Arendt, é contar a história de uma vida. (Ricoeur, 1997, p. 424).

Semelhantes pensamento e operação ocorrem quando os historiadores escrevem a História do Brasil ou a História local. Eles constroem determinado passado, narram determinados acontecimentos, pondo ênfase em alguns sujeitos históricos, conduzindo os leitores a pensarem da mesma forma que eles, tentando convencê-los, por exemplo, de que a experiência brasileira foi marcada pelo mandonismo das elites e exclusão da maioria da população das decisões sobre as formas de distribuição da riqueza gerada no país.

Mas, dizer o que é, narrando o que foi ou o que tem sido, não esgota as razões pelas quais os historiadores escrevem histórias. Forjar identidades é apenas a primeira das duas genéricas finalidades da ciência histórica. Voltemos à experiência anterior. Quando você tenta escrever sua biografia, não é apenas por uma necessidade de autoconhecimento. Não é somente para ser reconhecido na massa dos 6 bilhões de habitantes do planeta Terra. Ninguém diz "Eu sou/eu não sou/eu (não) fui" de forma desinteressada. Por trás do "Eu (não) sou", há sempre a intenção de resolver um problema, um desejo por mudança, expresso em frases do tipo: "Eu não estou contente com o que sou", "Eu gostaria de ser...", "Eu queria ter...". Em síntese, há uma ncessidade de **orientação**.

O historiador pensa de forma idêntica. Quando escreve uma nova História do Brasil ele também está querendo dizer: "O Brasil foi isso aí... mas poderia ter sido diferente", "O Brasil teve e

tem todas as condições para ser diferente...". Alguns até afirmam: "O Brasil será diferente se procedermos dessa forma". A via é de mão dupla: quando queremos tomar posições, buscamos, reivindicamos e consumimos tais histórias. Assim, além de alimentar identidades pessoais, étnicas, de gênero, de classe, locais ou nacionais, a ciência da História orienta as nossas ações.

Para encerrar o tópico, devo deixar claro que as duas finalidades apontadas aqui são partilhadas por diferentes teorias e campos da História (Cf. Capítulo 4). Mas, em cada uma delas, você vai encontrar um verbo que expressará as finalidades da ciência e da escrita da História. Aliada à função de fornecer exemplos edificantes, que perdeu sua força na Idade Contemporânea, à História, foram também destinadas as tarefas de compreender a experiência humana (Gustav Droysen), descobrir as leis que governam os acontecimentos (Thomas Bucke), compreender o presente e apurar o senso crítico (Langlois e Seignobos), fornecer prazer (Marc Bloch) e descobrir os padrões de mudança histórica (Eric Hobsbawm), como descrito no quadro n. 1.

Orientação
O saber histórico tem uma função específica e exclusiva na vida humana: a orientação para dentro (formação da identidade) e para fora (guia da vida prática). Neste último sentido, o saber histórico torna os sujeitos competentes para a resolução de problemas práticos, originados do agir e do sofrer no tempo. As respostas às carências cotidianas surgem na transformação do passado em presente, mediante um procedimento narrativo. (Rüsen, 2007, p. 87, 94; 2001, p. 30, 159).

Quadro n. 1 – Finalidades da História

Fornecer exemplos edificantes (Antiguidade clássica)
O sentido de "História como mestra da vida", frase célebre do orador Túlio Cícero (106/43 a.C.), está presente nos escritos de vários historiadores greco-romanos. Acompanhem este excerto de Diodoro da Sicília, que viveu entre os anos 90 e 30 a.C. aproximadamente: a compreensão das derrotas e dos sucessos alheios que a História proporciona, ensina sem a experiência de males. [...] É belo poder utilizar a ignorância alheia como exemplo para corrigir-se e, para o acaso variado da existência, não buscar os fatos, mas imitar os sucessos. [...] A aquisição da História é utilíssima para todas as circunstâncias da vida. Ela fornece aos jovens a compreensão dos que envelheceram, e, para os velhos, multiplica a experiência adquirida; ela torna os indivíduos dignos de comandar e incita os comandantes, pela imortalidade da fama, a ocuparem-se dos mais belos trabalhos; além disso, torna os soldados mais dispostos, graças aos elogios posteriores a sua morte, a afrontar perigos pela pátria e desvia os perversos, graças às maldições eternas, da propensão para o mal. (Diodoro de Sicília, in: Hartog, 2001, p. 185, 129).

Compreender a experiência humana (Século XIX)
A História visa compreender o homem, ou seja, conhecer, apreender, reconstruir as forças com as quais os homens modelaram e modelam a natureza em benefício do aperfeiçoamento humano, resultando, por exemplo, em edifícios, cidades, estados e religiões. O conhecimento histórico, neste sentido, é superior ao dos filósofos, que não conhecem totalmente o seu objeto (Deus), ao dos cientistas da natureza, que apenas conhecem seu objeto materialmente (plantas e animais). A compreensão humana é a mais perfeita forma de conhecimento. Só o homem compreende o próprio homem. (Cf. Droysen, 1983, p. 34).

Descobrir as leis que governam os acontecimentos (Século XIX)
Rejeitando o dogma metafísico do livre arbítrio e o dogma teológico da predestinação, somos forçadamente levados a concluir que as ações dos homens, sendo unicamente determinadas por seus antecedentes, devem ter um caráter de uniformidade, isto é, devem em circunstâncias precisamente idênticas, resultar sempre do mesmo modo. E como todos os antecedentes estão no espírito, ou fora do espírito, segue-se que todas as variações dos nossos resultados, ou por outra, que todas as mudanças de que está a história cheia [...] devem ser o fruto de uma dupla ação: a ação de fenômenos externos sobre o espírito, e a do espírito sobre os fenômenos [...] Assim, temos o homem modificando a natureza e a natureza modificando o homem; e dessa recíproca modificação devem sair necessariamente todos os acontecimentos. O problema que temos de examinar é determinar o método que pode nos levar à descoberta das leis que regem essa dupla modificação. (Buckle, 1900, p. 22-23).

Compreender o presente e apurar o senso crítico (Século XIX)
A História nos faz compreender o presente, explicando-nos, onde for possível, as origens do atual estado de coisas [...] A evolução das sociedades civilizadas se acelerou de tal modo nos últimos cem anos que, para inteligência da sua forma atual, a História destes últimos cem anos importa mais que a dos dez séculos anteriores[...]. Mas o principal método da História está em ser um instrumento de cultura intelectual; e ela o é por várias razões: primeiro, porque a prática do método histórico de investigação, cujos princípios foram esboçados neste livro, é salutar para o espírito, curando-o da credulidade ingênua; depois porque - mostrando-nos grande número de sociedades diferentes - nos prepara para compreendermos e aceitarmos usos variados; finalmente, porque a experiência das evoluções passadas - fazendo-nos compreender o *processus* das transformações humanas, pelas modificações habituais e pelo renovamento das gerações - nos preserva da tentação de pretender explicar por analogias biológicas (seleção, luta pela existência, hereditariedade de hábitos etc.) a evolução das sociedades, que não se produz sob a ação das mesmas coisas que agem na evolução animal. (Langlois e Seignobos, 1946, p. 223-224).

Quadro n. 1 – Finalidades da História

Continuação

Descobrir os padrões da mudança social (Século XX)

A História não é uma escatologia secular, quer concebamos seu objetivo como um progresso universal interminável, como uma sociedade comunista ou que seja. O que ela pode fazer é descobrir os padrões e mecanismos da mudança histórica em geral, e mais particularmente das transformações das sociedades humanas durante os últimos séculos de mudança radicalmente aceleradas e abrangentes. Em lugar de previsões ou esperanças, é isso que é diretamente relevante para a sociedade contemporânea e suas perspectivas (Hobsbawm, 2005, p. 42-43).

Fornecer prazer (Século XX)

Mesmo que a História fosse julgada incapaz de outros serviços, restaria dizer, ao seu favor, que ela entretém. Ou, para ser mais exato - pois cada um busca seus passatempos onde mais lhe agrada -, assim parece, incontestavelmente, para um grande número de homens. Pessoalmente, do mais remoto que me lembre, ela sempre me pareceu divertida. Como para todos os historiadores, eu penso. Sem o quê, por mais razões teriam escolhido esse ofício? Aos olhos de qualquer um que não seja um tolo completo, com quatro letras, todas as ciências são interessantes. Mas todo cientista só encontra uma única cuja prática o diverte. Descobri-la para a ela se dedicar é propriamente o que se chama vocação (Bloch, 2001, p. 43)

REFERÊNCIAS

ARÓSTEGUI, Julio. A conformação do objeto da historiografia. In: *A pesquisa histórica*: teoria e método. Bauru: Edusc, 2006. pp. 304-319.

_____. Sistema, estado social, sujeito e acontecimento. In: *A pesquisa histórica*: teoria e método. Bauru: Edusc, 2006. pp. 320-339.

BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOTTOMORE, Tom. Formação social In: *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988. p. 159.

BUCKLE, Henry Thomas. Introdução geral. In: *História da civilização na Inglaterra.* São Paulo: Casa Eclética, 1900. pp. 7-37.

CATROGA, Fernando. *Memória, História e Historiografia*. Coimbra: Quarteto, 2001.

DANTAS, José Ibarê da Costa. *Eleições em Sergipe.* 1985-2000. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

DE CERTEAU, Michel. A Operação historiográfica. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (org.). *História*: novos problemas. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2010. pp. 65-119.

DROYSEN, Johann Gustav. *Historica*: lecciones sobre la Enciclopedia y metodología de la historia. Barcelona: Alfa, 1983.

FFREITAS, Itamar . Histórias da BR 101. *A Semana em Foco*, Aracaju, p. 6B , 09 nov. 2003.

HARTOG, François (Org.). *A história*: de Homero a Santo Agostinho. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

HOBSBAWN, Eric J. *Sobre a História*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

HOUAISS, Antonio. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua por*tuguesa 2.0. São Paulo: Instituto Antonio Houaiss/ Objetiva, 2007. 1 CD-ROM.

JUTARD, Philippe. Reconciliar História e memória. *Revista da FAEEBA*. Salvador, v. 14, n. 23, pp. 205-212, jan./ jun. 2005.

_____. Memória coletiva. In: BURGUIÈRE, André (org.). *Dicionário das ciências históricas*. Rio de Janeiro: Imago, 1993. pp. 526-528.

LANGLOIS, Charles Victor; SEIGNOBOS, Charles. Conclusão. In: *Introdução aos estudos históricos*. São Paulo: Renascença, 1946. pp. 221-224.

LE GOFF, Jaques. A história como ciência: o ofício de historiador. In: *História e memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992. pp. 105-127.

LEONARDI, Victor. Rio de histórias. In: SÁ, Antônio Fernando de Araújo; BRASIL, Vanessa Maria. *Rio sem história?* Leituras sobre o Rio São Francisco. Aracaju: FAPESE, 2005. pp. 9-12.

MOSSÉ, Claude. *Dicionário da civilização grega.* Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

KEATING, Vallandro; MARANHÃO, Ricardo. Dos Andes ao Atlântico: o Peabiru. In: *Caminhos da conquista*. São Paulo: Terceiro Nome, s.d. pp. 120-131.

LUCINI, Marizete. *Memória e História na formação da identidade sem terra no assentamento Conquista na Fronteira*. Campinas, 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. *Projeto História.* São Paulo, n. 17, pp. 63-199, nov. 1998.

REIS, José Carlos. *As identidades do Brasil*: de Varnhagen a FHC. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa.* São Paulo: Papirus, 1994. v. 1.

_____. *Tempo e narrativa.* São Paulo: Papirus, 1997. v. 3.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica*: Teoria da História - os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da UnB, 2001.

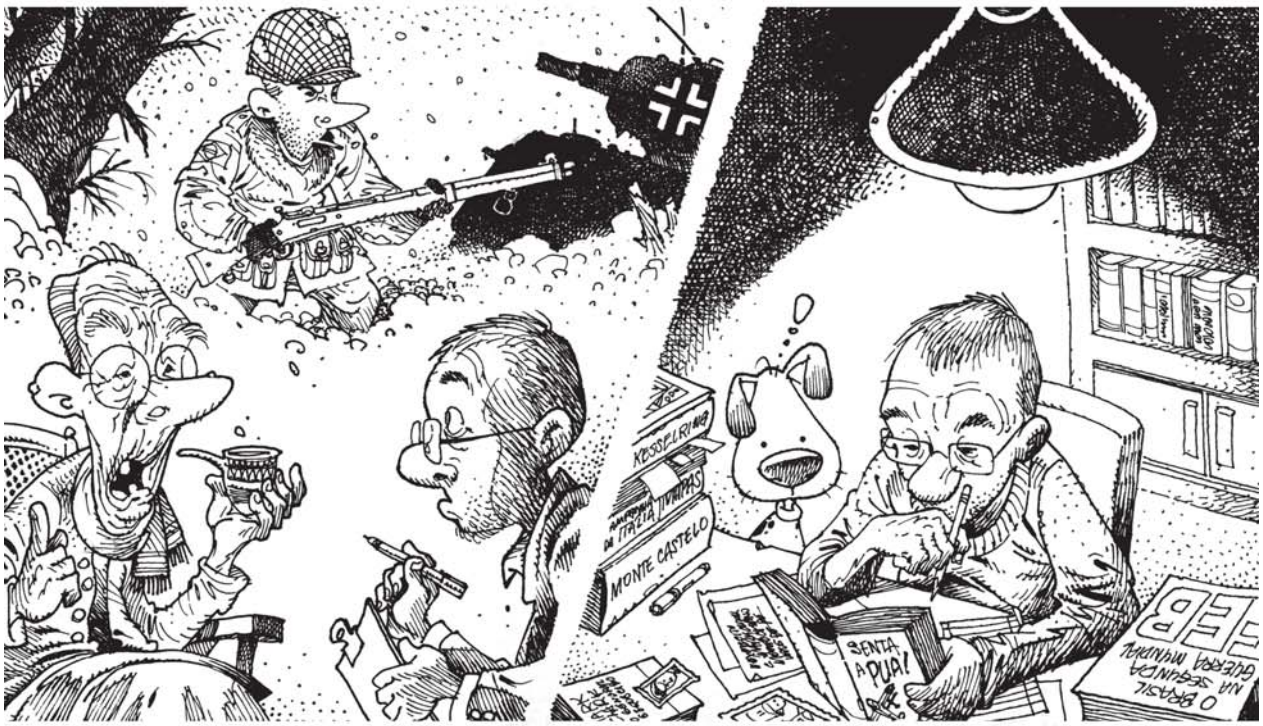
_____. *História viva*: Teoria da História III - formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora da UnB, 2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, mai./ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000200003&script=sci_arttext>.

RESUMO

O passado pode ser evocado de várias formas. As mais citadas são a via da memória e a via da História. Ambas são fundamentais para a formação das identidades pessoais e coletivas. São modos diferentes, mas intercomplementares, pois a memória lança mão da História, e a História não se constrói sem a memória. A tarefa do historiador, por sua vez, é questionar o passado e a memória, selecionar, classificar, comparar e criticar testemunhos, visando relacionar e compreender as ações dos homens no tempo. Os homens (indivíduos-pessoais históricos), entretanto, não são os únicos sujeitos da História. Os historiadores consideram a experiência de sujeitos coletivos e até a ação dos fenômenos naturais, transformados em objetos de estudo da ciência da História. As finalidades também variam. Ao longo do tempo, a ela atribui-se, por exemplo, a função de dar lições, compreender o homem, descobrir leis e fornecer prazer. No entanto, duas funções atravessam essa variação: construir identidades e fornecer orientação para a vida prática.

MÉTODOS E DOMÍNIOS HISTÓRICOS 4



No capítulo anterior, afirmei que a ação de convencer alguém sobre algo, por meio do escrito, depende de um instrumento mais poderoso que a nossa memória. Depende de questionamentos, hipóteses, seleção e análise de testemunhos de forma controlada, sistemática, numa frase: depende de um trabalho metódico.

Com isso, quis dizer que todo historiador concensioso age com método, obedecendo aos procedimentos estabelecidos por sua corporação. Mas, qual seria esse método do historiador? Ou seriam métodos do historiador?

É isso que veremos neste capítulo. Aqui, serão abordados mais alguns conceitos elementares da Teoria da História, sem os quais seria impossível entender o profissional da História em seu trabalho cotidiano. Evidentemente, apresentarei uma definição para método, listarei os principais procedimentos do ofício do historiador (a heurística, a análise e a síntese) e a pluralidade de abordagens à disposição de quem quer contar uma história ao modo acadêmico. Mas avançarei também na relação entre o aparato teórico-metodológico e a variedade de campos de ação profissional.

Que dimensões da vivência humana são costumeiramente estudadas, o cultural, o político, o econômico, o social? O que justifica a existência de tantas histórias nas livrarias (História das religiões, da sexualidade, da vida privada, das empresas)? As tradicionais divisões do tempo no ensino de História também constituem domínios para os historiadores?

O MÉTODO É SEMPRE O MESMO!

Como definir o método histórico? Vamos empregar a mesma estratégia dos capítulos anteriores: a segmentação. Histórico vem de História, obviamente, e são várias as definições para a História-ciência. Aqui empregamos a definição de Marc Bloch (2001): História é a ciência dos homens no tempo. Método, por sua vez, significa caminho, "sequência de operações a executar e que assinala certos erros a evitar com vistas a atingir um resultado determinado", afirma **Andrés Lalande** (1999).

O historiador de ofício age com método. Sempre busca chegar a um local determinado, chamado **verdade histórica**. Ocorre que o caminho para se chegar à verdade em ciência (a própria idéia de verdade, portanto) mudou bastante, assim como modificou-se também a definição para a ciência histórica.

Apesar das mudanças de significado, dois grandes procedimentos para se chegar à verdade no conhecimento científico foram conservados ao longo de, pelo menos, quatro séculos: a análise e a síntese. A **análise** é a decomposição de um todo em suas partes constitutivas. Uma carta é um todo e suas partes constitutivas são os parágrafos e frases. A **síntese** é a recomposição desse todo decomposto pela análise.

Como, então, procede o historiador que age com método? Ele analisa, ele sintetiza. Em busca do sentimento de infância na Europa das idades Média e Moderna, por exemplo, ele analisa

Andrés Lalande
Filósofo francês (1867/1963). Escreveu *Vocabulário técnico e crítico da Filosofia* (1902/1923).

Para Adam Schaff, a **verdade histórica** é processual, do mesmo modo que é processual a produção do conhecimento. O conhecimento humano é cumulativo e se desenvolve no tempo. Ele é sempre um processo, devido à infinidade da realidade estudada (da quantidade infinita das relações entre os objetos estudados). Assim, é possível entender o motivo de reescrevermos continuamente a História. Isso ocorre porque os critérios de avaliação dos acontecimentos passados variam no tempo e, por consequência, a percepção e a seleção dos fatos históricos mudam para modificar a própria imagem da história. Mas essa transitoriedade não chega a ser um erro, pois as verdades parciais, fragmentárias constituem verdades objetivas, se bem que incompletas. Desde o momento em que se toma o conhecimento histórico como processo e superação das verdades históricas – como verdades aditivas, cumulativas – compreende-se o porquê da constante reinterpretação da história, da variabilidade de imagem histórica. (Schaff, 1995, p. 95-96, 272, 277).

formas e cores que representam crianças, roupas, estaturas, gestos, posições em relação à família em desenhos, pinturas e gravuras. Ele analisa o vocabulário das crianças incorporado aos textos literários de autores clássicos, ele observa isoladamente cada quadrante da obra de arte, cada parágrafo dos livros, transformando-os em unidades de leitura, destacando determinados gestos e definições verbais que podem informá-lo sobre a ideia de infância de séculos atrás.

O historiador, entretanto, não se contenta com esta operação. Ele também resume, comparando, classificando e identificando as principais práticas dos artistas na representação de crianças. Ele categoriza gestos, cores, dimensões e situações, isto é, ele sintetiza, em quatro ou cinco parágrafos, as centenas de informações destacadas na análise das pinturas e livros colhidos em vários países da Europa.

Ele analisa e sintetiza. Mas tem que começar de algum lugar. Tem que ter alguma motivação. Já houve quem afirmasse que o historiador resolve, em primeiro lugar, as questões que lhe inquietam e depois as dos outros. Os que nunca escreveram uma história podem até imaginar que o historiador tropeça em uma arca repleta de fotografias, diários e correspondências amareladas, como nos filmes de Indiana Jones, e começa a seguir uma espécie de fio da meada.

Isso até pode acontecer. Uma **pesquisa histórica** pode mesmo começar a partir de um esbarrão ou num achado casual de fitas cassete, prontuários de hospital, dossiês de alunos etc. En-

A **análise**, a **síntese**, a classificação e a definição constituem outros tantos processos de disciplina do raciocínio, de organização e ordenação de ideias com o propósito de sistematizar a pesquisa da verdade. São, assim, métodos ditos sistemáticos, embora a análise corresponda, em essência, à indução; e a síntese, à dedução. São também chamados *modus sciendi*, isto é, modo(s) de saber. Todo método é, em essência, analítico ou sintético (Garcia, 2000, p. 327).

Pesquisa histórica é o processo no qual se obtém, dos dados das fontes, o conhecimento histórico controlável [...]. Ela apreende a informação das fontes à luz de perspectivas teóricas previamente elaboradas, e elabora a informação apreendida sob estas perspectivas, para que se realizem empiricamente em histórias com conteúdo efetivo. A pesquisa é o trabalho de responder, empiricamente, às perguntas históricas [...]. (Rüsen, 2007, p. 105, 118).

Philippe Ariès Historiador e professor francês (1914/1984). Escreveu *História da morte no Ocidente* (1975).

tretanto, é consenso entre os homens do ofício que o ponto de partida das **operações processuais** de uma pesquisa histórica é uma questão que inquieta o curioso e insatisfeito historiador.

É esta questão, do presente do historiador, que o leva a conhecer/construir o passado tendo em vista a orientação (planejamento, tomada de posição) em relação ao futuro de si próprio ou das pessoas que lerão os seus escritos. Aí, sim, o fio da meada começa a ser seguido, como neste exemplo extraído do trabalho de **Philippe Ariès**: "por que, até o século XII, a pintura medieval só retratava as crianças como homens em tamanho reduzido?"

Essa questão, ou o **problema** de pesquisa, deflagra uma série de procedimentos que constituem as etapas da investigação ou os passos do método propriamente dito. O primeiro deles é a **hipótese**, uma pequena afirmação "que vem" quase de forma imediata à nossa mente: "As crianças são retratadas com anatomia, roupas e expressões de adultos em miniatura porque, antes do século XII, provavelmente, não havia lugar para a infância." Dizendo de outro modo, "as crianças não eram reconhecidas como sujeitos históricos" (distintos em gestos, pensamento, desejos etc.). Os adultos não partilhavam de um sentimento comum em nosso tempo: a ideia de infância. Essa resposta provisória à questão formulada pelo historiador é o que se chama, cotidianamente, de hipótese.

O próximo passo é a tentativa de comprovação dessa hipótese. Para isso, o historiador necessita de **fontes**. Fontes sobre os sentimentos,

Operações processuais
1)Heurística - relaciona questões históricas a testemunhos empíricos do passado, que reúne, examina e classifica as informações das fontes relevantes para responder às questões, e que avalia o conteúdo informativo das fontes [...].
2)Crítica - extrai informações das manifestações do passado humano acerca do que foi o caso. O conteúdo dessas informações são fatos ou dados: algo que foi o caso em determinado lugar e em determinado tempo (ou não) [...].
3)Interpretação - articula as informações garantidas pela crítica das fontes sobre o passado humano. Ela organiza as informações das fontes em histórias. Ela as insere no contexto narrativo em que os fatos do passado aparecem e podem ser compreendidos como história. (Rüsen, 2007, p. 105, 118, 123, 127).

Problema
É uma questão proposta para que se lhe dê solução. Difere dos "problemas da vida cotidiana" e do "problemas filosóficos". Não precisa ser formulado como pergunta, mas deve pelo menos conter uma pergunta dentro de si. Deve apresentar clareza e precisão e conter uma dimensão empírica, referindo-se a uma realidade concreta e passível de ser investigada. (Barros, 2005, p. 219).

sobre os hábitos cotidianos dos europeus da Idade Média e da Idade Moderna, como já indiquei: iconografia religiosa (as pinturas sobre os anjos e santos, inclusive crianças santas), retratos de famílias, lendas e contos religiosos que incluem crianças. Esses testemunhos, por sua vez, têm que ser lidos, decodificados, interpretados. Para tanto, o historiador lançará mão de técnicas de composição artística, técnicas de leitura de imagem, tirando todo o proveito daquilo que os usos metafóricos dos atributos, gestos, cores, técnicas podem oferecer-lhe sobre as antigas representações da infância.

Quando se sente seguro sobre a resposta à questão levantada no início da exposição ("por que, até o século XII, a pintura medieval só retratava as crianças como homens em tamanho reduzido?"), o historiador pode, enfim, redigir as suas conclusões, a sua tese, como o fez Philippe Ariés: "não há sentimento de infância na Idade Média".

Assim, fecha-se o itinerário metodológico do trabalhador da História, que é o mesmo das ciências humanas em geral, descrito por **Cristian Laville** (1999): 1. propor e definir um problema; 2. elaborar uma hipótese; 3. verificar a hipótese; e 4. concluir.

TANTOS MÉTODOS QUANTOS FOREM NECESSÁRIOS

Afirmei que o método, ou seja, o caminho para se chegar a algum lugar é sempre o mesmo. Mas

Hipótese
Enunciado, em forma de sentença declarativa, que procura antecipar provisoriamente uma possível solução ou explicação para um problema - e que necesariamente deverá ser submetida a teste ou verificação em algum momento (podendo neste caso ser comprovada ou refutada). (Barros, 2005, p. 205).

Fonte histórica
Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca, pode e deve informar sobre ele. São documentos escritos (se existirem) e, na ausência deles, tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar: palavras, signos, paisagens, telhas, eclipses da lua e a atrelagem dos cavalos de tiro, os exames de pedras feitos pelos geólogos e as análises de metais feitas pelos químicos. Em síntese, fonte é tudo o que pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem. (Bloch, 2001, p. 79; Febvre, 1933, *apud* Le Goff, 1992, p. 540).

Cristian Laville
Professor da Universidade Laval (Canadá) e pesquisador do ensino de História. Publicou *A construção do saber*: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas (1999).

a caminhada depende muito das intenções do caminhante. Pode andar devagar, muito rápido, parar aqui e acolá, observar as plantas e os passarinhos ou esquecer a paisagem. Pode falar apenas com gente importante ou cumprimentar todo vivente que encontrar pela estrada.

Saindo da metáfora, posso afirmar que o procedimento do historiador é sempre analítico e sintético. Mas a natureza dos testemunhos empregados, as utopias e visões de mundo e de ciência daquele que quer contar uma história podem levá-lo a empregar (e, até, a criar) uma infinidade de métodos e **técnicas de pesquisa**.

Comecemos com as visões de mundo e de ciência. Se o historiador pensa que a experiência dos homens é governada por leis, que se pode encontrar regularidade na vida de grupos em tempos e espaços diferenciados, certamente ele interpretará a vida dos seus sujeitos históricos como fruto de uma ideia, por exemplo, a ideia de relações de produção. Toda a História foi a história das classes que, por sua vez, é fruto das relações econômicas de cada época. Esse é o espírito do método chamado **materialismo histórico**, tal como define **Frederich Engels** (1989).

Se, ao contrário, o historiador pensa que não se pode descobrir regularidades na vida de grupos, que não se pode generalizar sobre a experiência das nações, que cada comunidade ou cada cidadão só pode ser entendido a partir de suas próprias ações e intenções e dos seus fazeres no seu tempo, só lhe restará reunir fragmentos, duvi-

Técnicas de pesquisa
São operações que transformam os fatos em dados. É por meio das técnicas, por exemplo, que os conteúdos temáticos dos fundos de um arquivo se convertem em tabelas de valores de preços, em índices da evolução de um fenômeno etc. As técnicas podem ser classificadas em qualitativas (que não trabalham com dados numéricos) e quantitativas (que operam com séries numéricas). Entre as primeiras estão: observação documental (nos arquivos, imprensa, publicações oficiais e textos bibliográficos), arqueológicas, filológicas (análise de conteúdo, estudos linguísticos) e pesquisa oral (História oral e questionário). Entre as técnicas quantitativas estão: tabulação e indexação, estatística (descritiva e inferencial), análise textual quantificada e técnicas gráficas. (Aróstegui, 2006, p. 516-518).

De acordo com a "Introdução" que Engels escreveu, em 1892, para o livro *Do socialismo utópico ao socialismo científico*, o **materialismo histórico** designa uma visão do desenrolar da história que procura a causa final e a grande força motriz de todos os acontecimentos históricos importantes no desenvolvimento econômico e de troca, na consequente divisão da sociedade em classes distintas e na luta entre essas classes. (Bottomore, 1988, p. 260).

dar de cada testemunho, depurando-os das inverdades, na tentativa de descobrir o que realmente aconteceu com aquele grupo ou pessoa. Tal é o cerne do método da **crítica histórica.**

Não somente as noções teóricas, as hipóteses sobre a vida , e que orientam a vida prática (chamadas de **filosofias da História**), definem as passadas do caminho, ou seja, as modalidades de método. Também as formas de tratamento, de leitura dos testemunhos de que o historiador lança mão para recuperar parte do passado são definidores da caminhada.

Se o historiador busca informações no quintal da casa mais antiga do bairro, se escava camada por camada de terra até encontrar louças antigas que denunciam hábitos dos antigos moradores do local, certamente estará empregando o método estratigráfico. Se compara o escrito encontrado nesse fragmento de louça com a mensagem codificada num diário da mesma casa, com as inscrições da lápide de um mausoléu da mesma cidade e conclui que ali vivia um grupo de adoradores do Satanás, certamente estará usando o **paradigma indiciário**.

Com esses quatro exemplos, quero demonstrar que o historiador lança mão de várias estratégias para investigar o passado e contar a sua História, não importando o contexto original desses procedimentos. O materialismo veio da Filosofia, a crítica histórica foi produzida na Filologia, a estratigrafia é devida à Arqueologia e o método indiciário é largamente empregado pelo homem comum, na resolução de problemas cotidianos.

Frederich Engels
Pensador alemão (1820/1895) e elaborador, junto com Karl Marx, da interpretação materialista da História.

Crítica histórica
É a reconstituição de todos os atos da testemunha entre o momento de observação do acontecimento e o momento de registro em forma de testemunho, ou seja, o ato de elaboração do documento (monumento, artefato, escrito). A crítica é produzida através de questionamentos sobre a proveniência (autor, lugar e data de produção) e a autenticidade do documento, sobre as intenções, a sinceridade e a exatidão do autor do documento. (Cf. Langlois e Seignobos, 1946, p. 44-49).

Filosofias da História
Reflexões sobre o curso da experiência humana, que buscam revelar-lhe o sergredo. As ideias de que a humanidade progride indefinidamente, desenvolve-se por ciclos (infância, maturidade e decadência) ou segue os desígnios da Providência são exemplos de filosofias da História aplicadas à interpretação da experiência dos homens no tempo, ou seja, são especulações sobre a vida empregadas como fios condutores das narrativas históricas. (Cf. Walsh, 1978, p. 15-17).

O núcleo da operação historiográfica, entretanto, é sempre o mesmo: seleção de fontes, crítica de fontes e composição escrita, em outras palavras, heurística, análise e síntese.

DIMENSÕES DA EXPERIÊNCIA HUMANA, DOMÍNIOS E ABORDAGENS DA HISTÓRIA

O método é sempre analítico e sintético e suas variantes ganham a forma que o historiador necessita para ler a sua fonte, para produzir algum sentido com as informações analisadas no conjunto de testemunhos. Mas, qual a razão da grande variedade de histórias contadas pelos historiadores? Por que tantos rótulos e especializações (História econômica, História do Brasil, História da mulher...)? As variantes da exposição histórica também estão relacionadas aos intereses dos historiadores por esta ou aquela dimensão do humano, por este ou aquele modo de abordá-la. Vejamos alguns casos bem conhecidos o político, social, econômico e o cultural.

Houve tempo em que a **política**, ou seja, a arte de fazer valer a vontade de um sobre o outro, era vista pelos historiadores como a principal dimensão/atividade humana a explicar a trajetória das sociedades. Essa compreensão da vida resultou numa escrita da História fundada na ação dos grandes homens, na História política de uma cidade ou um país, baseada no desfile de grandes personagens ou grandes conflitos instigados por gran-

Paradigma indiciário
Método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores. O historiador é comparável ao médico, que utiliza os quadros nosográficos para analisar o mal específico de cada doente. E como o do médico, o conhecimento histórico é indireto, indiciário, conjectural. Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la. (Cf. Ginzburg, 2002, p. 149, 157, 177).

Durante séculos, a chamada **História política** – a do Estado, do poder e das disputas por sua conquista ou conservação, das instituições em que ele se concentrava, das revoluções que o transformava – desfrutou junto aos historiadores de um prestígio inigualado devido a uma convergência de dois fatores: no antigo Regime, a História era ordenada tendo em vista a glória do soberano e a exaltação da Monarquia; na era das Revoluções, a História voltou-se para o Estado e a nação. Mas não se reduz a isso. Hoje ela se estende também às coletividades territoriais e a outros setores. Há uma política para a habitação assim como para a energia; a televisão é um investimento político, o sindicalismo intervém no campo das forças políticas. (Cf. Rémond, 1996, p. 15, 444).

des personagens (Napoleão ou Hitler) e grandes acontecimentos (Revolução Francesa ou Segunda Guerra Mundial).

Houve um tempo em que os homens creditavam a condução das multidões, o progresso das comunidades, o sucesso de grupos sociais frente a outros, à genialidade, à força ou à sagacidade de um indivíduo.

Adiante, a genialidade ou a força desses mesmos indivíduos significativos – Tiradentes, José de Bonifácio, Zumbi, por exemplo – perdeu o vigor e foi creditada aos grupos: o grande homem não era mais que um representante de um coletivo forte ou genial, não por características genéticas, mas pela consciência que tinha da sua condição e da sua própria força. A narrativa resultava, portanto, ao contrário de um desfilar de heróis, numa exposição de interesses de classe, na vitória de grupos subalternos sobre grupos dominantes. Esse foi o domínio da **História Social**.

Houve também época em que a experiência dos homens era explicada pelos modos de acumulação de riqueza ou pelas formas de satisfação de suas necessidades materiais (**História econômica**): "Diga-me quanto o pedreiro ganha que eu lhe direi o que ele consome – da leitura de uma revista à música de uma banda pop, da culinária baiana à indumentária de cores fortes". Mas logo surgiram os críticos, afirmando que o sentido da vida dos homens do passado não deveria ser buscado, exclusivamente, na identificação da suas necessidades materiais, e sim no mapeamento dos seus modos compartilhados de

História Social
Ocupa-se de "recortes humanos" (classes e grupos sociais e células familiares) ou "recortes de relações humanas" (modos de organização da sociedade, sistemas que estruturam as diferenças e as desigualdades e formas de sociabilidade), e "processos" (industrialização, modernização, colonização, ou quaisquer outros, inclusive as revoluções que aparecem incluídas na rubrica "movimentos sociais". (Cf. Barros, 2005, p. 110, 112).

História econômica
Entre as décadas de 1930 e 1970, as preocupações mais recorrentes dos historiadores da economia foram o desenvolvimento do Brasil por meio da industrialização, a data de entrada do capitalismo no Brasil, os meios de desenvolvê-lo, consolidá-lo ou de superá-lo. Ainda no início dos anos 1960, historiadores questionaram-se sobre a razão dos desequilíbrios regionais (Por que o Nordeste não cresceu no mesmo ritmo da região sudeste?). Com a expansão dos programas de pós-graduação, a História econômica viveu o seu apogeu. Passou a estudar, por exemplo, o mercado interno, estruturas agrárias da época da escravidão, comércio exterior e industrialização, demografia e História empresarial. (Cf. Saes, 2005; Cano, 1983; Fragoso e Florentino, 1997, p. 41).

pensar, agir e sentir, tais como as práticas e representações religiosas, sexuais, artísticas, educacionais; as identidades, os medos e o amor, domínios da **História Cultural**.

O político, econômico, social e cultural foram e continuam a ser privilegiadas dimensões da experiência humana recortadas pelo historiador. Por essa concepção, digamos, holística de "natureza humana", pensar em experiência dos homens é imaginá-los como seres que, ao mesmo tempo, produzem suas condições de existência, riem, choram, apreciam o belo, interagem com os seus pares, e fazem valer a sua vontade sobre as vontades dos outros. Assim procederam vários historiadores, criando as histórias econômica, cultural, social e política em busca de uma **História total**.

Mas a História como totalidade não é uma ideia recente. Escolhi essa estratégia didática para tratar da pluralidade de recortes efetuados pelos historiadores sobre a experiência humana, que resultou na criação de uma infinidade de domínios do historiador. A divisão quadripartite é apenas uma possibilidade situada entre as formas da segunda metade do século XIX e do início do século XXI.

No final do século XIX, tempo em que a História transformou-se em disciplina universitária, contavam-se nos dedos os campos de atuação do historiador. Alemanha, França, Inglaterra, Estados Unidos e Brasil produziam História política (nacional, guerras, tratados, sucessões de governantes, de vidas destacadas – biografias)

História cultural
É a escrita histórica que faz uso de conceitos e estratégias da Antropologia e da Linguística. Preocupa-se, sobretudo, com as manifestações das massas anônimas (as festas, as resistências, as crenças heterodoxas, o informal, o popular), com o resgate do papel das classes sociais, da estratificação e mesmo do conflito social. Seus principais difusores no Brasil são Carlo Ginzburg, Roger Chartier e Edward Thompson. (Cf. Vainfas, 1997, p. 145, 150-151; 2002, p. 56-57).

História total
O sentido que sobrevive às três gerações da Escola dos Annales é o de história de "tudo", ou seja, "tudo" tem história, "tudo" que o homem faz ou sofre interessa ao historiador, portanto, "tudo" deve ser investigado: o econômico, social, cultural, religioso, técnico, imaginário, artístico, erótico, familiar, simbólico, entre outros. A Nova História radicaliza esse projeto, estudando infância, morte, loucura, clima, odores, sujeira, limpeza, gestos, corpo, feminilidade, leitura, fala, silêncio, inconsciente, mito, perfumes e cores. (Cf. Le Goff, 1995; Burke, 1992, p. 11; Reis, 2000, p. 193-203).

e, em menor escala, História da Arte e História da ciência.

Curioso notar que o ensino de História, sobretudo na França, também inspirou a formação de campos de ação para o historiador. Poucos comentam o fato de que os recortes nomeados de História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea têm origem nos estudos da escola secundária e serviram de base para os currículos de formação dos profissionais de História, inclusive no Brasil, de 1934 até o início do século XXI.

Com as mudanças operadas pela Escola dos Annales, a investigação de todas as dimensões do humano e o deslocamento do sujeito do individual-pessoal para o coletivo-institucional e até as abstrações (Cf. Capítulo 3), as áreas de atuação do historiador se proliferaram de uma tal forma que já houve quem afirmasse: os domínios do historiador são tantos quantos forem os objetos da História.

No Brasil, a passagem **da síntese à especialização** não se deveu apenas ao poderio dos historiadores franceses associados à Escola dos Annales. O aumento de cursos de formação de professor de História, a ampliação do número de professores universitários, a expansão dos cursos de pós-graduação e a consequente consolidação de grupos e linhas de pesquisa e, ainda, a organização dos profissionais da História em agremiações como a Associação Nacional de História, estimularam a compartimentação da História em dezenas de domínios altamente

A passagem da **síntese à especialização** apresenta alguns prós e contras. Houve perda para os que consideram a História como guia da ação, como apoio na mudança, como formuladora do sentido e do fim, como consciência integrada do passado-presente-futuro, como discurso do "dever ser". Mas houve ganho para os que consideram impossível compatibilizar "olhar global" com estudo "cientificamente conduzido"; para os que defendem a história-problema, que só podem controlar o seu objeto se o delimitam ao máximo; para os que consideram que só se pode formular um problema controlável e uma hipótese sustentável e elaborar uma documentação diversa e suficiente se houver uma especialização por parte do historiador, pois, não se pode conhecer cientificamente o todo, só a parte.
Em relação à passagem de uma identidade epistemológica da História a não identidade, houve perda: a História como ciência social era reconhecível, identificável. Era um conhecimento interdisciplinar e global dos homens no tempo. Mas também houve ganho: a História se livrou de uma falsa identidade e se assumiu como pura temporalidade, historicidade, subjetividade e relatividade, entre outras características. (Cf. Reis, 2000, p. 204, 207).

especializados. Prova disso são a existência de várias revistas acadêmicas e os simpósios e congressos organizados todos os anos com o nome "História de...". A especialização na História resultou em domínios que nem mais pertencem aos historiadores com formação inicial em História, como é o caso da História da Educação.

Por isso, não se assuste quando, em busca de um mapeamento sobre as histórias contadas no Brasil, você se deparar com as expressões: tipos de História, variedades de História, olhares do historiador, tendências historiográficas, linhas de investigação, especialidades, recortes, áreas, domínios, campos, canteiros e territórios do historiador. Não é coincidência a alusão de metade dessas expressões ao conceito de espaço. É, efetivamente, de espaço que os autores estão a tratar. Espaço recortado da experiência humana, espaço conquistado junto às demais ciências humanas e sociais com o estratégico trabalho interdisciplinar

O problema, bem apontado por **José D'Assunção Barros** (2005), é que os inventariantes dessas histórias misturam os critérios de classificação dos campos e não avisam aos leitores. Nos livros de História da Historiografia que examinei para a elaboração deste texto, constatei, por exemplo, o recorte de domínios por espaço (História local, regional, da África), tempo cronológico (Pré-História, Antiga, Média, Moderna, Contemporânea, Imediata), duração (longa duração, conjuntural, factual), escala (micro, macro), sujeitos/objetos (mulheres, crianças,

José D'Assunção Barros
Professor de História da Universidade Severino Sombra (Vassouras-RJ) e do Conservatório Brasileiro de Música. Escreveu *O campo da História*: especialidades e abordagens (2005).

Dimensões
H. Agrária
H. Antiga
H. Biográfica
H. Contemporânea
H. Cultural
H. da Alimentação
H. da Arte
H. da Ciência
H. da Criança
H. da Cultura material
H. da Educação
H. da Família
H. da Festa
H. da Historiografia
H. da Leitura
H. da População
H. da Sexualidade
H. da Vida privada
H. das Empresas
H. das Ideias
H. das Imagens
H. das Mentalidades
H. das Mulheres
H. das Paisagens
H. das Religiões
H. Demográfica
H. do Brasil
H. do Corpo
H. do Cotidiano
H. do Imaginário
H. do Livro
H. do Tempo presente
H. do Trabalho
H. dos Intelectuais
H. dos Jovens
H. dos Marginais
H. Econômica
H. Medieval
H. Moderna
H. Política
H. Regional
H. Social
H. Urbana

Abordagens
H. Antropológica
H. Comparada
H. Estrutural
H. Local
H. Micro
H. Oral
H. Quantitativa
H. Vista de baixo

famílias, intelectuais/livro, leitura, corpo), perspectiva de observação (vencidos, vista de baixo), método (comparativa, serial, antropológica), além das clássicas dimensões da experiência humana já citadas (social, política, cultural e econômica).

Para não nos perdermos nesse mar de objetos – que originam campos de atuação do historiador –, apresentamos duas possibilidades de classificação para os vários domínios do historiador: 1. O conjunto "**dimensões** da experiência humana", que inclui (além das próprias dimensões) os sujeitos/objetos da história; e 2. Conjunto "**abordagens**" que inclui as formas de observação (olhares), os caminhos e meios (métodos) empregadas nos processos da investigação histórica.

Mas é importante lembrar que não há **fronteiras** ou hierarquias rígidas entre os domínios, seja dentro das dimensões listadas, seja entre as dimensões e as abordagens. A História Contemporânea (da Revolução Francesa à queda do muro de Berlim) tem feição de História Total e pode ganhar a forma de uma História Política ou social. A História econômica pode abranger a História Social (a História Social pode ser classificada como História econômica), que por sua vez, pode compreender a História urbana ou a História do trabalho (as histórias urbana e do trabalho podem ser um ramo da História social).

O mesmo acontece entre os campos e abordagens. A História Cultural emprega a abordagem micro-histórica, por exemplo, e a História

do livro, dominantemente filiada à História cultural, pode ser produzida, ao mesmo tempo, dentro das abordagens quantitativa e comparada, cobrindo longos períodos em diferentes países do globo. Com isso quero dizer que os historiadores dialogam constantemente e até migram entre os campos para dar conta dos objetivos das suas pesquisas.

Fronteiras

Demonstrando os frágeis limites entre os campos de ação do historiador, no início dos anos 1990, Peter Burke afirmou que, mais uma vez, a História econômica dividiu-se em antiga e nova.Tem havido também uma mudança, entre os historiadores econômicos, de uma preocupação com a produção para uma preocupação com o consumo, mudança esta que cria uma dificuldade crescente na separação entre a História Econômica e a História Social e Cultural. A História do Gerenciamento é um interesse recente, mas fica obscura se não se dissolvem as ligações entre a História econômica e a administrativa. Outra especialização, a História da publicidade, abarca a História Econômica e a História da Comunicação. Atualmente, a verdadeira identidade da História econômica está ameaçada por uma proposta de controle de um empreendimento jovem, mas ambicioso: a História do meio ambiente, às vezes conhecida como eco-história. (Burke, 1992, p. 8).

REFERÊNCIAS

ARIES, Philippe. A descoberta da infância. In: *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981. pp. 50-68.

ARÓSTEGUI, Julio. Método e técnicas na pesquisa histórica. In: *A pesquisa histórica*: teoria e método. Bauru: Edusc, 2006. pp. 513-558.

BACON, Francis. *Novum organum ou verdadeiras indicações acerca da natureza/Nova Atlântida*. São Paulo: Nova Cultural. 2000. (Coleção Os Pensadores).

BARROS, José D'Assunção. *O campo da História*: especialidades e abordagens. 3 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

_____. *O projeto de pesquisa em História*: da escolha do tema ao quadro teórico. Petrópolis: Vozes, 2005.

BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique (Org.). *Passados recompostos*: campos e canteiros da História. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ; Editora da FGV, 1998.

BRAUDEL, Fernand. O Mediterrâneo e o mundo mediterrâneo de Filipe II. In: *Fernand Braudel*: escritos sobre a História. São Paulo: Perspectiva, 1992. pp. 13-16.

BURKE, Peter (Org.). *A escrita da História*: novas perspectivas. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

_____. *O que é história cultural?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CADIOU, François et. al. Os territórios do historiador. In: *Como se faz a História*: historiografia, método e pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2007. pp. 172-186.

CANO, Wilson. *Raízes da concentração industrial em São Paulo*. 2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983.

CHAUI, Marilena. A atitude científica. In: *Convite à filosofia*. 8. ed. São Paulo: Ática, 1997. pp. 248-251.

DESCARTES, René. *Discurso do método*. São Paulo: Nova Cultura, 1999. (Coleção Os Pensadores).

ENGELS, F. O materialismo moderno. In: FERNANDES, Florestan (org.). *K. Marx e F. Engels*: História. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989. pp. 143-179.

FRAGOSO, João; FLORENTINO, Manolo. História econômica. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronald. *Domínios da história*: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997. pp. 27-43.

FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. 2. ed. São Paulo: Contexto; Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 1998.

GARCIA, Othon Moacyr. *Comunicação em prosa moderna.* 19. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: *Mitos, emblemas,sinais*: metodologia e história. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. pp. 406-408.

LANGLOIS, Ch. V.; SEIGNOBOS, Ch. Operações analíticas – condições gerais do conhecimento histórico. In: *Introdução aos estudos históricos*. São Paulo: Renascença, 1946. pp. 44-49.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber:* manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LE GOFF, Jaques; NORA, Pierre (Org.). *História*: novas abordagens. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

_____. *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *História*: novos objetos. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

LEPETIT, Bernard. Sobre a escala da história. In: REVEL, Jacques (org.). *Jogos de escalas*: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1998. pp. 77-102.

NAPOLITANO, Marcos. Pensando a estranha História sem fim. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula*: conceitos, práticas e propostas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004. pp. 163-184.

PLEKHANOV, Georgi. O papel do indivíduo na História. In: GARDINER, Patrick. *Teorias da História*. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995. pp. 170-205.

REIS, José Carlos. Da "história global" à "história em migalhas": o que se perde, o que se ganha. In: GUAZELLI, Cesar Augusto Barcellos et al (Org.). *Questões de Teoria e Metodologia da História*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000. pp. 177-208.

RÉMOND, René. *Por uma história política*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1996.

RÜSEN, Jörn. *Reconstrução do Passado*: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Editora da UNB, 2007.

SAES, Flávio Azevedo Marques. A historiografia econômica brasileira: dos clássicos de nossa História econômica às pesquisas apresentadas nos congressos da ABPHE. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA ECONÔMICA, 6., 2005, Conservatória. *Anais*... Conservatória: ABPHE, 2005. 1 CD-ROM.

SAMARA, Eni de Mesquita (Org.). *Historiografia brasileira em debate*: "olhares, recortes e tendências". São Paulo: Umanitas; FFLCH/USP, 2002.

VAINFAS, Ronaldo. História das mentalidades e história cultural. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronald. *Domínios da história*: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997. pp. 127-162.

_____. Da história das mentalidades à história cultural. In: Os protagonistas anônimos da História: Micro-história. Rio de Janeiro: Campus, 2002. pp. 53-75.

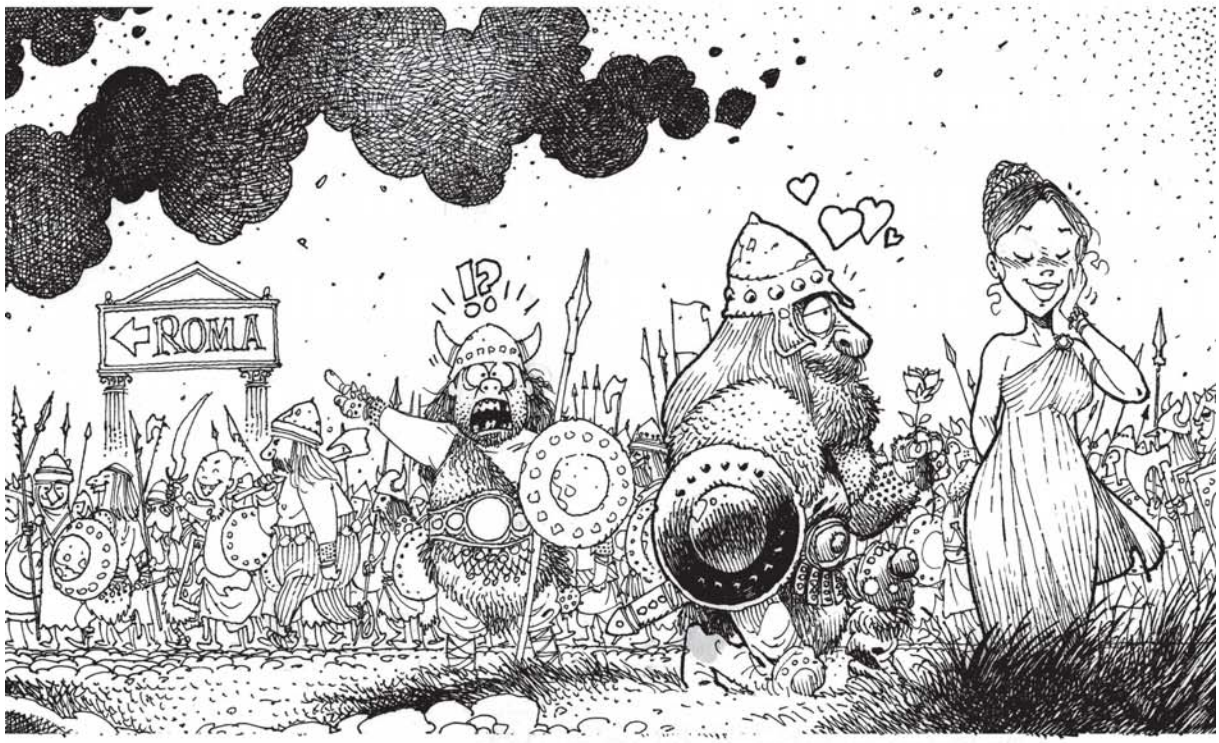
WALSH, W. H. O que é Filosofia da História? In: *Introdução à Filosofia da História*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. pp. 11-29.

RESUMO

Os passos da investigação histórica incluem a formulação de um problema, a elaboração de uma hipótese, a verificação dessa hipótese e uma conclusão, que é a resposta à questão inicial. Nesse itinerário, o historiador recolhe fontes, analisa e sintetiza. As várias formas de pensar o mundo e de dar sentido à vida, bem como as opções teórico-metodológicas dos historiadores, condicionam a escolha dos testemunhos, as estratégias de tratamento desses testemunhos e as formas de composição histórica. A História, portanto, enfatiza determinadas dimensões do humano (o social, o econômico etc.) e é produzida sobre dierentes abordagens (quantitativa, comparada etc.). Dimensões e abordagens explicam a variedade de domínios dentro dos quais se organizam e trabalham os historiadores.

AMPLIANDO E REDUZINDO O FOCO DE OBSERVAÇÃO

5



No capítulo anterior, listei uma variedade de domínios estabelecidos pelos historiadores. Parte deles você já conhecia, haja vista a quantidade de rótulos encontrados nas prateleiras das livrarias, nos catálogos eletrônicos (História da Vida Privada, História da Educação, História da Criança, História Cultural), nos guias do livro didático do MEC (História, História Regional) e nos próprios manuais produzidos ao longo dos séculos XIX e XX (História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea). Essa diversidade tem origem nos interesses dos historiadores por essa ou aquela dimensão do humano, esse ou aquele sujeito ou objeto, e também nas formas de abordar tais dimensões, sujeitos/objetos.

Gostaria de comentar um pouco mais sobre as recentes criações em termos de abordagem, tratando dos conceitos de escala e duração, inseridos nos campos semânticos dos conceitos de espaço e tempo. Afinal, diante de tal variedade, há sempre quem questione: os historiadores dão preferência aos acontecimentos efêmeros ou aos fenômenos que atravessam séculos? O estudo da vida de um só homem pode ser considerado um trabalho histórico ou apenas a experiência de sociedades inteiras é relevante?

O conhecimento de alguns sentidos das palavras escala e duração também nos ajudará a compreender a diversidade (e a riqueza dessa diversidade) nas histórias à nossa disposição. Iniciemos pelo conceito de escala.

ESCALAS

Quando lemos ou ouvimos a palavra "escala", lembramos de um instrumento de medição. Eu me lembro da régua escolar. Segundos depois, relaciono a régua escolar à representação gráfica disposta no canto inferior direito do mapa cartográfico: uma linha reta com intervalos numerados. No vocabulário da Geografia, a escala remete-nos ao espaço físico. Ela relaciona comprimento representado no mapa e comprimento real no terreno. A escala apresenta uma relação proporcional. Se utilizarmos a escala 1: 330.000 (1 centímetro no mapa para cada 330.000 mil centímetros no terreno) visualizaremos o mapa do Brasil em uma página do livro didático. Se ampliarmos a escala para 1: 2.324.000, será possível contemplar todos os continentes na mesma página.

Os historiadores também trabalham com escalas, ou seja, também representam o real, modulando (ampliando e/ou reduzindo) o foco de observação. Em um capítulo de livro com 40 páginas, podem estudar apenas a História do bairro Caiari (Porto Velho). Neste mesmo espaço do livro, ao contrário, podem escrever a História de Rondônia, da Amazônia ou do Brasil. Historiadores, então, concentram seus olhares na História Local, na **História regional**, História nacional, entre outras tantas possibilidades.

Substituindo, agora, o sentido "geográfico" de espaço pelo sentido "referências sócio-culturais", que conformam identidades, também é possível

Para o Ministério da Educação, os livros denominados de **História regional** são impressos que registram a experiência de grupos que se identificam por fronteiras espaciais e sócio-culturais – seja na dimensão de uma cidade, seja nos limites de um Estado ou de uma Região do Brasil. (Cf. *Guia do livro didático de História*, PNLD 2007).

verificar a variação de escalas de observação. Historiadores, por exemplo, podem estudar o movimento operário europeu na Idade Contemporânea ou a vida de um grupo de adoradores do Satanás, que morava na periferia de Aracaju na década de 1970.

Historiadores, portanto, optam entre vários modos de observação (micro/macro), originando as histórias do Brasil, da classe operária europeia, do bairro Caiari, enfim, de um lavrador que cultuava o demônio. A novidade do final do século XX, entretanto, não é a existência de recortes espaciais, sócio-culturais ou temporais mais amplos ou mais reduzidos. O novo está na consolidação da microanálise como uma abordagem diferente e singular, em relação à abordagem macrossocial.

A **micro-história**, entretanto, não é a história do pequeno espaço, do reduzido tempo ou da vida de uma pessoa. Ela é uma abordagem nova porque dá visibilidade aos "protagonistas anônimos da história", porque esmera-se na exploração exaustiva das fontes, na descrição etnográfica e na exposição narrativa, como bem afirma **Ronaldo Vainfas** (2002). Ela enriquece, por exemplo, a **abordagem macrossocial**.

Histórias produzidas dentro dessa escala, como a dos sistemas coloniais, da formação dos Estados nacionais etc., explicam a experiência de milhões de pessoas a partir de generalizações de um ou outro conceito/modelo da economia, política ou da religião, em um intervalo de sécu-

Micro-história
A abordagem micro-histórica se propõe enriquecer a análise social tornando suas variáveis mais numerosas, mais complexas e também mais móveis. O que a experiência de um indivíduo, de um grupo, de um espaço, por exemplo, permite perceber é uma modulação particular da História global. Particular e original, pois o que o ponto de vista micro-histórico oferece à observação não é uma versão atenuada, ou parcial, ou mutilada, de realidades macrossociais: é uma versão diferente. A variação de escala possibilita a passagem de uma História para outra e, por que não, para várias outras. (Cf. Revel, 1998, p. 23, 28, 38).

Ronaldo Vainfas
Professor da Universidade Federal Fluminense e pesquisador de temas, como a inquisição, jesuítas, religiosidades, sexualidades, escravidão e colonização. É autor de: *Traição*: um jesuíta a serviço do Brasil holandês processado pela inquisição (2008).

Tempo histórico
Não é o tempo em geral, que se poderia chamar de tempo puro (que pode definir-se suficientemente pelos conceitos de duração momentânea e sucessão). É o tempo datado em cujo caso temos que indicar algum lugar na escala cronológica (Cf. Topolsky, 1985, p. 465).

los, isto é, numa longa duração. A micro-história, ao contrário, investiga, por exemplo, como determinados indivíduos no Brasil colonial se relacionavam com as regras impostas por instituições como a coroa portuguesa e a Igreja católica (eles reagiam, acomodavam-se ou produziam novas regras? As explicações generalizadas valeriam para a vivência daquele grupo em particular?).

A consolidação da micro-história oferece, portanto, novas possibilidades de exame do real e os **jogos de escalas** são uma dessas possibilidades. Mas os historiadores esclarecem que o deslocamento do macro para o micro não reduz a imagem do objeto observado. Essa operação o modifica completamente. Aliás, novos e desconhecidos objetos vão surgindo à frente do pesquisador. Experimente observar o seu Estado através de uma ferramenta da internet que modula escalas espaciais, o "Google Maps". Você perceberá que as aproximações sucessivas darão visibilidade aos mares e florestas, depois às cidades, ruas e quarteirões, casas, telhados e, dependendo da resolução das imagens (primeiro de satélites e depois do microscópio), verá as plantas que nascem nas calhas, folhas, nervuras, moléculas e assim por diante.

DURAÇÕES

O segundo conceito que merece comentários destacados é o de tempo, **tempo histórico**, para ser mais preciso. O que você lembra quan-

Abordagem macrossocial
No caso da História geral ou macrossocial, perde-se de vista a história vivida, a experiência concreta dos indivíduos, em favor de sujeitos sociais abstratos; perde-se a vivacidade e dramaticidade dos enredos singulares face às dinâmicas generalizantes. O risco desse recorte está no apego demasiado à demonstração estatística, em prejuízo da narrativa, e à explicação ensaística, preocupada com a lógica global das relações, determinações, dos sentidos gerais, em detrimento da exploração exaustiva das fontes arquivísticas (Vainfas, 2002, p. 149).

Jogos de escalas
A escolha de uma escala particular tem como efeito modificar a conformação e a organização dos objetos. Entretanto, nenhuma escala desfruta de um privilégio especial. Os macrofenômenos não são menos reais, os microfenômenos não são mais reais (ou inversamente): não há hierarquia entre eles. Os microfenômenos não corrigem ou completam o conhecimento dos macrofenômenos. Escrever um livro de síntese, por exemplo, é sempre, em relação aos estudos particulares que existem, mudar de escala, portanto, de objeto e de problemática. (Cf. Lepetit, 1998, p. 100-101).

O que é o tempo histórico?
Essa é uma das perguntas mais difíceis de se responder no campo da historiografia. [...] Quem busca encontrar o cotidiano do tempo histórico deve contemplar as rugas no rosto de um homem, ou, então, as cicatrizes nas quais se delineiam as marcas de um destino já vivido. Ou, ainda, deve evocar, na memória, a presença, lado a lado, de prédios em ruínas e construções recentes, vislumbrando assim a notável transformação de estilo que empresta uma profunda dimensão temporal a uma simples fileira de casas; que observe também o diferente ritmo dos processos de modernização sofrido por diferentes meios de transporte, que, do trenó ao avião mesclam-se, superpõe-se e assimilam-se uns aos outros, permitindo que se vislumbrem, nessa dinâmica, épocas inteiras. Por fim, que contemple a sucessão das gerações dentro da própria família, assim como no mundo do trabalho, lugares nos quais se dá a justaposição de diferentes espaços da experiência e o entrelaçamento de distintas perspectivas de futuro, ao lado de conflitos ainda em germe. (Koselleck, 2006, p. 14-15, grifos meus).

do ouve ou pronuncia palavra tempo? Da minha parte, lembro do relógio: um instrumento de medição, baseado em cálculos matemáticos (segundos, horas, dias, estações, anos), extraídos da observação da regularidade e da periodicidade do movimento do sol e da lua. Lembro também do "agora", do momento em que escrevo este texto; da "demora" para concluí-lo. Lembro que "ontem" só consegui produzir uma lauda e terei que trabalhar mais "rápido" se quiser iniciar o "próximo" capítulo "amanhã".

O que acabo de exemplificar, seguindo as orientações de **Paul Ricoeur** (1997), está relacionado a duas ideias de tempo: tempo físico ou universal e tempo psicológico ou individual. O tempo físico é infinito, linear, uniforme e segmentável à vontade. Experimente verificar as principais características do tempo físico, partindo dos conceitos difundidos por **Jean Piaget** (2006). Pense numa régua escolar representando a sua trajetória de vida. Imagine o dia em que você fez as provas do vestibular, pense e marque alguns acontecimentos ocorridos antes do vestibular (um ponto da régua) e outros ocorridos depois do vestibular (noutro ponto da régua). Observe sua trajetória. O que você percebe? O tempo é essa a sensação de sucessão – ordenação (seriação) dos acontecimentos.

Por esse exemplo, você perceberá que o tempo é também a sensação de simultaneidade – coincidência entre os acontecimentos em seus pontos iniciais e finais e, consequentemente, na demora para as suas conclusões. A coexistência do

primeiro ano do curso de Pedagogia e o primeiro ano de um hipotético curso livre de Espanhol que você tenha feito em paralelo à graduação é um bom exemplo.

Essa demora do primeiro ano de graduação, que começou num ponto (em março) e terminou em outro ponto (dezembro), originando a ideia de intervalo é, por fim, a última das sensações de tempo anunciadas: a duração.

O **tempo histórico** é formado por elementos do tempo físico. É, portanto, uma sensação de sucessão, simultaneidade e duração. Mas é também constituído pelo tempo individual, ou seja, pela ação do indivíduo que estabelece um "agora", ponto de partida para a identificação de um "ontem" ou de um "amanhã", uma data, enfim. Na ausência dessa ação de apontar um começo ou um presente (do sentimento de estar no tempo, de possuir historicidade), nós nos perderíamos na vacuidade ou na linearidade (infinita) do tempo físico. Há grande diferença, por exemplo, quando digo que vou escrever este livro em setecentos e trinta dias e quando afirmo: vou iniciar este livro em janeiro de 2008 e finalizá-lo em dezembro de 2010. Da mesma forma, dizer que um século tem 100 anos é bem diferente que afirmar, como o faz Hobsbawm, que "o breve século XX" começa em 1914 e termina em 1989!

Repetindo e concluindo, o tempo histórico associa elementos do tempo físico e do tempo individual. O tempo histórico é o tempo do calendário.

Paul Ricoeur
Filósofo francês (1913/2005). Professor das universidades de Strasbourg, Sorbonne e Nanterre. Publicou *Memória, História e esquecimento* (2003).

Jean Piaget
Psicólogo e epistemólogo suíço (1896/1980). Publicou *O desenvolvimento da noção de tempo na criança* (1946).

O que é o tempo histórico?
O tempo histórico é criado a partir da invenção de instrumentos de pensamento, tais como o calendário, a ideia de sequência das gerações e a ideia de contemporâneos, predecessores e sucessores. É, portanto, o tempo do calendário. Ele possui um acontecimento fundador. Permite que o percorramos na dupla direção (do passado para o presente e do presente para o passado) e faz uso de um repertório de unidades de medida para nomear os intervalos recorrentes dos fenômenos cósmicos (dia, mês, ano etc.). O tempo histórico serve de "ponte", "conector", "integrador" entre o tempo psicológico (vivido, ordinário) e o tempo físico (cósmico, astronômico, universal, objetivo, do relógio). A função maior desse grande tempo é ordenar o tempo das sociedades (e dos homens que vivem em sociedade) pelo tempo cósmico (Cf. Ricoeur, 1997, p. 179, 181-182; 2007, p. 163, grifos meus).

Periodizar
É recortar o tempo em períodos que servem para indicar conjuntos relevantes e coerentes. É identificar continuidade no interior dos períodos e ruptura entre eles. É, portanto, identificar rupturas, tomar partido em relação ao variável, datar a mudança e fornecer-lhe uma primeira definição (Cf. Prost, 2008, p. 107).

Mas, se são muitos os calendários, se são diversas as formas que as sociedades criaram para medir o tempo, controlar os indivíduos e demarcar as suas existências, como é possível falar em tempo histórico? Como os historiadores representam o tempo nas suas histórias? Como manipulam o tempo vivido pelos sujeitos das suas histórias? Como demarcam inícios e fins e intervalos? Como expressam duração dos acontecimentos, como identificam mudanças e permanências? Que bases conceituais afastam os historiadores dos demais viventes em termos de tempo?

Para a maioria dos historiadores, o tempo histórico, ou seja, o sentimento de sucessão, simultaneidade e duração, inaugurado com a invenção de um "agora", e os demais conceitos do seu campo semântico – as ideias de marco inicial (início), marco final (fim), intervalo (período), mudança (ruptura), permanência (continuidade) –, não está claramente anunciado pelos sujeitos históricos, nem disponível nas fontes históricas. **Periodizar** é tarefa do historiador.

Pero Vaz de Caminha, por exemplo, não escreveu em sua famosa Carta que vivenciava o espírito colonizador, que inaugurava o período colonial, que dava continuidade ao projeto cristianizador da Igreja Romana. Dizendo de outro modo, foram os historiadores que dividiram o tempo da experiência brasileira em colonial, monárquico e republicano e situaram a ação deste ou daquele personagem como típica ou fundadora deste ou daquele período, instituindo periodização, sucessão, duração das ações hu-

manas no tempo. E foram eles também, na segunda metade do século XX, que introduziram duas grandes novidades na manipulação do tempo histórico, enfatizando uma abordagem e gerando dois domínios, respectivamente: a longa duração (**Geo-História**) e a História do tempo presente.

Há pouco usei a palavra duração como "demora", ou seja, quantidade de tempo gasto para percorrer-se de um ponto ao outro, preenchendo um intervalo (um período). Evidentemente, os historiadores já trabalhavam com a duração – segmentavam e quantificavam o tempo. A novidade introduzida pelo historiador **Fernando Braudel** foi a invenção de três tempos-durações: breve, conjuntural e longo que podem conviver num mesmo intervalo.

Os historiadores das gerações anteriores dividiam o tempo em presente passado e futuro, tratando o passado tal e qual uma régua, seccionada por acontecimentos (pontos) da experiência do político, extraídos majoritariamente da vivência do individual-pessoal e do ritmo acelerado do nosso dia-a-dia (darei um exemplo adiante). Criticando essa visão homogênea da experiência humana (da Escola Metódica, sobretudo) e também a forma de periodizar (fundada nos recortes extraídos da "correspondência de embaixadores ou dos debates parlamentares"), Braudel distinguiu três tempos-durações: 1. o tempo breve, rápido, dos acontecimentos promovidos pelos indivíduos em nível do político, com duração de meses/anos; 2. tempo conjuntural, me-

Geo-História
Estuda precisamente a vida humana no seu relacionamento com o ambiente natural e com o espaço concebido geograficamente. É ainda com Fernando Braudel (1949) que este campo começa a se destacar, passando a se definir e a se encaixar nos estudos históricos de "longa duração". Por outro lado, a Geo-História pode se dedicar mais especificamente ao estudo de um aspecto transversal no decurso de uma duração mais longa, como fez Le Roy Ladurie ao realizar uma História do clima (1967). (Barros, 2005, p. 36-37).

Fernando Braudel
Historiador, professor francês (1902/1985) e diretor da revista *Annales*. Publicou *Civilização material, economia e capitalismo*: séculos XV-XVIII (1979).

nos curto, relativo à experiência social (coletiva, das sociedades) com duração de décadas/séculos; 3. o tempo longo, lento, ditado pela relação homem-meio ambiente, um tempo geográfico, que dura séculos/milênios.

Para **Carlos Rojas** (2001), após Braudel e sua **tipologia dos tempos**/durações (tempos curto, conjuntural e longo), a experiência dos homens (a vida a ser historiada) deveria submeter-se, obrigatoriamente, a algum desses tempos e, às vezes, a mais de um deles. É certo que a experiência das durações conjuntural e longa, do social e do geo-histórico ganharam relevo frente à experiência do político; a **longa duração** era a preferência de Braudel. No entanto, o mais rico da sua formulação está na possibilidade de o historiador enriquecer as interpretações históricas, pondo as diferentes temporalidades/durações/ritmos/dimensões da experiência humana em diálogo ao analisar determinado problema/objeto histórico, como no exemplo que se segue.

Suponhamos que o fato de termos colocado 97% das crianças brasileiras da faixa-etária de 6 a 14 anos na escola seja um acontecimento merecedor de um estudo histórico. Tal acontecimento pode ser interpretado sob três formas diferentes, se ampliarmos ou reduzirmos a escala e o tempo-duração: 1. a universalização do Ensino Fundamental foi uma realização política do Governo de Luis Inácio Lula da Silva no quadriênio 2002-2006; 2. a universalização do Ensino Fundamental é o resultado das pressões

Carlos Rojas
Pesquisador de História da Historiografia contemporânea e professor da Universidade Nacional Autônoma do México. Escreveu *Fernando Braudel e as ciências humanas* (2003).

Tipologia dos tempos
A tipologia dos três tempos-durações-ritmos de Fernando Braudel foi exposta, inicialmente no prefácio do livro *O Mediterrâneo e o mundo mediterrâneo à época de Felipe II*, publicado em 1949.
Este livro divide-se em três partes, sendo cada uma, por si mesma, uma tentativa de explicação. A primeira põe em questão uma história quase imóvel, a do homem em suas relações com o meio que o cerca; uma história lenta no seu transcorrer e a transformar-se, feita com frequência de retornos insistentes, de ciclos incessantemente recomeçados. Acima dessa história imóvel, uma história lentamente ritmada. Uma história social, a dos grupos e dos agrupamentos. Terceira parte, enfim, a da história tradicional, se quisermos, da história à dimensão não do homem, mas do indivíduo, a história factual. As ondas que as marés elevam em seu poderoso movimento. Uma história com oscilações breves, rápidas, nervosas. (Cf. Braudel, 1992, p. 13-14).

de instituições internacionais sobre o Brasil nas últimas duas décadas (sobretudo nos períodos dos governos José Sarney, Itamar Franco, Fernando Collor, Fernando Henrique Cardoso e Luis Inácio Lula da Silva), orientadas pela expansão de mais uma etapa do capitalismo nos países de terceiro mundo; 3. a universalização do Ensino Fundamental no Brasil foi uma das últimas e tardias manifestações de uma característica dos Estados modernos: a assunção da educação básica (formação) como instrumento de controle frente à Igreja e às famílias, fenômeno iniciado há dois séculos, aproximadamente.

Oura forma de enriquecer as interpretações históricas está na compreensão de que determinados fenômenos possuem durações e ritmos específicos. Na trajetória de uma escola primária, por exemplo, a eleição e a gestão de diretores são, obviamente, fenômenos de curta duração. A adoção e a suspensão dos castigos físicos (a exemplo da palmatória), ao contrário, são melhor compreendidos quando considerados fenômenos de longa duração, assim como a história dos métodos de aprender de cor e de ensinar por preleções.

Vejamos agora a segunda inovação em termos de tempo histórico, que resultou em mais um domínio para os historiadores: a História do tempo presente. O que é o presente? Lembram da declaração de Marc Bloch (o presente é esse instante que mal nasce, morre!)? Como, então, pode haver uma história que não tem começo e nem fim?

Longa duração
Todo trabalho histórico decompõe o tempo decorrido, escolhe entre suas realidades cronológicas, segundo preferências e opções exclusivas mais ou menos conscientes. A História tradicional, atenta ao tempo breve, ao indivíduo, ao evento, habituou-nos há muito tempo à sua narrativa precipitada, dramática, de fôlego curto. A Nova História econômica e social põe, no primeiro plano de sua pesquisa, a oscilação cíclica e assenta sobre sua duração: prendeu-se à miragem, também à realidade das subidas e descidas cíclicas dos preços, um recitativo da conjuntura que põe em questão o passado por largas fatias: dez, vinte ou cinquenta anos. Bem além desse segundo recitativo, situa-se uma história de respiração mais contida ainda, e, desta vez, de amplitude secular: a história de longa e mesmo, de longúíssima duração. A longa duração dá visibilidade aos fenômenos que limitam, aprisionam os homens. Contínuos, resistentes, eles atravessam séculos e podem ser observados na dimensão cultural (cruzadas, o universo aristotélico), econômica (capitalismo comercial, revolução industrial) e na relação homem-natureza (a transumância da vida montanhesa). (Cf. Braudel, 1992b, p. 44, 49-52)

Vimos há pouco que o presente ganha existência quando um sujeito histórico institui um "agora", fundado na sua própria existência. Assim, ainda que inexista consenso sobre o início ou o fim desse "agora", reconheçamos que ele deve durar o tempo que dura a vida de quem o demarcou. O presente, portanto, pode ser entendido como o conjunto de acontecimentos contemporâneos à vida do historiador. É, assim, um intervalo móvel.

Mas por que historiar o tempo presente? Porque é uma necessidade social. Desde o final do século XIX, governos e professores têm exigido a atualização dos livros didáticos, isto é, o preenchimento da lacuna estabelecida entre o último período estudado pelos historiadores e o ano imediatamente anterior à circulação, por exemplo, dos livros didáticos de História.

Entre os historiadores, entretanto, o cumprimento dessa demanda significava um problema. Escrevendo no início da década de 1930, por exemplo, **João Ribeiro** desaconselhava a escrita de histórias sobre a Primeira Guerra Mundial, as revoltas tenentistas e a Revolução de 1930. Segundo o crítico, não havia tempo hábil para um distanciamento, um julgamento seguro, longe do calor dos acontecimentos. Essa reserva em relação ao tempo presente tem uma explicação: se a História estabeleceu-se no final do século XIX como ciência, justamente por pregar a **apreciação imparcial dos acontecimentos**, como estudar o tempo vivido sem

João Ribeiro
Historiador e filólogo sergipano (1860/1934). Nos segmentos abaixo, o autor denuncia virtudes e vícios (entre os quais a parcialidade)da história do tempo presente.

Não acho conveniente tratar de livros que se ocupam das últimas revoltas ou revoluções [tenentistas da década de 1920]. Parece-me ainda não ter chegado a hora de uma **apreciação imparcial dos acontecimentos**. Para mim, tais revoluções, quase sempre funestas e infensas a vencedores e vencidos, prolongam a discórdia que a literatura mais agrava, relembrando o que deve ser esquecido para o desejado apaziguamento social [...].

É realmente um livro poderoso e eloquente, o *Outubro de 1930*. Achamo-lo, todavia, parcial, injusto em muitas das suas afirmativas, mas esse defeito é sempre a qualidade dos livros que se propõem a fazer a História contemporânea. Estamos dentro dos acontecimentos e no convívio com os homens. Os nossos depoimentos necessitam lenta sedimentação e, enquanto não se cristalizam, são, frequentemente, contraditórios. (João Ribeiro, 1961, p. 359, 362. Resenhas publicadas, originalmente, nos anos 1927 e 1931).

macular as regras do método, sem desviar-se dos caminhos que levam à verdade histórica?

Na segunda metade do século XX, o estudo do tempo presente também enfrentou resistências. A ideia de longa duração e o consequente desprestígio dos acontecimentos do político, do individual pessoal, captados no tempo breve, como já descrito, desestimularam iniciativas de historiar o tempo presente.

A partir dos anos 1950, na França, entretanto, uma demanda social iria modificar esse quadro. A necessidade de curar os grandes traumas sociais advindos da 2ª Guerra Mundial (as memórias, os ressentimentos, a violência e a própria guerra) impulsionou a busca de explicações sobre o acontecido nos períodos imediatamente anteriores e posteriores a essa grande conflagração. Passou-se, então, a teorizar sobre a natureza epistemológica dessa nova modalidade e instituiu-se um novo domínio histórico: a História do tempo presente.

A História do tempo presente consolidou-se nos anos 1980, na Europa. Hoje, contrariando a epistemologia da Escola Metódica e da Escola dos *Analles* (em sua versão braudeliana), ela é caracterizada pelo envolvimento do observador com o fato observado e pela **imersão do historiador** no tumultuado e indefinido tempo breve. Essa proximidade com o acontecido, longe de corrompê-lo, oferece maior domínio ao historiador para periodizar e produzir teses e até reescrever a história do tempo anterior à sua vivência.

Ao contrário de João Ribeiro, Eric Hobsbawm ressalta as vantagens da **imersão do historiador** no tumultuado e indefinido tempo breve.

Uma das principais vantagens para aqueles [velhos historiadores] que se dispõem a escrever a história do século XX, é o mero fato de saber, sem esforço especial, o quanto as coisas mudaram. Os últimos trinta ou quarenta anos constituem a era mais revolucionária da história escrita. Jamais o mundo, ou seja, as vidas dos homens e mulheres que vivem no planeta, foi transformado de modo tão profundo, dramático e extraordinário em tão breve período. Isso é difícil de ser captado, intuitivamente, por gerações que não viram como era antes. Um ex-membro do bando do bandido Giuliano, da Sicília, que após vinte anos de prisão voltou a sua cidade natal próxima de Palermo, contou-me certa vez, perdido e desorientado: "Onde outrora havia vinhedos, agora existem palazzi". (Ele se referia aos blocos de apartamentos dos conjuntos imobiliários.) De fato, ele tinha razão. A zona rural em que nascera tornara-se irreconhecível. (Hobsbawm, p. 247-248, grifos do autor).

No ensino de História, sua função é ainda mais significativa. Ela discute temas fundamentais para a formação da ideia de democracia e cidadania. Além disso, informa aos leitores sobre os modos pelos quais se constitui a escrita da história. Quanto ao início do presente, como comentado acima, ainda que móvel, ele oscila entre os eventos da Revolução Russa (1917), início da Segunda Guerra Mundial (1939) e queda do muro de Berlim (1989), ou ainda a data da tragédia significativa mais próxima na vivência do historiador.

REFERÊNCIAS

AMÉZOLA, Gonzalo de. É possível e necessário ensinar história do tempo presente na escola? Algumas reflexões sobre o caso argentino. In: PORTO JÚNIOR, Gilson. *História do tempo presente*. Bauru: Edusc, 2007. pp. 141-157.

ARÓSTEGUI, Julio. El tiempo presente como tema de investigación histórica e como problema didáctico. Disponível em: <HTTP://.fedicaria.org/miembros/nebraska/jaca07/1-_AROSTEGUI.PDF>.

BRASIL, Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos PNLD 2007*: História. Brasília: MEC, 2006.

BRAUDEL, Fernand. O Mediterrâneo e o mundo mediterrâneo à época de Filipe II. In: *Fernand Braudel*: escritos sobre a História. São Paulo: Perspectiva, 1992a. pp. 13-16.

_____.História e Ciências Sociais. A longa duração. In: *Fernand Braudel*: escritos sobre a História. São Paulo: Perspectiva, 1992b. pp. 41-78.

CADIOU, François et. al. História, tempo e relato. In: *Como se faz a História*: Historiografia, método e pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2007. pp. 154-171.

CHAUVEAU, Agnès; TÉTART, Philippe. Questões para a história do tempo presente. In: *Questões para a história do tempo presente*. Bauru: Edusc, 1999. pp. 7-37.

DOSSE, François. Entrevista concedida à revista História Agora, em 19 de março de 2007. Disponível em: <HTTP//www.historiagora.com>. [Acesso em 22 nov. 2009].

FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente: desafios. *Cultura Vozes*, Petrópolis, v. 94, n. 3, p. 11-124, mai./jun., 2000.

HIRSZMAN, Anita; SOARES, Rosana Miguel de Aragão; SOUZA, Solange Jobim e. *A formação do pensamento lógico na criança.* Rio de Janeiro: Mobral, 1985.

HOBSBAWM, Eric. O presente como história. In: *Sobre* História: ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. pp. 243-255.

KOSELLECK, Reinhart. Prefácio. In: *Futuro passado*: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto/Editora da PUC-RJ, 2006. pp. 13-18.

LAGROU, Pieter. Sobre a atualidade da história do tempo presente. In: PORTO JÚNIOR, Gilson. *História do tempo presente*. Bauru: Edusc, 2007. pp. 31-45.

LALANDE, André. *Vocabulário técnico e crítico de Filosofia*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LEPETIT, Bernard. Sobre a escala da história. In: REVEL, Jacques (org.). *Jogos de escalas*: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1998. pp. 77-102.

PIAGET, Jean. *A noção de tempo na criança*. Rio de Janeiro: s.d.

_____. O campo temporal. In: *A construção do real na criança*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006. pp. 326-355.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Lyda; CACETE, Núria Hanglei. Representações cartográficas: plantas, mapas e maquetes. In: *Para ensinar e aprender Geografia*. São Paulo: Cortez, 2007. pp. 323-336.

PROST, Antoine. Os tempos da história. In: *Doze lições sobre a História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. pp. 95-114.

REIS, José Carlos. Introdução. In: *Nouvelle Histoire e tempo histórico*: a contribuição de Febvre, Bloch e Braudel. São Paulo: Ática, pp. 9-31.

REVEL, Jaques. Microanálise e construção do social. In: *Jogos de escalas*: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1998. pp. 15-38.

RIBEIRO, João. *Crítica*: Historiadores. Rio de Janeiro: ABL, 1961.

RICOEUR, Paul. Entre o tempo vivido e o tempo universal: o tempo histórico. In: *Tempo e narrativa*. Campinas: Papirus, 1997. v. 3. pp. 179-216.

_____. O tempo histórico. In: *A memória, a História o esquecimento*. Campinas: Editora da Unicamp. 2007. pp. 162-170.

RIOUX, Jean-Pierre. Pode-se fazer uma história do tempo presente? In: *Questões para a história do tempo presente*. Bauru: Edusc, 1999. pp. 39-50.

ROJAS, Carlos Antonio Aguirre. *Tempo, duração e civilização*: percursos braudelianos. São Paulo: Cortez, 2001.

SIMAN, Lana Mara de Castro. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. In: DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi; ZAMBONI, Ernesta (org.). *Quanto tempo o tempo tem!* Educação, Filosofia, Psicologia, Cinema, Astronomia, Psicanálise, história... Campinas: Alínea, 2003. pp. 109-143.

TOPOLSKY, Jerzy. Narraciones historicas frente a narraciones en general. In: *Metodologia de la Historia*. Madrid: Catedra, 1985. pp. 466-468.

VAINFAS, Ronaldo. *Os protagonistas anônimos da História*: micro-história. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

RESUMO

Escala e duração são dois conceitos fundamentais para o entendimento das formas de abordar a experiência humana. Escala remete a espaço observado, à microanálise e à análise macrossocial. A microanálise dá visibilidade à experiência de sujeitos individuais concretos e, em grande parte, anônimos. A análise macrossocial privilegia coletividades, geralmente, em elásticos períodos de tempo, generalizando a partir de estatísticas, por exemplo. A ideia de duração está inserida no conceito de tempo histórico (isto é: o sentimento de sucesão, simultaneidade e duração, inaugurado com a invenção de um "agora"). Na segunda metade do século XX, duas inovações marcaram a reflexão sobre o tempo histórico. A primeira foi a criação da tipologia dos tempos/durações: tempos curto, conjuntural e longo. A segunda, a consolidação da História do tempo presente, que guarda, entre os seus vários sentidos, o tempo de vivência do historiador. Não há escalas e durações superiores e inferiores, corretas e equívocas. O emprego de múltiplas durações e escalas enriquece a abordagem da vivência dos homens.

A ESCRITA DA HISTÓRIA PARA AS CRIANÇAS 6

Nos capítulos 3, 4 e 5, afirmei que os historiadores partem de uma questão, recolhem fontes, criticam e extraem informações, comparam, quantificam, submetem os dados a conceitos mais abrangentes, organizam suas afirmações no tempo e concluem, ou seja, expõem o resultado das suas pesquisas para um público mais amplo. Resta saber como se encarregam desse procedimento, também fundamental: a escrita da História.

A escrita? E os papiros? E o trabalho com os manuscritos nos arquivos empoeirados? Não tem jeito! A História, tal qual conhecemos, lemos, entendemos e discutimos em sala de aula, só se realiza através da (e na) escrita.

Historiadores não conseguem comunicar os resultados da sua pesquisa sem pensar na ordenação dos acontecimentos no tempo, na escolha do começo e do fim, na predominância de um sujeito histórico sobre os demais, na descrição do que ele faz ou do que ele sofre, nas motivações desse sujeito, e, principalmente, no público ao qual serão destinados os seus escritos. Historiadores só se realizam, enfim, quando selecionam e empregam conceitos, constroem frases e compõem um texto.

Neste capítulo, tentarei convencê-los de que a manipulação de conceitos, frases e narrativas resultou em propostas bastante diferenciadas quando duas gerações de historiadores, no período inicial da República e no início do século XXI, predispuseram-se a formar a consciência histórica das crianças brasileiras.

PROPOSIÇÕES E CONCEITOS HISTÓRICOS

O que os historiadores fazem, efetivamente, diante dos seus papéis quando se propõem a contar uma história? Ora, é simples: eles escrevem história, organizam as informações numa sequência temporal... eles dizem coisas!

Penso que esta é uma resposta adequada, embora pouco precisa. Se considerarmos a escrita do historiador como um **texto**, poderemos afirmar que ele escreve **frases** com a intenção de convencer os seus leitores e de os influenciar em sua vida prática (orientação e identidade).

Frases históricas, por sua vez, são os atos linguísticos que dão suporte, veiculam e materializam operações mentais chamadas de **sentenças**, **teses** ou **proposições**. Estas proposições comunicam as ações do sujeito histórico, seja ele uma pessoa (D. João VI e Fernando Collor de Melo), um grupo mais abrangente de pessoas (sociedade Guarani e sociedade brasileira), ou um fenômeno relacionado a esse grupo (genocídio e imigração italiana). Segue um exemplo extraído da *História do Pará,* de Renata Paiva (2006):

> 1. A exploração da borracha trouxe muita riqueza para Belém do Pará;
> 2. A cidade sofreu uma série de transformações em seu espaço urbano;
> 3. A vida cultural também se alterou;
> 4. A intenção era fazer uma cidade moderna e civilizada. (Paiva, 2006, p. 109).

Texto
Sequência linguística escrita, coesa, coerente, produzida numa situação de comunicação determinada - o especialista querendo convencer o leitor e o leitor querendo ser convencido. (Cf. Val, 2007, p. 6; Maingueneau, 2006, p. 14-142).

Frase
Entre os linguistas, não há consenso sobre a definição de frase. Pode ou não conter um verbo. Aqui, frase é um enunciado organizado em torno de um verbo. (Cf. Maingueneau, 2006, p. 196).

Sentença
Decisão, resolução ou pronunciação sobre um fato.

Tese
Proposição assumida como princípio teórico que fundamenta uma demonstração, argumentação ou um processo discursivo.

Proposição
Expressão linguística de uma operação mental (o juízo), composta de sujeito, verbo (sempre redutível ao verbo ser) e atributo, e passível de ser verdadeira ou falsa; enunciado redutível a dois elementos básicos - o sujeito e o predicado. (Houaiss, 2007).

Conceitos históricos
São representações mentais (ideias) que têm a função genérica de identificar, descrever e classificar, em síntese, de dar a conhecer os elementos (artefatos, seres e/ou fenômenos) que constituem a experiência humana.

Os historiadores escrevem frases que veiculam proposições. As proposições, no entanto, não são compiladas dos documentos, nem produzidas por uma repentina organização mental (*insight*) do historiador. Elas resultam de operações intelectuais que envolvem construções linguísticas ainda mais reduzidas que são os conceitos históricos.

Na frase n. 1, todas as palavras podem ser consideradas conceitos históricos? Dificilmente vocês responderão que sim. É também pouco provável que entendam as palavras "A", "da", "trouxe", "para" e "do" com esse sentido. É duvidoso, ainda, que a maioria classifique as palavras "borracha", "Belém" e "Pará" como tal. Por fim, apesar de familiarizados com esses termos, alguns se sentirão inseguros ao afirmar que "exploração" e "riqueza" são conceitos históricos. Mas o que são **conceitos históricos**?

Conceitos são atos de pensamento. Para serem concretizados/veiculados na fala e na escrita necessitam de um suporte, que é a palavra. Usualmente, a palavra recebe também o nome de conceito. Mas, nem toda palavra transmite um conceito histórico. Ela só porta esse qualificativo quando é utilizada pelos historiadores para nomear artefatos, seres ou fenômenos que se supõem terem existido em um certo tempo e lugar (a exemplo de Belém, Pará, borracha). Os conceitos, por outro lado, só são históricos quando o seu uso possibilita uma interpretação a partir de uma questão do historiador, ou seja, quando esse historiador relaciona

passado e presente (exploração/transformação/cidade moderna).

Penso que agora já é possível fornecer uma resposta mais elaborada à questão inicial: "O que fazem os historiadores quando escrevem História?" Eles manipulam conceitos que expressam ações dos sujeitos históricos que ganham a forma de proposições históricas.

E o que fazem com essas frases históricas? Observe novamente a sequência de frases de Renata Paiva (1, 2, 3 e 4). Você a considera uma história? O que falta naquelas proposições para que sejam lidas como história?

A HISTÓRIA COMO NARRATIVA

O elemento ausente na citação anterior é a estrutura narrativa. As frases listadas só ganham o sentido de história quando são dispostas em uma sequência temporal e causal, o que chamamos de narrativa.

Voltemos à citação da *História do Pará,* exposta na caixa ao lado. Desse trecho é possível perceber a eleição de alguns personagens (borracha, Belém, população de Belém), ordenação e indicações temporais (mesmo na ausência de datas, como: "nessa época", "foram" e "eram") e justaposição de acontecimentos, expressando causas e consequências (exploração da borracha/riqueza da população/transformação urbana/transformação cultural). Se a transcrição não fosse interrompida, você poderia acompanhar a inten-

O rico Pará dos tempos da borracha

A exploração da borracha trouxe muita riqueza para a Amazônia e, em especial, para Belém do Pará. A cidade, juntamente com Manaus (a atual capital do estado do Amazonas), sofreu uma série de transformações em seu espaço urbano. Foram construídos nessa época grandes palacetes, praças, ruas e avenidas. Com o enriquecimento de parte da população, a vida cultural na cidade também se alterou: cafés, museus e teatros foram fundados nesse período. A intenção era fazer de Belém uma cidade moderna e civilizada, a exemplo de grandes cidades brasileiras e europeias, como o Rio de Janeiro, no Brasil, e Paris, na França. (Paiva, 2006, p. 109. Grifos meus).

ção do narrador: demonstrar que a riqueza advinda com a exploração da borracha gerou grandes expectativas entre os migrantes trabalhadores, mas ficou concentrada nas mãos de poucos empresários.

É por isso que alguns teóricos contemporâneos afirmam que, além da estrutura e da função da ciência da História (Cf. Capítulos 2, 3, 4 e 5), a forma de apresentação dos resultados deve fazer parte das preocupações do historiador, em outras palavras: **pesquisa histórica e historiografia** são duas operações distintas e igualmente relevantes.

Escrever História é, portanto, narrar. É transformar o passado em presente, de forma que possa ser compreendido e orientar o futuro. Mas isso não quer dizer que a narrativa histórica tenha a mesma finalidade da narrativa de ficção. Entre os historiadores, já vimos aqui, há mais que preocupação com a **verossimilhança**. A narração dos historiadores tem o compromisso com a verdade histórica. Essa verdade é produzida a partir da pesquisa, do exame das evidências, dos resultados acumulados pela comunidade acadêmica e, principalmente, por um interesse em resolver uma questão presente.

Vejamos agora como diferentes concepções de História originaram pesquisas que ganharam variadas formas de exposição ao longo do período republicano, quando o leitor privilegiado foi a criança. Para demonstrar um pouco das mudanças na historiografia didática, selecionei duas obras do início da República – *História do Brasil*

Pesquisa histórica e historiografia
Por mais que a pesquisa e a historiografia se entrelacem ou sejam lados de uma mesma coisa, é perfeitamente plausível distingui-las (mesmo de forma abstrata) como duas fases do processo histórico de conhecimento [...]. Na pesquisa, trata-se de uma forma cognitiva, de uma estrutura de pensamento, baseada nas regras dos procedimentos adotados para lidar com a experiência, ou seja, em princípios metódicos. Na apresentação, trata-se de uma forma expressiva, de formatação linguístico- literária, baseada nas regras dos procedimentos adotados para lidar com o interesse histórico, ou seja, em princípios estéticos e retóricos. (Rüsen, 2007, p. 22).

Verossimilhança
Na literatura, a verossimilhança contribui para a produção de um efeito de realidade. O verossímil é uma qualidade da opinião, que a opõe ao verdadeiro. Ele corresponde ao provável da estatística ou ao plausível da doxa, ou seja, às representações, maneiras de fazer, de pensar e de dizer normais, coerentes, frequentes numa comunidade (rotinas, cenários, lugares comuns, estereótipos), que pré-formam as expectativas e guiam as ações. (Cf. Plantin, 2006, p. 494).

ensinada pela biografia dos seus heróis, de Sílvio Romero (1908), e *Rudimentos de História do Brasil*, de João Ribeiro (1912), e duas outras que foram produzidas e ainda circulam no tempo presente: *Pelos caminhos da História*, de Flávio Berutti e Adhemar Marques (2005) e *Projeto Pitanguá*, organizada pela Editora Moderna (2006).

Como o objetivo deste capítulo é identificar os usos da ciência da História na tarefa de formar a consciência histórica dos pequenos brasileiros, descreverei as principais mudanças e permanências, tratando, em primeiro lugar, das funções da ciência da História, em seguida, dos domínios, sujeitos e durações e, por fim, das formas de exposição adotadas pelos autores nesses dois períodos extremos.

FUNÇÕES DA HISTÓRIA

No final do século XIX, quando as obras – de Sílvio Romero e de João Ribeiro – foram pensadas e escritas, não havia cursos superiores de História no país. Por mais que se diga que o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro - IHGB ditava um paradigma, abundavam **teorias da História**, veiculando, por exemplo, as ideias de compreensão, explicação (por meio de leis) ou mesmo a filosofia da História providencialista (Cf. Quadro n. 1, Capítulo 3). Daí a divergência entre os dois contemporâneos, conterrâneos e parceiros na historiografia didática.

Teorias da História no IHGB

Em virtude da pluralidade da natureza e da origem dos membros admitidos como sócios, a partir dos anos 1880, o IHGB congregou uma multiplicidade de posições. Lá conviviam os defensores da ideia de Providência - Padre Belarmino José de Souza, Arcebispo D. Joaquim Arcoverde e Padre Júlio Maria; os apologistas da História nomotética, ao modo de H. T. Buckle - Rodrigo Otávio Filho, de H. Taine - Liberato Bittencourt, e de H. Spencer - Sílvio Romero, Felisbelo Freire, Jonathas Serrano; e os antípodas ou céticos a essa modalidade teórica - Pedro Lessa. No IHGB também cabiam a historiografia como síntese fundada nas ciências sociais - Oliveira Viana; na Antropogeografia de F. Ratzel - Eurico de Góis; no historicismo da vertente C. Langlois e C. Seignobos - Max Fleiuss; e no presentismo e pragmatismo - João Ribeiro. (Freitas, 2008, p. 66).

Sílvio Romero
Historiador, professor de Filosofia e de Direito (1851/1914). Escreveu *História da literatura Brasileira* (1888). O livro didático *História do Brasil ensinada pela biografia dos seus heróis* foi publicado, pela primeira vez, em 1890.

Promover a conduta patriótica
Só existe um recurso verdadeiramente eficaz que possa inocular na escola a conduta cívica e patriótica. É o exemplo dos grandes cidadãos, a História dos que fizeram a ela própria, sobressaindo sobre a atividade anônima das massas, dirigindo-a aos seus destinos e aos seus ideais. (Ribeiro, In: Romero, 1908, p. ix).

Sílvio Romero defendia o *status* positivo de ciência para a História. Acreditava na possibilidade de extração de leis regentes das sociedades. A História deveria explicar a trajetória das sociedades, observando a combinação de forças naturais e forças humanas. Na *História do Brasil ensinada pela biografia dos seus heróis*, entretanto, ele apela para a Filosofia da História e afirma: "todo grande povo tem uma "missão", um "destino" a cumprir pelo "progresso" da humanidade". A missão do povo brasileiro é, assim, "formar o povo do futuro" (democrático, cosmopolita e não racista) e assumir a "supremacia nas regiões equatoriais". A ciência da História teria a função de anunciar e reforçar essa missão (diríamos, hoje, essa utopia) e o livro didático de História deveria **promover a conduta patriótica** em tal sentido.

João Ribeiro também entendia a História como ciência positiva. A História deveria explicar a dinâmica das sociedades, levando em conta a observação das causas, das possibilidades de generalização e a elaboração de leis sobre o comportamento humano. A história humana seria, então, objeto da Estatística, cabendo ao estudioso observar as influências cósmicas (astros, relevo, latitude, clima etc.), biológicas (crescimento, progresso, raça) e psicológicas (sentimentos) sobre as sociedades. Mas no momento de escrever sua *História do Brasil*, em lugar de "missão" e "destino" (categorias de Silvio Romero), ele optou pelas ideias de "célula", "organismo", "tecido" e "sentimento".

No início do século XXI, a História já está institucionalizada. Possui revistas "científicas", Associação Nacional de Historiadores, cursos de formação inicial (centenas) e de pós-graduação, é, enfim, ciência humana e social, presente nas instituições universitárias. Os historiadores, então, distanciam-se de grande parte dos critérios de cientificidade elaborados pelo positivismo (causas, regularidades, leis, generalizações) e já não se sentem na obrigação de afirmar a todo o tempo que a História é uma ciência.

Essa atitude pode ser observada, tanto em *Pelos caminhos da História*, de **Flávio Berutti** e **Adhemar Marques**, quanto no ***Projeto Pitanguá***. Na primeira obra, a função da história é anunciada de forma clara e sintética: **compreender** a trajetória dos homens, como se construiu a sociedade do presente e, explicar as ações dos homens no passado e no presente. Na segunda, *Projeto Pitanguá*, a História visa compreender a formação histórica do país.

Flávio Berutti e Adhemar Marques
Escritores de livros didáticos e professores de História em Minas Gerais.

Compreender
Estudar História não é conhecer apenas o que aconteceu no passado e decorar datas e nomes de reis, presidentes e generais. Estudar História é criar a possibilidade de buscar explicações para as ações dos homens, no passado e no presente. É realizar uma viagem por outros tempos e espaços, tentando compreender os caminhos que os homens escolheram. (Berutti e Marques, 2005, p. 3).

***Projeto Pitanguá*: História**
Segundo o editor, trata-se de obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. Na elaboração dos originais participaram professores e historiadores radicados em São Paulo: César da Costa Júnior, Maria Raquel Apolinário, Vitória Rodrigues e Silva, Alexandre Leonarde e Renata da Silva Simões.

Compreender
Espera-se que o aluno tenha uma compreensão abrangente da formação histórica do nosso país e possa perceber no âmbito privado a relação com a vida pública, ponto de partida para a prática da cidadania. (Costa Júnior et. al, 2006, p. vi).

SOBRE A ESTRUTURA DA HISTÓRIA: SUJEITOS, DOMÍNIOS E DURAÇÕES

Se você conseguiu perceber as diferentes funções que separam 100 anos de escrita da história - da ideia de explicar, anunciar, reforçar e inocular a conduta patriótica para a ideia de compreender a história -, reconhecerá, comigo, que algumas permanências também podem ser apontadas. Sobre os sujeitos históricos, os distancia-

mentos são claros. Leia os textos do Quadro n. 1. Aí, estão expostas quatro formas de narrar a transição da experiência monárquica à experiência republicana.

Quadro n. 1 - Narrativas sobre a transição Monarquia-república

Proclamação da República
Sílvio Romero - 1908

Muito antigas eram entre nós, meninos, as aspirações republicanas. Povo novo, cujos primeiros elementos foram lançados na livre América apenas há quatro séculos, a nossa colonização foi feita quando já ia decadente a velha nobreza da metrópole e quase contemporâneos de nossos primórdios são os nossos anelos da liberdade.
No segundo século da formação de nossa pátria, já o povo se mostrava enérgico por toda a parte [...].
Entre outros grandes fatos basta lembrar-vos: antes da nossa Independência, a Inconfidência Mineira em 1789, de que vos dei notícia, e a Revolução de 1817 em Pernambuco; depois da Independência, a Revolução de 1824 e a de 1848 neste último Estado, a de 1835 no Rio Grande do Sul.
Foram grandes lutas para a realização do ideal republicano. Entretanto, havendo em 1808 emigrado para o Brasil a corte portuguesa com a rainha D. Maria I, então louca, em companhia do príncipe regente D. João, e só se tendo retirado do Rio de Janeiro a família real em 1821, nas vésperas de nossa Independência, e ainda assim deixando o governo entregue ao príncipe D. Pedro, ficou destarte lançado em nossa pátria o germen monárquico. O partido republicano, vencido em 1822, por ocasião da nossa emancipação política, não desapareceu. Iniciou a sua propaganda, combatendo os sectários do império.
A propaganda foi sempre em aumento, até que aos 15 de novembro de 1889, o exército, fraternizando com o povo, depôs o 2º imperador e proclamou a República. Ides agora ver os dois principais herois deste grande feito, os dois fundadores imediatos da República, Deodoro da Fonseca e Benjamin Constant. (Romero, 1908, p. 169-171).

A abolição da escravidão - República
João Ribeiro - 1912

A guerra do Paraguai terminará em 1870. A ela seguiu-se, entre nós, grande expansão da riqueza pública e avivou-se o sentimento democrático das instituições. Começava agora a grande reforma social. Em 1871 (28 de setembro), libertava-se o ventre escravo e criava-se um fundo de emancipação para os cativos que ainda sofriam os horrores da escravidão. Daí em diante, a propaganda pela abolição imediata vai ganhando numerosos prosélitos até que a instituição servil desaparece, conforme já vimos anteriormente.
Na realidade os costumes e o sentimento do povo e dos partidos eram tão profundamente democráticos que a monarquia apenas vivia da inércia ou do prestígio pessoal do imperador.
Em um momento, na madrugada de 15 de novembro de 1889, uma reação militar consubstanciou todas as aspirações dispersas, e, vitoriosamente, e sem luta ou resistência, tomou o caráter de uma revolução e proclamou a Reública. Foram os principais chefes do movimento Deodoro da Fonseca e Benjamin Constant.
A República satisfez as liberdades mais vastas, dando autonomia às províncias que se tornaram Estados e criando a Igreja livre.
O general da revolução, o Marechal Deodoro da Fonseca, foi aclamado chefe do Governo Provisório. Em 24 de fevereiro de 1891, a Constituinte consagrava, por uma nova lei fundamental, a forma de governo, República Federativa, proclamada pelos revolucionários. (Ribeiro, 1912, p. 143-145).

Para Sílvio Romero, os sujeitos da história eram: povo, Exército, Deodoro da Fonseca e Benjamim Constant. Eles agiam motivados por uma "aspiração" enraizada na experiência brasileira, desde o século XVII: o desejo de liberdade

Do Império à República
Flávio Berutti e
Adhemar Marques - 2005

O movimento a favor da República iniciou-se no Brasil em 1870, na cidade do Rio de Janeiro, com a publicação do Manifesto Republicano. O documento pretendia mostrar à população que a Monarquia, como governo de um homem só, não representava a vontade de todos e que a República seria a solução para todos os males do país. No mesmo ano, foi fundado o Partido Republicano do Rio de Janeiro e, três anos depois, o Partido Republicano Paulista. [...].

Os fazendeiros do Oeste Paulista, que se tornaram poderosos economicamente nesse período da história, passaram a desejar mudanças na política brasileira. O mesmo queriam as camadas médias e urbanas.

Para esses grupos, a República era uma forma de governo que poderia modernizar o país. Naquele momento, modernização significava incentivo à imigração, utilização do trabalho livre e assalariado, construção de ferrovias e industrialização.

Também a partir de 1870, alguns militares, em especial os oficiais mais jovens do exército, aderiram às ideias republicanas.

Os fazendeiros do café do oeste paulista apoiavam o partido republicano por várias razões. Em primeiro lugar, desejavam que as províncias tivessem mais autonomia, isto é, que o governo central não interferisse tanto na política regional.

Esse grupo também queria retirar o poder político das mãos da tradicional elite agrária brasileira, aquela que ainda utilizava a mão-de-obra escrava.

No dia 15 de novembro de 1889, tropas do exército cercaram o Ministério da Guerra, no Rio de Janeiro. Deram, assim, um golpe final no Império - sem a participação popular. O povo brasileiro foi o "grande ausente" nessa passagem da Monarquia para a República. (Berutti e Marques, 2005, p. 132-133).

O Império entra em crise
César da Costa Júnior et al - 2006

Cresce a oposição ao imperador

A partir de 1870, as críticas ao imperador intensificaram-se. Uma das críticas principais era feita por membros do Exército [...].

Os fazendeiros do Oeste Paulista

Outro grupo que fazia oposição cada vez maior ao governo imperial era o dos fazendeiros do Oeste Paulista. A maioria deles era composta de plantadores de café e achava que o país precisava modernizar-se. Alguns defendiam que o Brasil só se tornaria um país moderno com o fim da escravidão. Outros diziam que apenas com a proclamação da República o país poderia realmente se desenvolver [...].

A questão escravista

No dia 13 de maio de 1888, a princesa Isabel, filha do imperador, assinou a Lei Áurea, abolindo a escravidão no Brasil.

Os fazendeiros, que eram muito dependentes da mão-de-obra escrava, como os cafeicultores do Vale do Paraíba, sentiram-se traídos pelo imperador. Descontentes, eles deixaram de apoiar o governo monárquico [...].

A proclamação da República

Estudantes, pequenos comerciantes, jornalistas, advogados e outros moradores das cidades brasileiras passaram a apoiar o movimento republicano. No Exército, a insatisfação tornava-se cada vez maior.

Foi um grupo de militares, no Rio de Janeiro, que liderou o movimento que derrubou a monarquia. Comandados pelo marechal Deodoro da Fonseca, na madrugada do dia 15 de novembro de 1889, tropas militares forçaram o governo a renunciar. D. Pedro II e seus familiares foram obrigados a deixar o país e a embarcar para a Europa.

Deodoro da Fonseca assumiu a Presidência, inaugurando o período republicano no país. (Costa Júnior et al, 2006, p 74-75,145).

Conteúdos conceituais no texto de Sílvio Romero (1908)

1. O estudo da História do Brasil, povo, território, flora e fauna.

2. Colombo, Cabral, viagens exploratórias, capitanias hereditárias, Governo Geral e José de Anchieta

3. Invasão holandesa, Vidal de Negreiros, Fernandes Vieira, Camarão, Henrique Dias, Antônio Vieira, Gregório de Matos

4. Tiradentes, Claudio Manoel da Costa, Alvarenga Peixoto, Tomás Antônio Gonzaga, Alexandre Ferreira, Conceição Veloso.

5. Independência, José Bonifácio de Andrada e Silva, 7 de abril, Evaristo da Veiga, Regência, Diogo Feijó, Bernardo de Vasconcelos, José Clemente, guerras do Segundo Reinado, Luiz Alves de Lima e Silva, Gonçalves Dias, Proclamação da República, Deodoro da Fonseca, Benjamin Constant e Floriano Peixoto. (Cf. Romero, 1908).

e de democracia. Esse desejo foi satisfeito, em última instância, pela ação do "herói" Benjamim Constant.

Semelhantes sujeitos indica João Ribeiro nos seus *Rudimentos de História do Brasil*: militares, Deodoro da Fonseca e Benjamim Constant. Mas as motivações são de outra natureza. Tratam-se de costumes e sentimentos democráticos "avivados" após a Guerra com o Paraguai, atribuídos aos "grandes progressos próprios da civilização contemporânea": liberdades políticas no parlamento e na imprensa, por exemplo.

Nas exposições do século XXI, Deodoro da Fonseca perdeu prestígio e Benjamim Constant desapareceu. Para Berutti e Marques, os sujeitos da História são: o Partido Republicano - PR, os fazendeiros (cafeicultores) do Oeste paulista, as camadas médias urbanas e os militares. Costa Júnior, no *Projeto Pitanguá*, omite o Partido Republicano, personaliza os militares na figura do Exército e inclui os fazendeiros (cafeicultores) do Vale do Paraíba, estudantes, pequenos comerciantes, jornalistas e advogados como atores dessa empreitada.

Ampliados os sujeitos da história – dos indivíduos pessoais (Deodoro, Constant) para os indivíduos coletivos (fazendeiros, camadas médias, Partido Republicano) –, ampliam-se também as motivações. Não se fala mais em "aspirações" de raiz ou de "progressos da civilização". O conflito é a tônica. As forças são, explicitamente, as antigas vontades de poder (do PR e dos fazendeiros paulistas) e de vingança (fazendeiros do Vale do

Paraíba), as recentes ideias de "desenvolvimento" e de "modernização" – política (República) e econômica (trabalho livre) das camadas médias e dos fazendeiros paulistas.

Evidentemente, o próprio exemplo recortado indica o domínio do político. Mas, se você tivesse oportunidade de ler integralmente os quatro livros, perceberia um deslocamento do estritamente político (hegemônico nos livros de Ribeiro e Romero) para os aspectos econômicos e sócio-culturais, indicados, inclusive, nas citações do Quadro n. 1, nas colunas 3 e 4: surgimento de camadas médias urbanas e a mudança trabalho escravo/trabalho livre-assalariado, por exemplo.

Mudança nos sujeitos e nas motivações também desencadeiam mudanças na natureza do acontecimento. Observem que Sílvio Romero empregou o par deposição/proclamação e João Ribeiro, revolução/proclamação. No século XXI, os autores escrevem, respectivamente, golpe/passagem e movimento/derrubada. Na memória da minha geração, no entanto (eu tenho 46 anos), esse acontecimento é recuperado com o nome de Proclamação da República, à maneira do final do século XIX.

Por fim, o tempo. Como recortam a experiência do país ou, como vimos, dos brasileiros, camadas sociais, instituições etc.? Como distribuem os **conteúdos conceituais**?

No início do período republicano, o recorte do tempo seguia os acontecimentos do mundo da política e, em menor número, da experiência

Conteúdos conceituais no texto de João Ribeiro (1912)

1. Descobrimento, Pedro Álvares Cabral, primeira exploração, Américo Vespúcio, índios, colonização, capitanias hereditárias.

2. Governo Geral, Tomé de Souza, Duarte da Costa, Caramuru e João Ramalho, Men de Sá, franceses no Rio de Janeiro e no Maranhão, holandeses na Bahia e em Pernambuco.

3. Rebelião de Bekman, Mascates e Emboabas.

4. Franceses no Rio de Janeiro, guerras do Sul (Sacramento e Missões guaranis).

5. Conspiração mineira, refúgio de D. João VI e Revolução de 1817.

6. Independência, primeiro Imperador e Regência.

7. Tempos do segundo Imperador, Guerra do Paraguai e República. (Cf. João Ribeiro, 1912).

econômica e cultural (religião, literatura). Esse critério presidiu a periodização do texto de João Ribeiro, que dividiu a história do Brasil em 6 intervalos temporais.

Diferentemente de João Ribeiro, Romero submeteu essas breves durações a uma lógica mais abrangente. Ele dividiu a História do Brasil em quatro séculos: descobrimento e conquista, expansão e resistência, desenvolvimento da autonomia, e o século da Independência e da República.

Entre os nossos contemporâneos, Berutti/Marques e Costa Júnior, também estão presentes os marcos de ruptura selecionados por Romero e Ribeiro – a vulgata da história legitimada pelo ensino de História e pelos cursos de formação de professores. O que os diferencia dos autores do século passado é a interpretação de tais acontecimentos, fundadas em múltiplas causas – pressões da economia internacional, conflitos de classe, de cultura, entre outras. Eles também se afastam dos eruditos por inserirem novos temas, como as denúncias de exclusão social, genocídio, preconceito, demandas nascidas nas duas últimas décadas do século XX.

A lógica de agrupamento da sequência de acontecimentos do tempo breve também é diferente entre Berutti/Marques e Costa Júnior, a começar pelos substantivos que nomeiam os períodos. Devo lhe advertir que o tríptico Colônia, Império e República – a mais tradicional das periodizações para a História do Brasil – já circulava entre os historiadores, desde o início do

Conteúdos conceituais no texto de Berutti e Marques (2005)

1. Expansão marítima e comercial, nomes da terra, riqueza e impressões sobre a terra.

2. Visão dos europeus sobre os indígenas, indígenas e brancos.

3. Indígenas e natureza, modos de vida dos povos indígenas ontem e hoje.

4. Extração do pau-brasil, economia açucareira, mineração.

5. Modos de vida - sociedade colonial, sociedade na área da mineração e Igreja.

6. Manifestações contrárias à dominação portuguesa, família real no Brasil, Independência, I Reinado, Período Regencial, II Reinado.

7. Mudanças na sociedade do século XIX, excluídos e imigrantes.

8. A questão do negro e a luta pela terra.

9. Conquistas sociais republicanas (voto feminino, direitos trabalhistas e democracia).
(Cf. Berutti e Marques, 2005).

século XX, em títulos eruditos de História Administrativa e de História Política, como as obras de Max Fleiuss (1922) e Caio Prado Júnior (1933). Colônia referiu-se ao papel do Brasil no "sistema mercantilista de colonização" (onde Portugal é a metrópole); Império, à experiência brasileira sob os governos dos regentes e dos imperadores Pedro I e Pedro II, e à formação do Estado nacional brasileiro; e República remete à experiência inaugurada a partir da implantação dessa nova forma de governo, em 1889.

Berutti e Marques adotam a periodização tripartite, mas de forma parcial, segundo a ênfase que concedem ao político, econômico, cultural ou social. Colônia é "sociedade colonial", império transforma-se em "política, trabalho e exclusão social" e República é mantido com o título de "O Brasil republicano". Costa Júnior, da mesma forma, mantém apenas o "Brasil colonial". O segundo período contempla império e experiência republicana no mesmo intervalo e o terceiro faz alusão ao futuro: "O Brasil a caminho do terceiro milênio".

Comparando os quatro formatos destacados, é possível perceber grandes diferenças entre as propostas do início do século XX e do século XXI e, até mesmo, entre os dois autores contemporâneos. Compatível com a sua Filosofia da História (a realização da ideia de liberdade), Sílvio Romero reparte o todo (História do Brasil) em quatro "séculos". Os pontos de ruptura são a Invasão holandesa, a Inconfidência Mineira Independência e a Proclamação da República.

Conteúdos conceituais no texto de Costa Júnior e outros (*Projeto Pitanguá*)

1. Grandes navegações, a expedição de Pedro Álvares Cabral, ocupação portuguesa do território.

2. Expansão territorial, descoberta do ouro, riqueza e pobreza e modos de vida nas vilas mineiras.

3. Independência, família real no Rio de Janeiro.

4. Primeiro Império, café, modernização.

5. Crise no Império, Primeira República, equipamentos urbanos, reurbanização do Rio de Janeiro.

6. Rebeldes do campo e das cidades, arte, rebeldia e humor, fim da Primeira República.

7. Ditadura, política e indústria no Estado Novo, crescimento das cidades.

8. Ditadura e democracia, mudanças de comportamento, resistência e humor contra a ditadura

9. A volta da democracia, Brasil no mundo globalizado, o Brasil e os esportes. (Cf. Costa Júnior, 2006).

Formato narrativo

Franceses no Rio de Janeiro

Du Clerc e Du Guay Trouin

Pelos começos do século XVIII, por motivos de intrigas e combinações da política europeia, Portugal, e com ele o Brasil, atraiu a inimizade da França.

O capitão Du Clerc, da marinha francesa, com uma flotilha de seis navios, veio invadir o Rio de Janeiro, a cidade mais rica do Brasil. A 16 de agosto, apareceu em frente à barra e, encontrando resistência, fez-se ao mar, e desembarcou em Guaratiba mil homens de combate.

Os invasores marcharam durante sete dias, através de florestas e montanhas, desconhecendo os caminhos, para alcançar a cidade, onde penetraram, afinal. Poderiam, ainda nessa marcha, ser aniquilados em emboscadas, desnecesárias, já que o governador do Rio de Janeiro, Castro Moraes, tinha à mão grandes e superiores recursos de gente armada e índios flecheiros. (Ribeiro, 1912, p. 79-80).

Berutti e Marques adotam acontecimentos cristalizados na memória política brasileira e já relacionados por João Ribeiro no início do século passado: descobrimento (1500), Independência (1822) e Proclamação da República (1989), mas inventam um período anterior à chegada dos portugueses para registrar a expansão europeia (marítima e comercial) e experiência indígena pré-cabralina: o século XV.

Costa Júnior, por fim, inclui o século XV na experiência colonial (tempo nas navegações europeias), agrega experiência imperial e republicana entre os marcos da Independência e da Revolução de 1930, inaugurando, assim, a etapa contemporânea da História do Brasil.

As diferenças expostas na Tabela n. 1 demonstram o grau de liberdade e inventividade dos historiadores para dar sentido à experiência brasileira. Eles recortaram o tempo sob variados interesses, que se desdobram nos mais variados critérios. O "século" de Sílvio Romero, por exemplo, não tem cem anos, um acontecimento não é referido como único demarcador de mudança entre períodos na história de João Ribeiro, e o período "colonial" de Costa Júnior incluiu o século XV, tempo em que o país Brasil ainda não existia.

Tabela n. 1 - Formas de periodizar a História do Brasil

Romero (1908)	1436/1624 1624/1789 1789/1822 1822/1889	**Ribeiro (1912)**	1500/1533 1549/1684 1710/1763 1789/1817 1833/1840 1840/1899	**Berutti/ Marques (2005)**	Século XV 1500/1822 1822/1889 1889/2002	**C. Júnior (2006)**	1405/1822 1822/1930 1930/2005

FORMAS DE EXPOSIÇÃO

As formas de compor e de explicar os acontecimentos, ou seja, as formas de expor os conteúdos conceituais também se diferenciam no tempo.

A História de João Ribeiro, por exemplo, foi composta em **formato narrativo**. Ela conta como as coisas foram se sucedendo, como o Brasil se foi modificando ao longo do tempo. Ela anuncia causas e consequências, dispondo os acontecimentos, uns após os outros.

Em todo o livro, somente uma grande descrição interrompe a narração: trata-se do capítulo sobre os indígenas, seus "costumes" e "aspectos", suas línguas, e as razões para os desentendimentos entre "portugueses e selvagens" (o estranhamento entre povos de "graus de civilização" diferenciados).

Na exposição de Sílvio Romero, os quadros descritivos estão no início da obra. Romero disserta sobre os "troncos" formadores do povo brasileiro – "portugueses, índios e africanos" –, descreve os aspectos físicos do território, sua fauna e sua flora. A partir desse ponto, inicia-se uma grande narrativa (a história do Brasil), composta por dezenas de **narrativas de vidas** destacadas na experiência brasileira (os heróis).

Os livros do nosso século também empregam narrativas. Mas elas são, frequentemente, iniciadas e/ou interrompidas por comparações (com o presente do aluno, o presente do personagem destacado), **quadros descritivos**, que infor-

Narrativas de vida
Diogo Antonio Feijó
Belo espécime de homem que deveis todos imitar. Sua vida é feita de uma só peça, inteiriça e forte, como a de um herói dos velhos tempos. Nascido em 1784, na bela cidade de São Paulo, seus estudos foram feitos na província natal, ordenando-se em 1807.
Abraçou a carreira do magistério, sendo, desde essa época, geralmente estimado pela austeridade do trato e dignidade de sua vida. Em 1824, foi eleito deputado às Cortes Constituintes de Lisboa, onde impugnou, valentemente, os planos retrógrados dos deputados portugueses contra o Brasil. (Romero, 1908, p. 135-136).

mam "como eram as coisas" em determinada época, relacionando e integrando diferentes lugares, sujeitos e acontecimentos simultaneamente, e até pela participação do próprio leitor transformado em autor, como se pode observar na escrita de Berutti e Marques.

No *Projeto Pitanguá*, a interação **leitor-autor** é ainda mais forte, já que as algumas seções que intercalam as narrativas – **Explore**, **O que você sabe?** – não são anunciadas como atividades (exercícios). A indiferenciação dos tipos gráficos e a ausência de caixas sugerem aos alunos e aos professores que esses textos devem ser lidos, linearmente, isto é, fazem parte do que conhecemos como o "texto principal" dos livros didáticos.

As narrativas, antecedidas por quadros, são compostas por micronarrativas demarcadas pela presença de um título para cada conjunto de dois ou três parágrafos. A operação dos autores consiste em dizer como eram as coisas e, em seguida, como as coisas se modificaram. A historiografia didática recente ganha, assim, um formato misto: a justaposição de textos de história-quadro e textos de história narrativa.

1. As grandes navegações

Portugal: em busca de riquezas

Na Europa, há cerca de 600 anos, ocorria um grande crescimento do comércio. Compravam-se e vendiam-se muitos produtos, e alguns se destacavam: as especiarias. Eram produtos como a pimenta, o cravo, a canela, o gengibre, a noz-moscada, usados, geralmente, para temperar os alimentos

Quadros descritivos
A visão dos europeus
Na época da chegada dos portugueses à terra que um dia viria a se chamar Brasil, nela viviam, aproximadamente, cinco milhões de habitantes. Alguns se dedicavam à caça, à pesca e à coleta de frutos, enquanto outros acrescentavam à sua alimentação produtos de uma agricultura de subsistência. Muitos grupos eram nômades. Na Europa, reis e rainhas moravam em grandes palácios e vestiam roupas luxuosas. Os nobres, proprietários de terras, residiam em castelos e muitas pessoas trabalhavam para esses senhores. Artesãos faziam móveis, tecidos, roupas, artefatos em ferro e outras mercadorias. Algumas cidades possuíam milhares de habitantes, como Veneza, Paris, Londres, Gênova, Milão e Florença.

Leitor-autor
Observe, a seguir, uma imagem que nos mostra algumas características da maneira de viver dos europeus no século XVI. Converse com seu professor e seus colegas a respeito das questões a seguir e anote as conclusões nas linhas correspondentes. (Berutti e Marques, 2005, p. 26).

Navegando para as Índias

Como o comércio das especiarias dava grandes lucros, os portugueses iniciaram as viagens marítimas em direção às Índias. Era de lá que vinham as especiarias. Para alcançar essa região, era preciso navegar pelo Oceano Atlântico, praticamente desconhecido pelos europeus.

A expedição comandada por Vasco da Gama foi a primeira a atingir o litoral da Índia, navegando pelo Oceano Atlântico. Em 1498, depois de quase um ano de viagem, os portugueses chegaram à cidade de Calicute, na Índia.

Formando um poderoso império

À medida que os navegadores portugueses contornavam o continente africano, os territórios que eles atingiam foram declarados domínios do rei de Portugal. Apenas os navegadores que tivessem autorização do rei poderiam fazer comércio nesses lugares.

A Coroa portuguesa formou, assim, um grande império. Depois da Índia, foram conquistadas terras da China e no Japão. (Costa Júnior et. al, 2005, p. 12).

A escrita da História, repito, é o resultado do processo de reflexão sobre a experiência humana e da pesquisa fundada nos vestígios (fontes que fornecem indícios) dessa mesma experiência. Ela incorpora as funções já anunciadas. A escrita da História, portanto, deve provocar a atenção do leitor, motivá-lo a continuar a leitura e, evidentemente, convencê-lo. Essa necessidade secular fez com que os historiadores empregassem determinadas estratégias linguísticas com maior frequência.

Nos textos do início do século passado, não se havia teorizado sobre esse aspecto. Cada his-

Explore

Em busca do ouro

Em abril de 1846, um grupo de norte-americanos, liderados pelos irmãos Donner, partiu em direção à Califórnia, no oeste do Estados Unidos, à procura de ouro. No meio da viagem, o grupo ficou preso nas grossas camadas de neve da Serra Nevada. Conta-se que, quando eles foram resgatados, vários meses depois, os sobreviventes tinham se alimentado da carne dos companheiros mortos e comido seus próprios sapatos para não morrer de fome.

Foi na Califórnia, para onde esses migrantes se dirigiam, que se fez a maior descoberta de minas de ouro da história. Foi o início da corrida do ouro nos Estados Unidos.

A corrida do ouro no Brasil

Aqui, a grande descoberta de ouro ocorreu nas terras do atual estado de Minas Gerais. Em poucos anos, a região das minas se encheu de gente, vinda de diferentes lugares da colônia e de Portugal.

O que você sabe?

As duas imagens, produzidas em épocas diferentes, mostram a extração de ouro no Brasil. Observem as imagens. [...] Elaborem uma ficha de cada uma das imagens. Escrevam: [...] Que diferenças e semelhanças existem entre as imagens? [...] (Costa Júnior, 2005, p. 24-25).

Antonio Gonçalves Dias
Não vos posso, meninos, agora fazer uma análise das obras do imortal poeta.
Vós não me compreenderíeis. Basta que vos diga que ele teve um hino, um para cada uma das boas e grandes feições da vida de nosso povo. (Romero, 1908, 167).

Como se deve entender a História do Brasil
Todos os povos notáveis, meus jovens patrícios, tiveram um grande ideal. [...] E o nosso Brasil, nossa querida pátria, qual o seu destino, qual o seu ideal? Que missão lhe terá cabido na luta pela glória, nos afãs do progresso em prol da humanidade? É natural que o pergunteis. A vós mesmos, porém, cabe a resposta, digo-vos eu. O Brasil é ainda muito novo para haver tido uma missão já feita, já concluída na história; mas já é bastante velho para que vós, que representais o seu futuro, comeceis a vos inquietar pelo seu bom nome aos olhos da posteridade [...],
Assim, pois, meus meninos, lembrai-vos sempre destas verdades: a primeira condição para um povo ser ilustre é procurar sê-lo, é tomar como um dever iniludível o desejo de o ser; a segunda é colocar bem alto o seu ideal e forcejar para atingi-lo, ainda que o não realize de todo.
Lembrai-vos também que, como disse o poeta, a pátria somos nós!
(Romero, 1998, p. 11-13. Grifos meus).

toriador experimentava à sua maneira. Para João Ribeiro, vocabulário simplificado e frases curtas, capítulos desprovidos dos aparatos de erudição (notas explicativas, citações diretas), mas mantendo pequenas inversões, eram os mecanismos principais.

O monopólio. Rebelião de Bekman
A exemplo do que faziam holandeses, os portugueses também organizaram frotas ou companhias de comércio para garantir o monopólio colonial. Eram uma necessidade do tempo, pois que os navios particulares não só podiam exercer o contrabando dos gêneros de que o governo tinha o privilégio, como ainda não podiam resistir ao ataque dos piratas. (Ribeiro, 1912, p. 61).

Para Romero, estrutura frasal e vocabulário eruditos (idênticos à escrita destinada aos leitores adultos) não seriam problema. No entanto, (Romero ou o editor?) tratou de inserir um vocabulário ao final do livro. No início ou no final do capítulo, também inseriu alguns chamamentos e questões retóricas, buscando a cumplicidade do leitor, como se pode acompanhar na leitura dos textos **Antonio Gonçalves Dias** e **Como se deve entender a História do Brasil**.

Nos textos do início do século XXI, ao contrário, já circula um saber-fazer que prescreve variadas estratégias para prender a atenção do leitor, facilitar a compreensão dos textos, convencê-lo (e informá-lo sobre direitos e deveres, desenvolver competências, entre outras tantas funções assumidas na segunda metade do século XX).

Não há um padrão de escrita para as crianças, mas é possível afirmar que as estratégias mais empregadas são: 1. as inserções – para explicar ou justificar o uso de determinados termos, para identificar conhecimentos prévios, rememorar ou ilustrar enunciados anteriores; 2. formulações retóricas – que transformam o leitor em cúmplice do autor; 3. as repetições – de palavras ou argumentos que reforçam a coesão do texto. (Cf. Gally, 2009).

Essas estratégias podem ser observadas nos textos de Berutti e Marques e de Costa Júnior. As inserções e as perguntas retóricas estão dentro do texto. Mas, graças aos avanços das técnicas de diagramação e impressão, o uso das cores entre outras inovações gráficas, as explicações, justificativas, orientações são também fornecidas fora do texto principal, em caixas que demarcam as várias seções dos livros didáticos.

Como já afirmei, tais estratégias também visam cumprir exigências contemporâneas dos livros didáticos: identificação de conhecimentos prévios, definição de conteúdos historiográficos, transcrição de fontes históricas, legislação sobre a criança, diversidade, a distribuição do livro didático de História para todas as séries do Ensino Fundamental, entre outras.

As formas de cumprir tais demandas e a intenção de diferenciar-se no mercado de obras didáticas geram soluções variadas para a construção dessas seções e demarcam distanciamentos entre os projetos editoriais de cada empresa.

Para começo de conversa
O título desta unidade é O Brasil Republicano. Qual será o significado disso? Converse com seu professor e os colegas e escreva as conclusões nas linhas a seguir. [...]

Para pensar
Como a questão do negro e a luta pela terra desenvolveram-se durante o Período Republicano?

Curiosidade
Em 1910, de cada 10 marinheiros, 8 eram negros ou mulatos, 1 era caboclo e 1 era branco. (Berutti e Marques, 2005, p. 131, 136).

Inserções
O Brasil não era só café
O cacau, uma planta nativa da América usada para fabricar chocolate, foi o grande responsável pelo desenvolvimento do sul da Bahia. (Costa júnior et. al, 2005, p. 68).

Questões retóricas
Dois períodos ditatoriais
Durante o século XX, os brasileiros tiveram dois longos governos ditatoriais. O pimeiro foi entre 1937 e 1945, quando Getúlio Vargas presidiu o Brasil. O segundo foi entre 1964 e 1985, período em que nosso país foi comandado por militares. Seus pais, avós ou outros familiares devem se lembrar de muitos acontecimentos desse último período e, provavelmente, eles tenham muita coisa para contar a você. (Costa Júnior et. al, 2005, p. 118).

Repetições
A periodização da história brasileira
É comum a história de um país ser dividida em períodos.
No caso da história brasileira, a divisão mais comum é: período pré-colonial, período colonial, período imperial e período republicano. Veja na linha do tempo essa periodização [...].
A periodização da sua vida
A vida de uma pessoa também pode ser dividida em períodos. Observe [...]
Que título você daria a a cada um desses períodos representados pelas fotos? (Costa Júnior, 2005, p. 57. Grifos meus).

No livro de Berutti e Marques, as seções **Pra começo de conversa**, **Para pensar**, e **Curiosidade** cumprem tais demandas e funções.

Na obra de Costa Júnior, da mesma forma, seções e textos principais estão repletos de **inserções**, **questões retóricas** e de **repetições**.

Vimos, então, que determinadas estratégias linguísticas são empregadas desde o final do século XIX. Mas é fácil perceber que a psicologização do ensino das crianças, a ampliação de demandas do ensino escolar e a sofisticação das técnicas de diagramação e impressão afastaram da historiografia didática para as crianças, definitivamente, a frase rebuscada e erudita e o vocabulário cientificista, típicos, por exemplo, da escrita de Sílvio Romero.

REFERÊNCIAS

BERUTTI, Flávio; MARQUES, Adhemar. *Pelos caminhos da História.* Curitiba: Positivo, 2005. (v. 4.).

COSTA JÚNIOR, César et. al. *Projeto Pitanguá*. São Paulo: Moderna, 2006. (v. 4.).

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FLEIUSS, Max. *História Administrativa do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia Melhoramentos, [1922]. v. 2.

_____. A escrita da História para as séries iniciais: o texto didático em questão. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. *O livro didático de história*: políticas educacionais, pesquisas e ensino. Natal: Editora da UFRN, 2007. pp. 145-152.

FREITAS, Itamar. Erudição histórica e livro didático de História na Primeira República: as iniciativas de Sílvio Romero e de João Ribeiro. In: CRUZ, Maria Helena Santana

(org). *Pluralidade de saberes e territórios de pesquisa em Educação sob múltiplos olhares dos sujeitos investigadores*. Aracaju: Info Graphics, 2008. pp. 61-93.

GALLY, Christianne de Menezes. As estratégias textual-discursivas de construção de sentido nos livros didáticos de História. In: FREITAS, Itamar. *História regional para a escolarização básica no Brasil*: o livro didático em questão (2006/2009). São Cristóvão: Editora da UFS, 2009. pp. 75-95.

GATTI JÚNIOR, Décio. Periodização em História. In: *A escrita escolar da História*: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru: Edusc; Uberlândia: Eduff, 2004. pp. 118-121.

HOUAISS, Antonio. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua por*tuguesa 2.0. São Paulo: Instituto Antonio Houaiss/ Objetiva, 2007. 1 CD-ROM.

MAINGUENEAU, Dominique. *Termos-chave da análise do discurso*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.

PAIVA, Renata. *História*: Pará. São Paulo: Ática, 2006.

PLANTIN, Christian. Verossímil. In: CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2006. pp. 493-494.

PRADO JÚNIOR, Caio. *Evolução política do Brasil*: ensaio de interpretação materialista da história brasileira. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1933.

PROST, Antoine. Criação de enredos e narratividade. In: *Doze lições sobre a história.* Belo Horizonte: Autêntica, 2008. pp. 211-233.

RIBEIRO, João. A ciência da História. In: *História Universal*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jacinto Ribeiro dos Santos, 1919. pp. 337-355.

_____ *Rudimentos de História do Brasil* (Curso Primário). 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1912.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa.* São Paulo: Papirus, 1994. v. 1.

ROMERO, Sílvio. *História do Brasil ensinada pela biografia de seus heróis* (Livro para as classes primárias). 8. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1909. [Primeira edição em 1890].

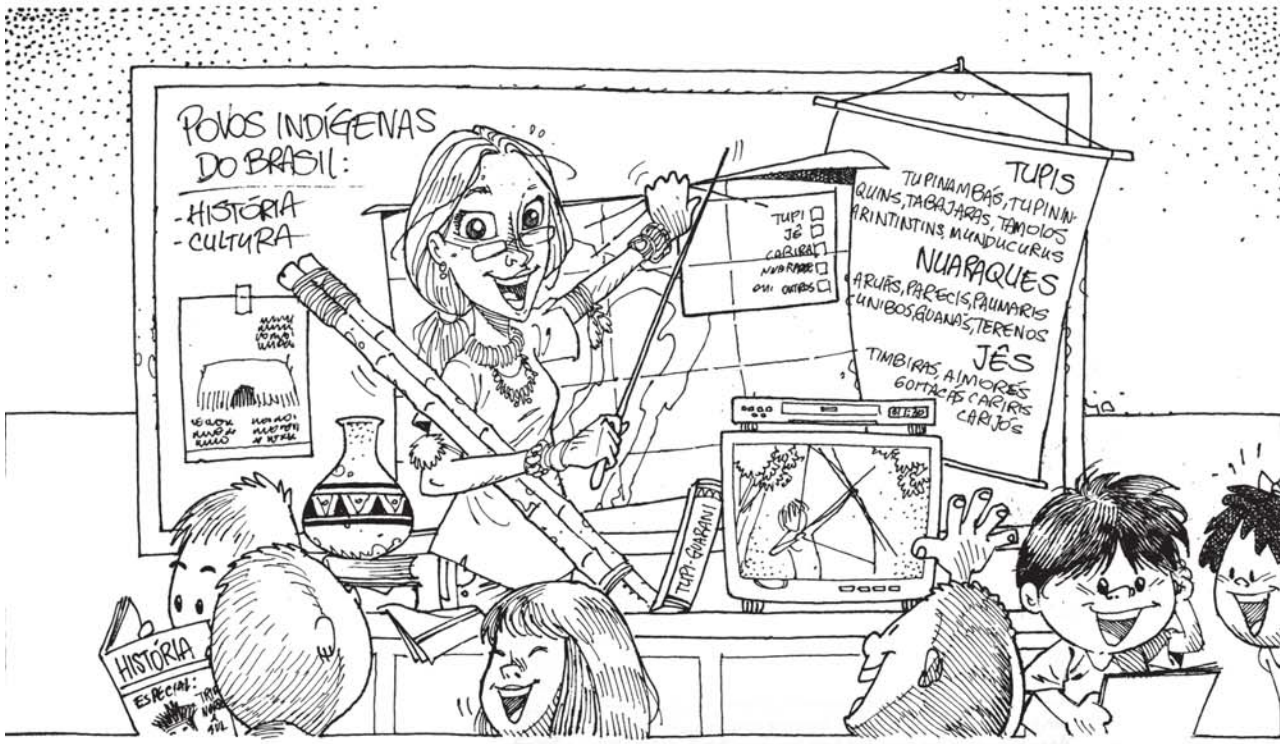
RÜSEN, Jörn. *História viva*: Teoria da História III – formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora da UnB, 2007.

RESUMO

A escrita histórica para as crianças, a exemplo de toda historiografia, resulta da manipulação de conceitos que expressam ações e motivações dos sujeitos históricos, configurando proposições históricas dispostas em uma sequência temporal e causal. Ao longo dos últimos 100 anos, a historiografia didática escolar modificou-se em termos de função, estrutura e forma, respondendo a demandas do Estado, das corporações da História, Pedagogia e da Psicologia, além de acompanhar o desenvolvimento da indústria editorial. No início da República, tomando como exemplares os livros cientificistas de Sílvio Romero e de João Ribeiro, a escrita histórica para as crianças se propunha a explicar, anunciar, reforçar e inocular a conduta patriótica, enfatizando a ação de sujeitos individuais-pessoais, selecionados a partir de uma Filosofia da História centrada na ideia de missão, progresso e civilização. Era uma História predominantemente narrativa. No início do século XXI, obras históricas, como as produzidas por Berutti e Marques e Costa Júnior et. al, incorporam a função de compreender as escolhas dos homens no passado e no presente, visando formar indivíduos participativos na vida pública. Em sua escrita, ganham maior espaço os sujeitos coletivos. A mudança é explicada a partir dos interesses de grupo, de aspectos sociais, econômicos e culturais, comunicados em formato misto de história-quadro e de história narrativa.

7

SABERES DOCENTES E A HISTÓRIA DISCIPLINA ESCOLAR



Nos capítulos que trataram da natureza do conhecimento histórico (Capítulos 2, 3, 4 e 5), apresentei dois grandes sentidos para a palavra história (vida e relato sobre a própria vida) e comentei sobre a transitoriedade da ciência e da escrita da História, que reflete, sobretudo, os interesses de cada geração. Mas, se o ofício do historiador se transforma e se a escrita da história acompanha essa transformação, como se constitui a História disciplina escolar?

Verificando que a História é constantemente reescrita, é aceitável e esperado que também o ensino de História seja constantemente reformulado, como vimos no capítulo referente à historiografia didática para as crianças. Mas essa operação não é automática. Não o é porque um historiador publica uma nova tese ou troca a História Política pela História Cultural que todo o programa escolar pode, deve e/ou será modificado abruptamente. Da mesma forma que a comunidade dos historiadores cria e observa algumas regras (de pesquisar e de escrever História), a comunidade de profissionais ligados à educação escolar de crianças e adolescentes também mantém as suas (que também são muito complexas).

Neste capítulo, discorrerei sobre a natureza da disciplina escolar História para que adiante possamos responder às clássicas questões do ofício: que História deve o professor contar às crianças? O que faz o professor quando ensina História? Que saberes mobiliza?

SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA HISTÓRIA ESCOLAR

Seguindo as orientações do historiador Andrés Chervel (1990), posso afirmar que a **disciplina escolar** História, constituída por finalidades, conteúdos e mecanismos de exercício e avaliação, não resulta de uma transposição automática e imediata dos conteúdos formulados pela ciência de referência – ciência da História – produzida no interior da Universidade e das Associações de historiadores.

A História-disciplina escolar é construída em meio aos jogos de interesses que agem, sobretudo, no interior das escolas. Professores, pais de alunos, alunos, representantes sindicais, coordenadores pedagógicos também interferem na construção daquilo que chamamos de ensino de História e não somente o historiador, os sócios do Instituto Histórico, o secretário ou o ministro da educação. Há, portanto, uma cultura escolar que configura a disciplina escolar História.

Considerando os interesses e a ação desses vários sujeitos, fica mais fácil entender e concluir que não há "a História" a ser ensinada, assim como não há "o passado" a ser evocado ou "a História" a ser escrita. O que temos, no tempo e no espaço, são variações, modalidades, modelos etc. de disciplina escolar a serem questionados, e/ou construídos e/ou postos em uso.

Disciplina escolar
Estima-se, ordinariamente, que os conteúdos de ensino são impostos como tais à escola pela sociedade que a rodeia e pela cultura na qual ela se banha. Na opinião comum, a escola ensina as ciências, as quais fizeram suas comprovações em outro local. Ela ensina a História dos historiadores, a civilização e a cultura latinas da Roma antiga, a Filosofia dos grandes filósofos, o inglês que se fala na Inglaterra e nos Estados Unidos, e o francês de todo o mundo.
É a essa concepção dos ensinos escolares que está diretamente ligada à imagem que, geralmente, se faz da "Pedagogia". Se se ligam diretamente as disciplinas escolares às ciências, aos saberes, aos "savoir faire" correntes na sociedade global, todos os desvios entre umas e outros são atribuídos à necessidade de simplificar, na verdade vulgarizar, para um público jovem, os conhecimentos que não se lhe podem apresentar na sua pureza e integridade. Esse esquema não deixa nenhum espaço à existência autônoma das "disciplinas": por essa concepção, elas não são mais do que combinações de saberes e de métodos pedagógicos. (Chervel, 1990, p. 180-181).

PARA QUE SERVE A DISCIPLINA ESCOLAR HISTÓRIA?

Ao longo do período republicano, muitos professores e legisladores preocuparam-se em responder a essa questão. Poucos negaram o valor da disciplina, apesar de alguns filósofos do século XIX afirmarem que a História não servia a coisa alguma durante a infância.

A exemplo de vários outros países do Ocidente, o Brasil depositou na disciplina uma função política. No início do século, era a História a disciplina veiculadora da noção de pátria, de nação e de brasilidade. E assim permaneceu por várias décadas, oscilando entre a identidade nacional e a identidade local.

No final do **século XIX**, proliferaram as histórias provinciais e estaduais na escola primária. Com a emergência da Revolução de 1930, e a consequente centralização do Estado, foi a formação da nacionalidade a grande meta da História ensinada às crianças.

Nas décadas de 1960 e 1970, modificaram-se os personagens. Não mais os pais da República (Tiradentes e Deodoro da Fonseca) e os antigos responsáveis pela unidade do país (D. Pedro II, José Bonifácio, entre outros). Os presidentes da República transformaram-se nos grandes benfeitores da nação. A função de incutir a identidade nacional permaneceu nas entrelinhas da legislação que prescrevia o ensino de História como obrigatório para a infância brasileira.

A História ensinada no início do século XX

Veja como Jonathas Serrano, um importante autor de livros didáticos de História, entendia a ciência histórica que deveria ser ministrada aos alunos da escola primária em 1913:

1. *Definição de História* – estudo da origem e desenvolvimento das sociedades humanas, dos fatos mais importantes nas mesmas sucedidos, e das relações entre eles existentes.
2. *Objeto* – fatos sociais que afetam a vida social e o progresso humano, na ordem material, intelectual e moral (em oposição aos fatos da vida privada de um indivíduo).
3. *Relevância* – o ensino da História dá acesso ao grande reservatório da humanidade, à quase incalculável soma de experiência acumulada no longo evolver da nossa espécie. Abrange tudo com o pensamento; tudo o que há de grande entre os homens e assegura o fio de todas as questões do universo. Fornece a base para a constituição de outros saberes – Psicologia, Lógica, Moral, Política, Linguagem, Direito. (Cf. Serrano, s.d).

Com a redemocratização do país, a função política permaneceu, mas a disciplina funcionou como mantenedora das conquistas democráticas (participação e cidadania), além de ser responsável pelo desenvolvimento de potencialidades cognitivas fundamentais para as aprendizagens das demais disciplinas.

Mas isso é o que difundem os currículos oficiais sobre a História escolar. Na verdade, desde o **século XX**, o Brasil tem sido um grande laboratório para as mais diversas experiências de ensino de História, configurando, obviamente, as mais diversas finalidades para a disciplina: formar o crítico, alfabetizar, humanizar, socializar, pôr a criança em contato com o patrimônio cultural da espécie humana e, agora, difundir a alteridade e a identidade (étnica, regional, de classe e de gênero).

Na dispersão de experiências com a História escolar, todavia, podemos verificar algumas permanências e lugares comuns. Cristian Laville (1999), por exemplo, listou algumas finalidades do ensino de História, compartilhadas pela maioria dos países ocidentais nos últimos 20 anos: estimular o pensamento crítico e formar cidadão. Também apontou problemas que atravessam a experiência de vários países: todos querem formar o cidadão, mas concentram a sua atenção nos conteúdos, como se as preleções e a escrita didática da História, por si somente, tivessem o poder de "construir consciências". Mas sabemos que o ensino de História não possui esse poder. A "consciência" histórica é construída em situações várias, antes, durante e depois do tempo escolar.

A História ensinada no início do século XXI Veja como os historiadores Marco Antônio Villa e Joaci Pereira Furtado, também produtores de livros didáticos de História, referem-se à História diante dos alunos do 6º ano:

Com este livro, oferecemos a você um ponto de partida para pensar, com os colegas e o professor, a história da América portuguesa.
Longe de ditar verdades indiscutíveis sobre a extinta colônia de Portugal no continente americano, estamos propondo interpretações possíveis sobre aquele mundo que hoje nos é tão estranho. Ou deveria ser.
Nossa principal intenção é mesmo provocar-lhe estranhamento. Se, ao ler sobre esse passado neste livro, você pensar algo como "que gente mais esquisita!", saiba que nosso objetivo estará sendo atingido.
E isso será muito bom, porque é o primeiro passo para descobrirmos que também fazemos parte da História. (Villa e Furtado, 2002, p. 6).

Quadro 1 – As finalidades da disciplina escolar História entre as prescrições do Estado para a educação brasileira

Objetivos do ensino básico
Desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental
Princípios éticos: responsabilidade, solidariedade, respeito ao bem comum.
Princípios de cidadania: exercício da criticidade, respeito à ordem democrática.
Princípios estéticos: sensibilidade, criatividade, diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Objetivos do Ensino Fundamental
Formação básica do cidadão, mediante:
1 o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
2 a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
3 o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
4 o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Objetivos gerais para a área de História
1 identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços;
2 situar acontecimentos históricos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos;
3 reconhecer que o conhecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar;
4 compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas;
5 conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais;
6 questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação;
7 dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais;
8 valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos;
9 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.

Quadro 1 – As finalidades da disciplina escolar História entre as prescrições do Estado para a educação brasileira

continuação

Objetivos de História para as séries iniciais
Objetivos para o 1º ciclo (1ª e 2ª séries)
1 comparar acontecimentos no tempo, tendo como referência anterioridade, posterioridade e simultaneidade
2 reconhecer algumas semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais, de dimensão cotidiana, existentes no seu grupo de convívio escolar e na sua localidade;
3 reconhecer algumas permanências e transformações sociais, econômicas e culturais nas vivências cotidianas das famílias, da escola e da coletividade, no tempo, o mesmo espaço de convivência;
4 caracterizar o modo de vida de uma coletividade indígena, que vive ou viveu na região, distinguindo suas dimensões econômicas, sociais, culturais, artísticas e religiosas;
5 identificar diferenças culturais entre o modo de vida de sua localidade e o da comunidade indígena estudada;
6 estabelecer relações entre o presente e o passado;
7 identificar alguns documentos históricos e fontes de informações, discernindo algumas de suas funções.
Objetivos para o 2º ciclo (3ª e 4ª séries)
1 reconhecer algumas relações sociais, econômicas, políticas e culturais que a sua coletividade estabelece ou estabelceu com outras localidades, no presente e no passado;
2 identificar as ascendências e descendências das pessoas que pertencem à sua localidade, quanto à nacionalidade, etnia, língua, religião e costumes, contextualizando seus deslocamentos e confrontos culturais e étnicos, em diversos momentos históricos nacionais;
3 identificar as relações de poder estabelecidas entre a sua localidade e os demais centros políticos, econômicos e culturais, em diferentes tempos;
4 utilizar diferentes fontes de informação para leituras críticas;
5 valorizar as ações coletivas que repercutem na melhoria das condições de vida das localidade.

Fontes: LDBN – Lei n. 9324, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), PCN- História e Geografia: 1ª a 4ª séries (BRASIL, 1997), e Resolução CNE/CEB n. 2, de 7 de abril de 1998 (Brasil, 1998).

SABERES DOCENTES

Fernando Novais
Historiador paulista e professor da Universidade Estadual de Campinas, define **sistema colonial** como o conjunto de mecanismos – normas de política econômica e relações econômicas efetivas – que integra e articula a colonização com as economias centrais europeias, realidade subjacente e imanente no processo concreto da colonização. (Novais, 1995, p. 33).

Saberes docentes
Para Ana Maria Monteiro, professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a categoria "saber docente" é utilizada por pesquisadores que buscam investigar e compreender a ação docente, tendo por foco as suas relações com os saberes que dominam para poder ensinar e aqueles que ensinam. (Monteiro, 2007, p. 14). Tais saberes provém de várias fontes: formação inicial e contínua, currículo, mecanismos de socialização escolar, conhecimento das disciplinas, experiência profissional, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares. (Miranda, 2007, p. 96).

Se as finalidades e os conteúdos da disciplina escolar História não são, apenas, um resumo dos interesses e teses dos historiadores da Universidade; se refletem as vontades de uma série de agentes que atuam na escola e no seu entorno, o que faz o professor quando ensina História? A resposta é simples: ele mobiliza um saber docente, ou seja, ele produz conhecimento em meio às necessidades e interesses da tarefa de ensinar às crianças.

Na verdade, não se trata de mobilizar "um" saber, e sim, **saberes docentes**. Quando o professor se aventura a trabalhar com um grupo de alunos sobre o "**sistema colonial**", retirado originalmente da tese do historiador **Fernando Novais** (1995), obviamente, ele se prepara. Ele já sabe que o tema faz parte do currículo do 5º ano, prescrito pela Secretaria de Educação. Daí, toma por instrumentos algumas teorias que aprendeu na Universidade, como por exemplo, investigar os conhecimentos prévios dos alunos (Psicologia da Aprendizagem), elaborar objetivos claros para aquela aula de 60 minutos (Didática) e relembrar a tese clássica do Brasil capitalista desde 1500 (Historiografia Brasileira).

Se tiver tempo e algum dinheiro, verificará o dossiê "Brasil Colônia", publicado numa revista acadêmica (como a *Revista Brasileira de História*), consultará uma versão jornalística dessas teses num periódico voltado para o público não especialista (*Revista História*, da Biblioteca Na-

cional), lerá um paradidático distribuído gratuitamente por uma editora comercial e consultará os planos de aula da Revista *Nova Escola*. A base da aula, evidentemente, estará num capítulo do livro didático de História regional distribuído pelo Estado e adotado pela escola. Mas, ele mesmo tem o seu estoque de manuais de outros anos. Com certeza, passará em revista (de memória até) os outros didáticos que tratam do assunto no planejamento e na execução da sua aula.

Se a escola possuir aparelho de DVD, se ainda guardar o acervo de fitas do projeto Vídeo-Escola ou conservar os DVDs da TV Escola, certamente, o professor se sentirá estimulado a lançar mão das novas tecnologias. Poderá exibir um vídeo de gravuras, com a fala de **Gilberto Freyre** ao fundo. Para tanto, será necessário dominar botões, controles remotos, algumas palavras em inglês e noções breves de eletrônica e de informática. Tudo isso para regular antenas, plugar, ligar, inserir, teclar etc.

Se depois de tantos recursos, os alunos mantiverem-se indiferentes à sua exposição sobre o trabalho nos engenhos do Brasil colonial, o professor poderá contar uma anedota sobre o cotidiano dos senhores de engenho, narrar um fato da sua própria vida, ouvir o relato de um aluno sobre a fábrica de cachaça artesanal do seu avô ou simplesmente, encerrar a aula, pois ele conhece (ele sabe) o desejo dos alunos em dia de sexta-feira, às 11h30min da manhã: ir embora para casa.

Obviamente, ninguém executa todos os procedimentos listados e nessa mesma ordem. Abu-

Gilberto Freyre
Historiador pernambucano (1900/1987) e autor de *Casa-grande & senzala* (1931), defendeu a tese de que as relações entre os europeus e os africanos no Brasil, desde a primeira metade do século XVI, foram condicionadas, de um lado, pelo sistema da produção econômica – a monocultura latifundiária; do outro, pela escassez de mulheres brancas, entre os conquistadores portugueses. (Freyre, 1966, p. xxvii).

sei dos exemplos, apenas, para deixar claro que todo professor lança mão de variados saberes para viabilizar o seu ofício. O exemplo exagerado serve também para refletirmos sobre o peso daquela tese universitária de Fernando Novais, no complexo de intenções e práticas de uma aula no quinto ano do Ensino Fundamental.

Talvez agora você entenda por que os recém-graduados em Pedagogia e em História dizem tanto que a **formação universitária** é insuficiente para o professor, isto é (na linguagem cotidiana dos noviços professores): o curso de licenciatura "não ensina a ensinar" História. A resposta para essa acusação aí está, na idéia de saberes docentes. A Universidade não dá conta dos saberes docentes porque eles são gerados a partir da experiência do professor, ao longo da sua própria vida e no cotidiano escolar.

Esta fala exemplifica o desapontamento (e uma certa desinformação) do ex-aluno com a sua **formação universitária**: no meu ponto de vista talvez uma falha que eu via na Universidade Federal Fluminense é esse negócio de, por exemplo [...] Eles não nos viam, como alunos, como pessoas cuja maioria ia para o magistério, eles nos olhavam como futuros pesquisadores... Então acho que faltava um pouco desse equilíbrio; talvez uma atenção maior na área da Educação, da preparação do magistério, isso acho que foi uma falha muito grande[...] Uma lacuna muito grande que eu tive lá. Eu acho assim[...] O que eu tive que aprender pra trabalhar em sala de aula eu aprendi assim, muito mais por minha conta, do que eu aprendi lá. Lá valeu o quê? Como é que eu vou dizer?[...] Pelo arcabouço teórico que eu tive, isso foi fundamental. Agora, na hora de colocar isso em prática, acho que a minha vivência foi muito mais fundamental do que a preparação que eu tive lá. (Depoimento do professor Marcos à profa. Ana Maria Monteiro. Monteiro, 2007, p. 50).

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidades e ensino da história no Brasil. In: CARETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, María Fernanda. *Ensino de História e memória coletiva*. Porto Alegre: Artmed, 2007. pp. 33-52.

BLOCH, Marc. A História, os homens e o tempo. In: *Apologia da história ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. pp. 51-68.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei n. 9.394*, de 24 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional* (LDB).

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: História, Geografia [Primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental]. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CEB* n. 2, de 7 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. [Alterada pela Resolução CNE/CEB n. 1, de 31 de janeiro de 2006].

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 2, pp. 177-254, 1990.

CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.

FONSECA, Selva Guimarães; BORGES, Vilmar José; SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da. Ensinar Geografia e História: relações entre sujeitos, saberes e práticas. In: FONSECA, Selva Guimarães (org). *Currículos, saberes e culturas escolares.* Campinas: Alínea, 2007. pp. 31-59.

FRAGO, Antonio Viñao. Por uma historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. In: FERNÁNDES, Celso Almuiña et. al. *Culturas y Civilizaciones*: III Congreso de la Associación de Historia Contemporánea. Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico, Universidad de Valladolid, 1998.

FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande & Senzala*: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal. Recife: Imprensa Oficial, 1966.

HÉBRARD, Jean. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da História Cultural. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, n. 1, pp. 9-43, 2001.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 19, n. 38, pp. 125-138, 1999.

LE GOFF, Jaques. A história como ciência: o ofício de historiador. In: *História e memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992. pp. 105-127.

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. *Projeto História*. São Paulo, n. 17, pp. 63-199, nov. 1998.

MIRANDA, Sônia Regina. Horizontes e froneiras teóricas na pesquisa do saber histórico escolar. In: *Cultura escolar,*

saberes docentes e História ensinada. São Paulo: Unesp; Juiz de Fora: EDUFJF, 2007. pp. 37-106.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. Os saberes docentes. In: P*rofesores de História*: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. pp. 173-214.

MUNAKATA, Kazumi; WARDE, Mirian Jorge; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Três projetos em torno de escola, cultura e cultura escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 34, pp. 167-182, dez. 2001.

NOVAIS, Fernando. *Estrutura e dinâmica do antigo sistema colonial* (séculos XVI-XVIII). São Paulo: Brasiliense, 1995. [Primeira edição em 1974].

REIS, José Carlos. [Da reescrita da história] In: *As identidades do Brasil*: de Varnhagen a FHC. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999. pp. 7-12.

SERRANO, Jonathas. *Epítome de história universal*. 24. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, s.d.

VILLA, Marco Antonio; FURTADO, Joaci Pereira. *Caminhos da história*. São Paulo: Ática, 2002.

RESUMO

A natureza do conhecimento histórico escolar guarda semelhanças e diferenças com o conhecimento histórico produzido pelos historiadores, dentro das universidades e demais instituições de pesquisa. A escrita da História escolar é também transitória, dependendo da geração, dos interesses dos historiadores, dos avanços dos métodos de pesquisa e da descoberta de novas fontes. Mas a sua reescrita, diferentemente da ciência de referência, modifica-se de forma muito mais lenta e depende também de uma rede de agentes que atuam no entorno e, principalmente, no interior da escola. A natureza da disciplina escolar História e, consequentemente, o que se deve ensinar às crianças e adolescentes, portanto, dependem, não apenas dos interesses dos historiadores, mas também da vontade dos pais, professores, dos alunos, do Estado, entre outros fatores. Por isso, na tarefa cotidiana de ensinar, o saber erudito, produzido nos programas de pós-graduação, passa por mudanças bruscas. É resumido, certamente. Mas é também didatizado, mutilado, reconstruído a partir das necessidades, interesses e saberes dos professores e dos alunos, parceiros privilegiados no ofício da docência.

8 CURRÍCULOS DE OUTROS TEMPOS

Já discutimos a importância do conhecimento sobre as visões de mundo e de ciência elaboradas pelos futuros professores, antes mesmo de entrarem para a Universidade. Conhecemos também alguns princípios do ofício do historiador, alguns conceitos-chave, formas de escrita para as crianças e as diferenças de natureza entre o conhecimento histórico e a História disciplina escolar.

Agora é o momento de estudar a configuração da disciplina escolar nos currículos dos anos iniciais, suas finalidades, meios e conteúdos. Começarei esta etapa oferecendo um rápido panorama dos currículos elaborados no século XX, demarcando o lugar da História e as formas de organização dos saberes produzidos pelos historiadores.

Mas, quem pensa **currículo**, seja ele de curso, série, ano, disciplina etc., baseia-se sempre em duas questões: o que deve ser ensinado? Que tipo de sujeito deve ser formado? Em outras palavras, quem reflete sobre currículo, como bem afirma Tomas Tadeu da Silva (2003), pensa em construção de identidades.

Neste capítulo, veremos que, ao longo do século XX, em relação à escolarização das crianças, várias foram as respostas oferecidas para essas questões e, por isso, muitas foram as propostas de organização dos programas da escola primária no Brasil.

OS CURRÍCULOS DA ESCOLA PRIMÁRIA

De início, é preciso saber que, diferentemente do ensino pós-primário (curso secundário, ginasial, 2º grau, científico ou médio), regulado pelo governo da União, a escola primária, ou os anos iniciais do Ensino Fundamental, como hoje são chamados, era normatizada pelos Estados. Cada unidade da federação – Sergipe, São Paulo, Rio Grande do Norte, Amazonas, entre outros – elaborava a sua proposta curricular. Daí, a pluralidade de instituições (ensino ministrado por escolas isoladas, reunidas ou em grupos escolares), de nomenclatura e de projetos sobre o tema: curso primário simplificado (ler, escrever e contar), curso primário enciclopédico (Leitura, Escrita, História do Brasil, Geografia do Brasil, Aritmética, Ciências, entre outras), ensino elementar e complementar, ensino de primeiras letras.

Após regulação federal, os nomes variaram ainda mais: ensino fundamental menor, ensino das séries iniciais, primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental e, agora, anos iniciais.

Apesar da variedade de projetos divulgados ao longo do século passado, quatro tipos de organização curricular predominaram. Sob o aspecto do desenvolvimento humano – que interfere diretamente na forma de organização do tempo escolar, progressão dos conteúdos e promoção individual do aluno –, tivemos o ensino regido em **séries** e em ciclos.

Currículo
A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. De uma forma mais sintética, a questão central é: o quê? Para responder a essa questão, as diferentes teorias podem recorrer a discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade. (Silva, 2003, p. 14-15).

Série
A graduação do ensino em séries subsequentes, correspondendo cada uma a um ano letivo, permitiu a racionalização curricular, ou seja, a distribuição metódica e sistemática do conhecimento a ser transmitido na escola [...]. A série tornou-se a matriz estrutural da organização do trabalho escolar. Essa unidade temporal, aliada aos horários escolares e aos sistemas de exames, emoldurou as rotinas escolares, sedimentando práticas que conformariam uma identidade duradora na escola primária (Souza, p. 43-44).

Sob o ponto de vista das informações ou dos dados de ciência a serem manipulados por alunos e professores, o ensino foi organizado por disciplinas ou matérias.

A organização do tempo por séries – duas, três, quatro ou cinco – representou uma inovação do início do século XX, no Brasil. Foi uma tentativa de racionalização escolar baseada na testagem sistemática, na construção de turmas homogêneas e na aquisição linear, repetitiva, gradativa e cumulativa do conhecimento.

A organização do tempo por **sistema de ciclos** é mais recente. Sua implantação experimental data dos anos 1950. Diferentemente da série, que corresponde a um ano, o ciclo corresponde a intervalos de dois, três ou quatro anos, onde, em geral, ocorre a progressão automática do aluno. Na base da organização por ciclos está a incorporação da ideia de inclusão e o respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem das crianças.

O outro tipo de organização, referido acima, relaciona-se aos conteúdos, ou seja, ao que se ensina. Eles foram inicialmente organizados por disciplina, que era a forma mais antiga de responder à questão: que conhecimento deve ser ensinado? Os elaboradores de currículo, em sua maioria, estavam convictos de que as disciplinas escolares – História, Matemática etc. – eram repositórios dos mais úteis e sofisticados saberes sistematizados pelo homem numa duração secular. Em outras palavras, elas refletiam o corpo das ciências e das artes – o patrimônio da humanidade.

A pesquisa educacional tem apontado várias vantagens do **sistema de ciclos** sobre o sistema seriado. Em primeiro lugar, a constituição de grupos de anos e não apenas um ano é mais compatível com os conteúdos a ensinar e com o desenvolvimento cognitivo do aluno. Depois, o maior espaçamento entre os momentos de progressão permite o acompanhamento diferenciado dos alunos e a criação de trajetórias diferenciadas para atingir objetivos educacionais idênticos. Por fim, algumas experiências com a implantação dos ciclos têm comprovado que a permanência do mesmo mestre numa mesma turma por dois ou mais anos também fortalece e clarifica os objetivos, estratégias do ensino-aprendizagem, tanto para os alunos, quanto para os pais e os próprios mestres componentes da equipe. Isso ajuda a criar hábitos e facilita o cumprimento e a avaliação das metas e objetivos. (Cf. Perrenoud, 2004, p. 9-23).

A outra justificativa para o currículo organizado por disciplinas estava na ideia de que tais saberes possuíam o poder de mobilizar determinadas potencialidades humanas. Agindo diretamente no cérebro, por exemplo, a Matemática poderia auxiliar no desenvolvimento da faculdade da razão ou no perfeito encadeamento das ideias (pensamento lógico). A História, por sua vez, contribuiria para o fortalecimento da **faculdade** da memória.

A segunda forma predominante de organizar os currículos da escolarização das crianças foi a junção/integração dos conteúdos disciplinares em matérias. Conhecidos exemplos da década de 1930 são os casos do Distrito Federal e do Rio Grande do Sul. Nesse último, a escola primária prescrevia conteúdos de Estudos Sociais e de Estudos Naturais. A primeira matéria somava conhecimentos de História e de Geografia, e a segunda, tratava de saberes elementares do que hoje conhecemos como Física, Química e Biologia. O caso dos Estudos Sociais, porém, é o mais divulgado. Ele foi introduzido, sistematicamente, nos anos 70 do século passado em todo o Brasil.

Em relação a essas duas formas de organizar os dados de ciência, podemos afirmar o seguinte: enquanto o modelo disciplinar projetava cada disciplina como ativadora de determinada potencialidade humana, o currículo por matéria propunha a integração entre os vários saberes científicos e as capacidades do homem. Uma das vantagens propagadas era a possibili-

Faculdade
As faculdades, poderes ou funções da alma, foram distinguidas de várias maneiras. Para Aristóteles, faculdade vegetativa, sensitiva e intelectiva; para Santo Agostinho, memória, inteligência e vontade, que correspondiam à Santíssima Trindade: Ser, Verdade e Amor. Para Descartes, entendimento e vontade. Para Kant, conhecer, sentir e desejar. Conservando e transpondo o sentido de poder/função da alma, a palavra faculdade também é empregada para nomear as grandes divisões dos conhecimentos humanos e o corpo de professores de uma mesma universidade: Faculdades de Teologia, Direito, Medicina e Filosofia ou Artes. (Cf. Abagnano, 1997, p. 518-520; Lalande, 1999, p. 381).

dade de explorar uma questão social – as migrações populacionais, por exemplo – com os conceitos e estratégias metodológicas de várias disciplinas, tais como: História, Geografia e Economia.

ORGANIZAÇÕES CLÁSSICAS DA HISTÓRIA NOS CURRÍCULOS DA ESCOLA PRIMÁRIA

Pode parecer uma incoerência, mas as opções entre um currículo simplificado ou enciclopédico, seriado ou cíclico não representam, necessariamente, modificações nas formas de organização do conhecimento histórico ministrável nas escolas ao longo do século XX. Em documentos produzidos até 1950 – Rio Grande do Sul, São Paulo, Distrito Federal, Minas Gerais, Sergipe –, encontrei variações sobre o ano/série, sobre a época adequada à introdução dos estudos históricos – no primeiro ano, segundo ou quarto –, e algumas formas clássicas predominantes de distribuição da História ao longo dos cursos primários: organização cronológica e a organização temática, como apresentarei adiante.

Quanto à opção por organizar o currículo em disciplinas ou matérias (campos de conhecimento), ao contrário, há mudanças substantivas na História a ser ensinada. Maior exemplo está na Reforma do Ensino de 1º e 2º graus de 1971 que prescreveu as matérias Comunicação e Expressão, Ciências e Estudos Sociais como núcleo comum dos currículos. Nessa configuração, o co-

Estudos Sociais
Para **Maria do Carmo Martins**, professora da Universidade de Campinas e pesquisadora do ensino de História, a lei n. 10.038/1968, que institui os Estudos Sociais, era clara: a Geografia e a História poderão ser integrados em Estudos Sociais, área denominada de Ciências Humanas. A alteração do status da História e da Geografia aparece de forma condicional. O verbo usado é "poderão", logo, existia a possibilidade de não ocorrerem tais transformações. Essa possibilidade foi suprimida após 1971, com a Reforma do Ensino feita pela ditadura militar, que efetivou os Estudos Sociais para o currículo nacional da escola de 1º grau (8 anos) e incentivou a criação do curso superior de Estudos Sociais, responsável pela formação de professores para atuarem nessa nova disciplina. Juntamente com os saberes da História e da Geografia, Estudos Sociais ganharam a companhia de uma outra disciplina escolar, a Organização Sociais e Política do Brasil, que aparecia nos currículos escolares em separado para algumas séries do ensino ginasial e secundário desde 1961. (Cf. Martins, 2002, p. 104-105).

nhecimento histórico transformou-se em um dos conteúdos que compunham os **Estudos Sociais**, a saber: História, Geografia e Organização Social e Política do Brasil (OSPB).

A Reforma de 1971 é o exemplo mais conhecido, mas ela não inaugurou o ensino de Estudos Sociais: em 1934, foi adotado por **Anísio Teixeira** no Distrito Federal; em 1939, compôs o currículo primário no Rio Grande do Sul; e, em 1966, foi introduzido em nove grupos escolares do Estado de São Paulo.

Nessas ocasiões, e, principalmente, a partir da década de 1970, a função e o espaço da História nos currículos variaram de acordo com a noção de Estudos Sociais: integração de disciplinas – História, Geografia, OSPB ou História, Geografia e Ciências; soma de disciplinas – História + Geografia; introdução de conceitos das ciências da História e da Geografia; introdução dos conceitos das Ciências Sociais; estudo do meio – globalização, centros de interesse e aulas integradas; estudo de conceitos fundamentais do materialismo histórico.

Assim, os conhecimentos históricos ou ganharam a forma de História do Brasil em cronologia progressiva, seguindo ou seguida da descrição geográfica do Brasil, ou foram conceitos caros à epistemologia histórica – tempo, causalidade, entre outros – mesclados a conceitos da Geografia, OSPB , Antropologia, Sociologia, Economia e Ciências.

Como vimos, a organização do currículo primário por matérias provocou mudanças impor-

Para o geógrafo Carlos Delgado de Carvalho, parceiro de Anísio Teixeira, os **Estudos Sociais** seriam matéria de ensino compatível com todos os níveis de ensino, abrangendo a História, Economia, Sociologia, Política, Geografia Humana e Antropologia Cultural. Em livro publicado na década de 50 do século passado, o autor lista os cinco objetivos gerais dos Estudos Sociais: 1. conhecer e compreender os conceitos sociais e o valor das instituições; 2. desenvolver, no indivíduo, a capacidade de estudar, ler e interpretar, com senso crítico, o que leu, ouviu ou viu; 3. despertar a personalidade do educando, desenvolvendo seus interesses culturais e seu senso de responsabilidade; 4. integrar o indivíduo na sociedade democrática em que deve viver, promovendo a sua cooperação como bom cidadão; 5. compreender a interdependência das nações do mundo moderno, respeitando as funções particulares dos diferentes grupos e contribuindo à compreensão internacional. (Carvalho, 1957, p. 12, 14, 65).

Anísio Teixeira
Reformador e educador baiano (1900/1971), era leitor de John Dewey e entusiasta dos Estudos Sociais.

tantes, não só na forma de organizar o conhecimento histórico, mas também na natureza desse conhecimento. É provável que, pela primeira vez, a sequência de acontecimentos político-administrativos da história nacional tenha sido substituída pelo desenvolvimento de conceitos básicos da epistemologia histórica e/ou pela experiência cotidiana do aluno. Vejamos agora as formas clássicas de organização do conhecimento histórico produzido pelos historiadores e empregado no ensino da História para crianças: a organização cronológica e a organização temática.

Cronologia progressiva
Empregada e difundida pela obra de Joaquim Maria de Lacerda, reeditada no Rio de Janeiro, em 1918.
Descobrimento do Brasil.
Povos indígenas do Brasil.
Primeiras explorações da costa do Brasil.
A aventura de Diogo Álvares e de Ramalho.
Divisão do Brasil em capitanias (1531).
História da fundação das capitanias.
Primeiro governador geral do Brasil (1549/1553).
Serviços prestados pelos jesuítas.
Segundo governador geral do Brasil (1553/1558).
Terceiro governador geral do Brasil (1558/1572).
Fim trágico de D. Luiz de Vasconcelos (1570).
Divisão do Brasil em dois governos (1572/1577).
O estado do Brasil em 1580.
Sexto governador geral do Brasil (1583/1591).
Sétimo governador geral.
Sucessores de D. Francisco de Souza.
Tomada da Bahia pelos holandeses.
Ocupação de Pernambuco pelos holandeses (1630/1654).
Expulsão dos holandeses do Brasil [...].
(Lacerda, 1918).

ORGANIZAÇÃO CRONOLÓGICA

Na organização cronológica, a História ganhava a forma de uma lista de temas, classificados segundo a sua abrangência ou posição no calendário. Como o próprio título denuncia, o critério de organização provém do tempo, ou seja, é necessário observar o tempo cronológico como ordenador da experiência humana e como fator de inteligibilidade dessa mesma experiência para os alunos iniciantes. Essa cronologia, entretanto, pode ser apresentada em sentido progressivo, regressivo, misto e ampliatório.

Uma **cronologia progressiva** é a que distribui o conhecimento histórico na chamada ordem natural: do ontem para hoje, do mais antigo para o mais recente. Assim, foi comum contar a História do Brasil às crianças do primeiro ano

iniciando pela data de 1500, com o personagem Pedro Álvares Cabral, e encerrá-la no quarto ano com Getúlio Vargas e a Revolução de 1930.

Na **cronologia regressiva**, conta-se a história "de frente para trás", do contemporâneo para o antigo, do hoje para o ontem. A História do Brasil ganha sentido, então, com a narração de fatos da vida do próprio aluno, da sua escola, bairro, cidade, estado e país, do presente para o passado, até chegar ao citado Pedro Álvares Cabral e à aventura do Descobrimento, já nos últimos anos do primário.

A dominante distribuição cronológica, entretanto, não se encerra nos sentidos progressivo e regressivo. Ela pode também fazer uso dessas duas formas numa mesma proposta curricular. Por isso, não foi incomum iniciar os dois primeiros anos de forma regressiva e tomar a forma progressiva no terceiro e quarto anos, isto é, começar o ensino da história com o exame da vida do aluno – nome, data de nascimento, familiares, peculiaridades da escola e do bairro aonde mora – e saltar abruptamente para o ano 1500 – no terceiro ano, por exemplo – examinando, progressivamente, acontecimentos como as capitanias hereditárias, a descoberta do ouro nas Minas Gerais, o movimento de Independência no Rio de Janeiro e em São Paulo e o regime militar das décadas de 1960, 1970 e 1980.

Outra forma de distribuição cronológica do conhecimento histórico ganhou o nome de **concêntrica ou ampliatória**. Essa modalidade consiste em trabalhar, todos os anos, o mes-

Cronologia regressiva
Epregada no estado de Minas Gerais em 1950.
O ensino da História começa com o presente. No primeiro ano, as crianças aprendem os elementos históricos mais perceptíveis ao seu entendimento, como a escola, nome, fundador, fatos interessantes de sua vida presente e passada, valor, eficiência da escola.
No segundo, suas indagações abrangerão o governo da cidade, autoridades locais, Prefeitura, impostos e benefícios, o nome da cidade, origem, fundadores, beneméritos, lendas, data local.
No terceiro, estudará o município e sua história, os poetas, sentimento de família, terra natal e sentimento de pátria.
No quarto, tratará da vida e obra de homens ilustres ligados à região e das grandes invenções influenciadoras do progresso humano: estrada de ferro, automóvel, navegação, aviação, luz elétrica, telefone, rádio.
Partindo da escola, que frequenta e observa diretamente, o aluno dilatará gradativamente o círculo de suas investigações para considerar a localidade, o município, a região, com seus homens representativos. (Correia Filho, 1953, p. 15-16).

Programa **concêntrico ou ampliatório** no ensino primário do Distrito Federal em 1916
1. classe elementar – Nome da nossa pátria.
2. classe média – Pedro Álvares Cabral, descoberta do Brasil.
3. classe complementar – Pedro Álvares Cabral, descoberta do Brasil, viagem de Pedro Álvares Cabral, descobrimento do Brasil, estado e condições de vida dos indígenas na época do descobrimento, primeiros estabelecimentos dos portugueses no Brasil, organização da colônia em capitanias. (Cf. Serrano, 1916).

mo conjunto de temas, de forma a torná-los, gradativamente, mais complexos. Assim, por meio de modificações no método de ensino e nos textos examinados, o professor ministraria os mesmos temas no primeiro, segundo, terceiro e quarto anos: Descobrimento, indígenas, Tiradentes, Bandeirantes, Independência e República.

Um caso hipotético ilustra as singularidades dessa abordagem: no primeiro ano, o aluno estudaria o Descobrimento, ou seja, o nome da pátria e do descobridor. No segundo, examinaria as razões da descoberta, a biografia de Cabral, os problemas das viagens marítimas. No terceiro ano, trataria dos conflitos econômicos entre Portugal, Espanha, França e Inglaterra, e assim por diante, sem fugir, entretanto, ao tema principal do início de cada ano: o Descobrimento do Brasil.

ORGANIZAÇÃO TEMÁTICA

Na organização temática do conhecimento histórico, obviamente, o critério orientador é o tema e não o tempo cronológico ou seu subproduto, a periodização linear. O critério de escolha do tema, base para organização dos estudos históricos, pode provir (com maior ou menor ênfase) da Psicologia, Pedagogia ou História.

É fácil observar essas orientações. Num currículo onde a orientação principal vem da Psicologia cognitiva, são enfatizadas a aquisição e/ou a construção de noções como tempo, espaço, di-

ferença, semelhança, entre outras. Um currículo inspirado pela teoria crítica de Paulo Freire emprega temas chamados "geradores", extraídos da vivência problematizada dos educandos. O programa não necessariamente freiriano, mas que visa construir uma sociedade mais justa e igualitária (democrática), cidadã, valorizando o cotidiano discente, pode priorizar o interesse do próprio aluno. Até a "morte de Airton Sena", por exemplo, pode vir a ser um tema do programa de História.

Com esses poucos exemplos, afirmo que a ideia de tema, empregada, sobretudo, nas quatro últimas décadas do século XX, não abrange apenas uma unidade de sentido que agrupa vários assuntos "históricos", por exemplo – o tema Descobrimento do Brasil, reunindo personagens e episódios, como as sociedades indígenas, os portugueses, os encontros e confrontos na Costa Atlântica. Assim configurada, a ideia de tema não avançaria muito além das "unidades didáticas" importadas dos Estados Unidos na primeira metade do século passado. Muito mais que unidade didática, portanto, um tema pode ganhar os sentidos de conceito, problema, eixo gerador ou assunto significativo, predominantemente, originados da Psicologia, Pedagogia, Política, Sociologia ou da História.

Na História, o tema ganha os sentidos de conceito e de questão porque o ensino de História também é orientado por matrizes conceituais da ciência de referência. Um profissional da História de certa orientação marxista, por exemplo,

Entre os historiadores franceses, a **organização temática** enfrentou algumas críticas. Jaques Le Goff, por exemplo, alertou**:** é preciso ver qual é o discurso escolar sobre o tema, e parece-me que é o velho discurso. Existe um certo progresso quando se faz uma História narrativa desde a carroça ao avião supersônico. Mas se é, em primeiro lugar, de novo uma História narrativa e, em segundo lugar, uma História que, longe de ser a dos possíveis e da liberdade na História[...] Torna-se ao contrário, uma História mais determinista que nunca, que dá a entender que se devia forçosamente passar da carroça ao barco a vapor, ao comboio, ao automóvel e ao avião supersônico, receio que se tenham tornado as coisas ainda piores do que estavam, na medida em que o conteúdo deste ensino tem seduções óbvias e diminui ainda mais o espírito crítico dos alunos. Todos os que aqui estão saudaram a entrada de novos objetos na História: a História Nova pode fazer-se através do estudo de um objeto a partir do qual toda a História de uma sociedade se desmonta aos nossos olhos. Mas o que eu noto nessa História temática, tal como ela se esboça, é uma História que se encerra no tema e que não explica por que é que a carroça e o automóvel apareceram, e como isso se inscreve na História geral das sociedades. (Le Goff, 1991, p. 14-15).

entende que as categorias “trabalho” e “relações sociais” são fundamentais para a interpretação (materialista) da experiência humana.

Um tema, por outro lado, é também uma questão porque essa mesma matriz transpõe para o ensino a ideia de que estudar História não é apenas receber passivamente informações sobre o passado conhecido. É também conhecer as ferramentas e estratégias de elaboração do próprio conhecimento histórico. É interrogá-lo constantemente a partir dos problemas enfrentados no presente do aluno. Daí a criação, por exemplo, do “**eixo temático - trabalho**” como organizador do currículo de História para as séries iniciais em São Paulo, no ano 1989.

Mas é importante saber que a História ensinada por eixos temáticos ou temas geradores distingue-se da História temática. A pesquisadora **Circe Bittencourt** (2005) afirma que os eixos temáticos são indicadores de um conjunto de temas, selecionados, inclusive, por critérios pedagógicos, que contemplam faixa etária, nível escolar, tempo escolar dedicado à disciplina. A História temática resulta do aprofundamento da investigação sobre determinado tema, a partir dos interesses e estratégias estabelecidos pelos próprios historiadores.

Bloco inicial (Ciclo Básico - 1ª e 2ª séries)
Eixo temático: trabalho
Diferentes formas de vida - Diferentes formas de trabalhar.
Com quem vivemos.
Quem encontramos na escola.
Os objetos da casa e da escola.
Como nos relacionamos em casa e na escola para satisfazer as nossas necessidades.
Diferentes necessidades, diferentes atividades.
Diferentes formas de trabalhar - diferentes formas de viver - diferenças sociais.
Contrução de uma História - expressão e registro.

Bloco Intermediário (3ª, 4ª. e 5ª séries)
Eixo temático; Trabalho
O lugar em que vivemos - formas de vida e trabalho.
O lugar em que vivemos sempre foi assim?
Diferentes formas de viver e trabalhar.
Constituição do mercado de trabalho assalariado na sociedade brasileira a partir do século XIX.
(Reis, 2001).

Circe Bittencourt
Pesquisadora do ensino de História e professora da Universidade de São Paulo e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Escreveu *Ensino de História*: fundamentos e métodos (2005).

REFERÊNCIAS

ABAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Bogotá: FCE, 1997.

AZAMBUJA, Leonardo D. Perspectivas do "estudo do meio" nas séries iniciais do 1º grau. In: CALLAI, Helena Copetti (org.). *O ensino em Estudos Sociais*. 2. ed. Ijuí: Editora da Unijui, 2002. pp. 71-79.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Propostas curriculares de História: continuidades e transformações. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas* brasileiras. 2 ed. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: Editora Associados, 2000. pp. 127-161.

_____. Propostas curriculares para os diferentes níveis (História para alunos de primeira a quarta série). In: *Ensino de História*: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005. pp. 112-117.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Critérios e metodologia da avaliação. In: *Guia de livros didáticos PNLD 2008 – História*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007. pp. 9-22.

CAIMI, Flávia Eloisa. Políticas educacionais oficiais e currículos de História. In: *Conversas e controvérsias*: o ensino de História no Brasil (1980/1998). Passo Fundo: Editora da Universidade da UPF, 2001. pp. 81-83.

CARVALHO, Delgado de. *Introdução metodológica aos Estudos Sociais*. Rio de Janeiro: Agir, 1957.

CHAFFER, John; TAYLOR, Lawrence. O programa convencional e a sua modificação. In: *A História e o professor de História*. Lisboa: Horizonte, 1984. pp. 44-67. [Primeira edição em inglês – 1975].

CORREIA FILHO, Virgílio. O ensino primário no Brasil. In: REIS, Artur César Ferreira *et. al. O ensino da história no Brasil*. México: Instituto Panamericano de Geografia e História, 1953.

DIRETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. *Programa de Ensino para as escolas primárias*. São Paulo: Diário Oficial, 1980.

FREITAS, Itamar. *A idéia de ciclo nos currículos escolares brasileiros*. Inédito. Nossa Senhora do Socorro, 2007.

HORN, Geraldo Balduíno; GERMINARI, GEYSO Dongley. Tematização como possibilidade de uma nova abordagem dos conteúdos. In: *O ensino de História e seu currículo*: teoria e método. Petrópolis: Vozes, 2006. pp. 103-115.

LACERDA, Joaquim Maria de. *Pequena história do Brasil em perguntas e respostas para uso da infância brasileira*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1918.

LALANDE, André. *Vocabulário técnico e crítico da Filosofia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1999.

LE GOFF, Jacques. A História – uma paixão nova. Mesa redonda: Philippe Ariès, Michel de Certeau, Jacques Le Goff, Emmanuel Le Roy Ladurie, Paul Veyne. In: LE GOFF, Jacques; LADURIE, Emmanuel Le Roy; DUBY, George e outros. *A Nova História*. Lisboa: Edições 70, 1991. pp.14-15.

LEITE, Miriam Moreira. O Programa. In: *O ensino da História no Primário e no Ginásio.* São Paulo: Cultrix, 1969. pp. 25-36.

LOURENÇO FILHO. Manoel Bergstron. Uma tarefa e um homem. In: *O Ensino Primário no Brasil* (através dos comunicados do Ministério da Educação). São Paulo: Melhoramentos, [1934]. pp. 3-9.

MARTINS, Maria do Carmo. Disciplina e Matéria: a versão oficial. In: *A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares*: quem legitima esses saberes? Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2002. pp. 108-116.

NADAI, Elza. Estudos Sociais no Primeiro Grau. *Em Aberto*. Brasília, n. 37, pp. 1-16, jan./mar. 1988.

PENTEADO, Heloísa Dupas. Eixos geradores do conhecimento. In: *Metodologia do ensino de História e Geografia*. São Paulo: Cortez, 1992. pp. 27-40.

PERRENOUD, Philippe. *Os ciclos de aprendizagem*: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

REIS, Carlos Eduardo. Conteúdos curriculares e a organização escolar na reforma da CENP. In: *História Social e ensino.* Chapecó: Argos, 2001. pp. 47-63.

SERRANO, Jonathas. *Metodologia da História na aula primária*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1917.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

SOUZA, Rosa Fátima de. A escola primária republicana. In: *História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX:* (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008. pp. 36-53.

STEPHANOU, Maria. Instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 18, n. 36, 1998.

RESUMO

Currículo é o que se ensina com o objetivo de construir sujeitos e forjar identidades. No Brasil, no século XX, o conhecimento produzido pela historiografia esteve presente na escolarização das crianças, não importando a configuração desse ensino – primário ou primeiro grau, simplificado ou enciclopédico, seriado ou cíclico. As formas com as quais o conhecimento histórico foi organizado – as configurações dos programas –, entretanto, variaram bastante. A organização cronológica em suas versões progressiva, regressiva, mista ou concêntrica-ampliatória e a versão temática/conceitual foram os tipos predominantes neste período.

9 ESTADO, CONSTITUIÇÃO, LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDBN) E ENSINO DE HISTÓRIA

Depois dessa rápida resenha sobre currículos de História no século XX, é hora de estudar as formas de organização atual. Aqui, darei prioridade às experiências com a escola pública, reservando lugar, no entanto, para algumas propostas curriculares alternativas. E, se a ênfase recai sobre a escola pública, não há como fugir à fórmula: "políticas públicas educacionais e o ensino de História".

Mas o que é uma política pública, ou melhor, o que são políticas públicas? Sobre a definição de política pública há divergência, bastante saudável, entre os especialistas. Isso, entretanto, não nos impede de repartir o título e chegar ao seguinte entendimento: *política* é a atividade relacionada à conquista, exercício e prática do poder, a ação de fazer valer a vontade de uns sobre a vontade dos outros (ou, apenas, de influenciar na tomada de decisão do outro); e *público* é qualidade de pertencer ou ser destinado à coletividade.

Sendo política (relativa ao poder) e pública (para todos), políticas públicas são costumeiramente definidas como o conjunto de atividades atribuídas ao Estado ou, simplesmente, é o "Estado em ação". Mas o que é (ou quem é) o Estado? Quais as singularidades do Estado brasileiro em termos de educação? O que é uma política pública educacional? Que prescrições são estabelecidas para o ensino de História na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional?

AS POLÍTICAS E O ESTADO

O **Estado** é uma espécie de entidade legitimada pela coletividade, manifesta em forma de instituições (Tribunal de Justiça, Polícia Militar etc.), responsável por regular a liberdade ou o uso da força entre as pessoas

Darei agora um exemplo pouco nobre: imaginem que eu e você estamos em frente à concessionária de automóveis. Ambos desejamos um carro. Eu quero satisfazer o meu desejo e você ao seu. Mas só há um automóvel à venda. O que fazer? Disputaremos aos tapas? Claro que não! Para evitar que nos matemos, entram em ação as instituições que garantem o cumprimento da lei. E a lei (advogados, juízes), que valida a propriedade, diz o seguinte: quem possui R$ 53.999 leva o carro. Como não tenho esse dinheiro, não satisfarei o meu desejo.

Caso resolva tomar o carro à força, serei taxado de ladrão. Para resguardar o seu direito de circular com o único carro da concessionária, por fim, os soldados suspendem a minha liberdade, por meio de algemas. É assim que o Estado aparece no nosso cotidiano.

As atribuições do Estado, evidentemente, não se resumem a prender e a soltar. Por meio do governo (políticos, técnicos, entre outros), ele também planeja e distribui, prescreve e orienta ações na área educacional.

Claro também que essas atribuições variarão, de acordo com o **formato do Estado** em vi-

Estado
Segundo a tradição marxista, o Estado é a esfera da sociedade que concentra e manifesta as relações sociais de classe (onde ocorrem conflitos referentes à acumulação do capital e às reivindicações de classe). Para a tradição neoliberal, Estado é a Instituição garantidora dos direitos individuais, tais como propriedade privada com direito natural, direito à vida, à liberdade e aos bens necessários para conservar ambas. (Hofling, 2001).

Em termos educacionais, **Décio Gatti Júnior** (pesquisador do ensino de História e professor da Universidade Federal de Uberlândia) afirma que **o formato do Estado** brasileiro assume dupla centralidade: de um lado, na definição dos conteúdos escolares e dos valores morais e sociais a serem disseminados por meio de currículos e disciplinas. De outro, como maior comprador de livros didático-escolares, de induzir, por meio da fixação de critérios avaliativos, a produção de livros didáticos afinados com as prerrogativas estatais. (Gatti Júnior, 2007, p. 33)

Políticas públicas
São o Estado em ação. É o Estado implantando um projeto de governo através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade [...]. Políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais, visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento sócio-econômico.
(Hofling, 2002, p. 31).

gor (o Estado brasileiro, capitalista, dos anos 1990, por exemplo) ou com a forma que os intelectuais gostariam que ele tivesse.

Alguns pensam que o Estado capitalista deve apenas vigiar, mediar, julgar (não regular) os contratos e os conflitos havidos entre proprietários e trabalhadores. Outros concebem a intervenção na economia, a extensão gratuita e universal de serviços de educação, saúde e distribuição de terra para plantar como atribuições fundamentais do Estado.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O que são as **políticas públicas** educacionais, então? São as ações do Estado que "regulam", "distribuem" as competências para a gestão de sistemas de ensino, as condições de acesso à escola, modalidade de cursos, partição de recursos, diretrizes para a formação de professores, parâmetros para a elaboração de currículos, padrões de qualidade do ensino.

Todos os governos possuem (anunciadas ou não) política(s) para a Educação. E o ensino de História, obviamente, está inserido nessa(s) política(s). As perguntas mais antigas da área, por que ensinar, como e o que, e agora, como compreender a História, portanto, estão diretamente relacionadas às políticas educacionais.

Mas quem faz as políticas educacionais nacional e local, o poder executivo (o governo), o

legislativo ou os setores organizados da sociedade? (Novamente a forma e função do Estado em questão).

Independentemente dos atores envolvidos, faz-se política pesquisando, criticando, organizando-se em grupos, enfim, votando, elegendo, sendo eleito, transformando-se em governo e gerindo o Estado.

Evidentemente, podemos discordar de alguns elementos da atual política educacional e é esperado que desejemos modificá-la. Mas antes é preciso conhecê-la.

Por isso, este livro incorpora o estudo dos instrumentos básicos da atual política pública educacional que estabelece normas para o ensino de História. Essas orientações são, sobretudo, documentos produzidos por legisladores (vereadores, deputados e senadores), técnicos educacionais, pesquisadores universitários, associações profissionais, entre outros, que se transformam em leis, diretrizes, parâmetros e descritores de competência. São alguns deles que estudaremos a partir de agora.

A LEI MAIOR DO ESTADO BRASILEIRO

Em primeiro lugar, é importante saber que as ações do Estado são diferenciadas e, formalmente, hierarquizadas. Algumas são prescritivas, outras aplicativas. Elas ganham a forma de leis, fundos, programas e projetos que, por sua vez, obe-

A lei maior do Estado

Todo ordenamento estatal possui sempre um conjunto peculiar de princípios orgânicos característicos que o distinguia dos demais, mas só em tempos relativamente recentes se estendeu e se consolidou a convicção de que tais princípios deveriam, em geral, ser reunidos em um documento formal, definido como Constituição.
As primeiras Constituições inseriram-se no quadro de um processo de limitação e de fragmentação do poder absluto, tal como o que se consolidou nas monarquias europeias.
Por isso, ainda hoje o próprio conceito de Constituição é frequentemente considerado como coincidente com o de poder político repartido entre diversos órgãos constitucionais, sendo reconhecidas aos cidadãos, além de uma série de direitos fundamentais, adequadas garantias contra os abusos cometidos pelos titulares dos órgãos do poder político.
(Bobbio, Matteucci e Pasquino, s. d.).

No Brasil, a primeira Constituição foi produzida no regime monárquico (1824) e as demais no regime republicano (1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988).

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961**) e a educação de grau primário**

Art. 25. O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social.
Art. 26. O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais.
Parágrafo único. Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade.
Art. 27. O ensino primário é obrigagório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento.
Art. 28. A administração do ensino nos Estados, Distrito Federal e Territórios, promoverá:
a) o levantamento anual do registro das crianças em idade escolar;
b) o incentivo e a fiscalização da frequência às aulas.
Art. 29. Cada município fará, anualmente, a chamada da população escolar de sete anos de idade, para matrícula na escola primária. (Fontoura, 1968, p. 138-141).

decem a certos princípios estabelecidos, em grande parte, no documento que fundamenta o atual Estado Brasileiro: a Constituição de 1988. Daí provêm as grandes diretrizes que norteiam a criação de órgãos e normas e o cumprimento de metas acordadas internamente ou em organismos internacionais.

A Constituição de 1988, que estabelece o formato do Estado (republicano, com democracia representativa), ampliou direitos de milhões de brasileiros, relativos à atividade política, trabalho, previdência e, também, da educação. Por isso, o apelido de "Constituição Cidadã".

Há mesmo um tópico intitulado "Da educação" (Título II, Seção I), de onde provém princípios, finalidades e conteúdos da educação escolar requisitados há décadas no Brasil: 1. a educação visa "ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Art. 205); 2. o ensino basear-se-á em princípios, como os da igualdade de acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar, pensar e expressar-se, pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, gratuidade nos estabelecimentos oficiais, valorização do magistério por meio de plano de carreira e concurso público, gestão democrática do ensino e garantia de padrão de qualidade (Art. 206); 3. está prevista a fixação de "conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de forma a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais", incluindo-se as línguas das comunidades indígenas (Art. 210).

Foram, sobretudo, esses princípios e finalidades e orientações curriculares que regeram a elaboração do principal dispositivo jurídico para o setor: a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDBN, sancionada a 20 de dezembro de 1996.

A LEI MAIOR DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

A LDBN também resulta de disputas e negociações entre vários grupos da sociedade brasileira (educadores, empresários, gestores do governo, legisladores, partidos políticos, entre outros), desde 1988.

A proposta vigente é, para muitos, fruto de um golpe. É compreensível, portanto, que venha recebendo tantas críticas até hoje: privatista, antidemocrática, premeditadamente generalista e lacunar, enfim, neoliberal (comprometida com o Estado mínimo).

Seus críticos, entretanto, não escondem as conquistas que ela pode possibilitar, como por exemplo, o "convite à criatividade", a valorização pelo mérito profissional, atenção aos alunos "especiais" e aos povos indígenas, o reconhecimento da pluralidade étnica e a abertura às novas tecnologias educacionais (educação a distância).

Mas o que consta na LDBN? De que maneira ela veicula essas novas conquistas?

Inicialmente, a LDBN estabelece princípios e fins da educação, prescreve quem tem direito à

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996**) e o ensino fundamental**

Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:
I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.
(Brzezinski, 2003, p. 253).

Ensino Fundamental de nove anos

Com base na LDBN de 1996, estabeleceu-se no Plano Nacional da Educação (Lei nº 10.172/2001) a meta de ampliar o Ensino Fundamental de oito para nove anos. A medida vem sendo implantada desde 2003. Agora, as crianças devem ingressar no Ensino Fundamental aos seis anos de idade (Cf. MEC/SEB, 2004a; 2004b).

Cidadania e democracia

A democracia pode ser em sentido restrito, como um regime político. Nessa concepção restrita, a noção de cidadania abrange, exclusivamente, os direitos civis (liberdade de ir e vir, de pensamento e expressão, direito à integridade física, liberdade de associação) e os direitos políticos (eleger e ser eleito), sendo que seu exercício se expressa no ato de votar.

Entendida em sentido mais amplo, a democracia é uma forma de sociabilidade que penetra em todos os espaços sociais. Nessa concepção, a noção de cidadania ganha novas dimensões. A conquista de significativos direitos sociais, nas relações de trabalho, previdência social, saúde, educação e moradia, amplia a concepção restrita de cidadania. (PCN – Temas transversais/Ética, 1997, p. 19-20).

educação e também quem deve educar. Trata das competências da União, Estados e Municípios e da necessidade de um Plano de Educação Nacional, dos níveis e modalidades (infantil, fundamental, médio e superior, de jovens e adultos, profissional e especial), fundamentos da formação dos profissionais da educação, a origem e as formas de aplicação dos recursos financeiros, e as disposições gerais e transitórias (educação indígena, militar, a distância, prazos e metas para adequação).

Desses "Títulos" (nove ao todo), pelo menos três devem ser objeto de grande atenção para o professor que vai ensinar História.

O primeiro trata da questão das finalidades da educação. Para o Ensino Fundamental, a finalidade é formar para a **cidadania**, mediante o desenvolvimento das capacidades de aprender (leitura, escrita e cálculo), para adquirir conhecimentos e habilidades, e formar atitudes e valores. Para o Ensino Médio, é preparar para o trabalho e para a cidadania, aprimorar como pessoa (ética), desenvolver autonomia intelectual e pensamento crítico, e compreender fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos.

Esses objetivos guardam alguns dos princípios já anunciados: igualdade, liberdade, solidariedade, tolerância e valorização da experiência extra-escolar. Tais princípios são refletidos nas novas relações dos profissionais e da escola (a maior interação entre escola, mundo do trabalho e a comunidade) e também na configuração do alunado,

que agora inclui indígenas, superdotados, portadores de necessidades especiais, jovens e adultos que não tiveram acesso à escola na idade própria.

A LDBN prescreve o estabelecimento de diretrizes e competências para a elaboração dos currículos e conteúdos mínimos dos ensinos Fundamental e Médio. Mas a seção dedicada às "disposições gerais" da "educação básica" (infantil, fundamental e médio) já faz referências (diretas e indiretas) aos conhecimentos históricos. Lá está escrito que os currículos do Ensino Fundamental e Médio "devem abranger, obrigatoriamente... o conhecimento... da realidade social e política, especialmente do Brasil" (Art. 26 § 1º).

Na seção reservada ao Ensino Médio, o conhecimento histórico também é citado como diretriz para a formação do currículo: "o currículo... destacará... o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura" (Art. 36, I).

A LDBN, por fim, também prescreve que "O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia" (Art. 26 § 4º). Essa orientação foi regulada pelas leis nº 10.639/2003 e nº 11. 645/2008. A primeira, torna obrigatório o ensino da História e da **cultura africana e afrobrasileira** na educação básica e busca atender antigas reivindicações dos movimentos negros, desde o século XIX, como os grupos abolicionistas, as irmandades religiosas, terreiros de candomblé e de umbanda, revoltas sociais, e organizações políticas negras do século XX.

Cultura africana e afrobrasileira
Maria Telvira da Conceição, professora da Universidade Regional do Vale do Cariri e pesquisadora do ensino de História, informa que os principais eixos orientadores da aplicação da lei nº 10.639/2003 nas escolas estão explicitados nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*:
1. Reparação, por parte do Estado e da sociedade, através do ressarcimento dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos com o regime escravista, com as políticas de branqueamento da população e a manutenção de privilégios exclusivos para alguns grupos no pós-abolição.
2. Reconhecimento - difusão das ideias de igualdade de direitos sociais, civis, culturais e econômicos; valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira; questionamento das relações étnico-raciais baseadas em preconceitos.
3. Valorização - respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e História.
(Conceição, 2010).

A segunda (Lei nº 11. 645/2008) estende esse direito às sociedades indígenas, ou seja, torna também obrigatório, em "todo o currículo escolar" dos ensinos Fundamental e Médio, público e privado, o estudo da história e da **cultura indígena**. Prescreve-se a ênfase na contribuição dos povos indígenas à formação da sociedade nacional nos aspectos social, econômico e político.

Cultura indígena
O *status* e o espaço concedidos à experiência indígena no livro didático e na sala de aula foram bastante ampliados nos últimos dez anos. Mas algumas representações redutoras ainda povoam o imaginário de nós professores e são transmitidas às gerações futuras por meio de abordagens estereotipadas da temática na sala de aula: comemorações escolares no dia/semana do índio, com pintura no rosto, cocar, música comercial, filas com os alunos gritando "u-u-u-u-u", entre outras, desenvolvendo nas crianças a ideia de que os indígenas contemporâneos, por exemplo, "não trabalham" e apresentam-se nas nossas escolas "fantasiados de índios" – como "normais" . Especialistas afirmam que as melhores estratégias para modificar tais práticas são: disseminar informação sobre a constituição histórica das sociedades indígenas (diferenças culturais); difundir informação atualizada sobre as sociedades indígenas que habitam o território brasileiro; auxiliar o aluno na construção de conceitos de identidade, alteridade, cultura, tolerância, diversidade; problematizar situações cotidianas, promovendo a mudança de atitudes antiéticas, tais como o estigma, preconceito, estereótipo, discriminação e racismo. (Freitas, 2010).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. *Lei n. 9.394*, de 24 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental/MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Básica. *Ampliação do ensino fundamental de nove anos*: Relatório do Programa. Brasília: Secretaria de Educação Básica/Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental/Coordenação Geral do Ensino Fundamental, 2004.

_____. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de nove anos*: orientações gerais. Brasília: Secretaria de Educação Básica/Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental/Coordenação Geral do Ensino Fundamental, s. d.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. Dicionário de Política. São Paulo: Imprensa Oficial, s.d. 1 CD-ROM.

BRZEZINSKI, Iria (org.). *LDB interpretada*: diversos olhares se entrecruzam. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CASTRO, José Armas. Didáctica da historia e formación de profesores. In: FACAL, Ramón López *et. al*. *La formación*

docente en el profesorado de historia. Rosario: Homo Sapiens, 2001. pp. 31-39.

CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. O trabalho em sala de aula com a História e a cultura afrobrasileira no ensino de História. In: OLIVEIRA, Maria Margarida Dias. *A História na sala de aula*. Brasília: MEC, 2010. (No prelo).

CURY, Carlos Roberto Jamil. Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas da educação nacional. In: BRASIL. [Lei de diretrizes e bases da educação nacional]. *Lei de diretrizes e bases da educação*: (Lei 9.394). 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. pp. 15-26.

FONTOURA, Amaral (org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 3. ed. Rio de Janeiro, 1968.

FREITAS, Itamar. Sociedades indígenas: outra lógica de vivência. In: OLIVEIRA, Maria Margarida Dias. *A História na sala de aula*. Brasília: MEC, 2010. (No prelo).

GATTI JÚNIOR, Décio. Estudo currículo e livro didático, de história no Brasil (1988-2007). In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias; STAMATTO, MARIA, Inês Sucupira (Org.). *O livro didático de História:* políticas educacionais, pesquisa e ensino. Natal: Editora da UFRN, 2007. pp. 19-35.

HOFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. Campinas, *Cadernos Cedes*, n. 55, nov. 2001. pp. 30-41.

NEVES, Joana. Educação no Brasil: o que há de novo? In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.); NEVES, Joana; FERNANDES, Manoel; SILVEIRA, Rosa Maria. *Contra o consenso*: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino. João Pessoa: ANPUH/PB; Editora Sal da Terra, 2000. pp. 37-71.

_____. Perspectivas do ensino de história: desafios político-educacionais e historiográficos (Palestra de encerramento do III Encontro Perspectivas do Ensino de História, proferida a 23/07/1998, em Curitiba) In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.); NEVES, Joana; FERNANDES, Manoel; SILVEIRA, Rosa Maria. *Contra o consenso*: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino. João Pessoa: ANPUH/PB; Editora Sal da Terra, 2000. pp. 103-137.

PINO, Ivany. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). *LDB Interpretada*: diversos olhares se entrecruzam. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2003. pp. 19-42.

REMOND, René. Do político. In: *Por uma história política*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ/Fundação Getúlio Vargas, 1996. pp. 441-450.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). *LDB Interpretada*: diversos olhares se entrecruzam. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003. pp. 57-68.

SHIROMA, Enida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

WEBER, Max. Os tipos de dominação. In: *Economia e Sociedade*: Fundamentos da Sociologia compreensiva. Brasília: Editora da UnB, 1991. pp. 139-203. v. 1.

RESUMO

Ninguém tem ilusões de que o escrito por si materialize o direito. Nem se pode dizer que entre a Constituição de 1988 e a LDBN de 1996 não existam contradições. Mas é difícil negar a importância que os legisladores atribuíram ao conhecimento histórico da experiência social brasileira e à sua disseminação por meio da disciplina escolar História. Também é inegável a atribuição de outras tarefas para a História ensinada, além de inculcar o sentimento de pertença a uma nação, como era comum desde os tempos da monarquia no Brasil. Hoje, o exame da diversidade cultural brasileira em perspectiva histórica ganha legitimidade, principalmente, a partir das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN) PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

10

Já indiquei as referências ao ensino de História na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Neste capítulo, veremos o documento mais polêmico, que trata diretamente sobre o que, como e para que ensinar História no ensino fundamental: os **Parâmetros Curriculares Nacionais**-PCN.

O importante não é memorizar títulos e incisos da lei, e sim identificar as finalidades dos PCN e os eixos historiográficos e pedagógicos que os fundamentam. O conhecimento desses eixos – indicadores de tendências pedagógicas e historiográficas – qualifica o discurso daqueles que se aventuram a discutir, criticar e/ou adotar esse instrumento de política pública educacional.

Mas por que somente identificar os eixos e as finalidades? O objetivo não é tão modesto assim. Grande parte dos professores brasileiros não leram os PCN – e vejam que o documento foi lançado há mais de uma década! Em Aracaju, uma pesquisa realizada em 2005 indicou que 46% do professorado da rede pública não conhecia os PCN e, dos que conheciam, apenas 38% lembraram algo sobre o conteúdo veiculado pelos Parâmetros. Mas por que o desconhecimento? Quais as repercusões desse desconhecimento? O que sugerem os PCN para o ensino de História? Como foram recebidos pelos profissionais da História?

QUEM CONHECE OS PCN?

Poderíamos falar até de indiferença, e vários motivos podem ser apontados: incapacidade de o governo federal fazer circular o documento, desprezo dos diretores e coordenadores pedagógicos, e desinteresse dos professores em lê-los. Mas a conjuntura em que foram produzidos ajuda também a explicar o problema. Os PCN foram elaborados durante o governo do PSDB/PFL, que professava certo paradigma em termos de educação pública. O governo FHC buscou consultores na Espanha, onde as reformas educacionais de cunho neoliberal obtiveram sucesso, causando descontentamento em grande parte dos educadores que militavam contra esse tipo de reformismo na educação.

Outro problema está na forma de construção do documento. Para alguns críticos, a consulta à comunidade de professores e pesquisadores e às organizações de classe, praticamente inexistiu, não sendo, portanto, consideradas as suas posições no documento final. Acrescente-se também a linguagem dos PCN. Os conceitos, a forma de abordar a inovação nos processos de ensino e de aprendizagem ficaram aquém da compreensão do professorado, obrigando o governo a elaborar uma versão didática do documento – textos curtos, atividades etc. –, intitulada PCN+.

Agora, importa pouco extrair os reais motivos de desconhecimento do professorado. O fato é que esse desconhecimento empobreceu o debate e reduziu as possibilidades de avançar em

Os **Parâmetros Curriculares Nacionais** constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo país. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual.
Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do país ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. (Brasil, 1997, p. 13).

Cesar Coll
Professor de Psicologia Educacional na Universidade de Barcelona. Publicou, entre outros títulos, *O construtivismo na sala de aula* (1997).

melhorias na qualidade da educação escolar no Brasil. Na ausência de orientações curriculares (por desconhecimento), ganharam força as diretrizes dos livros didáticos, os planos de ensino de empresas especializadas em educação e, pior de tudo, algumas das práticas pedagógicas condenadas há mais de 100 anos. Por isso, é tão importante conhecer as finalidades e os eixos pedagógicos e historiográficos dos PCN.

O QUE SÃO OS PCN?

Os PCN são anunciados como referenciais de qualidade para a educação no Ensino Fundamental. Parâmetros, entretanto, podem ser entendidos de forma livre – como variáveis passíveis de modificação – ou de forma ortodoxa, como normas que devem ser cumpridas à risca.

Esses parâmetros são nacionais, ou seja, para todos os estados e municípios do Brasil, indistintamente, e abrangem os diversos elementos que fundamentam as organizações escolares e a prática dos professores: finalidades da educação escolar para os níveis de ensino e as disciplinas escolares, natureza dos conteúdos disciplinares, ideia e estratégias de ensino e de aprendizagem, e formas de avaliação do aluno.

A base dos parâmetros brasileiros está, sobretudo, nas formulações do psicólogo espanhol **Cesar Coll** (1994), que reivindica: 1) um importante papel para a psicologia cognitivista na formatação dos currículos; 2) a ampliação do

papel sociológico e ideológico da escola; 3) e também a definição das capacidades que "configuram a topologia psicológica da natureza humana: [...] cognitivas ou intelectuais, motoras, emocionais ou de equilíbrio pessoal, de relação interpessoal e de inserção e atuação social". (Coll, 2004). Evidentemente, os PCN do Brasil não seguem à risca essas observações.

A ELABORAÇÃO DOS PCN DE HISTÓRIA

A elaboração dos PCN de História, como nas demais áreas, foi marcada por polêmicas entre os diversos sujeitos envolvidos com o ensino. Essa história foi narrada pela professora **Joana Neves** (2000), em meio aos debates travados à época. Ela afirma que o documento inicial foi finalizado pelos pesquisadores Circe Bittencourt, **Ilmar R. de Matos** e **Sylvia Basseto**, a serviço da Fundação Carlos Chagas, em outubro de 1995. Essa primeira versão fundamentou-se no exame de 23 propostas curriculares de História implantadas em 21 estados.

A proposta inicial foi acrescida da contribuição dos especialistas do MEC – conhecimentos históricos e geográficos – e apresentada aos historiadores em fevereiro de 1996, durante o II Seminário "Perspectivas do Ensino de História", na Universidade de São Paulo. Nesse evento, a proposta foi rejeitada por esses especialistas,

Joana Neves
Professora da Universidade Federal da Paraíba e autora de livros didáticos de História regional, do Brasil, da América e Geral.

Ilmar Rohloff de Mattos
Professor da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e autor de *Tempo saquarema*: a formação do Estado Imperial (1987).

Sylvia Basseto
Professora da Universidade de São Paulo e autora de *História 2000*: perspectivas (2000).

obrigando o MEC a reestruturá-la e, inclusive, a modificar a sua equipe de colaboradores.

A nova proposta, coordenada pela profa. Circe Bittencourt, foi submetida, então, ao crivo de, aproximadamente, 150 especialistas em História, Geografia e Pedagogia a partir de agosto de 1996 e debatida, finalmente, no "Encontro para Discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Área de Conhecimentos Históricos e Geográficos", em novembro do mesmo ano.

UM ROSÁRIO DE CRÍTICAS

O documento foi finalizado. Mas as polêmicas não se encerraram com a sua publicação em 1997. As críticas vieram das instituições que agregam pesquisadores de História (veiculadas, inclusive, no **Boletim da Associação Nacional de História** - ANPUH), como também de iniciativas individuais.

Os motivos da recusa dos PCN de História são idênticos aos já anunciados para o conjunto dos Parâmetros. Aponta-se o documento como uma exigência de organismos internacionais – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Banco Mundial, e parte da política neoliberal de privatização do setor educacional, exemplo de toyotismo (Qualidade Total) na educação, forjado em "gabinetes", sem a participação dos potenciais usuários – professores do Ensino Fundamental.

Em 1998, o **Boletim da Associação Nacional dos Professores Universitários de História** - ANPUH afirmava: os PCN passam ao largo das diversidades territoriais, culturais, econômicas e sociais que caracterizam a sociedade brasileira e o país. A proposta do MEC supõe, sem maiores avisos, uma clientela de classe média, que reside nos grandes centros urbanos e que estuda em escolas de alto padrão.
O documento "Introdução", ao tratar das Tecnologias da Comunicação, faz afirmações do tipo: no nosso cotidiano, estamos constantemente nos beneficiando dos progressos da tecnologia sem, muitas vezes, pensarmos sobre isso [...] praticamente em todas as casas brasileiras encontramos televisão, aparelhos de som e eletrodomésticos variados [...].
Aí estão as crianças do sonho brasileiro. Para elas, os PCN. E quem se encarregará de planejar e propor uma educação capaz de incluir as outras crianças – as do pesadelo brasileiro – as que já nascem vítimas da subnutrição, que moram em barracos miseráveis ou que nem têm onde morar? Ou será que não é comum deparar-se com elas nos mais diversos lugares? Serão crianças em número tão reduzido, na nossa sociedade, que não precisam ser levadas em conta pelos planejadores da educação? (Neves, 1998, p. 3-4).

Os críticos também consideram o documento omisso em relação às formas de implantação das propostas, tais como: as exigências de uma nova formação de professor, o problema da polivalência no ensino de 1ª à 4ª série e a precariedade das condições salariais e de trabalho nas escolas. Também apontam que os PCN são pobres e pouco esclarecedores em termos teóricos e, ainda assim, pouco inteligíveis para o professorado.

Por fim, os PCN são plenos de contradições a partir do próprio título "Parâmetros". Ao contrário de "balisas" de limites largos, os Parâmetros seriam, verdadeiramente, "guias" determinadoras dos objetivos, objetos, conteúdos, métodos de ensino-aprendizagem e estratégias de avaliação.

Como podemos observar, as críticas são dirigidas à própria iniciativa de se estabelecer parâmetros educacionais, à forma como foram elaborados e ao resultado final do documento. Das várias críticas apontadas, entretanto, selecionei os comentários da professora **Margarida Dias de Oliveira** (2003), que sintetizou o debate da época e teceu considerações de cunho, especificamente, historiográfico e pedagógico.

Em termos gerais, afirma a professora, os PCN foram estruturados sobre uma "condensação de teorias educacionais" renovadoras e democráticas (Vigotsky, Piaget e Paulo Freire), misturadas a concepções de ensino de História difundidas desde a década de 1960, como o ensino temático e o "ensino de noções" (espaço e tempo). Em termos historiográficos, os PCN fazem referências a problemá-

Margarida Maria Dias de Oliveira
Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e pesquisadora do Ensino de História. Escreveu *O direito ao passado*: uma discussão necessária ao profissional de História (2003).

ticas, conceitos e autores representantes da Escola dos *Annales* e da História Nova (Michel De Certeau, Jacques Le Goff e Marc Ferro, entre outros).

Para o ensino das séries iniciais, que nos interessa, particularmente, o uso acrítico das novas correntes historiográficas e a mescla de teorias e práticas educacionais ditas renovadas e democráticas fragilizam os Parâmetros. O primeiro problema é o desprezo pela historicidade dos conceitos. Cidadania, por exemplo, é veiculado como se a noção não mudasse com o tempo.

Outro problema é a iniciativa de eleger **eixos temáticos** e de listar conteúdos. Essa prática homogeneíza a experiência histórica brasileira e subtrai parte da autonomia do professor na seleção das problemáticas e do conhecimento a ser trabalhado com seus alunos.

A tentativa de extinguir a "história tradicional" factual e narrativa e de substituí-la por uma história temática – transposta didaticamente da História dos Annales, da Nova História – também é ponto problemático nos PCN. Essa orientação tem motivado exagerada ênfase no trabalho dos alunos com a memória de velhos (pais, avós), como estratégia de oferecer outra visão da História. Essa prática desvaloriza o conhecimento produzido pela pesquisa histórica e sonega ao aluno alguns conteúdos referenciais fundamentais de localização no tempo e no espaço.

Em termos estritamente pedagógicos, por fim, deve-se ainda apontar a homogeneização dos objetivos, conteúdos relativos à faixa etária. Não há indícios de progressão nem de como a concensuada

Eixos temáticos
[...] Em relação aos conteúdos de História para o primeiro ciclo, a proposta dos PCN é a de que os alunos iniciem seus estudos históricos no presente, mediante a identificação das diferenças e das semelhanças existentes entre eles, suas famílias e as pessoas que trabalham na escola. Com os dados do presente, a proposta é que desenvolvam estudos do passado, identificando mudanças e permanências nas organizações familiares e educacionais. [...]
Eixo temático História local e do cotidiano:
- A localidade
- Comunidade indígena

[...] Os conteúdos de História para o segundo ciclo enfocam as diferentes histórias que compõem as relações estabelecidas entre a coletividade local e outras coletividades de outros tempos e espaços, contemplando diálogos entre presente e passado e os espaços locais, nacionais e mundiais. [...]
Eixo temático: História das organizações populacionais
- Deslocamentos populacionais
- Organizações e lutas de grupos sociais e étnicos
- Organizações políticas e administrações urbanas
- Organização histórica e temporal [...]. (PCN/1º e 2º ciclos, 1997, p. 41, 46-47).

complexificação do ensino de história pode ser respeitada e viabilizada ao longo das séries iniciais, no período da infância/adolescência do aluno.

Aí estão as críticas, as finalidades anunciadas e o processo de elaboração. Mas nada substitui a própria leitura do documento. Como afirmei na introdução, o desconhecimento das políticas públicas educacionais empobrece o debate e reduz as possibilidades de melhoria na qualidade da educação escolar. Segue (no Quadro n. 1) o plano geral dos PCN do 1º e 2º ciclos como um convite à leitura.

Quadro n. 1 - Parâmetros Curriculares Nacionais - História (1º e 2º ciclos)
(Plano Geral da Obra)

Caracterização da área de História A História no Ensino Fundamental (entre a História sagrada e a História profana, civilização e nacionalismo; da História aos Estudos Sociais, o retorno da História e da Geografia); o conhecimento histórico: características e importância social.
Aprender e ensinar História no ensino fundamental
Objetivos gerais de História para o ensino fundamental
Conteúdos de História: critérios de seleção e organização
Primeiro ciclo Ensino e aprendizagem de História no primiro ciclo; objetivos de História para o primeiro ciclo; conteúdos de História para o primeiro ciclo - eixo temático "História local e do cotidiano" (a localidade, comunidade indígena), conteúdos comuns às temáticas históricas; critérios de avaliação de História para o primeiro ciclo.
Segundo ciclo Ensino e aprendizagem de História no segundo ciclo; objetivos de História para o segundo ciclo - eixo temático "História das organizações populacionais" (deslocamentos populacionais, organizações e lutas de grupos sociais e étnicos, organizações políticas e administrações urbanas; organização histórica e temporal), conteúdos comuns às temáticas históricas; critérios de avaliação de História para o segundo ciclo.
Orientações didáticas Orientações didáticas gerais; problematizações; trabalho com documentos; trabalho com leitura e interpretação de fontes bibliográficas; o tempo no estudo da História (o tempo cronológico, o tempo da duração, ritmos de tempo); recursos didáticos (atividades com o tempo, estudos do meio).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: História, Geografia [Primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental]. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COLL, César; MARTÍN, Elena. Educação escolar e o desenvolvimento das capacidades. In: *Aprender conteúdos & desenvolver capacidades*. Porto Alegre: Artmed, 2004. pp. 13-51.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. NEVES, Joana; FERNANDES, Manoel; SILVEIRA, Maria Godoy. *Contra o consenso*: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino. João Pessoa: ANPUH/PB – Sal da Terra, 2000.

NEVES, Joana. *Boletim da ANPUH*. São Paulo, n. 12, pp. 3-4, mar./jun. 1998.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Parâmetros Curriculares Nacionais: suas idéias sobre História. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Org.). *O livro didático de História*: políticas educacionais, pesquisas e ensino. Natal: Editora da UFRN, 2007. pp. 9-18.

_____. Matrizes teóricas francesas e cópias brasileiras no ensino de História. In: *O direito ao passado*: uma discussão necessária ao profissional de História. Recife, 2003. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco. pp. 131-166.

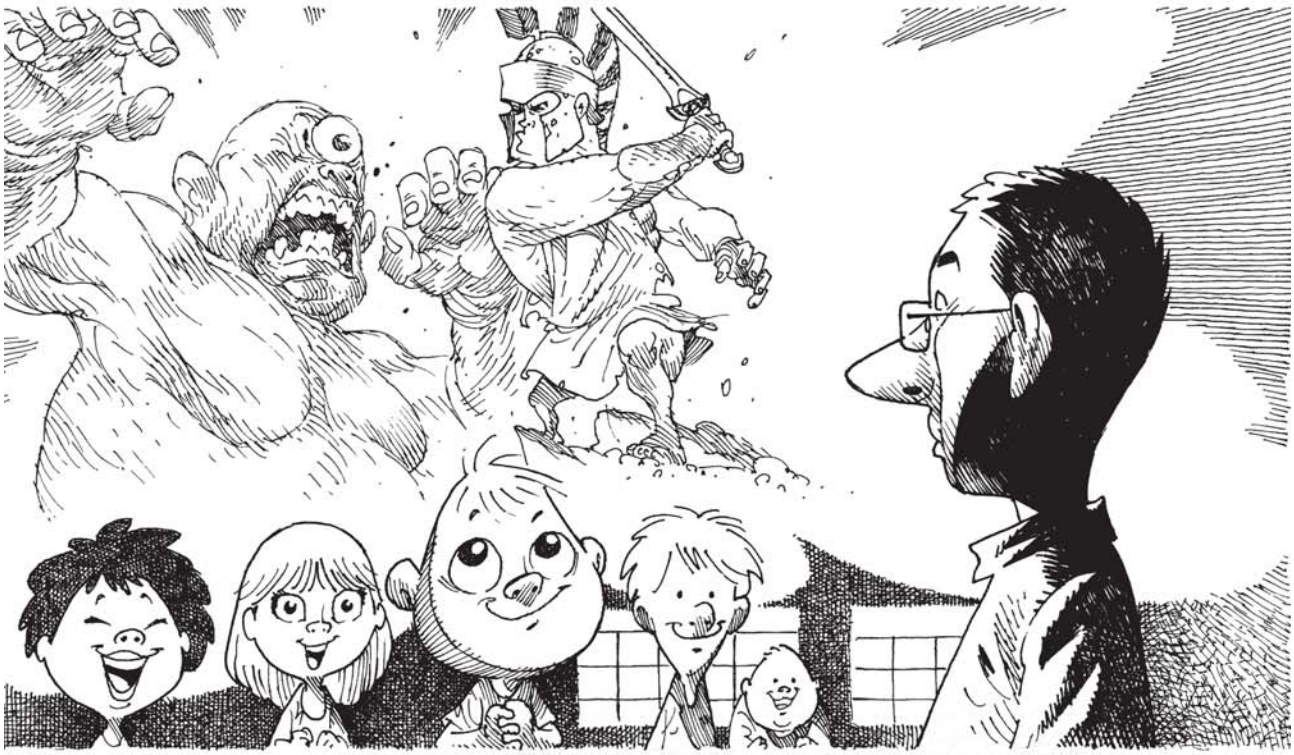
RICARDO, Élio Carlos. *Competências, interdisciplinaridade e contextualização*: dos Parâmetros Curriculares Nacionais a uma compreensão para o ensino das ciências. Florianópolis, 2005. 257 p. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina.

SANTOS, José Roberto. *Usos dos Parâmetros Curriculares Nacionais em escolas públicas de Aracaju.* Aracaju, 2006. Monografia (Graduação em História) – Universidade Tiradentes.

RESUMO

Na década de 90 do século passado, a iniciativa de o Estado brasileiro criar parâmetros nacionais para a escolarização das crianças foi mais eficiente. Desde a instituição dos PCN (1996), os projetos curriculares que envolvem a História levam em conta esse documento oficial, seja para segui-lo, seja para questioná-lo e, até mesmo, para produzir empreendimentos alternativos. Entre as principais críticas a eles dirigidas, destacam-se a mescla de teorias e práticas educacionais tradicionais e renovadas, o uso acrítico de novas tendências historiográficas e a tentativa de homogeneização dos conteúdos históricos. Mas nada substitui a leitura do documento original por parte do professor, que é, de fato, o mais abalizado crítico de qualquer instrumento de política pública.

11 A APRENDIZAGEM HISTÓRICA DAS CRIANÇAS



Estudamos a aprendizagem histórica do professor, a natureza do conhecimento histórico, a escrita da História para as crianças e as peculiaridades do ensino de História prescritos ou sugeridos pelos principais documentos públicos sobre o ensino no Brasil (LDB e PCN). Agora é tempo de retomar a idéia de aprendizagem histórica, voltando a atenção para o aluno dos anos iniciais.

Neste e nos próximos capítulos, anunciarei algumas formas de como as crianças compreendem a História escrita pelos historiadores, os conceitos considerados fundamentais ao ensino de História e também alguns instrumentos e atividades que possibilitam o trabalho com esses conceitos nos primeiros anos da escolarização básica.

Como as crianças pensam? Como as crianças imaginam o passado? Como aprendem a História escrita pelos historiadores?

Estas ações – pensar, imaginar e aprender – foram discutidas e, algumas vezes, relacionadas pelos estudiosos do desenvolvimento humano e da aprendizagem escolar. Lamentavelmente, na primeira metade do século XX, poucos se ocuparam do ensino de História, mas é possível extrair alguns exemplos de quatro concepções educacionais (disciplina formal, pragmatismo, genético-cognitiva e sociocultural), partindo das teses de autores como Ernest Haeckel, John Dewey, Jean Piaget, Lev. S. Vigotsky, Gerome Bruner e David Ausubel.

A COMPREENSÃO HISTÓRICA NO TEMPO: DA DISCIPLINA FORMAL AO CONSTRUTIVISMO

Uma das teorias mais consistentes, surgida em meados do século XIX (e que pode ser vinculada à disciplina formal), baseava-se na chamada **lei biogenética**. O enunciado dessa lei fundamentava-se na ideia de que o passado humano era um elemento dado (anterior à existência das crianças), sendo o seu conhecimento possível e necesário. Compreender o passado seria, assim, uma capacidade natural da criança. Isso porque a vida de todo indivíduo era vista como a repetição abreviada da vida da sua espécie. Em outras palavras, todas as etapas da vida da espécie humana (Idade Antiga, Idade Média, contemporaneidade e assim por diante) já estavam inscritas na vida de um homem, que passaria por etapas correlatas (infância, maturidade, velhice).

Se as etapas eram correspondentes, se a infância do homem correspondia à Idade Antiga da espécie humana, por exemplo, a experiência acumulada dos homens e codificada nos livros (a História) seria facilmente compreendida e docemente receptível se ensinassem às crianças os fatos da História greco-romana por meio da ficção ou de biografias. O fantástico fascina as crianças de todos os tempos e lugares, diziam professores e escritores, porque fantástica foi a experiência dos povos nos primeiros tempos da humanidade (quem não se sente atraído por cíclopes, minotauros e dilúvios?).

A **Lei biogenética** do desenvolvimento humano indica que cada organismo repete (segundo leis especiais de hereditariedade), na sua evolução individual, uma parte da evolução da sua raça, em outras palavras, a ontogenia – história do desenvolvimento dos indivíduos – repete breve e rapidamente a filogenia – história dos troncos, das espécies (Cf. Ernest Haeckel, 1904, p. 345, 362).

Lev Semenovich **Vigotsky** (1896/1934)
Psicólogo soviético, escreveu *Pensamento e linguagem* (1934).

Nos anos 1920 e 1930, segundo o reformador e historiador da educação, **Fernando de Azevedo** (1894/1974), passou-se a julgar **Escola Nova** toda a variedade de planos e de experiências em que se introduziram ideias e técnicas novas (como os métodos ativos, a substituição das provas tradicionais pelos testes, a adaptação do ensino às fases de desenvolvimento e às variações individuais) ou que trouxessem, na reorganização de estrutura ou num processo de ensino, o selo da novidade. (Azevedo, 1963, p. 671).

João Amos **Comenius** (1592/1670)
É considerado o precursor da didática como campo de atuação educacional, fundada na obra *Didática magna*: a arte de ensinar tudo a todos (1631).

Jean-Jacques **Rousseau** (1712/1778)
Filósofo francês, foi um dos principais iniciadores das escolas novas. Escreveu *O Emílio* (1762).

Manoel Bergström **Lourenço Filho** (1897/1970)
Pedagogo e reformador educacional, publicou *Introdução ao estudo da escola nova* (1930).

Mesmo entre aqueles professores que não trabalhavam com a lei biogenética, em geral, o passado era um elemento preexistente à experiência da criança, passível de recuperação por meio da escrita da História, e a aprendizagem permanecia como sinônimo de armazenamento de episódios e histórias de vidas com seus respectivos nomes, datas tópicas e cronológicas. Numa frase: aprender era memorizar.

Com a transformação da criança em objeto de estudo e a consequente invenção do campo Psicologia da Infância, as pesquisas sobre a compreensão histórica avançaram bastante. Constatou-se que os jovens alunos repetiam frases e até narrativas inteiras que faziam pouco sentido para elas.

Na verdade, as crianças (re)significavam as informações, os conceitos históricos transmitidos. Para o professor, entretanto, essa (re)significação não tinha sentido algum, ou melhor, para os mestres, as crianças não entendiam "os conteúdos" da forma que os adultos historiadores gostariam que elas compreendessem (levando em conta as causas e consequências, localizando personagens e episódios em seus devidos tempos e espaços, por exemplo). Se **Vigotsky** fosse chamado a comentar esse problema, com certeza, afirmaria: "Em tais casos a criança não assimila o conceito mas a palavra, capta mais de memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado" (Vigotsky, 2001, p. 247).

Mas Vigotsky ainda não era lido fora da sua terra natal, a Rússia. No Brasil, essa preocupa-

ção marcou o trabalho dos educadores da **Escola Nova**. Na primeira metade do século XX, passou-se, então, a resolver os problemas de aprendizagem histórica não somente corrigindo as aplicações dos métodos memorialísticos. As lições de **Comenius** e de **Rousseau** foram incorporadas (o ensino ativo, o emprego dos demais sentidos - além da visão e da audição) e o fenômeno do interesse passou a ser a chave da aprendizagem das crianças. Assim, teoricamente, o aluno aprenderia História satisfazendo a sua curiosidade, raciocinando, buscando "por si" as causas e consequências, transpondo-se para o tempo estudado, e "sentindo na própria pele" as experiências mesquinhas ou grandiosas de alguns personagens históricos.

As mudanças propostas pelos escolanovistas, contudo, chocavam-se com a concepção de História escrita e ensinada, por exemplo, nos Estados Unidos e no Brasil, desde o final do século XIX: a História dos grandes atos dos grandes homens e a História da nação. Se aprender estava relacionado ao vivenciar (experimentar), como aprender (como agir, experimentar, refletir) sobre coisas que já não mais existiam (seres, acontecimentos e artefatos do passado)?

Esta questão, fomulada, entre outros, pelo escolanovista **Lourenço Filho**, foi respondida pelo filósofo pragmatista **John Dewey**: os alunos não aprendiam (e até detestavam) História porque os conteúdos da disciplina estavam distantes no tempo e desconectados das suas vidas. A saída estaria na seleção de **temas des-**

John Dewey
(1859/1952)
Filósofo estadunidense e um dos principais guias do escolanovismo brasileiro, escreveu *Democracia e educação* (1916).
Dewey criticou a ideia de pensar humano baseado em faculdades mentais isoladas e distinguiu a aprendizagem do adulto (lógica/cronológica) da aprendizagem da criança (psicológica). Esses princípios refletiram-se nas tentativas de integração de matérias (ensino primário não disciplinarizado) e de conteúdos. Entre os **temas destinados à História** para as crianças, divulgados pelo filósofo, destaco: 1) os motores, as forças do progresso, do desenvolvimento que transforma a natureza em seu favor – as técnicas industriais, a inteligência e a moral; 2) as biografias que refletem "as necessidades sociais de uma época e os progressos que aí foram realizados", que permite o conhecimento da vida coletiva; 3) os modos de vida que causam maior interesse das crianças, dos quais se pode estabelecer comparação com o seu cotidiano e enriquecer as suas experiências – a vida na pré-história é mais familiar à criança que a vida no mundo antigo (Egito e Babilônia). (Cf. Dewey, 1913, p. 119-128).

tinados à História que fizessem sentido no cotidiano do aluno, que respondessem a questões sociais contemporâneas. A história seria uma "Sociologia indireta" e até um dos componentes dos Estudos Sociais. Somente uma abordagem pragmática poderia levar o aluno a assimilar os conhecimentos históricos e a cumprir o objetivo da disciplina: estudar o passado para atribuir (e/ou reforçar) o sentido da existência humana no presente (sentimento de continuidade e de pertença, valorização e justificativa dos atos humanos e das relações sociais no tempo).

A Psicologia genética identificou três grandes **estágios evolutivos** no desenvolvimento cognitivo: 1. sensório-motor, que vai do nascimento até os 18 ou 24 meses, aproximadamente; 2. estágio de inteligência representativa ou conceitual, que vai dos 2 anos até os 10 ou 11 anos, aproximadamente; e 3. estágio de operações formais que se dirige para a construção das estruturas intelectuais próprias do raciocínio hipotético-dedutivo aos 15 ou 16 anos (Coll e Martí, 2004, p. 46).

Com as orientações de John Dewey e, principalmente, com as pesquisas de **Jean Piaget**, um certo pessimismo tomou conta das conclusões sobre a compreensão histórica das crianças. Em estudo pioneiro, realizado em 1933, Piaget (1998) afirmou que

> o passado infantil não é nem distante, nem ordenado em épocas distintas. Ele não é qualitativamente diferente do presente. [..] E, sobretudo, o universo [da criança] está centrado no país ou até na cidade à qual pertence o sujeito [...]. O passado é um vasto reservatório onde se encontram reunidos todos os embriões das máquinas ou dos intrumentos contemporâneos (Piaget, 1998, p. 93).

Em síntese, o passado das crianças é construído com referências do presente e não o contrário, como acontece com os adultos. Isso ocorre porque, para Piaget, as ideias de tempo, de causa e consequência, formulação de hipóteses, indução/dedução etc., somente seriam

assimiláveis no **estágio evolutivo** denominado **pensamento formal** (a partir dos 10 ou 11 anos em média).

Lev Semenovich Vigotsky não contemplou, especificamente, a compreensão histórica das crianças em seus clássicos estudos. Mas sua explicação sobre o processo e as causas da formação dos conceitos entre a infância e a adolescência forneceram informações importantes à compreensão do tema.

Para ele, a questão central no processo de formação dos conceitos é o emprego funcional da palavra, no sentido de resolver os problemas que as pessoas têm pela frente. A aquisição do sentido através da palavra, por sua vez, só ocorre plenamente na adolescência e quando o meio estimula o desenvolvimento intelectual, apresentando obstáculos relacionados à futura vida profissional, cultural e social do aluno. No caminho entre o pré-conceito (ou pseudoconceito) e o pensamento por conceitos, as operações mentais da criança e a forma de atribuir significado às palavras vão se diferenciando.

Em princípio, a criança atribui um nome a cada objeto por um processo de erro e acerto. Adiante, efetua combinações, coleções, classificando-os em famílias. No final, na adolescência, são identificadas determinadas características dos objetos, isoladas, abstraídas e generalizadas, a ponto de uma palavra ser empregada com diferentes sentidos em situações diversas. Essas diferenças de operações mentais são a razão, por exemplo, de a criança "dizer *antes* tanto para an-

Observe algumas características do **pensamento formal**, segundo Piaget, e seus possíveis desdobramentos para a compreensão do passado e da escrita da História entre as crianças. Sob o ponto de vista cognitivo, verifica-se que o sujeito é capaz de combinar ideias, ou hipóteses, em forma de afirmações e negações, e utilizar operações proposicionais; a implicação (se...então), a disjunção (ou...ou...ou os dois), a exclusão (ou...ou) a incompatibilidade (ou...ou...ou nem um nem outro), a implicação recíproca etc. Sob o ponto de vista afetivo, potencializam-se os valores ideais ou supraindividuais. As ideias de pátria e justiça social, por exemplo, não assumem valor afetivo adequado senão no nível dos 12 anos para cima. (Cf. Piaget, 1990, p. 116, 128).

tes como para depois, ou *amanhã* para amanhã e ontem" (Vigotsky, 2001, p. 205). Pensando especificamente no ensino de História, identificado e caracterizado como aprendizagem predominantemente conceitual, pode-se perceber, através das explicações de Vigotsky, que a razão das dificuldades de aprendizagem histórica estão (estavam) diretamente relacionadas à transmissão do **significado das palavras** na criança e à ação do **meio social** sobre os adolescentes.

Apesar dos senões, as teses de L. S. Vigotsky e, um pouco antes, as de Piaget foram utilizadas como fundamento para o ensino de História. Os que se sustentam em modelos construtivistas empregam a palavra "compreender" com o mesmo sentido de descobrir, inventar e construir representações. Para modelos construtivistas produzidos no exterior, portanto, a compreensão histórica tem origem nas próprias experiências das crianças e são mediadas pelas possibilidades biológicas (estratégias de Piaget) e/ou por um processo de interação progressiva com as pessoas que as rodeiam (estratégias de Vigotsky).

No Brasil, a partir dos anos 1980, ampliaram-se as pesquisas sobre a aquisição do tempo histórico. Embora não se tenha chegado a um acordo sobre o que seria esse tempo histórico (Cf. Capítulo 4), as investigações tem buscado formular atividades e técnicas que viabilizem o acesso mais rápido das noções caras à História produzida pelos historiadores (Cf. Capítulo 12). Nesse sentido, além das assertivas dos já citados Piaget e Vygotsky, ganharam relevo as teses de

O significado das palavras
As vias de disseminação e transmissão dos significados das palavras são dadas pelas pessoas que a rodeiam no processo de comunicação verbal com ela. Mas a criança não pode assimilar de imediato o modo de pensamento dos adultos, e recebe um produto que é semelhante ao produto dos adultos, porém, obtido por intermédio de operações intelectuais inteiramente diversas e elaborado por um método de pensamento também diferente. É isso que denominamos pseudoconceito.

O meio social
A força motivadora que determina o desencadeamento do processo [de formação dos conceitos] não está radicada dentro, mas fora do adolescente. Neste sentido, os problemas que o meio social coloca diante do adolescente em processo de amadurecimento e que estão vinculados à projeção desse adolescente na vida cultural, profissional e social dos adultos são, efetivamente, momentos funcionais sumamente importantes [...] Onde o meio não cria os problemas correspondentes, não apresenta novas exigências, não motiva nem estimula com novos objetos o desenvolvimento do intelecto, o pensamento do adolescente não desenvolve todas as potencialidades que efetivamente contém, não atinge as formas superiores ou chega a elas com um extremo atraso. (Vigotsky, 2001, p. 193, 171).

autores como Gerome Bruner (1968) e David Ausubel.

Segundo o psicólogo **Gerome Bruner**, qualquer pessoa em qualquer idade ou estágio de desenvolvimento pode aprender os fundamentos de qualquer assunto, disciplina ou matéria. Para tanto, é necessário que o professor domine a **estrutura** da matéria, ou seja, conheça os conceitos centrais e saiba como esses conceitos se relacionam. Em segundo lugar, deve o mestre respeitar os modos de pensar da criança, particulares a cada estágio cognitivo, e esse respeito está na iniciativa de traduzir a estrutura da matéria às possibilidades de compreensão da criança, ou seja, traduzir a matéria às formas lógicas de cada período. Por fim, é preciso estimular a criança a progredir, desafiando-a, apresentando questões pouco superiores à sua capacidade, levando-a a complementar e a descobrir por si mesma.

Para **David Ausubel** (1980), construir, inventar e descobrir são noções bastante inovadoras em termos de compreensão. Mas existem alunos que dificilmente produzirão conhecimento por descoberta se não lhes forem apresentados alguns conceitos que estabeleçam uma ponte entre o que ele já traz em sua experiência de vida e que o professor deseja que ele descubra/invente/aprenda. Por esse modelo, compreensão histórica ganha o sentido de **aprendizagem significativa**, ou seja, entendimento mediado pela relação entre as noções históricas que os alunos acumularam

Gerome Bruner Psicólogo norte-americano e autor de *O processo da educação* (1963). Veja o que ele diz a respeito do conceito de **estrutura**: como fazer para que uma exposição se torne valiosa no modo de pensar do aluno para o resto da sua vida? A resposta a essa pergunta está em dar aos alunos uma compreensão da estrutura fundamental de toda e qualquer matéria que escolhamos para ensinar. Esse é o requisito mínimo para o uso do conhecimento, para torná-lo aplicável a problemas e acontecimentos que cada um encontra fora da classe – ou nas classes em que ingressará mais tarde, no correr de seus estudos. (Bruner, 1969, p. 10).

David Ausubel Psicólogo norte-americano, escreveu *The Ppsychology of meaningful verbal learning* (1963). Para ele, a essência do processo de aprendizagem significativa esta no fato de que as idéias expressas simbolicamente são relacionadas a algum aspecto relevante existente na estrutura cognitiva do aluno, como por exemplo, uma imagem, um símbolo, um conceito ou uma proposição. A **aprendizagem significativa** pressupõe que o aluno manifeste uma disposição para relacionar o novo material à sua estrutura cognitiva e, ainda, que o material aprendido seja potencialmente significativo para o aluno. (Ausubel, 1980, p. 34).

fora da escola e e os conceitos históricos ministrados na disciplina escolar.

Vê-se, então, que a disciplina formal, o pragmatismo, as teorias genético-cognitiva e sócio-cultural orientaram os estudos sobre a aprendizagem histórica das crianças. Alguns dos seus princípios podem ser observados nas ideias de aprendizagem veiculadas nos manuais de metodologia do ensino de História e de didática especial de História que circularam no Brasil ao longo do século XX.

Didática da História
A didática da História tem se preocupado em criar condições externas ao ensino da História, especialmente em abrir canais de comunicação e procedimentos para que o conhecimento possa ser transmitido de forma competente. Parece-nos que a didática da História possui, além dessas funções, atribuições que chamamos de internas. As funções internas dizem respeito a sua capacidade de produzir conhecimentos específicos, dando-lhe o *status* de uma disciplina que se pergunta sobre a origem e as funções da consciência cotidiana e histórica na sociedade; que se pergunta sobre a formação de conceitos e categorias da História, sobre as mudanças estruturais que estão ocorrendo na cultura historiográfica; que se questiona sobre o seu papel nas ciências sociais e humanas e sobre o papel exercido no processo de ensino-aprendizagem e na formação curricular. (Diehl e Machado, 2003, p. 7-8).

DO CONSTRUTIVISMO À EDUCAÇÃO HISTÓRICA

No século passado, as hipóteses sobre aprendizagem histórica das crianças foram, dominantemente, formuladas no campo das psicologias cognitiva e do desenvolvimento em suas abordagens genética e sócio-cultural. Durante esse período, segundo Jörn Rüsen (2006, 2007), os historiadores profissionais, preocupados que estavam com a afirmação da História como ciência, desprezaram a dimensão prática do conhecimento histórico, isto é, as finalidades de orientar os sujeitos e formar sua identidade, que também são as finalidades do ensino de História. (Cf. Capítulo 4).

Isso resultou no esvaziamento, tanto da Didática, quanto da História. A Didática transformou-se em ciência dos meios e modos de ensinar e aprender. A História restringiu-se à pesqui-

sa e à escrita de um conhecimento que os didáticos e professores deveriam manipular sem, no entanto, alterar. Didáticos e professores nada entenderiam das operações fundamentais da pesquisa histórica e historiadores ignorariam os processos de cognição dos alunos.

O próprio Jörn Rüsen (1992) tratou de recuperar essa dimensão prática da História, já que a teoria e a pesquisa históricas surgem da vida prática e a escrita da História a ela se dirige. Ele combate a separação entre a pesquisa e o ensino. Ele reabilita **Didática da História**, teorizando sobre a aprendizagem histórica com base na epistemologia da História.

Para Rüsen (2007), aprender História é pensar (e aprender a pensar) historicamente no sentido de constituir a consciência histórica, ou seja, desenvolver as capacidades de rememorar experiências, interpretá-las sob a forma de uma história e utilizá-las para um propósito prático em sua vida. Dizendo de outro modo, aprender História não significa, apenas, apropriar-se dos fatos históricos objetivamente (reter substantivos próprios e datas significativas sobre o passado do país, por exemplo, relacionados por um historiador). Aprender História significa, sobretudo, apropriar-se da experiência histórica (os fatos objetivos da ciência de referência, inclusive), diferenciá-las no tempo, conhecer e ampliar o estoque de modelos para a interpretação dessa experiência, e, por fim, correlacionar modelos de interpretação com o seu presente, empregando-os no trabalho de reflexão, orientação e tomadas de posição na sua vida cotidiana.

Progressão das narrativas

A consciência histórica segue uma ordem de tipos de formas de construção de sentido: 1. tradicional – a memória recuperada é a das origens do mundo e das formas de vida; 2. exemplar – memória de casos que demonstram regras gerais do agir; 3. crítica – memória dos acontecimentos que questionam orientações históricas vigentes; e 4. genética – memória de mudanças que levem das formas de vida estranhas ou alheias às próprias. Rüsen também afirma que os modos tradicionais e exemplares de consciência histórica são predominantes. Os críticos e genéticos, ao contrário, são mais raros. A experiência de ensinar História em escolas indica que as formas tradicionais de pensamento são mais fáceis de aprender. A forma exemplar domina a maior parte dos currículos de História e as competências críticas e genéticas requerem um grande esforço por parte do docente e do aluno. (Cf. Rüsen, 1992, p. 34; 2007, p. 62).

O campo da aprendizagem histórica

Os *estudos da cognição* reúnem um conjunto de pesquisas que evidenciam a preocupação com o desenvolvimento das noções espaço-temporais das crianças e jovens, com a construção de conceitos históricos e aprendizagem da causalidade e da causalidade histórica. [...] Os estudos de *educação histórica* focalizam, prioritariamente, as ideias históricas que os sujeitos constroem a partir das suas interações sociais [...]. Os estudos de cognição, embora se situem em zona fronteiriça entre a epistemologia da História e a Psicologia cognitiva, tendem mais para a segunda, ao passo que a educação histórica dialoga mais estreitamente com os referenciais da epistemologia da História [...]. Os estudos de cognição dão maior ênfase aos processos de construção do conhecimento em detrimento dos conteúdos da aprendizagem. A educação histórica focaliza, prioritariamente, suas investigações nos produtos da aprendizagem escolar, buscando compreender as ideias substantivas dos estudantes sobre o conhecimento e a conceituação histórica. (Caimi, 2009, p. 70-71).

Rüsen não investigou a aprendizagem histórica das crianças, mas elaborou uma hipótese que tem orientado algumas pesquisas na área. Para ele, é possível que haja uma significativa correlação entre a idade dos alunos, as formas narrativas (conteúdos/modos de aprender/modos de interpretar) e o nível de educação alcançado. Analisando como as crianças e adolescentes experimentam, interpretam (narram) e usam o passado, é provável que se possa identificar uma espécie de **progressão das narrativas** entre os tipos tradicional, exemplar, crítico e genética. A narrativa genética é considerada o tipo ideal para a vida contemporânea, pois está relacionada à formação de uma consciência histórica comprometida com ideais democráticos e de humanização.

O pesquisador **Peter Lee** põe dúvidas sobre a proposta de se estabelecer apenas um tipo de narrativa para o ensino de História (o tipo genético). Ele alerta: se se quiser construí-la, será necessário considerar, não apenas os conceitos substantivos (os nomes e datas aos quais me referi há pouco), mas também, e primordialmente, alguns conceitos metahistóricos fundamentais (Cf. Capítulo 13). Descreverei melhor essa orientação que funda uma linha de investigação no **campo da aprendizagem histórica** intitulada "educação histórica".

Os pesquisadores da educação histórica ainda questionam "como as crianças entendem a história dos historiadores" ou "como as crianças aprendem História". Mas o grande interesse de-

les não é tanto sobre os processos de construção dos conceitos que representam o mundo (os homens, os lugares, os artefatos e os acontecimentos). Antes de perguntar "que fatos da História local ou do Brasil os alunos devem conhecer", os estudiosos verificam o entendimento das crianças acerca de conceitos que representam, digamos, um mundo mais específico, o das práticas cotidianas do historiador (mudança, desenvolvimento, causa, efeito, fonte, tempo, História), ou seja, o mundo das regras de elaboração do conhecimento histórico. (Cf. Capítulo 2).

Eles partem da hipótese de que existe uma hierarquização entre os conceitos no processo de aprendizagem e esses podem ser organizados por níveis: **conceitos de primeira ordem** (substantivos) e **conceitos de segunda ordem** (meta-históricos). Sem o domínio dos conceitos de segunda ordem (também competências), implícitos nas sentenças históricas – fonte, causa, e consequência, por exemplo –, a aprendizagem histórica volta a significar, apenas, armazenamento de dados na memória. Sem conceitos meta-históricos, portanto, o aluno não consegue pensar historicamente. E, se ele não pensa historicamente, não pode localizar a sua própria experiência no tempo, construir narrativas e nem utilizar o conhecimento histórico como orientador da sua vida prática.

Entre os estudos sobre o pensamento histórico das crianças e adolescentes, alguns resultados de pesquisa indicam que há uma progressão entre os padrões explicativos das causas entre

Conceitos de primeira ordem e conceitos de segunda ordem
Observem este exemplo: na proposição "As pessoas mais antigas de Ouro Preto contam que Chico Rei conseguiu a liberdade de muitos escravos com o ouro de sua mina", os conceitos de primeira ordem (os substantivos) são "Chico Rei", "escravo" e "ouro". Os de segunda ordem (os meta-históricos), que valem para a operação historiográfica em qualquer parte do mundo, são: evidência, causa e efeito. Assim, para que as crianças entendam a proposição com o sentido prescrito pelos historiadores, é necessário que eles compreendam, por exemplo, que a expressão "pessoas mais antigas de Ouro Preto", além de significarem "moradores que há muito tempo habitavam aquela cidade de Minas Gerais", devem também ser entendidos como as fontes históricas que informam sobre a ação libertadora de Chico Rei. O mesmo raciocínio serve para os sentidos veiculados pelas palavras "ouro" (causa) e "liberdade" (consequência).

Peter Lee
Professor do Instituto de Educação da Universidade de Londres e pesquisador do ensino de História. Escreveu, *Walking backward into tomorrow*: historical conscieousness and understanding history, traduzido no Brasil como *Caminhar para trás em direção ao amanhã*: a consciência histórica e o entender a História (2005).

Hilary Cooper
Professora do Martin's College de Lancaster (Reino Unido) e escreveu *Didáctica de La historia em La educación infatil e y primaria* (2002).

Lana Mara de Castro Siman
Professora da Universidade Federal de Minas Gerais e pesquisadora do Ensino de História. Escreveu, com Taís Fonseca, *Inaugurando a História e construindo a nação*: discursos e imagens no ensino de História (2001).

crianças de 7 a 11 anos. Os alunos mais novos confundem motivações e conseqüências e apresentam diferentes formas para se chegar às causas. Entre as mais empregadas estão: a adição de motivos (causa + causa = acontecimento); e os encadeamentos (causa/acontecimento) no tempo.

Hilary Cooper (2006) acredita que é possível modificar esse tipo de situação se os professores promoverem um ensino ativo, auxiliando as crianças, a partir dos 3 anos de idade, "a se engajarem no processo de investigação histórica". Aprender é desenvolver, ainda que de forma embrionária, as linhas de pensamento histórico que orientam a pesquisa histórica. Em síntese, aprender é encontrar o passado mediante o exame das fontes históricas, a sequenciação de causas e consequências, o entendimento das mudanças e permanências no tempo, e semelhanças e diferenças entre períodos.

Apesar de situar-se na linha investigativa "educação histórica", Cooper também baseia suas orientações nos avanços recentes da psicologia cognitiva de Piaget, Vigotsky e Brunner. Os trabalhos estritamente fundados nestes autores e, ainda, nos princípios formulados por David Ausubel, dão corpo aos chamados estudos de cognição.

No Brasil, a pesquisa sobre a aprendizagem histórica das crianças ainda é diminuta, sobretudo, se comparada ao trabalho investigativo com o pensamento dos jovens. Mas é possível colher alguns significativos resultados da pesquisas de

profissionais preocupados com a melhoria do ensino de História para esta faixa etária.

Lana Siman (2003) é uma das primeiras a empregar uma expressão, agora, corrente entre os pesquisadores do ensino de História, o "pensar historicamente". Investigando a aprendizagem dos alunos mineiros (1ª à 4ª série), ela concluiu que

> as crianças já se iniciaram no desenvolvimento do pensamento histórico, quando, por exemplo, mostraram-se, em grande número, capazes de elaborar explicações que ultrapassam o vivido, ou que identificaram no seu vivido/presente, as marcas do passado; quando buscaram referências temporais/históricas para explicarem as mudanças (Siman, 2003, p. 139).

Em outras palavras, é possível **pensar historicamente**, mesmo antes do estágio das operações formais. É possível aprender História nos anos iniciais, se os professores criarem estratégias que as levem à tomada de consciência da sua própria historicidade, relacionando-a à historicidade da sua coletividade. (Cf. Capítulo 13).

Regina Ribeiro (2006), nosso segundo exemplo, entende aprendizagem histórica como processo de formação de estruturas cognitivas fundadas na aquisição de competências relacionadas ao conhecimento histórico: "temporalidade, localização e contextualização". Em busca das ideias que os alunos paulistas (5º ano) constroem sobre "passado", "história" e "memória",

Pensar historicamente
Segue abaixo um exemplo do sincretismo que domina os estudos sobre a compreensão histórica das crianças. Aqui podem ser percebidas, entre outras orientações, os postulados da Psicologia genética (Jean Piaget) e da epistemologia da História veiculada pela segunda geração da Escola dos *Annales* (Fernando Braudel).

Pensar historicamente supõe a capacidade de identificar e explicar permanências e rupturas entre o presente/passado e futuro; a capacidade de relacionar os acontecimentos e seus estruturantes de longa e média duração em seus ritmos diferenciados de mudança; a capacidade de identificar simultaneidade de acontecimentos no tempo cronológico; a capacidade de relacionar diferentes dimensões da vida social em contextos sociais diferentes. Supõe identificar, no próprio cotidiano, nas relações sociais, nas ações políticas da atualidade, a continuidade de elementos do passado, reforçando o diálogo passado/presente. (Siman, 2003, p. 119).

Regina Maria de Oliveira Ribeiro
Professora do ensino fundamental e pesquisadora do ensino de História. Escreveu *A "máquina do tempo"*: representações do passado, História e memória na sala de aula (2006).

ela confirma os resultados encontrados em outras partes do mundo: a **visão estereotipada da História** – o tempo histórico como algo "distante e estático". A História é representada como um "conjunto de informações dispensáveis".

Seu experimento com patrimônio histórico local (análise de imagens, visitas técnicas e representações construídas pelos alunos), entretanto, demonstra que as crianças podem "questionar as próprias ideias" e até elaborar raciocínios sofisticados em termos de interpretação histórica. A aprendizagem histórica, portanto, depende, fundamentalmente, das situações de aprendizagem planejadas pelo professor.

Essas situações de aprendizagem (o professor em ação) foram o objeto de estudo de **Sandra Oliveira** (2006). Na pesquisa desenvolvida para o Mestrado, ela já havia constatado que os alunos das séries iniciais interpretam a História "com lógica, buscando relações de causa e efeito entre os acontecimentos". Embora desprezassem a cronologia (orientação fundamental para os adultos), as crianças não entendiam a História dos historiadores como um aglomerado de fatos sem sentido (Cf. Oliveira, 2003). No doutorado, preocupou-se em saber se e como a escola modificava os saberes prévios dos alunos, pondo suas lógicas em benefício da aprendizagem histórica.

Ao investigar a ação dos professores e dos alunos paranaenses, e tomando como aprendizagem o processo de produção de sentidos através da conexão entre saberes prévios e saberes histori-

Visão estereotipada da História
Pesquisas na Inglaterra e na Espanha indicam que a compreensão das crianças e adolescentes sobre a História e os conceitos da História está plena de equívocos. Alunos compreendem a experiência humana como resultado das vontades e as ações dos grandes homens e mulheres e das ações de instituições consagradas como o Estado. Veem também a escrita da História como um simples encadeamento de acontecimentos, o historiador como um detetive e a interpretação histórica como objetiva, resultante de uma única causa. Essas visões personalistas, simplificadoras e objetivistas da História e do historiador têm sua origem nos métodos de ensino tradicionais e também nos livros didáticos. Ambos desprezam o caráter diverso dos atores históricos, a complexidade das explicações históricas (leis, modelos, pluricausalidade), a dependência dos historiadores em relação às fontes e o caráter conflituoso e transitório das escritas da História. (Cf. Voss, Wiley e Kenet, 2004; Lee, Dickinson e Ashby, 2004; Prats, 2006).

cos veiculados pela escola, as conclusões não foram muito animadoras: 1. os professores não dominam os conteúdos conceituais (aferrando-se aos livros didáticos); 2. reproduzem as estratégias de ensino e aprendizagem veiculadas por seus saberes experienciais; 3. desconhecem a epistemologia da História. Esses fatores impedem o desenvolvimento de estratégias que privilegiem o ensino de História como "construção e investigação". O professores identificam os conhecimentos prévios dos alunos, mas não os relacionam ao conhecimento histórico.

É fácil perceber que as três presquisadoras empregaram conceitos e estratégias elaboradas pelos vários teóricos citados neste texto (excetuando-se o caso de Ernest Haeckel, evidentemente). Essa característica indica que a discussão sobre a compreensão histórica das crianças, visando cumprir objetivos contemporâneos do ensino de História, passa pelo estudo partilhado de epistemólogos da História, Pedagogia e da Psicologia.

Outra constatação diz respeito ao papel dos formadores de profissionais para a área. Eles devem agir, não somente como transmissores de informações atualizadas sobre essas áreas de conhecimento. É fundamental que os formadores estimulem os futuros professores a refletirem sobre a sua **aprendizagem histórica**.

Sandra Regina Ferreira de Oliveira
Professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná e pesquisadora do ensino de História. Escreveu *O estudo do município nas séries iniciais*: refletindo sobre as relações entre História local, História do local e a teoria dos círculos concêntricos (2008).

Aprendizagem histórica do futuro professor
Qualquer trabalho que vise discutir com os professores o processo de ensino e aprendizagem de História e o que se pretende com o mesmo precisa partir de uma retomada sobre o que eles aprenderam de História, a origem desse saber, as formas e as razões que o alçaram à categoria de verdade, como esse saber é/foi influenciado pela cultura na qual está inserido e como esse saber infiltra-se, cotidianamente, na sua prática pedagógica. (Oliveira, 2009, p. 33).

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. *Psicologia educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4. ed. Brasília: Editora da UnB, 1963.

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. *Educar*, Curitiba, número especial, pp. 93-112, 2006.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. O tempo histórico no ensino fundamental. In: HICKMANN, Roseli Inês (org.). *Cadernos Educação Básica n. 8*: Estudos Sociais – Outros saberes e outros sabores. Porto Alegre: Mediação, 2002. pp. 21-33.

BRUNER, Jerome. *O processo da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968. [Primeira edição – 1963].

CAIME, Flávia. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs.). *A escrita da história escolar*: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2009. pp. 65-79.

CARRETERO, Mario. Perspectivas disciplinares, cognitivas e didáticas no ensino das Ciências Sociais e da História. In: *Construir e ensinar as Ciências Sociais e a História*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. pp. 15-29.

_____ (org.). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorata, 2004.

CARRETERO, Mario; POZO, Juan Ignacio; ASENSIO, Mikel. Problemas y perspectivas em la enseñanza de las Ciencias Sociales: uma concepción cognitiva. In: *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor, 1989. pp. 13-29.

COLL, César; MARTÍ, Eduardo. Aprendizagem e desenvolvimento: a concepção genético-cognitiva da aprendizagem. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (org). *Desenvolvimento psicológico e educação*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. pp. 45-59.

COOPER, Hilary. *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. 2. ed. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Morata, 2002. [A primeira edição inglesa é de 1995].

_____. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. *Educar em Revista*, Curitiba, n. especial, pp. 171-190, 2006.

DIEHL, Astor Antônio; MACHADO, Ironita P. *Apontamentos para uma didática da História*. Passo Fundo: Clio, 2003.

DEWEY, John. Le but de l'histoire dans l'instruction primaire. In: *L'école et l'enfant*. Neuchatel: Delachaux & Niestlé, [1913]. p. 119-128. (Publicado em inglês, Chicago, s. d.).

_____. A significação da geografia e da história: In: *Democracia e educação*: breve tratado de filosofia da educação. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1936, p. 262-275.

HAECKEL, Ernest. *Maravilhas da vida*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1904.

LEE, Peter; DICKINSON, Alaric; ASHBY, Rosalyn. Las ideas de los niños sobre la historia. In: VOSS, James F.; CARRETERO, Mario (org.). *Aprender y pensar La historia*. Buenos Aires: Amorata, 2004. pp. 217-248.

LEE, Peter. C*aminhar para trás em direção ao amanhã*: a consciência histórica e o entender a história. Disponível em <www.cshc.ubs.ca/viewabstract.php> Acesso em 21 nov. 2005.

LOURENÇO FILHO. O ensino renovado e a História. In: SERRANO, Jonathas. *Como se ensina História*. São Paulo: Melhoramentos, 1935. pp. 7-12.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. O tempo, a criança e o ensino de História. In: DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi; ZAMBONI, Ernesta. Quanto tempo o tempo tem! Educação, filosofia, psicologia, cinema, astronomia, psicanálise, história... Campinas: Alínea, 2003. pp. 145-172.

_____. Educação histórica e a sala de aula: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental. Campinas, 2006. 261p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

PIAGET, Jean; BARTEL, Inhelder. O pré-adolescente e as operações proposicionais. In: *A psicologia da criança*. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. pp. 111-128.

PIAGET, Jean. Psicologia da criança e ensino da História. In: *Sobre a pedagogia*: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PRATZ, Joaquín. Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos. *Educar*, Curitiba, número especial, p. 191-218, 2006.

PROENÇA, Maria Cândida. *Didática da História*. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.

RIBEIRO, Regina Maria de Oliveira. *A "máquina do tempo"*: representações do passado, História e memória na sala de aula. São Paulo, 2006. 272p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

RUSEN, Jörn. El desarrollo de la competencia narrativa em el apredizaje histórico: uma hipótesis ontogenética relativa a la consciência moral. *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, n. 7, pp. 27-36, out. 1992.

_____. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 7-16, jul./dez. 2006.

_____. Didática: funções do saber histórico. In: *História viva*: teoria da História III – formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora da UnB, 2007. pp. 85-133.

_____. Tipologia da historiografia. In: *História viva*: Teoria da Hitória III – formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora da UnB, 2007. pp. 42-67.

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

SIMAN, Lana Mara de Castro. A temporalidade histórica como categoria central no pensameto histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. In: DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi; ZAMBONI, Ernesta. *Quanto tempo o tempo tem!* Educação, filosofia, psicologia, cinema, astronomia, psicanálise,história... Campinas: Alínea, 2003. pp. 109-143.

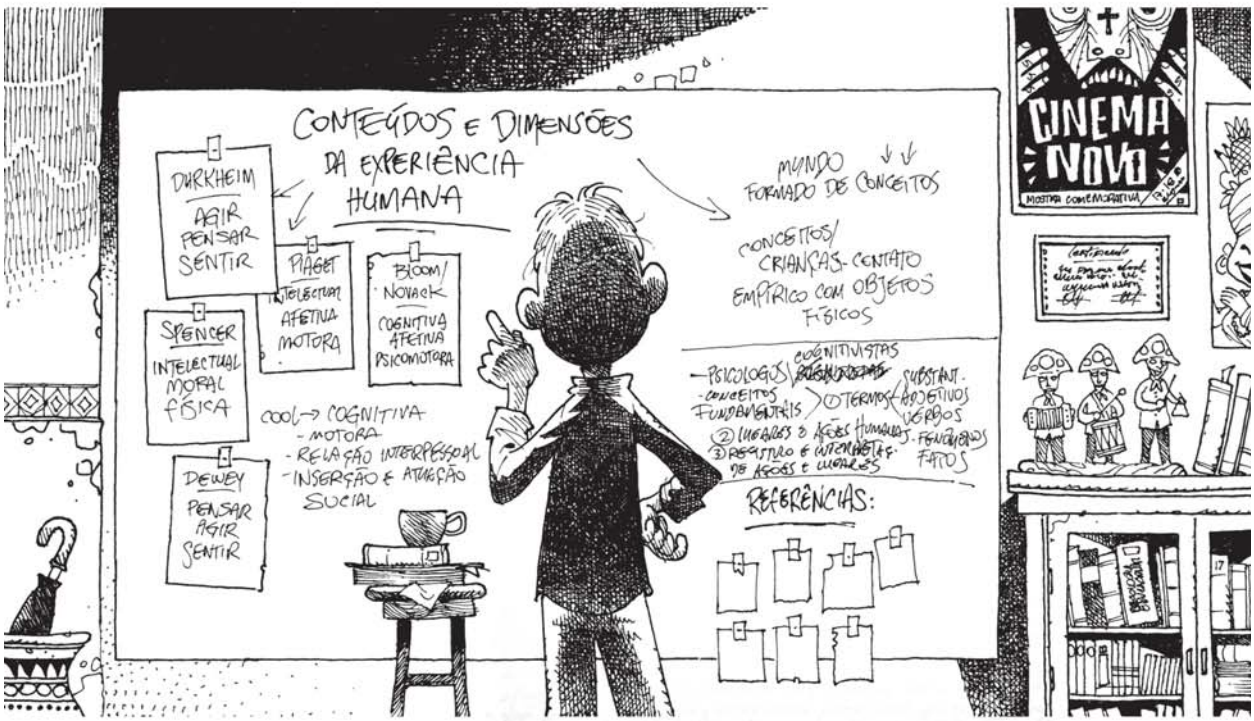
VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VOSS, James F.; WILEY, Jennifer; KENNET, Joel. Las percepciones de los estudiantes acerca de la historia y los conceptos históricos. In: VOSS, James F.; CARRETERO, Mario (org.). *Aprender y pensar La historia.* Buenos Aires: Amorata, 2004. pp. 295-329.

RESUMO

A compreensão histórica das crianças – no sentido de desenvolvimento da capacidade de apreensão do tempo histórico e de entendimento dos sentidos veiculados pela escrita dos historiadores – variou quanto aos empréstimos tomados pela Pedagogia à Filosofia, Psicologia e à História. Mas a tendência majoritária entre os pesquisadores é a de que as categorias de Vygotsky, Piaget, Bruner, Ausubel, Rüsen e Lee (interação, descoberta, pensamento formal, estrutura, noções prévias, consciência histórica, conceitos meta-históricos, entre outras) comandam as explicações sobre o tema. Os especialistas também alertam que as aprendizagens históricas do professor (a compreensão que eles têm do passado e da História) e as situações de aprendizagem planejadas e executadas são determinantes para que as crianças aprendam a pensar historicamente.

12 CONTEÚDOS HISTÓRICOS



No Capítulo11, conhecemos a versão predominante entre os pesquisadores do ensino de História sobre a "compreensão histórica das crianças". Vimos que a ideia de compreender está relacionada às noções de identificar, armazenar, descobrir, inventar, construir e relacionar conceitos de forma ativa e, ainda, de narrar, relacionar presente, passado e futuro na resolução de problemas da vida prática. Aqui, tratarei dos conteúdos do ensino de História, discutindo, inicialmente, sobre os sentidos e a natureza da palavra.

É obviedade dizer que os "conteúdos" existem desde que a disciplina escolar foi inventada. Mas a locução "conteúdos conceituais" é uma novidade. Abordar os conteúdos como conceituais é, talvez, uma atitude do final do século XX, para a grande maioria dos professores brasileiros. Os Parâmetros Curriculares Nacionais podem ser os responsáveis pela difusão dos termos conjugados (conteúdos + conceituais). No entanto, as diferentes naturezas dos conteúdos estão claramente apresentadas em alguns clássicos dos saberes que tratam de desenvolvimento humano e, consequentemente, da educação escolar há mais de 100 anos.

Neste capítulo comentarei sobre os critérios empregados na seleção e tipificação dos conteúdos. Ainda que de forma superficial, tentarei responder às seguintes questões: quais os tipos predominantes nos currículos e nos livros didáticos para o ensino de História nos anos iniciais? O que dizem os pesquisadores a respeito?

SOBRE O SENTIDO E A NATUREZA DOS CONTEÚDOS

Desde o século XIX, o desenvolvimento humano e o seu par – educação escolar – têm sido compreendidos como processos de transmissão, aquisição e apropriação de cultura, hominização, socialização de indivíduos etc., sentidos vários como se pode perceber. O "que" transmitir, adquirir ou apropriar-se de "que", portanto, depende das bases sobre as quais se funda a ideia de "desenvolvimento humano – educação escolar", que pode originar-se da Sociologia, História, Psicologia, Filosofia, Teologia, entre outras áreas.

Apesar das possibilidades de variação, a natureza dos **conteúdos**, ao contrário, tem se limitado a três dimensões, e todas elas, em conjunto, podem ser resumidas ao conhecido conceito de cultura cunhado por **Émile Durkheim**: modos padronizados de pensar, agir e sentir. A relação entre os conceitos é clara: desenvolvimento humano/educação escolar e processo de produção de cultura.

Observe os exemplos que se seguem e você compreenderá melhor a correspondência entre as dimensões da atividade humana e os conteúdos necessários ao desenvolvimento de tais dimensões.

Para o britânico **Herbert Spencer**, a educação era concebida sob os pontos de vista intelectual, moral e físico - dimensões da experiência humana. Os norte-americanos **John Dewey**, **Benjamin Bloom** e **Joseph Novak** traba-

Na Introdução aos PCN, os **conteúdos** são abordados em três grandes categorias: conteúdos conceituais, que envolvem fatos e princípios; conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais, que tratam do saber-fazer, valores, normas e atitudes. (Brasil, 1997, p. 47).

Émile Durkheim
Sociólogo francês (1858/1917), escreveu *Sociologia e educação* (1922).

Herbert Spencer
Filósofo inglês (1820/1903), também escreveu sobre educação – *Educação intelectual, moral e física* (1861).

Benjamin Bloom
Psicólogo norte-americano (1931/1999) e conhecido no Brasil por ter organizado a *Taxonomia dos objetivos educacionais*: domínio cognitivo (1956).

Joseph Novak
Psicólogo norte-americano, publicou com David Ausubel (1918/2008) e H. Hanesian *Psicologia Educacional* (1978).

lhavam com idênticas variáveis, respectivamente: comunicar hábitos de pensar, agir e sentir; abordar os domínios cognitivo, afetivo e psicomotor; e melhorar os modos de pensar, agir e sentir do homem. Para o suíço Jean Piaget, as formas de organização da atividade mental das crianças deveriam ser vistas sob os aspectos motor, intelectual e afetivo.

O conhecido psicólogo contemporâneo Cesar Coll, por sua vez, entende que as **dimensões da experiência humana** trabalhadas (ou como ele mesmo escreve, "os elementos que configuram a topologia psicológica da natureza humana") seriam cinco (os âmbitos cognitivo, motor, emocional, de relação interpessoal e de inserção e atuação social), enquanto os conteúdos necessários a esse trabalho, seriam três: 1. fatos, conceitos e princípios; 2. procedimentos, habilidades e estratégias; 3. valores, atitudes e normas. Em outras palavras, os conteúdos do ensino escolar seriam: saber coisas, saber fazer coisas, e saber ser, estar e comportar-se perante si mesmo e os outros.

Assim, optando por educação sobre o triplo aspecto físico, moral e intelectual, ao modo de Spencer, entenderemos como conteúdos a serem apresentados, transmitidos, adquiridos ou desenvolvidos, respectivamente, os exercícios físicos, valores éticos e o conhecimento de fenômenos da natureza, por exemplo.

Por outro lado, adotando os três aspectos difundidos por Cesar Coll, que são orientações da Organização das Nações Unidas para a Educa-

ção, a Ciência e a Cultura (UNESCO) – saber, saber fazer, e saber ser, estar e comportar-se, conceberemos os conteúdos como elementos de três ordens: 1. fatos, conceitos e princípios; 2. procedimentos, habilidades e estratégias; 3. valores, atitudes e normas. Voltemos agora aos conteúdos conceituais.

CONTEÚDOS CONCEITUAIS

Pode parecer estranho aos nossos ouvidos, mas o mundo é formado de conceitos e não de objetos, eventos e situações, ou seja, objetos, eventos e situações são compreendidos (realizados) porque são filtrados, limitados, classificados, categorizados, definidos, enfim, conceituados e nomeados por nós. Isso é o que afirma o psicólogo David Ausubel (1980).

Dizendo de outra forma, só atribuímos sentidos às coisas que nos cercam, só compreendemos a vida – a folha caindo, o barulho da ambulância, o troco do pão, a morte de Getúlio Vargas ou a guerra EUA/Iraque – mediante o entendimento e a manipulação de conceitos em forma de substantivos, adjetivos ou verbos, tais como: vegetal, cair, som, automóvel, ruim, moeda, alimento, vida, presidente, República, conflito e país. Os conceitos, portanto, são atos ou objetos de pensamento que definem classes de seres, objetos ou entidades abstratas.

Conteúdos e dimensões da experiência humana

Durkheim
Agir
Pensar
Sentir

Spencer
Intelectual
Moral
Física

Dewey
Pensar
Agir
Sentir

Piaget
Intelectual
Afetiva
Motora

Bloom/Novack
Cognitiva
Afetiva
Psicomotora

Coll
Cognitiva
Motora
Emocional
Relação interpessoal
Inserção e atuação social.

O tempo como ideia *a priori*

O tempo não é um conceito empírico abstraído de qualquer experiência. A simultaneidade ou a sucessão nem sequer se apresentaria à percepção se a representação do tempo não estivesse subjacente a priori. Somente pressupondo pode-se representar que algo seja num mesmo tempo (simultâneo) ou em tempos diferentes (sucessivos).

O tempo é uma representação necessária subjacente a todas intuições. Com respeito aos fenômenos em geral, não se pode suprimir o próprio tempo, não obstante se possa do tempo muito bem eliminar os fenômenos. O tempo é, portanto, dado *a priori*.

(Kant, 2000, p. 77).

De onde vêm os conceitos, ou melhor, como adquirimos os conceitos? Durante séculos pensou-se que alguns atos ou objetos de pensamento manipulados no nosso cotidiano já nasciam conosco. Tempo e espaço, por exemplo, eram considerados **ideias a *priori***, segundo o filósofo Immanuel Kant. Hoje, é consenso entre os pesquisadores que as ideias de tempo e de espaço são construídas, desenvolvidas, adquiridas pelos humanos ao longo da sua experiência na infância, inclusive com a intervenção da escola.

Nas crianças, os conceitos são inicialmente formados através do contato empírico com os objetos físicos, mediados e induzidos pelos adultos professores. Como o garoto aprende que um artefato de ferro, de muitas rodas, que se movimenta sobre duas guias paralelas de aço e solta fumaça se chama trem? Ele "descobre". A "descoberta" ocorre porque o adulto aponta o dedo na direção do artefato e diz: "olha lá, aquilo é um trem" (Cf. Capítulo 11).

Como esse garoto adquire a ideia de tempo? Ele vivencia e descobre o nome dessa experiência, pois o adulto o faz experimentar a ordenação de objetos e dos fenômenos (descoberta do antes e do depois) e a noção de duração (descoberta do lento e do rápido). Ao vivenciar a passagem e a duração, por exemplo, da noite para o dia, em algum momento, ele será levado a nomear essa sensação com a palavra tempo (Cf. Capítulo 13). A indução à descoberta, portanto, é uma das várias estratégias utilizadas na escola durante o processo de formação de conceitos.

Entre os adolescentes e os adultos, a aquisição de conceitos se dá por um processo chamado assimilação. Nessa faixa etária, já não é necessária a percepção física dos objetos. Alunos em idade de 13 anos, por exemplo, não necessitam observar a foto de Getúlio Vargas para compreenderem a ideia de "presidente da República". Eles representam mentalmente as ideias de presidente e República, associando-os aos conceitos já estabelecidos em sua estrutura cognitiva, como "chefe", "dirigente", "sistema de governo" e "coisa pública".

Adolescentes ou crianças, como vimos, não há como tratar de ensino de História sem refletir sobre a natureza dos conceitos, que são resignificados ao longo da vida. Eles são a matéria prima da disciplina, pois medeiam a leitura do mundo (constituindo proposições), auxiliam na aquisição de novos conceitos e viabilizam a nossa comunicação.

Os **conceitos**, grupos conceituais e as proposições (generalizações ou princípios) que eles viabilizam, repito, são matéria prima da História disciplina escolar (Cf. Capítulo 5). Mas que conceitos devemos selecionar? Que tipo de conceitos podem ser trabalhados no ensino de História?

Para essas duas questões a resposta é a mesma: depende das finalidades atribuídas à disciplina que, por sua vez, depende do perfil humano que se quer cultivar. A seleção de conceitos em História, assim como a escolha da dimensão humana e dos objetos de pesquisa dos historia-

Os **conceitos** são recursos linguísticos das sentenças históricas. É o material com que são construídas as teorias históricas e constituem o mais importante instrumento linguístico do historiador. Eles aplicam perspectivas de interpretação histórica a fatos concretos e exprimem sua especificidade temporal. (Rüsen, 2007, p. 91, 94).

Conceitos fundamentais para os Estudos Sociais nas Escolas Dalton de Nova Iorque (década de 1940).

Relativos à natureza humana individual
- Necessidade
- Sobrevivência
- Segurança
- Liberdade
- Ideal

Relativos ao ambiente físico
- Espaço
- Tempo
- Ambiente
- Clima
- Recursos naturais

Relativos ao ambiente social
- Organização social
- Cidade-Estado
- Revolução
- Capitalismo
- Nacionalismo

(Tyler, 1977, p. 82-85).

dores, é uma atividade claramente política. A escolha é sempre balizada pela seguinte questão: que conceitos são mais condizentes com o sujeito e a sociedade que quero construir? Que dimensões da vida devem ser privilegiadas no trabalho de seleção de conceitos? O que os alunos devem conhecer? Devemos cuidar primordialmente da proteção ao meio ambiente, da apreciação estética, do gênio inventivo da ciência e da tecnologia ou da Democracia?

Na segunda metade do século XX, planejadores educacionais norte-americanos pensaram a vida no mundo – a experiência da sociedade – como constituída por coisas, lugares e fatos, valores e métodos de ciência. Os conceitos fundamentais ao ensino seriam os objetos ou atos de pensamentos que nomeiam coisas, lugares, acontecimentos, valores e métodos de ciência.

No início do século XXI, pesquisadores do ensino de história seguem o caminho dos psicólogos cognitivistas e sugerem uma classificação bipartida: são conceitos fundamentais, portanto, os termos (substantivos, adjetivos e verbos) que nomeiam seres, lugares e ações humanas (fenômenos, fatos), como também as palavras que permitem o registro e a interpretação da vida dos homens.

Como são inúmeros e desiguais em quantidade e significação, como não se pode desenvolvê-los, ensiná-los e aprendê-los todos de uma só vez, psicólogos da educação sugerem que os profissionais selecionem e mapeiem os conceitos.

Essa seleção e mapeamento devem ser feitos de forma que os conceitos e proposições mais abrangentes incluam os conceitos e proposições menos abrangentes. O trabalho do professor, da mesma forma, deve iniciar-se pelos conceitos mais abrangentes, chegando, por fim, até os mais específicos. Agindo dessa forma, o mestre conhecerá e dará a conhecer a estrutura do assunto ou da disciplina que se propõe a ensinar ou da capacidade que se propõe a desenvolver.

Os conteúdos conceituais, se lembrarmos o conceito de cultura de Durkheim, correspondem aos modos de pensar. São da esfera intelectual (cognitiva). São o tipo mais conhecido (na maioria dos casos, os únicos) e, por isso mesmo, os preferidos entre os professores de História para os anos finais. Isso ocorre porque, no início do século XX, ainda se acreditava que os currículos deveriam fundar-se, apenas, sobre disciplinas escolares, àquela época, constituídas pelos problemas e, principalmente, princípios e teses das disciplinas científicas, que representariam todo o **conhecimento socialmente acumulado**.

Outro motivo para a priordidade dos conteúdos conceituais vem da tradição psicológica fundada em Jean Piaget. Para muitos profissionais, os pré-adolescentes e os adolescentes possuem características que permitem o trabalho com o tempo cronológico. Eles já conseguem representar (libertar-se do real/concreto). Trabalham com hipóteses, combinam ideias em forma de afirmações e negações, empregando o "se", "então", "ou...ou", "ambos" e "nem um nem outro".

Conhecimento socialmente acumulado
Para **Holien Bezerra**, professor da Universidade Federal de Goiás e pesquisador do ensino de História, é dever da escola, e direito dos alunos do ensino fundamental e médio, oferecer e trabalhar os conjuntos de conhecimentos que foram socialmente elaborados e que os estudiosos consideram necessários para o exercício da cidadania. No entanto, as dificuldades acentuam-se quando se trata de explicitar o que está sendo entendido como necessário, como aquilo que é comum a todos os alunos brasileiros. Já é consenso que a escola não tem por finalidade apenas transmitir conhecimentos. Passa a ser consenso também, entre os profissionais da História, ainda que com menor intensidade, que os conteúdos a serem trabalhados em qualquer dos níveis de ensino/pesquisa (básico, médio, superior, pós-graduado) não é todo o conhecimento socialmente acumulado e criticamente transmitido a respeito da trajetória da humanidade. Forçosamente devem ser feitas seleções. (Bezerra, 2004, p. 38).

Conteúdos procedimentais
É necessário que o professor, por meio de rotinas, atividades e práticas, os ensine como dominar procedimentos que envolvam questionamentos, reflexões, análises, pesquisas, interpretações, comparações, confrontamentos e organização de conteúdos históricos. [...] Os procedimentos de pesquisa devem ser ensinados pelo professor à medida que favoreçam, de um modo ou de outro, uma ampliação do conhecimento e das capacidades das crianças: trocas de informações, socialização de ideias, autonomia de decisão, percepção de contradições, construções de relações, atitudes de confrontamento, domínios linguísticos, escritos, orais, iconográficos, cartográficos e pictóricos. (Brasil, 1997, p. 53-54).

A facilidade no trabalho com os textos narrativos de diferentes versões, com bruscos deslocamentos no tempo medido em séculos, assim como a necessidade de inserir o adolescente no mundo social mais amplo, de conhecer e assumir responsabilidades com a sociedade e o Estado, de tomar posição em seu meio, de construir ou consolidar identidades nacional e de classe, entre outras, justificam, por fim, a predominância dos conteúdos do tipo conceitual no ensino de História para as séries finais. Mas como funciona nos anos iniciais?

Apesar das restrições à aprendizagem conceitual nos anos iniciais (Cf. Capítulo 9), o ensino de História para as crianças inexiste sem os conceitos. Já afirmei que eles medeiam a leitura do mundo e que são os atos linguísticos sob os quais se estruturam as proposições e as narrativas (Cf. Capítulo 5). Evidentemente, os conteúdos conceituais atuam em conjunto com os **conteúdos procedimentais, atitudinais e os valores**. No entanto, neste livro, tratarei das especificidades da História, ou seja, dos conteúdos conceituais históricos.

UMA TIPOLOGIA PARA OS CONTEÚDOS CONCEITUAIS

Penso ter insistido bastante na tese de que não há consenso entre os pesquisadores, legisladores, professores do ensino de História sobre quais os conceitos a ensinar. Também afir-

mei, mais de uma vez, que os conceitos históricos não têm valor em si próprios, ou seja, não há como inserir em um curso ou livro os conteúdos históricos "essenciais" – que valham para todos os brasileiros em quaisquer situações. Eles são mutáveis e variáveis como o são os códigos sociais e os escritos dos historiadores. Talvez seja o caso de dar ouvidos às questões propostas pelo "tecnicista" **Ralph Tyller** quando estivermos avaliando ou produzindo currículos de História: como pode contribuir a sua disciplina para a educação de pessoas que não se destinam a ser especialistas no seu campo? Qual pode ser a contribuição da sua disciplina para o leigo, o cidadão comum?

Para essa pergunta, alguns pesquisadores vêm oferecendo alternativas curiosas, onde os conteúdos conceituais levam em conta as duas tarefas bastante conhecidas: ensinar procedimentos que viabilizem a compreensão do conhecimento histórico e ensinar conceitos que os auxiliem a nomear e classificar a experiência dos homens em tempos e em espaços diferentes – inclusive a sua própria experiência.

Se mesclarmos a nomenclatura utilizada por Hilary Cooper (2002) e Peter Lee (2005), veremos que essas duas ordens de conceitos históricos são chamados, respectivamente, de conceitos substantivos – termos que medeiam a compreensão do mundo no tempo – e conceitos meta-históricos – termos que medeiam a compreensão da atividade do historiador e da natureza da ciência da história (tem-

Conteúdos atitudinais e valores
É sabido que a aprendizagem de valores e atitudes é de natureza complexa e pouco explorada do ponto de vista pedagógico. Muitas pesquisas apontam para a importância da informação como fator de transformação de valores e atitudes; sem dúvida, a informação é necessária, mas não é suficiente. Para a aprendizagem de atitudes, é necessária uma prática constante, coerente e sistemática, em que valores e atitudes almejados sejam expressos no relacionamento entre as pessoas e na escolha dos assuntos a serem tratados. Além das questões de ordem emocional, tem relevância, no aprendizado dos conteúdos atitudinais, o fato de cada aluno pertencer a um grupo social, com seus próprios valores e atitudes. (Brasil, 1997, p. 53).

Ralph Tyller
Professor da Universidade de Chicago e especialista em currículos. Sua obra mais conhecida no Brasil é *Princípios básicos de currículo e ensino* (1949).

Temas transversais
O compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental. Nessa perspectiva é que foram incorporadas como Temas Transversais as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde e da Orientação Sexual.
Isso não significa que tenham sido criadas novas áreas ou disciplinas. [...] Os objetivos e conteúdos dos Temas Transversais devem ser incorporados nas áreas já existentes e no trabalho educativo da escola. É essa forma de organizar o trabalho didático que recebeu o nome de transversalidade. (Brasil, 1997b, p. 15).

po, causa, consequência, fonte, interpretação, por exemplo).

Os primeiros servem para o entendimento de ações comuns a todas as sociedades. São estruturais, mais complexos e abstratos: comunicação, poder, governo, agricultura. Os conceitos substantivos também podem auxiliar a compreensão da experiência histórica de períodos específicos: alforria, escambo, saveiro etc. São esses tipos de conceitos que viabilizam, por fim, a formação de uma consciência histórica avançada, como afirmam os pesquisadores citados.

Mas nem sempre foram privilegiadas as duas séries de conteúdos conceituais. Na primeira metade do século passado, era importante ensinar somente os conteúdos substantivos, como colônia, império, embebidos de valores morais, religiosos e cívicos, a exemplo de honra, piedade, patriotismo. Quando muito, o conceito meta-histórico aparecia no primeiro capítulo do livro didático – a noção de fonte histórica, por exemplo – e por lá mesmo ficava, sem ser alvo do interesse do professor.

Nos últimos 15 anos, entretanto, em grande parte dos manuais pedagógicos e com maior frequência nos livros didáticos da área, os conteúdos substantivos têm frequentado currículos de História de forma relacionada (e até subordinados) aos conceitos meta-históricos.

Isso ocorre, principalmente, porque o ensino de História acompanha mudanças gerais nas teorias da aprendizagem. Isso também ocorre porque o ensino de História deixou de ser o catecis-

mo cívico para incorporar princípios republicanos e democráticos do final do século XX: cidadania, democracia, respeito à diversidade cultural, como explicitados pelos **temas transversais**. Ocorre ainda porque os historiadores brasileiros assumem cada vez mais os princípios cunhados pela escola dos *Annales*: História problema, noção ampliada de tempo, fonte histórica e pluralidade interpretativa.

Agora que já sabemos os tipos de conteúdos conceituais aqui tratados (conceitos meta-históricos e conceitos substantivos), vejamos alguns temas e conceitos dominantes nos currículos e nos livros didáticos de História distribuídos pelo PNLD 2007 para as séries iniciais, sempre tendo em mente que a seleção dos conteúdos para o ensino de História leva em conta as finalidades da disciplina (LDBN, PCN, Projeto Pedagógico da escola), as propostas de aprendizagem e as dimensões da experiência humana exploradas na escrita da História escolar (Cf. Capítulo 6).

OS CONTEÚDOS CONCEITUAIS SUBSTANTIVOS

Segundo Circe Bittencourt (2004), nas **propostas curriculares do final da década de 1980** (muitas das quais ainda em vigor) são conteúdos dos anos iniciais as histórias geral, do Brasil e local. A experiência do mundo, nacional e do lugar são abordadas de maneira articulada e, em muitos casos, partindo de perspecti-

Conteúdos conceituais nas propostas curriculares do final da década de 1980
História para alunos de primeira à quarta série
Existe a preocupação de introduzir noções e conceitos históricos a partir dessa fase escolar, os quais serão progressivamente trabalhados ao longo de todo o Ensino Fundamental e Médio. Os PCN de História, os quais de certa forma consolidam essa tendência, têm como conceitos básicos a cultura, a organização social e do trabalho e noções de tempo/espaço históricos, a serem introduzidos a partir do processo de alfabetização. A noção de tempo histórico é apresentada por meio da noção de "antes" e "depois", do conceito de "geração" e do conceito de "duração". Dessa forma, as propostas curriculares visam desenvolver nos alunos, de maneira gradual, uma noção de tempo histórico que não seja entendido apenas como o do tempo cronológico.
Algumas propostas visam também alterar a organização dos círculos concêntricos pela introdução de uma concepção de História local ou de "História do lugar" que procura estabelecer articulações entre o mais próximo (ou o vivido do aluno) e a História nacional, regional e geral ou mundial. (Bittencourt, 2004, p. 113).

vas historiográficas recentes como a ênfase no tempo presente e na dimensão cotidiana.

Alguns traços dos conteúdos que vigoraram durante a primeira metade do século XX, entretanto, ainda persistem. Bittencourt destaca as comemorações e festas com a introdução de novas efemérides. O Dia da Consciência Negra (20 de novembro) é uma dessas datas.

Os **conteúdos substantivos** também ocupam a maior parte das páginas dos livros didáticos para os anos iniciais. Eles têm formatado os currículos de História, sobretudo, das redes e escolas destituídos de propostas curriculares formais (oficiais). O que informam esses livros sobre a vulgata histórica em vigor no Brasil?

Os principais conceitos anunciados nos títulos de unidades, capítulos, sub-capítulos das 31 coleções de livros didáticos de História distribuídos pelo **PNLD 2007** expressam a experiência política, econômica, social e cultural dos brasileiros no tempo. Vejam que os nomes de pessoas destacadas não fazem parte das listas ao lado. Não é que eles tenham desaparecido dos livros de História. Colombo, D. Pedro I, D. Pedro II, Antônio Conselheiro, Getúlio Vargas, Juscelino Kubitschek também frequentam as páginas dos livros escolares. Mas as chamadas pelo nome do sujeito histórico individual-pessoal estão cada vez mais raras. A explicação pode estar numa mudança operada, tanto da historiografia, quanto nas orientações dos PCN. O sujeito da História não é apenas o grande homem. É também o homem comum, o anônimo, as classes, as mulhe-

Conteúdos conceituais substantivos nas coleções do PNLD 2007

Em ordem alfabética, de A a N: abolição, açúcar, África, africanos, agricultura, aldeia, alimentação, Amazônia, amigos, avós, bairro, bandeirantes, brincadeiras, brinquedos, café, campo, Canudos, casa, cidade (do aluno, colonial), colegas, colônia, colonização, comércio, comunicações, comunidade, Constituição, Contestado, costumes, criança, cultura asiática, cultura brasileira, cultura portuguesa, democracia, ditadura militar, imigrantes, escola, escravidão, espanhóis, estado (da Bahia, do Rio de Janeiro), Estado Novo, europeus, família, família real, federalismo, formação cultural do Brasil, formação econômica do Brasil, formação social do Brasil, formação territorial do Brasil, formação política do Brasil, franceses, gado, grupo social, holandeses, imigração (no Brasil e para o Brasil), imigrantes, Império, independência, indígenas, indústria, lazer, migrantes, minas, mulheres, município e Nova República (Cf. Freitas, 2008).

res e as crianças. Daí a explicação para a intensidade com que a criança aparece nos livros didáticos, como veremos adiante.

A distribuição desses conceitos no currículo explícito nos livros didáticos é bastante desigual. Alguns são utilizados apenas uma vez, outros repetem-se por todas as séries. A última série, por exemplo, amplia o número de conceitos em mais de 300% em relação à primeira série.

Agora, observem os conceitos listados em termos de frequência. Selecionei apenas os que aparecem em mais de uma obra, e o resultado foi o seguinte: criança (41), indígenas (36), família (31), trabalho (28), escola (26), ocupação (25), cidade (22), imigrantes (20), africanos (20), casa (16), bairro (11), campo (11), República (10), portugueses (10), brincadeiras e brinquedos (10), café (9), minas (9), viagens marítimas (8), rua (8), redemocratização (8), município (7), ditadura militar (7), império (7), lazer (7), açúcar (7), independência (7), formação social (6), transportes (6), migrantes (6), família real (5), trabalho escravo (5), resistência – ao escravismo (4), europeus (4), formação territorial (4), formação cultural (4), comunicações (3), grupo social (3), ocupação da América (3), Estado Novo (3), grupos sociais (3), vizinhos (3), Revolução de 1930 (3), trabalho livre (3), amigos (3), cidades coloniais (3), colegas (2), Estado (2), Terra (2), indústria (2), negro (2), trabalho industrial (2), emigrantes (2), organização política (2), democracia (2), holandeses (2), colônia (2) e costumes (2).

Conteúdos conceituais substantivos nas coleções do PNLD 2007

Em ordem alfabética, de O a Z: ocupação do Brasil, ocupação da América, ocupação do Estado (da Bahia, entre outros), ocupação espanhola, oligarquia, ouro, país, pecuária, política, política colonial, política imperial, política municipal, política no século XIX, política no século XX, populismo, portugueses, povoação, povoamento, pré-colombianos, pré-História, quilombo, raízes africanas, raízes europeias, raízes indígenas, redemocratização, República, resistência ao escravismo, Revolta da vacina, Revolução de 1930, roupas, rua (do aluno), Sem-Terra, sociedade colonial, Terra, trabalho, trabalho na colônia, trabalho escravo, trabalho industrial, trabalho infantil, trabalho livre, trabalho nas minas, trabalho nos engenhos, trabalho escravo, transportes, uniformes, Universo, vestimenta, viagens, viagens marítimas, vida privada, vilas coloniais, vilas imperiais, vizinhos.(Cf. Freitas, 2008).

História da vida do aluno

Nós sabemos que a apreensão do sentido do tempo envolve muito mais do que o domínio das medidas do tempo; envolve o sentido da historicidade - um sentimento de existência no passado, assim como no presente, um sentimento de estar na História, tal como assinala John Foster.

Na medida em que oferecemos às crianças oportunidades de tomada de consciência da historicidade de sua própria vida – e da de seu grupo de vivência –, é que ela estará se iniciando no desenvolvimento do pensamento histórico e no desenvolvimento da formação da sua identidade sócio-cultural. Portanto, torna-se necessário partir da memória que as crianças guardam da sua própria existência e da memória social de seus grupos de referência para buscar, através dessas, promover as relações com a memória histórica de sua sociedade, em outros tempos e lugares. (Siman, 2003, p. 124).

Observando também a disposição dos termos mais empregados, constataremos uma tendência em distribuir os conceitos de criança, família, escola, casa, bairro, brincadeiras e brinquedos, meios de transportes, meios de comunicação, grupos sociais, amigos, colegas, cidade, município, ou seja, de se contar, pedir para pesquisar, escrever e/ou contar a **história da vida do aluno**, da família, escola, casa, bairro e assim por diante, frequentemente em comparação com a história de outras crianças, famílias etc., em outros tempos e espaços.

No segundo ciclo, são frequentes, além do conceito de criança (da História da criança, constantemente retomada), os conceitos que dão forma à experiência do município, do estado e do Brasil: viagens marítimas, ocupação da América espanhola, ocupação da América portuguesa, indígenas, africanos, portugueses, europeus, imigrantes da passagem do século XIX para o século XX, cidades coloniais, como Salvador e Rio de Janeiro, formação territorial, formação política, formação econômica, formação social, formação cultural, trabalho escravo, trabalho livre, trabalho industrial, economia do açúcar, economia do café, economia do ouro, invasões holandesas, invasões francesas, família real (chegada no Brasil), independência, Império, República, Estado Novo, Revolução de 1930, populismo, ditadura militar e redemocratização.

Conhecidos os conceitos substantivos e os seus tipos predominantes nos (anteriormente

chamados) primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental, resta saber como tais conceitos são organizados – como os conteúdos históricos dos livros didáticos dão origem ao currículo de História.

A Tabela n. 1 apresenta a distribuição dos conceitos mais utilizados em cada série. Ela ajuda a demonstrar a configuração de duas tendências curriculares, identificadas a partir do segundo ciclo. O primeiro modelo distribui a História da cidade ou do município do presente para o passado na terceira série e inicia o estudo da História do Brasil do passado para o presente (da ocupação portuguesa até a redemocratização) na quarta série. O segundo apresenta a História do Brasil (da ocupação até a redemocratização) na 3ª série e a amplia, passando pelos mesmos temas na 4ª série. Em ambos os modelos, podemos encontrar a progressão criança, família, escola, bairro, cidade, município, estado, país e continente (na 1ª e na 2ª série). Também verificamos o emprego da cronologia progressiva para contar a experiência brasileira.

Ensino de História como pesquisa no início do século XX

Na França, a pesquisa como estratégia de ensino foi introduzida nas instruções para o curso secundário em 1902. Para Charles Seignobos, a epistemologia da Escola Metódica, fundada nas operações da heurística, análise (crítica histórica) e síntese (Cf. Capítulo 4), deveria orientar a seleção dos conteúdos, as ideias de ensino e de aprendizagem no curso secundário. O ponto de partida seria a apresentação de imagens (fotografias e gravuras) aos alunos para que eles aprendessem a *representar* os homens e as coisas. Em seguida, os alunos deveriam *caracterizar* os acontecimentos históricos, através da *comparação* e identificação de diferenças em tempos e países diferentes. O resultado da atividade poderia tomar a forma de uma exposição escrita. A terceira etapa do ensino seria a datação tópica (local) e cronológica dos acontecimentos. Croquis geográficos ou quadro sincrônicos seriam construídos e os alunos experimentariam *selecionar* os acontecimentos mais importantes. Em posse dos fatos, representados por imagens concretas, definidos claramente por suas características, datados e localizados com precisão, restaria encadeá-los e *estabelecer as causas e as consequências*. (Cf. Seignobos, 1906, p. 14-21).

Tabela n. 1 - Distribuição dos 10 conceitos substantivos mais empregados em cada série nas coleções de História distribuídos pelo PNLD 2007

1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
Criança (27)	Trabalho (13)	Cidade (11)	Ocupação (17)
Família (20)	Criança (10)	Indígenas (11)	Indígenas (12)
Escola (18)	Bairro (10)	Africanos (9)	Imigrantes (11)
Casa (12)	Família (10)	Imigrantes (9)	Africanos (10)
Brincadeiras (7)	Indígenas (9)	Ocupação (8)	República (9)
Indígenas (4)	Escola (8)	Trabalho (6)	Redemocratização (8)
Trabalho (4)	Cidade (8)	Município (5)	Café (7)
Grupo (3)	Rua (7)	Portugueses (5)	Ditadura militar (7)
Lazer (2)	Campo (7)	Migrantes (3)	Ouro (7)
Transportes (2)	Casa (4)	Criança (3)	Independência (6)

Fonte: Freitas, 2008.

CONTEÚDOS CONCEITUAIS META-HISTÓRICOS: TEMPO, FONTE E INTERPRETAÇÃO PARA AS CRIANÇAS

Já vimos que as ideias de tempo, fonte e interpretação auxiliam na caracterização da História-ciência. Com elas, os historiadores podem justificar as divergências de resultado nas suas pesquisas e também informar que as verdades da História são históricas, ou seja, modificam-se ao longo do tempo, dependendo das variáveis já comentadas nos Capítulos 2, 3 e 4. Essa é uma das informações que os historiadores desejam ver difundidas entre os alunos de todas as idades.

A compreensão dessa característica da História, entretanto, é muito difícil de ser alcançada. Em parte por causa dos problemas de cognição e, em outra parte, por conta das posições teóri-

co-metodológicas de alguns mestres e até mesmo dos estereótipos negativos em torno da ciência histórica conservados por gerações. Se eles mesmos pensam a História em termos de explicações monocausais e permanentes, como os alunos poderão conceber, por exemplo, a transitoriedade do conhecimento histórico?

É por isso que os pesquisadores aqui citados defendem o desenvolvimento dessas noções – conceitos meta-históricos – em todos os níveis do ensino de História e mesmo em crianças a partir de 3 anos de idade. O trabalho com noções de tempo, fonte e interpretação fundamenta um princípio: **o ensino de História como pesquisa**. Mas não tem a função de formar historiadores mirins. Tempo, fonte e interpretação são conceitos que auxiliam na compreensão da natureza da História, aceleram a compreensão do discurso do historiador e – extrapolando as dimensões conceituais e procedimentais – e ajudam a desenvolver comportamentos fundamentais para a manutenção dos valores democráticos: a crítica, posicionamento perante o mundo e o respeito às posições divergentes.

A NOÇÃO DE TEMPO

Não chega a ser unanimidade, mas grande parte dos historiadores recorre, frequentemente, à palavra tempo para caracterizar o conhecimento histórico e, em consequência disso, in-

Ensino de História como pesquisa no início do século XXI

Na Brasil, e no ensino para crianças, a pesquisa como estratégia de ensino foi introduzida gradativamente a partir dos anos 1930. Inicialmente, motivada pelas orientações psico-pedagógicas do ensino ativo (contato com fontes históricas, tarefas de "reconstrução do passado"). Nos anos1980, são indicados a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo (entrevistas com familiares do aluno e/ou antigos moradores do bairro). No início do século XXI, fundados agora na Psicologia infantil de Piaget e de Vigotski, associada à epistemologia histórica da primeira e da segunda geração da Escola dos *Annales* e também no neo-historicismo do alemão, as indicações metodológicas se ocupam do desenvolvimento das noções fundamentais ao manejo crítico do passado (tempo, memória, história), de procedimentos que informem sobre a transitoriedade do conhecimento histórico (fonte, prova)e de capacidades que possibilitem a leitura crítica do mundo (identificar, comparar, estabelecer diferenças e semelhanças, causas e consequências, criticar, posicionar-se e representar - produzir textos).

dicar as limitações e as diferenças da História em relação às demais ciências humanas.

O conceito de tempo é, talvez, o mais citado. O sentido varia bastante. Mas já afirmei que, depois de séculos pensando o tempo histórico como deslocamento entre passado, presente e futuro, os historiadores tendem, hoje, a reconhecer a existência de uma duração longa (tempo geográfico, de milênios, de mudanças lentíssimas, quase imperceptíveis), a duração conjuntural (tempo social, de séculos, de mudanças lentas), onde podem ser percebidas as modificações na economia, na estrutura das sociedades, Estados e civilizações, e uma curta duração, medida em meses, dias, configurando o tempo da política, dos acontecimentos cotidianos (tempo do indivíduo), uma eleição para Presidente da República, por exemplo. Em síntese, para a maioria dos profissionais da História, não há como pensar historicamente sem a ideia de passagem, deslocamento, transformação, e essa sensação só é possível por meio da abstração chamada tempo.

Para Hillary Cooper, pode-se trabalhar a noção de **tempo/mudança** a partir da experiência cotidiana da criança, onde já se faz uso das palavras "antes", "depois", "então", "agora", "ontem", "amanhã", "próxima semana" etc. Pode-se empregar com o mesmo fim as histórias de vida e os contos, mitos e lendas, excelente oportunidade para explorar as noções de causa-efeito, que são fundamentais à explicação histórica.

Tempo/mudança nas vidas das próprias crianças

A "conversa sobre o tempo" é integrante das tradicionais práticas dos anos iniciais. Os adultos que trabalham com crianças sempre as ajudam a explorarem o passado e a passagem do tempo, apesar de poderem não chamar isto de História. Conversamos com crianças sobre mudanças em suas próprias vidas e na vida de suas famílias, por que as coisas mudam e têm suas implicações, tais como uma mudança de casa e um novo bebê. Ajudamos as crianças a nos contarem sobre eventos em suas vidas, sequenciá-los e explicá-los. Falamos sobre formas nas quais o passado era diferente, tais como: quando você era bebê, quando a vovó era pequena. Ajudamos a medir a passagem do tempo: o aniversário, as estações do ano, meses, semanas, dias. A linguagem do tempo é integrante de tais conversas: antes, depois; então, agora; ontem, amanhã, próxima semana. As histórias das próprias crianças podem se estender para saber mais sobre os avós e bisavós (Cooper, 2006, p. 177).

A NOÇÃO DE FONTE

Fonte é outro conceito básico para a escrita da História. Da mesma forma que a ideia de tempo, ele também ganhou vários sentidos no século XX. Fonte histórica eram os vestígios deixados pelos homens, voluntária ou involuntariamente; uma estátua na praça, uma carta, um artigo de jornal. Hoje, fonte é também o depoimento oral, uma cadeia de DNA, um dente humano perdido há 5 mil anos.

O sentido mudou. A função e a importância da fonte para o trabalho dos historiadores, no entanto, permaneceram as mesmas. Ela é a base das informações sobre o passado. Por isso, em muitos livros, observamos transcrições de manuscritos, citações diretas de livros antigos, fotografias produzidas à época do fenômeno examinado. Todos esses procedimentos são empregados com a clara intenção de testemunhar, de comprovar e de demonstrar o esforço do historiador para convencer seu leitor. É como se ele estivesse dizendo: "Eu estou mais próximo do real", "Eu estou falando a verdade", e, até mesmo, "Eu vou contar a você, leitor, as coisas como realmente aconteceram". O uso da fonte histórica, portanto, diferencia a natureza do trabalho histórico do relato ficcional e, sobretudo por isso, deve ser estimulado no ensino das crianças.

Para Cooper, o trabalho com fontes históricas deve ocorrer de forma espontânea. Assim procedendo, o professor estará possibilitando o pro-

Uso de fontes no ensino de História

O trabalho com as fontes históricas não se resume à manipulação clássica de documentos escritos. Veja os resultados da experiência de Marlene Cainelli que apresentou aos alunos paranaenses de 8 anos de idade uma máquina de fabricar macarrão, produzida nos anos 1950.

Levantei junto aos alunos a seguinte questão: "Por que não se faz mais macarrão com a máquina de macarrão?" A resposta foi "porque tem no supermercado", "porque meus pais não têm tempo", "porque minha mãe trabalha". Tentando levá-los ao desenvolvimento do pensamento histórico, procurei estabelecer com eles uma discussão sobre as diferenças cotidianas e sociais entre o tempo dos avós e o presente dos pais. Para tanto fiz algumas questões: "quem trabalhava na casa dos avós? Onde moravam?", "quem trabalha na casa de vocês e onde vocês moram?", "havia supermercado na época dos avós?" A discussão possibilitou a percepção das diferenças entre as realidades dos avós e da casa deles. O interesse dos alunos pela vida dos avós foi despertado pela manipulação e observação de um objeto que representava o cotidiano de um tempo reconhecido por eles como dos avós. (Cainelli, 2006, p. 64).

cesso de descentração da criança. O ato de discutir a origem, função e identidade de determinado artefato (não somente o manuscrito de caráter histórico) contribui para a ampliação do vocabulário da criança (palavras em desuso), estimula a elaboração de perguntas e a formulação de hipóteses por meio do uso do "se", "talvez" e "pode ser". Prazerosa e rica será essa abordagem se o professor tomar a iniciativa e incorporar os mais variados suportes, linguagens e gêneros, tais como: fotografia, cinema, artigo de jornal, manuscrito, reclame (de jornal, rádio, TV, *outdoor*), pinturas, jogos, roupas, imagens de antigos edifícios, instrumentos de trabalho, entre outros.

A NOÇÃO DE INTERPRETAÇÃO

A terceira noção-chave é a de **interpretação**. O "contar as coisas como elas ocorreram, verdadeiramente", sabe-se hoje, é uma utopia, ou seja, é inatingível. Isso porque o relato do historiador é fruto de imaginação, hipóteses, mas (como toda utopia) a vontade de "contar como realmente aconteceu" serve de norte e de estímulo para caminharmos em sua direção.

Se os historiadores não podem "reviver o passado", se não podem "assistir a ele", como a um filme, então, abre-se a possibilidade de existirem vários passados – tantos quantos forem os modos e limitações para imaginá-lo e dar-lhe forma em termos de escrita: limitações de fontes,

Para os metódicos do final do século XIX, **interpretação** era processo e resultado de uma das tarefas do historiador em busca da mais fiel reconstituição do passado. A chamada crítica interna ou crítica de interpretação consistia, em primeiro lugar, na análise do conteúdo e das condições de produção dos testemunhos (documentos) históricos. Em seguida, o historiador deveria decodificar a escrita (sentido literal) e estabelecer a verdadeira conotação empregada pelo autor da fonte (sentido real). Interpretação, em síntese, era a análise de todas as ideias expressas pelo autor, apontando-lhes o verdadeiro sentido. (cf. Langlois e Seignobos, 1992, p. 123-132).
Para a maioria dos historiadores do século XXI, interpretação não é resultado de uma parte do ofício, é todo o resultado do ofício do historiador. Alguns anunciam que a legitimidade da História como ciência está, justamente, na sua estratégia de anunciar-se, insistentemente, como um discurso pretensamente verdadeiro.

erudição, interesse do historiador ou do grupo ao qual pertença, métodos etc.

Com isso, chegamos à seguinte conclusão: toda a escrita do historiador resulta de uma leitura que ele e seu grupo, ou classe, fazem sobre esses instrumentos. O conhecimento histórico não é fruto de uma revelação, não é psicografado, não é adivinhado e nem previsto matematicamente. O conhecimento histórico é uma interpretação. Assim, mesmo observando idênticos procedimentos metodológicos, devemos admitir que haverá tantas interpretações quantas forem as limitações e os interesses em jogo.

No ensino de História, são vários os artefatos e as atividades que auxiliam no desenvolvimento da noção de pluralidade de interpretações, desvendando o processo de fabricação do acontecimento histórico. As mesmas fotografias, pinturas, músicas, visita a ruínas, estradas etc., empregadas no eixo anterior, podem ser trabalhadas no sentido de conduzir as crianças a compreenderem que **História é versão e construção**.

Isso pode ser feito por meio de atividades de comparação (semelhança-diferença, mudança-permanência, probabilidade-ficção etc.), mobilizando recursos, como a exposição de imagens, a narração de histórias de vida dos alunos, histórias dos historiadores e narrativas ficcionais.

Tais práticas possibilitam não somente o estudo da estrutura narrativa e as razões e possibilidades para a reescrita da história, mas também o desenvolvimento das capacidades de criticar valores e de diferenciar fato de ficção.

História é versão e construção

Existem muitas versões de contos de fada tradicionais, frequentemente circulando entre culturas. É claro que o rato branco não se torna o cocheiro ou os lobos se vestem como vovozinhas. No entanto, essas histórias são enraizadas na tradição oral. Elas, portanto, introduzem a ideia de que o passado era diferente, e também a ideia de continuidade, isto é, de que algumas coisas não mudam. Elas proporcionam contextos para discutir motivos, causas e efeitos, valores. Já que existem tantas versões, também ajudam as crianças a identificarem as características comuns e a discutir razões para as diferenças: por que os papéis dos gêneros podem estar invertidos nas versões modernas ou por que a história pode ser recontada pela perspectiva do vilão ou ocorrer num contexto contemporâneo? E há evidências de que, ao discutir tais interpretações, as crianças aprendem a diferenciar entre o fato e a ficção. (Cooper, 2006, p. 181).

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. *Psicologia educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. *Educar*, Curitiba, número especial, pp. 93-112, 2006.

BEZERRA, Holien Gonçalves. *Ensino de História*: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2004. pp. 37-48.

BITTENCOURT, Circe. História nas atuais propostas curriculares. In: *Ensino de História*: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004. pp. 99-132.

BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BLOOM, Benjamim *et. al*. *Taxionomia de objetivos educacionais*: domínio cognitivo. Porto Alegre: Editora Globo, 1973. [Primeira edição – 1956].

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997b.

_____.*Guia de livros didáticos PNLD 2007:* História/Ministério da Educação. — Brasília: MEC, 2006.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: História, Geografia [Primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental]. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRAUDEL, Fernand. O mediterrâneo e o mundo mediterrâneo à época de Filipe II. Extraído do Prefácio. In: *Fernand Braudel*: escritos sobre a História. São Paulo: Perspectiva, 1992. pp. 13-16.

BURKE, Peter. *A Escola dos Annales* – 1929/1989: uma Revolução Francesa na historiografia. São Paulo: UNESP, 1992.

CAINELLI, Marlene. Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da História no Ensino Fundamental. *Educar*, Curitiba, Especial, p. 57-72, 2006.

COLL, César; MARTÍN, Elena. Educação escolar e o desenvolvimento das capacidades. In: *Aprender conteúdos & desenvolver capacidades*. Porto Alegre: Artmed, 2004. pp. 13-51.

COOPER, Hilary. *Didáctica de la historia en la edcación infantil y primaria*. 2. ed. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Morata, 2002. [A primeira edição inglesa é de 1995].

_____. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. *Educar*, Curitiba, Especial, p. 171-190, 2006.

CUBERO, Rosario; LUQUE, Alfonso. Desenvolvimento, educação e educação escolar: a teoria sociocultural d desenvolvimento da aprendizagem. In: COOL, César, MARCHESI, Álavaro; PALACIOS, Jesús. *Desenvolvimento psicológico e educação escolar*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. pp. 96-106.

DEWEY, John. *Democracia e educação*: introdução à filosofia da educação. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos.

HISZMAN, Anita; SOARES, Rosana Miguel de Aragão; JOBIM E SOUZA, Solange. A construção da noção de espaço e tempo. In: *A formação do pensamento lógico na criança*. Rio de Janeiro: MEC/SEPS/MOBRAL, 1985. pp. 49-65.

LANGLOIS, Charles Victor; SEIGNOBOS, Charles. *Introdução aos estudos históricos*. São Paulo: Renascença, 1946.

_____. Crítique interne – Críticque d'interprétation (herméneutique). In: *Introduction aux études historiques*. Paris: Kimé, 1992. pp. 123-132.

LEE, Peter. C*aminhar para trás em direção ao amanhã*: a consciência histórica e o entender a história. Disponível em: <www.cshc.ubs.ca/viewabstract.php>. Acesso em 21 nov. 2005.

LE GOFF, Jaques. Documento/Monumento. In: *História e memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992. pp. 535-553.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

MICHAELIS, John. U.; GROSSMAN, Ruth H.; LLOYD, F. Scott. Componentes clave de los nuevos diseños del curriculo. In: *Nuevos diseños para el currículo de la escuela*

elemental. México: Centro Regional de Ayuda Técnica/ Agencia para El Desarrollo Internacional, 1977. pp. 43-67.

MICHAELIS, John. U.; GROSSMAN, Ruth H.; LLOYD, F. Scott. Enseñanza de lãs Ciencias Sociales. In: *Nuevos diseños para el currículo de la escuela elemental*. México: Centro Regional de Ayuda Técnica/Agencia para El Desarrollo Internacional, 1977. pp. 279-318.

MOREIRA, Marco Antonio. A teoria de educação de Novak e o modelo de ensino-aprendizagem de Gowin. In: *A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula*. Brasília: Editora da UnB, 2006. pp. 153-166.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. *A noção de tempo histórico na criança*: um estudo sobre a noção do passado, das idéias espontâneas relativas à história da civilização e da relatividade dos conhecimentos e à história da civilização e da relatividade dos conhecimentos e julgamentos históricos em crianças de 7 a 10 anos. Marília, 2000. 101p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

PIAGET, Jean. O desenvolvimento mental da criança. In: *Seis estudos de Psicologia*. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978. pp. 11-70.

PIAGET, Jean; BARTEL, Inhelder. O pré-adolescente e as operações proposicionais. In: *A psicologia da criança*. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. pp. 111-128.

RÜSEN, Jörn. El desarrollo de la cometencia narrativa em el apredizaje histórico: uma hipótesis ontogenética relativa a la consciência moral. *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, n. 7, pp. 27-36, out. 1992.

_____. Conceitos históricos. In: *Reconstrução do passado:* teoria da História II - os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Editora da UnB, 2007. pp. 91-100.

SEIGNOBOS, Charles. Scénario pour un cours d'histoire. In: L'Histoire dns l'Enseignement secondaire. Paris: A. Colin, 1906. pp. 14-21. In: GARCIA, Patrick; LEDUC, Jean. *L'enseignement de l'histoire en France*: de l'Ancien Régime à nos jours. Paris: A. Colin/VUEF, 2003. pp. 133-134.

_____. SIMAN, Lana Mara de Castro. A temporalidade histórica como categoria central no pensameto histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. In: DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi; ZAMBONI, Ernesta. *Quanto tempo o tempo tem!* Educação, filosofia, psicologia, cinema,

astronomia, psicanálise,história... Campinas: Alínea, 2003. pp. 109-143.

SPENCER, Herbert. *Educação intelectual, moral e física*. Rio de Janeiro: Laemmert, 1901.

TYLER, Ralph Winfred. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1997. [Primeira edição em inglês – 1948].

TURINI, Leide. *O tempo histórico na pesquisa sobre ensino de História*: um balanço historiográfico. Campinas, 2006. 188p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

ZARAGOZA, Gonzalo. La investigación y La formación del pensamiento histórico del adolescente. In: CARRETERO, Mario; POZO, Juan Ignacio; ASENCIO, Mikel (orgs.). *La enseñanza de lãs ciências sociales*. Madrid: Visor, 1989. pp. 165-177.

RESUMO

Os conteúdos conceituais são escolhidos a partir da definição adotada para as noções de desenvolvimento humano e seu par – educação escolar – e podem ser organizados em tríades, sendo a mais conhecida a ideia de modos de pensar, agir e sentir. Seguindo essa tríade e concentrando a discussão sobre os conteúdos relativos aos modos de pensar, conhecidos como conteúdos conceituais, pode-se anunciar uma tipologia: conteúdos conceituais do tipo substantivos e conteúdos conceituais do tipo meta-históricos. Em termos substantivos, os currículos dos anos 1980 abrem espaços para as histórias geral, do Brasil e local, e combinam novas e antigas efemérides. Nas coleções dos livros didáticos do PNLD 2007, os conceitos historicizam a experiência do sujeito histórico aluno (em sua casa, escola, bairro) e a experiência do município, estado, país e continente em progressão cronológica e, predominantemente, ampliatória. Em termos meta-históricos, os estudiosos consideram que tempo, fonte e interpretação em situações didáticas possibilitam uma aprendizagem ativa e são fundamentais para o trabalho com as crianças nas séries iniciais.

COMO ENSINAR HISTÓRIA? 13

No Capítulo 12, conhecemos as noções e os conceitos históricos legitimados por alguns pesquisadores como fundamentais ao ensino de História para os anos iniciais. Também conhecemos as tendências conceituais em termos substantivos, veiculadas pelos livros didáticos de História distribuídos pelo PNLD 2007. Aqui, enfatizarei outra importante dimensão da Didática: o "como ensinar".

Não apresentarei lições. Limito-me à exposição histórica e à discussão sobre os sentidos e os usos das palavras método, técnica e recurso didático, veiculados nos manuais de formação de professor de História que circularam no Brasil ao longo do século XX.

A ideia, mais uma vez, é demonstrar que não existe "o" método de ensinar História às crianças, assim como inexiste "o" método de escrever História. Métodos, entendidos como caminhos, sempre dependem das finalidades concebidas pelo professor para o ensino da disciplina e estão relacionados aos conteúdos históricos com os quais se vai trabalhar. Finalidades e conteúdos modificam-se com o tempo: são históricos.

É também objetivo do capítulo informar sobre algumas das principais orientações da pesquisa educacional, problematizando, inclusive, ideias vigentes no nosso cotidiano acerca do ensino de História para as crianças, como por exemplo: pôr o aluno para investigar a sua história de vida é ensinar História?

SOBRE TÉCNICAS, MÉTODOS, PROCESSOS E MEIOS AUXILIARES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

As técnicas, métodos, meios auxiliares, constituem um dos elementos estruturantes da Didática. Para além dos sentidos que a área possa colecionar nos cursos de Pedagogia, o "como ensinar" é um dos elementos fundantes desse tipo de conhecimento. Há duas décadas, entretanto, a palavra "técnica" estava associada ao tecnicismo. Quem dela se utilizava sofria todos os percalços do tempo: no auge do tecnicismo (anos 1970), era um profissional gabaritado; na derrocada do tecnicismo (anos 1980), era um infiel autoritário.

Passada essa fase de extremos, é saudável recuperar a ideia de que as técnicas e métodos não têm essência e dependem das finalidades do ensino concebidas pelo mestre. Por isso, tem razão **José Carlos Souza Araújo** (2005) quando afirma que a técnica não define o ideal educativo, e sim o contrário. É possível usar o retroprojetor e realizar o estudo dirigido sem ser tecnicista, dar aulas expositivas sem professar a teoria da disciplina formal do século XIX e fazer uso da instrução programada sem apregoar que o sucesso do ensino e da aprendizagem estão garantidos antecipadamente.

Se as técnicas atravessaram o tempo e se a sua importância foi conservada, quais os significados das palavras "método", "processos" e "meios auxiliares" de ensino ao longo do século XX? Nos manuais "de metodologia", três sentidos são

José Carlos Souza Araújo
Professor da Universidade de Brasília e pesquisador de História da educação brasileira. Publicou *Docência*: uma construção ético-profissional (2009).

enfatizados. O primeiro deles conserva o significado empregado por **Francis Bacon**: o método é o melhor caminho para se chegar ao conhecimento da verdade científica. Ele constitui-se das etapas de análise e síntese, passando da indução à generalização propriamente dita. O exemplo destacado é o trabalho de Jonathas Serrano (1917), desde a grande reforma da Escola Normal do Distrito Federal (Rio de Janeiro), ocorrida em 1916.

Pela segunda variante, método é a melhor forma para se cumprir determinado fim – a realização da aprendizagem mediante a economia de tempo e satisfação do aluno, o que significa agir com eficácia. Esse pensamento, presente no trabalho de John Dewey (1970), foi bastante empregado pelo escolanovista **Carlos Delgado de Carvalho** a partir dos anos 1930. No período pós-2ª Guerra Mundial, essa definição conviveu com outra bem mais instrumental difundida no Brasil pelo pesquisador norte-americano Peter C. Hill (1966): método é "a maneira de abordar um conjunto diante de tal classe em tal ocasião".

Das décadas de 1960 e, sobretudo, nos anos 1970 – auge das didáticas comportamentalistas –, não registrei modificações radicais nos raros manuais do período encontrados até agora em relação ao ensino de História. Nem a ênfase na **instrução programada**, nem a crítica exacerbada às **tecnologias de ensino** são dignas de nota nesses trabalhos – pelo menos, não encontrei com a mesma intensidade verificada

Francis Bacon
(1561/1626)
Filósofo e ensaísta inglês. Escreveu *Novun organun*, onde estabelece os princípios do método científico.

Jonathas Serrano
(1885/1944)
Professor de História, historiador e produtor de livros didáticos de História para o ensino primário e secundário. Escreveu *Metodologia de História na aula primária* (1917).

Carlos Delgado de Carvalho
(1884/1980)
Professor, historiador e geógrafo. Escreveu *Metodologia e prática de ensino de História na Escola Primária do Distrito Federal* (1934).

Tecnologias de ensino
Para Frederic Burhus Skinner, a tecnologia do ensino nasceu de um ramo da Psicologia (a análise experimental do comportamento) com o objetivo de propor soluções científicas para os problemas da sala de aula. Os seus produtos são as máquinas de ensinar e a instrução programada.

Instrução programada
Trata-se de um conjunto de estratégias que permitem a aquisição de competência passo a passo. A instrução programada tem a vantagem de gerar novos e complexos padrões de comportamento, controlando-o sob estímulos e mantendo a sua força em cada estágio da aprendizagem. (Cf. Skinner, 1954).

nos textos de didática dos anos 1980, como afirmou José Araújo (2005). Limitado por essas fontes, o que constatei sobre os anos 1970, a partir da adoção dos Estudos Sociais como "área integradora dos conteúdos" de História e Geografia (LDB 4024/1961), foi a inclusão dos Estudos Sociais como "componente do núcleo comum de primeiro e segundo graus" (Lei n. 5692/1971 e parecer n. 853 do CNE) e a ausência da referência automática à relação métodos-processos-técnicas etc. Fala-se agora em "metodologia do ensino de..." sempre atrelada à administração/criação de conteúdos conceituais e de habilidades destinadas às séries iniciais do primeiro grau.

Nesse tempo, método de ensino ainda lembra as proposições de Dewey: são "atividades" de alunos e de professores que enfatizam princípios ("temas geradores", "estudos do meio", "círculos concêntricos") ou técnicas (uso do livro didático, mapas, produção de conhecimento pelos alunos, investigações sobre a família, casa, bairro do aluno etc.). Essas atividades estão relacionadas ao emprego de teorias cognitivas piageteanas. Daí, a abundância dos relatos de experiências sobre a noção de tempo, espaço e orientação dos alunos, como podem ser vistas nos livros de **Dulce Leme** (1986) e **Helena Callai** (1991).

E hoje, como os didáticos e metodólogos do ensino concebem método? As últimas publicações específicas sobre ensino de história já não teorizam sobre "o" método ou "os" métodos do ensino de

Dulce Leme
Professora da Universidade Estadual de Campinas e pesquisadora do ensino de Estudos Sociais. Publicou *O ensino de Estudos Sociais no primeiro Grau* (1989).

Helena Copetti Callai
Professora da Universidade Regional do Nordeste do Estado do Rio Grande do Sul e pesquisadora dos Estudos Sociais. Publicou *O ensino em Estudos Sociais* (1991).

Maria Auxiliadora Schmidt é professora da Universidade Federal do Paraná e **Marlene Cainelli** é professora da Universidade Estadual de Londrina. Ambas são pesquisadoras da educação histórica e escreveram *Ensinar história* (2004).

História. Simplesmente apresentam uma série de alternativas para superar o "método tradicional" (expositivo e memorístico) a exemplo dos métodos dialético e das representações e do estudo do meio, como o faz Circe Bittencourt (2004):

> O método dialético corresponde a um esforço para o progresso do conhecimento que surge no confronto de teses opostas: o pró e o contra, o sim e o não, a afirmação e a negação [...].
> Um ponto inicial é identificar o objeto de estudo para os alunos e situá-lo como um problema (com prós e contras) a ser desvendado com a utilização da análise (a decomposição de elementos), para posteriormente esse objeto voltar a ser entendido [...].
> Ao possibilitar, por intermédio de debates e discussões orais e de respostas a questionários cuidadosamente preparados, a exposição das representações sociais dos alunos sobre determinado objeto, criam-se condições para que eles identifiquem os diferentes tipos de conhecimento: o proveniente da vivência, das formas de comunicação diária que organizam suas representações sobre a realidade social (expressa notadamente pelas expressões "eu penso", "eu acho", "na minha opinião"...) e o conhecimento sobre essa mesma realidade proveniente do método científico. (Bittencourt, 2004, p. 231, 232, 240).

Maria Schmidt e **Marlene Cainelli** (2004) também não teorizam sobre "o" ou "os" métodos de ensino. Como Circe Bittencourt, as autoras apresentam alternativas que visam auxiliar o professor em situação didática, tais como: construir o fato histórico, trabalhar com concei-

tos, introduzir/desenvolver a noção de tempo, trabalhar com fontes históricas, trabalhar com História local – fazendo uso do patrimônio, museu, imprensa –, história oral, uso do livro didático e formas de avaliação.

Os seminários da **ANPUH**, **ENDIPE** e **ENPEH** estão repletos de pesquisas e relatos de experiência sobre o "enfrentamento de problemas" – compreensão, criação de interesse e satisfação dos alunos, desconstrução de mitos historiográficos, preconceitos e discriminação, entre outros – e não apenas do "como transmitir conhecimento em sala de aula". Dessas preocupações surgem as mais diversas propostas de aplicação classificadas, hoje, como "linguagens".

É perceptível, portanto, que os manuais empregaram, abundantemente, as palavras métodos, técnicas e recursos auxiliares, que agora convivem e confundem-se com as palavras "atividades" e "linguagens". Mas voltemos aos termos que intitulam este tópico. A forma sequenciada como são apresentados em vários manuais – métodos, processos (técnicas) e meios auxiliares de ensino (recursos didáticos) – parece indicar uma hierarquia. No período de um século, entretanto, essa diferenciação não é tão clara, pois há métodos gerais como os quatro passos formais de **Johan Herbart** – apresentar os conteúdos, comparar, generalizar e aplicar – e o pensamento reflexivo de Dewey – selecionar experiência cotidiana, propor problema, apresentar conhecimentos, sugerir soluções (hipóteses) e criar oportunidade para testar ideias (descoberta). Há

ANPUH – Associação Nacional dos Profissionais de História.

ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.

ENPEH – Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História.

ENPEH – Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História.

Johan Friedrich Herbart
(1776/1841)
Pensador germânico, é o fundador da pedagogia científica, centrada na Filosofia que lhe dá os fins (ética) e na ciência que lhe fornece os meios (Psicologia). Publicou *Pedagogia geral* (1806).

Preleção
É o discurso didático; exposição de uma matéria perante um auditório (Aulete, 1974). Na História do ensino de História, a preleção é vista como o tipo ideal até os dias do século XXI. Nela, prevalece a palavra do mestre, seja em forma de leitura (da redação de toda a matéria), seja em forma de ditado (de um resumo da matéria no início ou final da aula). (Cf. Héry, 2000, p. 43-48).

Estudo dirigido
Inclui todos os processos nos quais o aluno estuda só, embora sob a orientação do professor, diretamente sob suas vistas ou não. Pode ser em forma de exercícios (análises, comparações, exposições) ou de desenvolvimento de tópicos (orais ou escritos) da matéria apresentada pelo mestre.

Método de problemas
O método de problemas e o método de projetos têm como ponto básico a atividade organizada com um fim em vista: resolver uma dificuldade, no problema, construir ou realizar algo, no projeto. Esse acentua o propósito de realizar alguma coisa de modo prático, enquanto aquele envolve processos de natureza predominantemente intelectual. No problema, estudado e recomendado por Dewey, a apresentação da matéria deve ser feita de modo a suscitar uma dúvida, levantar uma dificuldade, que estimule o pensamento do aluno, e que deve por ele ser resolvida sob direção do mestre. No projeto, tão caro a Kilpatrick, Thorndike, e ao mesmo Dewey, a situação problemática deve ser tal, que exija para sua resolução uma realização coletiva e, se possível, levada a cabo no ambiente natural. (Castro, 1950, p. 95-97).

também métodos especiais, aplicados às várias disciplinas particulares – o método do trabalho histórico (uso de documentos manuscritos), defendido como exclusivo do ensino de História.

Método de ensino pode significar meio de organização de conteúdos de uma ou de várias matérias (método progressivo), ou modo de apresentação dos conteúdos em situação didática particular – a aula (**preleção**). Mantendo-se a mesma distinção, pode-se empregar uma mesma palavra – o concêntrico – para representar um modo de organização de uma ou várias matérias e também para identificar uma forma de apresentação dos conteúdos de uma matéria numa situação didática particular.

Lendo manuais, você encontrará o emprego de uma mesma palavra – preleção – para indicar tanto o método quanto uma técnica de apresentação de conteúdos em aula, ou os usos de uma mesma expressão – **estudo dirigido** – para indicar parte de um método – uma das etapas do **método de problemas** – e depois encontrá-la já emancipada em outra época com o nome de método do estudo dirigido.

Mais raros, embora ainda encontráveis, são os casos de um mesmo artefato, entendido em épocas não muito distantes como método, técnica e meio auxiliar de ensino. Esse é caso do livro didático que nesta obra ganhou espaço de um capítulo (Cf. Capítulo 14).

EM BUSCA DO MELHOR CAMINHO

No Brasil, desde o final do século XIX, várias foram as alternativas encontradas pelos professores para ensinar História às crianças. No período que vai de 1890 ao início da década de 1930, as estratégias estavam relacionadas, obviamente, à **disciplina formal** e conservavam práticas já centenárias. Os manuais propunham o ensino da História às crianças por meio da leitura em voz alta, respondendo perguntas (método catequético), narrando, descrevendo episódios e vidas, fazendo-as repetir para memorizar. O meio dominante era a voz do professor e o artefato mais empregado, a biografia. Para as escolas Normais do Estado de São Paulo, C. Martinez (1916) aconselhava a exposição dos conteúdos substantivos em ordem regressiva (chamado à época de método analítico). Mas a orientação não era seguida pela maioria dos professores que preferiam o método sintético, ou seja, a exposição dos fatos em ordem cronológica (do mais antigo para o mais recente).

Desse tempo deve ser destacado o manual *Metodologia da História na aula primária*, de Jonathas Serrano (1917), que apresentava a alternativa de contar a história de "frente para trás" (método regressivo) e indicava o método concêntrico ampliatório como o mais adequado, lógica e psicologicamente, para os alunos de pouca idade. No concêntrico, ensina-se o mesmo assunto em todas as séries do primário, de forma

Disciplina formal
Foi a primeira teoria da psicologia educacional. Partindo da concepção dos poderes da mente, Locke afirmou que a instrução, para ser eficiente, precisa conduzir ao exercício, à disciplina desses poderes, cujas várias formas são: perceber, reter, lembrar, associar, atender, querer, sentir, imaginar, pensar etc. Assim, a decoração é o exercício, a disciplina da memória. O estudo do latim, o treino da lógica. Não importa muito o conteúdo que sirva para essa disciplina. Uma vez que a disciplina dos poderes da mente seja assegurada, eles ficarão mais aptos para agir, a despeito do material com que foi feito o treino. (Rudolfer, 1965, p. 19-20).

ampliada e aprofundada, progressivamente, à medida que a criança vai amadurecendo em termos cognitivos e de vivência social. As referências metodológicas são, enfim, apropriações de experiências francesas e alemãs, vigentes na segunda metade do século XIX.

Com a vulgarização da *Didática da Escola Nova*, de **A. M. Aguayo**, principalmente nas obras de **Antônio D'Ávila** (1940) e de **Teobaldo Miranda Santos** (1953 e 1960), algumas estratégias fundadas nos métodos intuitivo (residuais, no período anterior) ganharam maior peso. Fazer ver, tocar, sentir, os "locais históricos", fontes e repositórios de fontes históricas são orientações a serem seguidas pelos profesores durante as visitas aos monumentos e museus, na audiência de rádio e cinema, na visualização e reprodução de pinturas, mapas e fotografias, nas representações teatrais e na construção de maquetes.

No final dos anos 1960, os alunos já são convidados a entrevistarem pais, avós e colegas como atividade de pesquisa histórica. Os processos anteriores, como a clássica preleção (exposição oral), os métodos progressivo e concêntrico, as **efemérides**, entretanto, conservaram-se. Os artefatos, por outro lado, foram ampliados. Além dos quadros, globos e mapas, o professor deveria dispor também de jornais, revistas, caricaturas e, com maior ênfase, o livro didático.

Do período em que os conteúdos de História foram integrados à matéria Estudos Sociais (1971), até a recuperação do *status* de disciplina com os PCN (1997), dominou a estratégia

A. M. Aguayo
Professor da Universidade de Havana e publicou *Didática da Escola Nova* (1933).

Antônio d'Avila
Professor da Escola Normal anexa do Ginásio Ipiranga em São Paulo e assistente técnico da Divisão de Ensino do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Publicou *Práticas escolares* (1940).

Teobaldo Miranda Santos
Professor do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Publicou *Noções de didática especial* (1960).

Método das efemérides
Propõe ensinar os fatos históricos nas datas anuais em que os mesmos são celebrados, isto é, de acordo com o calendário. Isto significará começar a História do Brasil pelo fato comemorado no mês de março e assim por diante. (Leite, 1952, p. 69).

intitulada “estudo do meio”, isto é, o estudo do local em que vive o aluno (bairro, cidade) sob os aspectos espacial, temporal e das relações sociais. É, sobretudo, uma estratégia de organização de conteúdos conceituais que prescindia, evidentemente, de várias outras estratégias em vigor: preleção, observação, excursão, entrevista, registros de campo, leituras, trabalho com fontes históricas, uso de rádio, TV, jornal, música e literatura de ficção. Nesse tempo, além da ênfase no livro didático, divulgou-se um recurso bastante utilizado cotidianamente em todo o Brasil: a construção de linhas do tempo.

Por fim, desde a instituição dos PCN, entraram em cena as propostas que mesclam as experiências escolanovistas (ensino ativo), contribuições mais recentes do cognitivismo (aprendizagens significativas, **inteligências múltiplas**), tendências historiográficas de valorização da pesquisa (retorno às fontes) e do sujeito histórico criança, e da orientação política em torno da formação cidadã. Essa mescla resulta, como já afirmei, no quase desaparecimento das palavras “método”, “técnica” e “recursos auxiliares”.

Massivamente, os manuais referem-se agora às atividades (sobretudo para o aluno) e às novas linguagens para o ensino de História. Entre as estratégias mais citadas estão as que auxiliam no desenvolvimento de conceitos meta-históricos (tempo, interpretação, fonte histórica) e de capacidades e habilidades relacionadas ao desenvolvimento humano ocidental contemporâ-

Inteligências múltiplas
Essa teoria critica a ênfase dos ocidentais nas competências linguística e lógico-matemática, acrescentando mais cinco inteligências a serem desenvolvidas na escola: as inteligências musical, corporal-cinéstésica, espacial, interpessoal e intrapessoal. Na maioria dos seres humanos, as inteligências funcionam juntas para resolver problemas, para produzir vários tipos de estados finais culturais – ocupações, passatempos e assim por diante. (Gardner, 1995, p. 15-16).

A **interpretação de texto**, como atividade primordial nos livros didáticos do nosso tempo, não raramente, faz lembrar a forma dialogada com que se realizava o trabalho do professor de História no início da República: o método socrático, o método dialogado, de perguntas e respostas ou o método da interrogação. Em muitos casos, portanto, o exercício de interpretação pressupõe um texto a ser transmitido pelo professor e memorizado e reproduzido pelo aluno.

neo (motoras, cognitivas, afetivas, de inserção social e de equilíbrio intrapessoal).

Para cumprir tais finalidades, o professor é orientado a utilizar quaisquer estratégias, nos mais diversos ambientes, com o emprego variado de artefatos. Entre as opções, destaco a pesquisa bibliográfica; pesquisa de campo; história oral e memória; representação e crítica (teatral, pictórica, quadrinhos); produção de textos; leitura de livros didáticos, paradidáticos e ficcionais; elaboração de paródias, excursões e jogos de computador, entre outros.

Apesar da variedade anunciada, a orientação dominante sugerida aos professores, nos manuais escolares, ainda é o trabalho de **interpretação de texto**, identificada no imperativo "responda". A atividade de pesquisa é a segunda mais indicada, seguida de ações, como: discuta, leia, escreva, explique, imagine, pense, opine, entreviste, compare, analise, relacione, dramatize, desenhe, visite, escreva, descreva, narre e elabore.

Os meios ou resultados envolvidos em tais atividades, consequentemente, são: o texto principal do livro didático, história de vida do aluno, verbete de dicionário e de enciclopédia, história em quadrinhos, desenho, fotografia, pintura, cartaz, filme, linha do tempo, carta, diário, álbum, recorte de jornal, recorte de revista, globo, mural, varal, maquete, provérbio, crônica, conto, jogral e peça de teatro.

OS (DES)CAMINHOS DA MEMÓRIA

Como ensinar História às crianças, já que a sua estrutura cognitiva se diferencia dos adolescentes? Como contar a História do Brasil com seus clássicos períodos da colônia, do império e da República para alunos que não conseguem relacionar, simultaneamente, suas avaliações (seus cálculos) sobre a duração e a seriação desses períodos, interpretando o passado como uma cópia tosca e envelhecida do presente? Como exigir dos alunos dos anos iniciais uma compreensão das histórias de outros povos em tempos e espaços diferentes se os seus julgamentos estão plenos de **egocentrismo**?

As orientações metodológicas, a exemplo dos estudos sobre aprendizagem, têm origem nos estudos fundados na Psicologia cognitiva e na Teoria da História e estão relacionadas às finalidades professadas pelos professores para a disciplina História e aos conteúdos prescritos pelos currículos, predominantemente.

Em meio à variedade de caminhos apresentados nos tópicos anteriores, selecionei uma abordagem bastante comum nos últimos dez anos, que ganhou espaço, sobretudo nos livros didáticos e no dia-a-dia dos professores dos anos iniciais: o ensino de História como história de vida, ou seja, como memória individual, com história oral. Quando nasce esta estratégia? História oral é uma inovação no ensino?

Sobre a **atitude egocêntrica**, Piaget afirmou que até sete anos, as crianças não sabem discutir entre elas e se limitam a apresentar suas afirmações contrárias. Quando se procura dar explicações, umas às outras, conseguem com dificuldade se colocar no ponto de vista daquela que ignora do que se trata, falando como se para si mesmas. [...] Estes verdadeiros monólogos, como nos coletivos, constituem mais de um terço da linguagem espontânea entre crianças de três e quatro anos, diminuindo por volta dos sete anos. (Piaget, 1978, p. 26-27).

A história do aluno
Deve conter vários dados sobre a vida da criança: local e data de nascimento, cidade e país, com quem vive, lugares em que morou, mudanças de bairro, profissão dos responsáveis, fatos ocorridos antes e depois da entrada na escola. Procurar saber a idade do avô e de onde veio. Esses dados pessoais podem ser reunidos e classificados, e o professor pode procurar mostrar, impessoalmente, as uniformidades do grupo social de alunos ali reunidos e as diferenças que nele ocorrem. Pode ilustrar o conceito de geração através das idades da criança, do pai e do avô e, conforme for, estudar o problema das migrações dos membros da família e de grupos regionais e nacionais. Se houver dados, é possível comparar os tipos de trasporte utilizados pelos avós e pais, com os tipos de transportes utilizados pela criança, comparando também os espaços percorridos e o tempo necessário para isso. (Leite, 1969, p. 77).

As iniciativas de História oral no ensino de História com o sentido de recurso investigativo da própria História ou mesmo como fonte (memórias - reminiscências, histórias de vida) em situação didática não é uma iniciativa recente. Elas datam da década de 1950. Dinara Leite (1952), por exemplo, sugere a História oral (não literal, evidentemente) quando aconselha a "pesquisa de informações históricas" como atividades apropriadas aos alunos: pode ser dado aos alunos o trabalho de descobrir o porquê do nome de certas ruas, praças e lugares".

O mesmo ocorre também com as orientações de Miriam Moreira Leite (1962) em *Ensino da História no primário e no ginásio*. A autora propõe a história da classe e a história dos alunos como instrumentos auxiliares do professor para melhor acompanhar o desenvolvimento das atividades durante o ano e para maior conhecimento e controle da vida e do rendimento de cada aluno.

A história do aluno, por exemplo (local e data de nascimento, com quem vive, lugares em que morou, mudanças de bairro e de profissão dos pais, fatos ocorridos antes e depois da sua vivência na escola, idade e origem do avô etc.), elaborada pelo professor, fornece informação para controle discente e como estratégias de ensino da ideia de mudança, dos conceitos de geração e migração, tempo e espaço, problemas de transportes entre outros. Mirian Leite afirma que "esses dois exercícios podem funcionar como introdução à história do grupo social, que

depois pode ser ampliada até incluir a História Nacional, com todos os seus aspectos mais complexos".

Nos manuais para professores de Estudos Sociais da década de 1980, a entrevista também é bastante requisitada como "técnica", "recurso didático" e "atividade" para o aluno. Mas aí já são explícitas as considerações de que o recurso destina-se ao uso direto do aluno, e o apelo, ao conhecimento e construção do passado é manifesto. Os manuais não somente enfatizam a importância da entrevista, como também definem, tipificam, fornecem propostas de roteiro. Eles orientam qual deve ser o comportamento do entrevistador diante do entrevistado, sugerem a entrevista com "pessoas importantes" que visitam a cidade, mas, sobretudo na esteira dos "estudos do meio", estimulam a coleta de depoimento de trabalhadores, antigos proprietários de terras, antigos moradores e membros de associações de bairro, e os já citados familiares dos alunos.

Nos anos 1990 e início da década de 2000, ainda circulavam livros sobre o "como ensinar Estudos Sociais", indicando a **entrevista** como recurso auxiliar nos estudos do meio. A História oral, entretanto, sobrevive como recurso para desenvolver a noção de tempo próximo ou remoto, do conceito de tempo como duração, e do pensamento cronológico.

O resultado de entrevistas com familiares, buscando conhecimento de problemas como o transporte, origens, costumes e deslocamentos de contingentes populacionais é explicitamente

Entrevista
Roteiro empregado pelos alunos das séries iniciais dentro das atividades de estudos do meio.
Entrevista com antigos proprietários das terras do município de Campinas na década de 1980:
1. história da fazenda de onde se originou o bairro: nome, características da casa-sede, data da construção, época da transmissão do título de propriedade por compra e venda da fazenda;
2. descrição das características do lugar;
3. atividades econômicas desenvolvidas na fazenda;
4. número de empregados e divisão do trabalho;
5. nacionalidade dos empregados;
6. descrição da colônia - local de moradia dos trabalhadores;
7. meio de transporte mais comum para a cidade;
8. principais recordações;
(Leme e outros, 1990, p. 45).

História oral e ensino de História

O ensino de História, ao transpor ou recriar a metodologia da História oral, pode fazê-lo por meio de projetos, tais como: autobiografias orais; entrevistas com pessoas da comunidade; história oral da localidade; livro de recordações; investigação da origem de nomes dos espaços locais; história oral da escola; história oral de construções locais; história oral de pessoas idosas da localidade; história oral de pessoas idosas, com o objetivo de recuperar a cronologia de fatos da localidade; história oral do aluno; história oral de pessoas originais que vivem na localidade; história oral de famílias (genealogias familiares, arquivos familiares, história oral e fotografias históricas); história oral da indústria local; história oral das mulheres, dos migrantes, dos imigrantes; história oral de um acontecimento local importante. (Schimidt e Cainelli, 2004, p. 128).

concebido como fonte histórica primordial, ao lado de outras variedades heurísticas e, particularmente nos PCN para o 3º e 4º ciclos, é sugestivamente tipificada como história de vida, história temática e tradição.

Hoje, seguindo a orientação dos PCN, os Estudos Sociais rareiam como título de livro. "Ensinar História" ou simplesmente "Fundamentos do ensino de História" intitulam as publicações. **História oral** agora incorpora com maior ênfase a experiência dos pesquisadores do ensino de História em termos de novas linguagens e experiências com fundo psicológico e historiográfico.

Por esta rápida revista, é possíel perceber que a História oral (estratégia de investigação) e o seu produto, a memória (de indívíduos, principalmente), foram paulatinamente incorporadas como recurso de ensino nas últimas três décadas. Mas é importante registrar que essa inovação, proposta aos professores como mecanismo de aproximar o aluno ao conhecimento histórico e de substituir experiência dos grandes homens pela experiência dos homens comuns, deve ser tratada de forma crítica, como qualquer tentativa de superar a "tradição".

História oral de vida, mesmo a vida do aluno, é memória, e esta guarda grandes diferenças em relação à História (Cf. Capítulo 3). Mas é preciso ficar atento: ao trocar os clássicos conceitos substantivos, as proposições dos historiadores (que expressam acontecimentos, motivações, sujeitos, datas) pela memória do aluno ou do bair-

ro, o professor poderá (em lugar de inovar no ensino) privar o aluno de referências históricas fundamentais para o seu convívio social.

O ensino pela memória através da História oral de vida auxilia no desenvolvimento de competências que viabilizam o uso do passado para a construção da identidade, expande a consciência de historicidade do aluno, estimulando-o a pensar historicamente, a empregar a capacidade narrativa. Mas é fundamental entender que, neste sentido, História oral é útil se for considerada, em lugar de conteúdo substantivo, uma estratégia de valor meta-histórico, ou seja, um modo de conhecer a operação que transforma indícios em conhecimento, o passado em História (Cf. Capítulo 13).

REFERÊNCIAS

AGUAYO, A. M. *Didática da Escola Nova*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1934.

ANTUNES, Celso. *A sala de aula de geografia e história*: inteligências múltiplas, aprendizagem significativa e competências no dia-a-dia. 4. ed. Campinas: Papirus, 2005.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Técnicas de ensino*: por que não? 16 ed. Campinas: Papirus, 2005. [Primeira edição em 1991].

AULETE, Caldas. *Dicionário contemporâneo da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Delta, 1974.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história*: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: história. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais*: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CALLAI, Helena Copetti (org.). *O ensino em estudos sociais.* 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2002. [Primeira edição em 1992].

CAMARGO, Maurício. *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo* - 1915. São Paulo: Augusto Siqueira, 1915. pp. xxxiii-xxxv.

CARVALHO, Carlos Delgado. *Introdução metodológica aos Estudos Sociais*. Rio de Janeiro: Agir, 1957.

CASTRO, Amélia Americano Domingues de. *Princípios do método no ensino da História*. Boletim da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, São Paulo, n. 138, 1952.

_____. Processos de apresentação da matéria. In: *Princípios do método no ensino da história*. São Paulo: USP, 1952. pp 91-99.

_____. Alguns problemas no ensino da História. *Revista de História*, São Paulo, n. 24, v. 11, pp. 257-266, out./dez. 1955.

CESARINO JÚNIOR, A. F. Como ensinamos história. *Revista de Educação*, São Paulo, v. 13 e 14, pp. 52-60, mar./jun. 1936.

D´ÁVILA, Antonio. O ensino da história. In: *Práticas escolares* (De acordo com o programa de Prática e Ensino do curso Normal e com a orientação do ensino primário). São Paulo: Saraiva, 1940. pp. 325-348

DEWEY, John. O ato de pensar e a educação. In: *Democracia e educação*: introdução à Filosofia da Educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979. pp. 167-180. [Primeira edição em inglês – 1918].

Diretoria Geral da Instrução Pública - DIGIP. Programa de Ensino para as escolas primárias [do Estado de São Paulo]. São Paulo: *Diário Oficial*, 1930. pp. 18-19, 39-40, 60 e 86.

Escola Secundária, Rio de Janeiro, 1957.

GASMAN, Lydinéa; FONSECA, James Braga Vieira da. *Guia metodológico para Cadernos MEC História*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura/Fundação Nacional de Material Escolar – FENAME, 197 [1].

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas*: a teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GUEDES, João Alfredo Libânio. *Curso de didática de história*. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 1975.

GUERRA, Marcia. Pardal de Cio: Delgado de Carvalho e a proposta de Estudos Sociais. Disponível em <www.encontro 2008.rj.anpuh.org/resources/content/*anais*/1212979344>. Acesso em: 26 de abril de 2009.

HÉRY, Evelye. Les grandes orientations de La pédagogie de l'histoire de 1880 à nos jours. In: *L'épreuve orale sur dossier em histore*: préparation au CAPES d'histoire-géographie. sn: Presses Universitaires de Rennes, 2000.

HICKMANN, Roseli Inês (org.). *Estudos sociais*: outros saberes e outros sabores. Porto Alegre: Mediação, 2002 (Cadernos de Educação Básica; n. 8).

HILL, Peter C. *O ensino da história*: conselhos e sugestões. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura – IBECC/UNESCO, 1966.

LEITE, Miriam Moreira. *O ensino da história no primário e no ginásio*. São Paulo: Cultrix, 1969.

LEME, Dulce Maria P. Camargo; HÖFLING, Eloísa de Mattos; ZAMBONI, Ernesta; BALZAN, Newton César. *O ensino de estudos sociais no primeiro grau*. 6ed. São Paulo: Atual, 1990. [Primeira edição em 1986].

MARTINEZ, C. *Rudimentos de Pedagogia*, IV Ano: pontos organizados de acordo como programa das Escolas Normais do Estado de São Paulo. [São Paulo]: Tipografia da "Nova Fase" Pirassununga.

MENDES, Murilo. *A História no curso secundário*: monografia para o concurso da cadeira de metodologia do ensino secundário do Instituto de Educação, da Universidade de São Paulo. São Paulo: Gráfica Paulista – João Bentivegna, 1935.

NEMI, Ana Lúcia Lana; MARTINS, João Carlos. *Didática de história*: O tempo vivido – Uma outra história? São Paulo: FTD, 1996.

OLIVEIRA, Maria Helena Cozzolino de; MONTEIRO, Leda da Silva. *Didática dos estudos sociais*: como aprender, como ensinar. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1988.

PENTEADO, Heloísa Dupas. *Metodologia do ensino de história e geografia.* São Paulo: Cortez, 1992.

PEREIRA, A. *A escola pública*. São Paulo: s. n., 1893.

PINHEIRO, Lucia Marques; PINHEIRO, Maria do Carmo Marques. *Prática na formação e no aperfeiçoamento do magistério primário*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, [1969]. v. 1.

PINTO E SILVA, J. F. In: R. JÚNIOR, João Chrysostomo B. *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo* - 1910/1911. São Paulo: Tipografia Siqueira, Nagel, [1911]. p. 44.

PORTELLA, Rosalva; CHIANCA, Rosaly Maria Braga. *Didática de estudos sociais*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1997.

RIBEIRO, Luís Távora Furtado; MARQUES, Marcelo Santos. *Ensino de história e geografia*. 2. ed. Fortaleza: Brasil Tropical, 2001.

RUDOLFER, Noemy da Silveira. O método dos passos formais, a terceira contribuição da psicologia educacional. In: *Introdução à Psicologia Educacional*. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965. pp. 49-54. [Primeira edição – 1938].

_____. *Introdução à psicologia educacional*. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.

SANTOS, Astréa Dutra dos *et. al*. *Apostilas de didática especial de História*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura/companhia de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário-CADES, 196-.

SANTOS, Theobaldo Miranda. *Noções de didática especial*: introdução ao estudo dos métodos e técnicas de ensino das matérias básicas dos cursos primário e secundário. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2004.

SERRANO, Jonathas. *Como se ensina História*. São Paulo: Melhoramentos, 1935.

SERRANO, Jonathas. *Metodologia da História na aula primária*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1917.

SKINNER, Frederic Burhus. *Tecnologia do ensino.* São Paulo: Herder/Editora Universitária de São Paulo, 1972.

SILVEIRA, Alfredo Balthasar da. Ligeiras observações sobre o ensino da história da civilização. *Revista Brasileira de Pedagogia*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 14, pp. 258-275, mai. 1935.

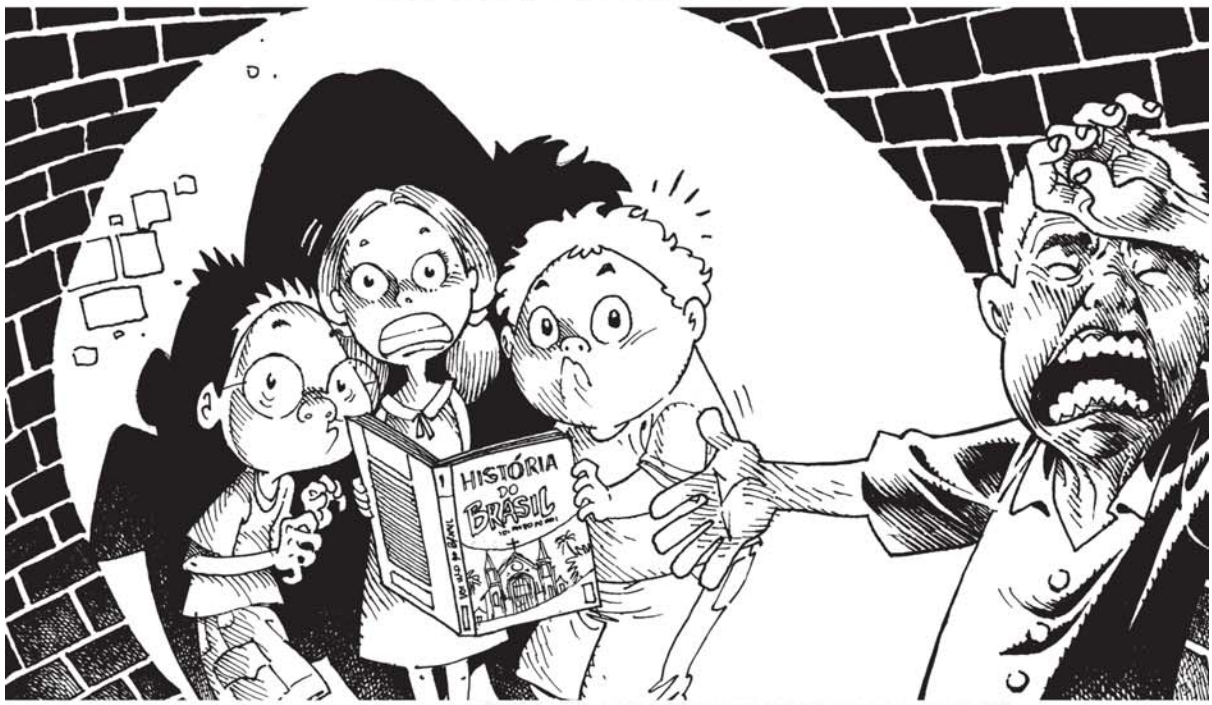
THOMPSON, Oscar. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Secretário do Interior. In.: *Anuário de Ensino do Estado de São Paulo - 1909/1910*. São Paulo: Tipografia do Diário, 1910. p. 166.

RESUMO

Entre os profissionais que refletem sobre métodos, técnicas, processos e meios auxiliares de ensino, não há *o método* do ensino de História (assim como não há *a teoria* da ciência da História). Se se quiser manter o uso da palavra método, a mesma deverá ser entendida ainda com o sentido mais antigo e genérico: método é o caminho para se chegar a algum lugar, cumprindo algum objetivo. Agir metodicamente é instrumentalizar-se com alguns princípios (por exemplo, ensinar é diálogo) e conceitos (aprendizagem, história etc.) e combinar procedimentos (técnicas) que viabilizem o cumprimento de determinadas metas (condicionadas pela escola, curso, alunos). Se quiser refletir e pesquisar sobre métodos de ensino em História, deve o professor tomar ciência da impossibilidade de isolá-lo como uma etapa do ofício em situação didática. Não há como pensar em método sem levar em conta as suas opções em termos de finalidades da educação escolar, teoria do ensino, teoria da aprendizagem, conteúdos conceituais e conteúdos meta-históricos.

LIVROS DIDÁTICOS E PARADIDÁTICOS DE HISTÓRIA: DEFINIÇÕES, REPRESENTAÇÕES E PRESCRIÇÕES DE USO

14



Neste último capítulo, estudaremos as definições, imagens, formas de escolha e prescrições de uso do livro didático de História, colhidas na literatura corrente sobre o tema, bem como nos impressos pedagógicos destinados à formação inicial e continuada de licenciados em História e em Pedagogia ao longo do século XX, no Brasil.

Comecemos com uma definição: "livro é um conjunto de folhas impressas e reunidas em volume encadernado ou brochado". Já o didático significa "que é próprio ou relativo ao ensino, à instrução; que tem por fim instruir". (Larousse, 1992).

Por essas proposições, todo conjunto de folhas impressas e reunidas em volume encadernado ou brochado posto em uso nas tarefas de ensino e de aprendizagem poderia ser chamado de didático. Assim, seriam livros didáticos, por exemplo, o impresso regional distribuído pelo PNLD 2007; *História do Mato Grosso do Sul*, de Zélia de Souza; o *Atlas Histórico escolar*, do MEC; As *Minas de Prata*, de José de Alencar; *50 textos de História do Brasil*, organizado por Dea Fenelon; o *Dicionário do Brasil Colonial*, organizado por Ronaldo Vainfas; as "Histórias" da Mônica, de Maurício de Souza; e *O engenho colonial*, de Luiz Teixeira Júnior. Essas obras, de alguma forma, são utilizadas nos estudos de História colonial do Ensino Fundamental.

Você concorda com essa exemplificação?

O QUE É UM LIVRO DIDÁTICO?

É provável que discorde dos meus primeiros exemplos de livro didático, pois o assunto é controverso entre nós, professores. Raramente se aceitam os gêneros atlas, romance, livros de fontes, dicionário, história em quadrinhos como livros didáticos. A obra *O engenho colonial*, por sua vez, é considerada leitura complementar, leitura de aprofundamento, isto é, livro paradidático, como já indica o catálogo da editora de origem.

Vemos, então, que a definição de livro didático baseada nos termos dos dicionários da língua portuguesa é insuficiente para resolver nosso problema inicial. Mas o que dizem os pesquisadores a respeito?

Os especialistas na temática divergem bastante sobre a definição de **livro didático**. Alguns admitem todos os gêneros aqui citados. Outros, somente os impressos que transpõem, didaticamente, matéria historiográfica. Outros, ainda, hierarquizam as obras, colocando, em primeiro lugar, os títulos de leitura sequencial, originalmente preparados para o uso dos alunos, e, em seguida, os livros de leitura tópica, utilizados com finalidades didáticas, tais como atlas, dicionários e enciclopédias.

As razões para tantas diferenças estão nas ideias professadas sobre a educação escolar e também na ênfase colocada em um ou outro critério de classificação, a saber: datas de origem –

Em 1658, João Amós Comenius publicou *Orbis Sensualium Pectus (O mundo sensível ilustrado)*, considerado o precursor do **livro didático** moderno. Tratava-se de um livro de imagens, destinado ao ensino do latim e de línguas maternas. Entre os seus objetivos, Comenius destacava: I. deve ser entregue aos meninos em suas mãos, para que se encantem com o espetáculo das figuras e as tornem, para si, como muito familiares também em casa, antes que sejam mandados para a escola. II. logo depois, sobretudo já na escola, deve ser examinado, qualquer que seja o assunto a que se dedique, a fim de que os meninos nada vejam, do que não sabem dar nome e nada denominem do que não sabem expor. III. que ele mostre realmente como as coisas são denominadas, não tanto na ilustração, mas em si mesmas, por exemplo, os membros do corpo, as vestes, os livros, as casas, os utensílios etc. (Cf. Commenius, 1659, *apud*. Schelbauer, 2008).

dos livros, da expansão dos sistemas públicos de escolarização –, o suporte, natureza e forma de organização dos conteúdos, finalidade ou destinatário, e os usos do livro didático. Mas é a partir dessas diferenças que podemos construir uma definição operacional do livro didático, definição essa que se baseia nos conceitos de **texto**, **impresso** e **leitura**.

Em primeiro lugar, o livro didático é reconhecível porque materializa a disciplina escolar. Embora alguns especialistas afirmem que o livro didático existe desde a invenção da imprensa ou ainda que teve o seu nascedouro nos **séculos XVII ou XVIII**, o artefato está intimamente ligado ao processo de disciplinarização dos saberes escolares. No caso brasileiro, há livros didáticos de História desde que a disciplina História foi constituída nos ensinos secundários e elementar, ou seja, desde o início do século XIX.

Mas como o livro pode materializar uma disciplina escolar? Ora, o livro é o suporte privilegiado da disciplina. Ele veicula os seus principais constituintes: os conteúdos, ou seja, o núcleo sobre o qual ela se constitui; a natureza temática; e as limitações com as demais disciplinas. O livro didático também veicula as finalidades – as prescrições que dão sentido à existência dos conteúdos no conjunto das ações da escola. Por fim, os exercícios. O conjunto de atividades destinadas aos alunos e aos professores, responsável pela "fixação" e reprodução da disciplina escolar, também estão presentes no livro didático.

Texto
É fruto do trabalho de escritura sob a responsabilidade do autor.

Impresso
É objeto constituído por papel e tinta, manipulado pelo editor, que serve de suporte ao texto.

Leitura
É a prática de produção de sentido a partir do texto e do impresso que lhe dá suporte. A compreensão do escrito resulta, portanto, da tensão entre as vontades e estratégias do autor, do editor e do leitor. (Cf. Chartier, 1990, p. 121-139).

Para **Maria Inêz Sucupira Stamatto**, pesquisadora do ensino de História e professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, é possível que o Brasil tenha importado e utilizado livros didáticos de História, ainda no **século XVIII.** O "sistema catecismo", por exemplo compunha-se de um texto seguido por exames - questões cujas respostas encontravam-se literalmente no texto anterior (Stamatto, 2008, p. 138).

Como segunda característica, podemos afirmar que o livro didático é um material impresso, isto é, um objeto resultante do processo de colocação da tinta no papel, composto de tipos, vinhetas e imagens. Conhecemos livros didáticos de espuma, borracha sintética, tecidos e até de madeira, destinados aos alunos da educação infantil. O papel, no entanto, é o suporte característico do livro didático.

E o que dizer dos livros em suporte eletrônico, na internet ou no CDRom? O texto do livro difere fundamentalmente do texto eletrônico. Ele é escrito de forma linear e sequencial. É composto por autores e editores, possui unidade temática, é finito e o relacionamento entre as suas unidades é mediado por sumário e índices (ao contrário do **hipertexto**). Além disso, o impresso é uma tecnologia bastante prática, tanto para o fabricante, quanto para o vendedor e o leitor. O suporte papel torna o livro portável e manuseável, consultável em ambientes, situações e formas as mais diversas, independentemente de qualquer outra tecnologia. Para que isso ocorra, basta que se garanta, evidentemente, a sua conservação e um mínimo de luminosidade que possibilite a leitura.

A última característica significativa do livro didático é o fato de ele ser planejado e organizado para uso em situação didática; para ser lido – no seu sentido mais abrangente –, para produzir sentido. Como a palavra didática, em Educação, sugere muitos sentidos, as divergências entre os pesquisadores se ampliam. Ela pode ser

Hipertexto "
É a forma de apresentação de informações em um monitor de vídeo, na qual algum elemento (palavra, expressão ou imagem) é destacado e, quando acionado (mediante um clique de *mouse*), provoca a exibição de um novo hipertexto com informações relativas ao referido elemento.
(Houaiss, 2007).

uma atividade com finalidade compreensiva, controladora ou emancipadora, para empregar uma tipologia sociológica. Ela pode ser uma prática centrada na autoridade do professor ou na interação aluno/saber sistematizado/experiência social, como tipificam as Psicologias. A opção por um desses sentidos orienta a função/destinação do livro didático.

Apesar de tais variações, o "didático" do livro didático refere-se, predominantemente, às práticas no ambiente da escola e na residência dos seus usuários. Se assim raciocinarmos, teremos, no mínimo, dois destinatários para o livro didático: o aluno e o professor. Pensado como obra destinada ao aluno e ao professor, são atribuíveis ao artefato, pelo menos, seis funções: reproduzir ideologia; difundir o currículo oficial; condensar princípios e fatos das ciências de referência; guiar o processo de ensino; guiar o processo de aprendizagem; possibilitar **formação continuada.**

Com esses comentários, finalmente, podemos chegar a uma definição operacional para livro didático que muito nos auxiliará no exame das prescrições de uso contidas nos manuais de formação de professor. Livro didático é, portanto, um artefato impresso em papel, que veicula imagens e textos em formato linear e sequencial, planejado, organizado e produzido especificamente para uso em situações didáticas, envolvendo, predominantemente, alunos e professores, e que tem a função de transmitir saberes circunscritos a uma disciplina escolar. Essa é a imagem que faço quando penso em livro didático.

Formação continuada. Em geral, não divergimos quanto ao sentido de continuado (não dividido, não interrompido, prolongado e até repetido). As ideias de formação e de educação, entretanto, causam as maiores polêmicas (criação ou moldagem? transmissão ou inculcação?). Mas é óbvio que a formação continuada ou contínua, ocorre após o término do seu curso de licenciatura, chamado de formação inicial. Essa prática foi institucionalizada há poucas décadas. No Brasil, ela é prescrita por alguns importantes dispositivos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Plano Nacional de Educação. A formação continuada é um dever do Estado, uma necessidade do professor e um direito do aluno. (Freitas, 2007).

SOBRE A IMAGEM DO LIVRO DIDÁTICO

Das tecnologias educacionais difundidas no século XX, o livro didático é a mais presente no cotidiano de professores e de alunos. Talvez, por isso, tenha atraído tantos defensores e inimigos, penso que na mesma proporção.

Os professores da escolarização básica são os primeiros a elencarem os seus **vícios e virtudes**. O maior vício de um livro didático é o de não utilizar, respeitar, aproximar-se, atingir a realidade do aluno (uso os mesmos verbos pronunciados pelos professores em Sergipe). Professores estranham a distância entre as imagens acéticas dos livros didáticos e a dureza da realidade que circunda a escola. Outros problemas apontados são as formas longas ou resumidas dos textos, o conteúdo incompleto e os frequentes erros factuais.

Entre as virtudes do livro didático, claro, desponta o fato de ele respeitar e até estimular o trabalho com a realidade do aluno. Mas são também virtudes o emprego dos instrumentos imagéticos e gráficos que facilitam e estimulam a aprendizagem, a linguagem acessível e a informação historiográfica atualizada e didatizada.

Evidentemente, cada professor faz a crítica a partir de uma imagem de livro que satisfaça às suas necessidades cotidianas. Sendo assim, cada professor tem um **modelo de livro didático** na cabeça. Esse livro (ideal), dependendo da situação, pode ser considerado a solução para educação escolar ou a desgraça dos impressos didá-

Uma das formas de descobrir os **vícios e virtudes** dos livros didáticos, segundo Jonathas Serrano, é verificar o seu uso. O aluno deve gostar do livro adotado em aula. Deve entendê-lo perfeitamente. O compêndio é feito para facilitar o estudo, e não para torná-lo mais complicado e enfadonho. O melhor juiz do compêndio é o próprio estudante. Livro antipático e detestado é, por força, livro mal feito. (Serrano, 1935, p. 73-74).

Modelo de livro didático
Segundo as orientações da Teoria da História de Jörn Rüsen, na elaboração de um livro didático devem ser cumpridas as seguintes condições:1. *utilidade para o ensino prático* - formato claro, estrutura didática, relação eficaz com o aluno e relação com a sala de aula; 2. *utilidade para a percepção histórica* - apresentação dos materiais, pluridimensionalidade dos conteúdos, pluriperspectividade da apresentação histórica; 3. *utilidade para a interpretação histórica* - relação com os princípios da ciência histórica, exercício das capacidades metodológicas, ilustração do caráter de processo e inteligibilidade do texto; 4. *utilidade para a orientação histórica* - reflexão sobre identidade, formação de um juízo histórico, referência ao presente. (Rüsen, 1997, *apud*. Medeiros, 2006, p. 89).

Jean Herbrard
Inspetor-geral do Ministério da Educação da França e pesquisador da Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais de Paris. Publicou *Discursos sobre a leitura* - 1880/1980 (1995).

ticos disponíveis no mercado. Foi assim no século XX e pode assim continuar ao longo do século XXI com os professores e também com autores de livros didáticos e teóricos da Psicologia e da História.

No mundo da pesquisa acadêmica, entretanto, as mudanças na imagem do livro didático – mais céticas ou mais compreensivas – podem ser delineadas com maior clareza. Para **Jean Hebrard** (2002), por exemplo, o livro didático gozou de grande prestígio entre o final do século XIX e a década de 1960. Nesse período, vigorou o modelo pedagógico das Escolas Normais, que articulava professores modelos (de escolas de aplicação), formadores (diretores e professores das Escolas Normais) e diretores de coleções e de livros didáticos (professores de Escolas Normais ou próximos a essas). O livro didático era instrumento privilegiado nas ações de ensino e de aprendizagem.

Entre as décadas de 1970 e 1990, ao contrário, quando as "múltiplas formas do construtivismo" professadas nos Departamentos de Educação das Universidades começaram a fazer sucesso – modelo da autonomia do aluno e do professor, o modelo da democracia –, o livro didático caiu em descrédito. Variantes do construtivismo negam a possibilidade de a construção do conhecimento, por parte do aluno, "basear-se num livro escolar na sua forma tradicional".

O ceticismo também proveio das mudanças operadas na ciência de referência. No caso da História, a Escola dos *Annales* – trabalhar com

problemas, de forma interdisciplinar, ampliando a noção de fonte histórica – foi considerada como modelo também para o ensino de História. Daí a crítica severa aos livros didáticos, em sua maioria, baseados no padrão da historiografia da Escola Metódica.

No Brasil, em tempos de República, também podemos identificar uma época de ouro dos livros didáticos de História. Entre 1910 e 1960, aproximadamente, depositou-se no artefato uma grande responsabilidade no sucesso e na qualidade dos ensinos primário e secundário. As iniciativas do Estado em normatizar a produção, circulação e usos com Sampaio Dória (1917) em São Paulo, Gustavo Capanema – CNLD (Comissão Nacional do Livro Didático-1938) e Anísio Teixeira - INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - 1952) no Distrito Federal, da COLTED (Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático – 1966), são indícios de que o livro didático era também um componente estratégico para a renovação das práticas escolares.

As causas desse prestígio são várias e incluem a expansão do ensino primário no início do século; a padronização do ensino secundário, ocorrida a partir da década de 1930; a sucessiva hegemonia dos modelos pedagógicos tradicional e escolanovista nas políticas públicas de então; e a articulação entre autores, editoras e professores (de escolas normais, colégios secundários modelos, institutos de Educação, faculdades de Filosofia e de Educação).

Modelo de livro didático

Dentro das orientações da aprendizagem significativa de David Ausubel, o livro [pode ser] organizado de tal forma que os primeiros capítulos apresentam uma visão geral dos últimos, e o material introdutório em cada capítulo desempenha essa mesma função em relação ao material que se segue. Além do mais, quando um material similar é encontrado novamente num contexto diferente, a repetição deliberada e a delineação explícita de semelhanças e diferenças são consideradas pedagogicamente mais eficazes do que esperar que o aluno faça sozinho a identificação dos conceitos e proposições que se relacionam. Esses recursos tornam desnecessários os sumários dos capítulos. Ao contrário dos sumários, uma visão geral fornece ao leitor uma pré-orientação. Quando usada como recurso de "organização", esta visão geral apresenta (num nível maior de abstração, generalidade e inclusividade) um arcabouço ideacional para o material detalhado que se segue. (Cf. Ausubel, 1980, p. xv).

Kazumi Munakata
Professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e pesquisador de História das disciplinas e do livro didático. Publicou *Por que Descartes criticou os estudos que realizou no Colégio de la Flèche, mesmo admitindo que era uma das mais célebres escolas da Europa* (2003).

Livros didáticos nos inventários de História da historiografia
Desde o início do século XX, neste gênero, não há obra de síntese que contemple o objeto livro didático, no todo ou em parte. O trabalho de maior envergadura, produzido no início da década de 1990 – *A história no Brasil* –, não incluiu o livro didático. Carlos Fico e Ronald Polito assim justificaram a exclusão: "cremos que a veiculação de conhecimento especializado em textos didáticos da maioria das áreas de conhecimento ocorre com relativo atraso. Levantamentos nessas áreas provavelmente demonstrariam que o que hoje é divulgado pela produção didática em História nos primeiro e segundo graus não equivale ao que é lido e discutido pelos grupos mais especializados e pelos leitores em geral". Evidentemente, as razões de Fico e Polito foram de ordem metodológica: o processo de seleção das fontes enfatizou as "esferas mais especializadas de produção do conhecimento histórico". (Fico e Polito, 1992, p. 27-28).

O descrédito, por outro lado, pode ser datado entre as décadas de 1970 e 1980. Para **Kazumi Munakata** (1998), a suspeição em torno do livro didático está diretamente relacionada à reação dos intelectuais à ditadura militar. Nesse período, vigorou uma pedagogia crítica que considerava os livros didáticos como instrumento único ou guia das aulas, disciplinadores do currículo, enfim, muletas indesejáveis. Também nesse período, educadores de História e Geografia protestaram contra a substituição das referidas disciplinas pela matéria Estudos Sociais.

Houve uma verdadeira "caça às bruxas". Os livros de Estudos Sociais, por exemplo, foram alvo de críticas severas, por serem veiculadores da ideologia da classe dominante e/ou do regime militar. O modelo para essa crítica provinha de obras cujos títulos, por si sós, revelam o espírito da época: *Mentiras que parecem verdades*, de Umberto Eco e Marisa Bonazzi (1980) e *A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação*, de Marc Ferro (1983).

Por outro lado, livros didáticos de História também foram (e são) alvo da estigmatização da Pedagogia, frequente entre muitos profissionais formados em História. As obras não constam nos **inventários da História da Historiografia**, indicando que são desconsiderados como escrita da História. Como tema de discussão no campo, o livro didático é peça de menor valor.

Claro que a maioria não assume esse estigma, como vemos nesse depoimento sincero da historiadora Claudia Wasserman:

> Ao ser convidada para participar do Simpósio de Teoria e Metodologia, senti um grande orgulho de pertencer a essa seleta elite que estuda não apenas a História, mas também o desenvolvimento do processo de produção do conhecimento, ou melhor, que discute a própria ciência. Porém, logo que me foi designada a mesa de ensino, me senti frustrada (temos a tendência a menosprezar os temas da educação). Com tantos temas importantes, pulsantes, novos e polêmicos (biografias, novas tendências, História no fim do milênio), eu teria que me contentar com a discussão do livro-didático, lamentar as mazelas da educação brasileira, etc. (Waserman, 2000, p. 249, grifos da autora).*

(*) Segue o restante do texto, onde Claudia Wasserman anuncia a relevância dos estudos sobre o livro didático de História: "Mas, logo que comecei a refletir sobre o tema proposto, percebi o privilégio único de debater sobre o verdadeiro ofício do historiador. Ou seja, pensar nos conteúdos teórico-metodológicos do nosso cotidiano acadêmico-universitário é muito menos desafiador do que pensar nesses conteúdos no âmbito da escola e dos instrumentos envolvidos no processo ensino-aprendizagem". (Waserman, 2000, p. 249).

Se os historiadores fazem críticas veladas, a grande imprensa, ao contrário, não economiza palavras ao apontar, com argumentos pouco consistentes, as mazelas do livro didático de História no Brasil. "Lavagem cerebral", por exemplo, foi o título do editorial de *O Globo* (19, set. 2007) para denunciar o "pedigree ideológico" do Governo Lula, veiculado em um livro didático distribuído pelo Estado. Segundo o editorialista, o governo mantinha em circulação a *Nova História crítica* de Mário Schmidt, elaborada "com um único objetivo: enaltecer o socialismo e seus ícones e qualificar o capitalismo com os piores adjetivos". Mal sabia o editor que o livro fora aprovado no governo FHC (Fernando Henrique Cardoso) e excluído por inadequações pedagógicas e historiográficas pelos avaliadores do PNLD, durante o próprio Governo Lula.

Modernização dos livros didáticos
Para Décio Gatti Júnior, a partir da década de 1960, momento de massificação do ensino brasileiro, os antigos manuais escolares transformaram-se nos modernos livros didáticos. O período 1970/1990 é, então, marcado pela passagem do autor individual à equipe técnica responsável pela elaboração dos produtos editoriais voltados para o mercado escolar; de uma produção editorial quase artesanal para a formação de uma poderosa e moderna indústria editorial. (Gatti Júnior, 2004).

Apesar do fim do regime militar, da **modernização dos livros didáticos**, do interesse das editoras em seguir o "politicamente correto" impresso na legislação brasileira, de orientar seus livros pelas tendências historiográficas mais recentes e propostas curriculares dominantes, apesar também de o MEC e as universidades públicas terem aperfeiçoado o sistema de avaliação, parte considerável da grande imprensa e um contingente muito expressivo de professores mantém uma hiper-desconfiança permanente em relação ao objeto livro didático. O livro didático de História é mal feito, emburrece e aliena (seja em benefício da direita, seja em benefício da esquerda). Enfim, a melhor coisa que professores conscientes e alunos ingênuos devem fazer diante de um livro didático de História é não lê-lo!

LER OU NÃO LER? EIS A QUESTÃO!

Ler é produzir sentido a partir da experiência do leitor. É praticar leitura. É usar, empregar os textos. Essa produção de sentido ocorre sempre numa tensão entre a vontade disciplinarizadora do autor e do editor e a atitude transgressora do leitor. Em outras palavras, o autor e o editor querem que o leitor use o livro de determinada forma (ordem, modo), compreendendo, assimilando e corroborando determinada tese, enquanto o leitor tem a liberdade de fazer o que quiser com os textos im-

pressos que lhe são impostos, afirma **Roger Chartier** (1990 e 2000).

A maioria dos profissionais de História e de Pedagogia, entretanto, acredita que os impressos didáticos são da responsabilidade única e exclusiva do autor, e ainda, que esse autor tem o poder de inculcar o que quiser na cabeça do leitor, bastando, para isso, capricho na sintaxe do texto e no *layout* do livro. A leitura é concebida por muitos como uma prática de mão única, e o leitor, como sujeito passivo nesse processo. Isso explica, em parte, a sugestão fornecida por um crítico das iniciativas do Estado Brasileiro em termos de distribuição gratuita de livros didáticos de História: "a melhor coisa que professores conscientes devem fazer diante de um livro didático de História distribuído pelo MEC é não lê-lo!".

Ao contrário do colega, minha posição é de que os livros devem ser lidos. Devem ser usados, sim. Mas como fazê-lo? Ora, não há que prescrever o uso aqui (evidentemente, não por neutralidade). O uso é de responsabilidade do professor. O uso explícito – como portar uma coleção de casa para a escola e vice-versa, exibindo os artefatos aos outros sujeitos, como uma enciclopédia do saber histórico – já é sinal de positividade. O uso explícito, como ornamento ou símbolo de poder – como se fazia com os livros não didáticos na colônia – pode parecer futilidade, mas denuncia que o Estado está presente na comunidade e que as escolas públicas brasileiras caminham para a universalização de um direito: o ensino de qualidade. E esse fato é uma conquista recente, dos professores inclusive.

Roger Chartier
Diretor de Investigações na Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais de Paris e pesquisador de história da leitura, do livro e das edições. Publicou *História cultural*: entre práticas e representações (1990).

Sobre as formas de leitura ou ainda os frutos da leitura que os professores fazem dos conteúdos dos livros didáticos, a pesquisa brasileira apenas se inicia. E mesmo no seu início, a própria investigação sobre a **apropriação** dos conteúdos é produzida de forma a comprovar, ora a vitória dos autores/editores, ora a dos leitores/professores. Em São Paulo, por exemplo, há professores que não se dobram aos protocolos de leitura do autor, do editor, ou dos avaliadores dos livros didáticos no Brasil. Não usam os livros integralmente, preferem consultá-lo para introduzir ou complementar suas aulas, empregam somente os exercícios ou as imagens.

Em Sergipe, **os usos do livro didático** variam com a experiência docente. Há casos em que o professor segue à risca a ordem das unidades do livro didático. Seja por estar no início da carreira, seja por não ter tempo para planejar suas aulas, o livro didático é a solução. Ainda no início da carreira, o mestre executa todo o programa prescrito pelo livro, desprezando, apenas, os exercícios e o manual do professor. Prefere ele mesmo elaborá-los, pois assim garante a adequação do livro ao projeto pedagógico da escola e às singularidades cognitivas das crianças, bem como a possibilidade de enfatizar os textos e as questões que considera fundamentais para a turma. Para o mais experiente, que está sobrecarregado, mas quer cumprir o programa, a solução é seguir os capítulos do livro didático. Enquanto isso, a sala de vídeo, a biblioteca e o laboratório de informática da escola permanecem fechados por falta de usuários.

Apropriação
Em seu sentido etimológico, apropriar-se é estabelecer a propriedade sobre algo. Mas existe a apropriação no sentido da hermenêutica, que significa aquilo que os indivíduos fazem com o que recebem. O conceito de apropriação pode mesclar o controle e a invenção, pode articular a imposição de um sentido e a produção de sentidos novos. (Chartier, 2000, p. 90-91).

Os usos do livro didático
Em recente pesquisa nas escolas de Fortaleza e de Quixadá (CE), **Isaíde Timbó**, professora da Universidade Estadual do Ceará e pesquisadora do ensino de História, chegou a conclusões preocupantes. Não há diferenças significativas entre os usos que os professores fazem dos livros didáticos de História. Sejam formados em Pedagogia, História, Letras ou Filosofia, tenham ou não escolhido o próprio livro, professores tem predileção pela leitura dos textos principais, desprezando as atividades destinadas aos alunos, as sugestões do manual do professor (explorar o patrimônio ambiental da cidade, por exemplo), os textos complementares e os demais instrumentos auxiliares presentes nas escolas, tais como: biblioteca, TV, *internet*, retroprojetor e computador. (Cf. Timbó, p. 252-256).

Em Minas Gerais, a variedade de manuseios também foi detectada pelas pesquisas. Professores polivalentes utilizam unidades diferentes de um mesmo livro. Uns trabalham apenas um texto de cada capítulo, outros seguem o livro quase que integralmente. Sugerem a cópia de textos no caderno do aluno, incentivam a elaboração de desenhos sobre datas comemorativas. Os usos, por fim, resultam de uma negociação entre as prescrições dos autores dos livros didáticos, as demandas da comunidade escolar, os saberes curriculares, os desejos e os saberes experienciais de cada professor.

Mas será que sempre foi assim?

Ao longo do século XX, vários profissionais formadores do magistério preocuparam-se em prescrever os usos do livro didático de História. Alguns foram críticos em relação a sua importância. Era possível ministrar uma aula e até um curso sem a presença do manual. Mas nenhum dos autores de manuais pedagógicos consultados (didáticas, metodologias) abriu guerra contra os livros didáticos. As obras tinham sempre uma função que variava conforme a posição política do autor e a tendência pedagógica professada.

Na *Didática da Escola Nova* (1935), os **livros de texto** eram estimuladores, além de oferecerem fontes, problemas e narrativas para a experimentação das crianças. Nos tempos dos Estudos Sociais (décadas de 1970 e 1980), os didáticos serviam para veicular valores, atitudes e as conquistas do mundo moderno.

Os **usos dos livros de texto na década de 1930** não devem ser obras de ensino, e sim livros de trabalho. Deverão estimular a criança para que realize seu trabalho escolar, indicarão as fontes que se podem consultar, apresentarão problemas e dificuldades adaptadas à experiência e capacidade dos alunos e farão narrações vivas, interessantes e animadas, tomadas com frequência das fontes históricas. Um bom livro de trabalho pode, pelo menos até certo ponto, substituir uma coleção de fontes. (Aguayo, 1935, p. 242).

No retorno da História às séries iniciais, às funções elencadas foram acrescentadas as denúncias de fornecer lucro, transmitir mitos historiográficos, dar suporte aos conhecimentos escolares, currículos educacionais e métodos pedagógicos.

O local de uso variou pouco. Predominaram as orientações para o emprego em espaços público ou privados, ou seja, em sala de aula ou na residência de alunos e professores. O "como usar", entretanto, foi alvo de alternativas diversas.

Para aqueles que tinham o livro como "recurso" ou "auxiliar" indispensável ao ofício do professor, a orientação majoritária foi ler, ou melhor, fazer com que os alunos lessem-no de forma silenciosa ou oralmente, individual ou coletivamente em sala de aula.

A abundância ou escassez do livro do aluno também determinou modalidades. Se todos têm livros, lemos coletivamente e silenciosamente; sentados, com os "pés no chão, coluna ereta, livro meio inclinado para a direita"; em pé, coluna ereta, voz empostada. Se a escola tem poucos livros, os exemplares são emprestados a determinado grupo leitor e o restante se envolve com outro tipo de atividade.

Com a mudança de sentido do conceito de leitura, os pesquisadores começam a perceber que o fato de os autores e editores prescreverem formas de leitura não significa (apenas) que o trabalho docente deve submeter-se às orientações do livro didático ou, ainda, que o impresso seja o verdadeiro **guia das aulas**.

Para **Alexia de Pádua Franco**, professora da Universidade Federal de Uberlândia e pesquisadora do ensino de História, os estudos sobre os usos do livro didático das décadas de 1980 e 1990 concluiram que este recurso era o único instrumento do professor, **guia das aulas**, referencial norteador e organizador do currículo. Fundamentada na ideia de apropriação, a autora conclui que os professores mineiros não se submetiam à ortodoxia dos autores e dos editores de livros didáticos. Não é que o comportamento docente tenha se modificado nesse período (de alienado para crítico). Houve, sim, uma mudança na forma de entender a leitura e os usos. Hoje, sabe-se que os professores cruzam diferentes fontes, mudam a sequência dos textos, reinventam as atividades e interpretam os conteúdos a partir dos seus valores. Em síntese, os saberes experienciais das professoras condicionam os usos das prescrições curriculares, tornando discutível, por exemplo, a eficácia das orientações do PNLD no sentido de incorporar as inovações pedagógicas e historiográficas contidas nos livros didáticos distribuídos pelo Estado. (Cf. Franco, 2009, p. 213, 215, 217-218).

Mas, finalmente, para que ler? Para conhecer o livro em sua integralidade (capa, sumário, índices etc.); responder os exercícios; elaborar resumos e esquemas; preparar a explicação do texto; preparar-se para a exposição e o debate; conhecer conceitos históricos; observar como tais conceitos são trabalhados em cada ano; tomar ciência da forma de abordar tais conceitos; conhecer o sentido das palavras; ampliar vocabulário; extrair e relacionar as ideias centrais; replicar ou criar atividades que complementem e/ou enriqueçam os conteúdos substantivos do livro; enfim, para **ensinar e aprender a ler** e a interagir com o mundo da palavra escrita.

Para aqueles que não veem o livro como peça imprescindível, também há prescrições: se a obra contiver erros factuais ou lógicos, estimule os alunos a questionarem e apontar suas contradições. Se a organização das unidades provoca monotonia, trabalhe os mesmos temas com outras linguagens e gêneros (imagens, notícias de jornal). Se não aborda conceitos considerados fundamentais em História, crie atividades para desenvolvê-los com os alunos. Em síntese, ainda que inadequados ou ruins, os livros didáticos podem possibilitar uma boa aula ou um curso de qualidade. Aí, mais uma vez, o espaço é franqueado ao professor – o grande responsável pela organização das experiências didáticas.

Ensinar e aprender a ler

Em muitos lugares do Brasil, reclama-se que os livros didáticos de História para os anos iniciais não são utilizados porque os alunos não sabem decodificar a escrita. No entanto, os livros didáticos, além de serem constituídos por conteúdos conceituais, atitudinais, procedimentais e por valores podem ser instrumentos para a aquisição e desenvolvimento da leitura. Em lugar de concentrar-se no texto principal, o professor pode lançar mão da variedade de gêneros dipostos/organizados/apresentados em situações de aprendizagem. Em geral, há gêneros que as crianças empregam ou empregarão em breve no seu cotidiano: narrativa, correspondência, descrição, legenda, história en quadrinhos etc. Em acordo com alguns dos novos princípios de ensino da língua portuguesa, importa que os alunos saibam ler, falar e escrever de acordo com qualquer situação comunicativa, ou seja, em quaisquer circunstâncias, nas quais o ato comunicativo (com seus participantes objetivos, tempo e espaço) esteja em curso. (Freitas, 2007, p. 48-49).

O QUE É UM LIVRO PARADIDÁTICO?

Para Kazumi Munakata (1997) e Ernesta Zamboni (1991), **o gênero paradidático** foi inventado pelo mercado editorial no início dos anos 1970. A própria denominação "paradidático" teria partido da editora Ática, precisamente do diretor-presidente Anderson Fernandes Dias ou do editor Jiro Takahashi.

Observem que a palavra não está inclusa nos Dicionários de Caudas Aulete (1974) e de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1986). Somente o Antonio Houaiss abona o étimo e com um vago sentido: tudo aquilo "que não sendo exatamente didático, é empregado com esse objetivo (diz-se de livro, material escolar etc.)".

Essa suposta invenção pode estar ligada às prescrições da LDBN de 1971, que estimulava o emprego de textos literários nos currículos escolares, segundo Daniel da Silva (2008). Confirmada, ou não, a hipótese, é fato que as primeiras coleções de paradidáticos foram destinadas à área de língua portuguesa e de literatura. As coleções "Bom Livro", "Vaga-lume" e "Para gostar de ler" difundiam clássicos da literatura brasileira em edições econômicas.

Na década seguinte, outras iniciativas se seguiram, voltadas ao ensino de História, Física, Matemática, Biologia ou mesmo para a exploração de temas não disciplinarizados no Ensino Fundamental, tais como: educação ambiental,

O gênero paradidático
Do ponto de vista das editoras, paradidático é uma concepção comercial e não intelectual. Então, não interessa se é Machado de Assis, se é dicionário, se é não sei o quê, o que interessa é o sistema de circulação. Os editores leram Marx, se não leram entenderam mesmo sem ler, quer dizer, eles sabem o que define realmente o produto é a possibilidade de circulação desse produto. Então, se esse produto circula como paradidático - ou como diriam vocês, acadêmicos "enquanto" paradidático -, ele é um paradidático. Ele pode ser um romance, pode ser um ensaio, pode ser qualquer coisa; então, essa é a definição de paradidático nos meios editorias. Então é muito fácil, não tem absolutamente nenhuma dificuldade nessa definição. Ora, há certos temas que o livro didático não dá conta, e você precisa, às vezes, verticalizar alguns temas. Então, esse foi o objetivo. (Depoimento de Jaime Pinsk concedido em 1996. In: Munakata, 2007, p. 102).

educação patrimonial, educação sexual e História da cultura afro.

Nessas iniciativas, função e natureza dos paradidáticos foram, e ainda são, bastante plurais. O gênero é concebido como texto de divulgação científica, livro, "livrinho", cartilha, revista "historinha", álbum e jogo.

Paradidáticos, não importando a área de destinação, são vistos como estratégicos para a formação continuada do professor e o incentivo do hábito da leitura do aluno. Eles exercitam a leitura objetiva, viabilizam a implementação de estudos interdisciplinares e de temas transversais, simplificam a linguagem científica, verticalizam determinados temas, complementam e/ou criticam os livros didáticos, atualizam informações científicas, aprofundam, enriquecem, resumem, ampliam e ajudam a sedimentar conhecimentos das ciências de referência.

Em resumo, o paradidático é definido em relação ao didático, ou seja, ele não veicula textos em formato linear e sequencial, não "realiza" uma disciplina escolar. Foi inventado pelo mercado para ser vendido o ano inteiro, difundindo todo tipo de tema de qualquer área de interesse escolar, seja fruto de uma tese recente ou objeto de uma narrativa ficcional.

O gênero paradidático

O que define os livros paradidáticos é o seu uso como material que complementa (ou mesmo substitui) os livros didáticos. Tal complementação (ou substituição) passa a ser considerada como desejável, na medida em que se imagina que os livros didáticos por si sejam insuficientes ou até mesmo nocivos. A carência de paradidáticos e a desqualificação dos didáticos são faces da mesma moeda. A área de História e assemelhados, que lida com temas da atualidade, é particularmente propícia para fomentar essas carências. Mas os paradidáticos podem proliferar em qualquer área: como todo assunto é, em tese, verticalizável, o seu temário é inesgotável. A crítica, também frequente, de que o livro didático traz verdades "prontas e acabadas" abre brechas para o lançamento, por uma mesma editora, de paradidáticos sobre o mesmo tema, a título de "confronto de ideias". (Munakata, 1997, p. 104).

PARADIDÁTICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Mas seria paradidático uma invenção tipicamente brasileira dos anos 1970? Evidentemente que não. Com essa definição, ele existe também em outros países, como a França. Entretanto, parece ter havido uma inversão de sentidos para o caso francês. Segundo **Alain Choppin**, nos didáticos daquele país predominam atividades, exercícios, documentos e temas a serem explorados pelo professor. "O conteúdo da aula" vem "produzido em detalhes no paradidático".

Quanto às origens desse tipo de impresso, se empregarmos os mesmos critérios (livro didático não sequencial, não linear, que não materializa componentes curriculares, embora os complemente), poderemos datar o paradidático como originário das primeiras décadas do século XX. O que fez Monteiro Lobato senão introduzir o gênero no Brasil, a partir das reescrituras dos contos clássicos – *Dom Quixote para crianças* (1936) e da disseminação das aventuras da famosa boneca – *Emília no país da Gramática* (1935)?

Para a área de História, entretanto, levando em conta a dicionarização da palavra e a expansão do gênero no mercado, podemos dizer que o artefato pertence mesmo às duas últimas décadas do século XX. Ele ganhou terreno nesse campo com as coleções "Cotidiano na História", que lançou títulos sobre a democracia grega, descoberta da América etc.; "História popular", da Global; "Discutindo a História", da Atual em con-

A identidade do gênero
Interessantíssimo o que está acontecendo. Quando eu comecei a trabalhar nos livros didáticos, eu dizia, lá na editora, que o mais interessante seria que, ao invés da gente produzir um manual completo, contendo o conteúdo do programa, era mais interessante a gente produzir uma coleção com temas específicos. É claro, isso não era viável economicamente, não tinha mercado para isso. Que professor poderia esperar que algum aluno comprasse dez pequenos livros, em vez de um manual? Agora, eu recebi recentemente da Saraiva e da FTD dois desses livros paradidáticos, que são, na verdade, livros didáticos temáticos. [...] Enquanto o livro didático tinha a a preocupação de, por exemplo, dar uma e única versão de um acontecimento, esses textos podem introduzir a polêmica. (Depoimento de Joana Neves concedido em 1997. In: Gatti Júnior, 2004, p. 210).

Alain Choppin
Pesquisador do Serviço de História da Educação do Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica da França. Publicou *Os manuais escolares na França de 1789 aos nossos dias* (1987/1999).

vênio com a Editora da Unicamp; e "Repensando a História", da Contexto. As três últimas foram criações do autor e editor Jaime Pinsky.

A identidade do gênero é consolidada pela sua materialidade: coleção com projeto gráfico definido para todos os impressos, um volume por título, ilustração livre e abundante, número reduzido de páginas, em relação aos didáticos que ultrapassam as 300 páginas.

Seus autores são historiadores e cientistas sociais universitários brasileiros (Carlos Guilherme Mota, José Carlos Sabe Bom Meihy, Caio César Boschi, Paulo Miceli), historiadores estrangeiros, jornalistas, especialistas não acadêmicos (Wladimir Pomar), ensaistas ou professores autores de livros didáticos (Francisco M. P. Teixeira). Em regra, o que se exige do escritor é fluidez e objetividade na escritura, respeito à vulgata histórica que circula entre os professores do Ensino Fundamental e, evidentemente, prestígio concedido pela autoridade na especialidade à qual se dedica.

Hoje, a pioneira Editora Ática mantém as coleções "O cotidiano da História", que discute civilização Inca, democracia grega, descoberta da América, Inquisição ibérica; "Guerras que mudaram o mundo" (Guerra de Secessão dos EUA, do Vietnã, dos Cem Anos); "História em movimento" (Guerra Civil Espanhola, Segunda Guerra Mundial, China – O Dragão do século XXI, Holocausto); "Retrospectiva do século XX" (A crise de 1929, Primeira Guerra Mundial, de Getúlio a Juscelino); "Explorando" (América do

A identidade do gênero
Para **Ernesta Zamboni**, professora da Universidade Estadual de Campinas e pesquisadora do Ensino de História, o paradidático vulgariza o conhecimento, não no sentido lato da palavra, mas no da simplificação das informações. Essa vulgarização começa na seleção temática, continua na decisão do coordenador e editor, e complementa-se por meio de suplementos de exercícios, sob a batuta criativa dos *copy desks*. Os critérios que norteiam a seleção dos temas a serem publicados estão condicionados pela constância com que são explorados nas salas de aula e pela sua pertinência nos programas escolares. Descobrimento do Brasil, Inconfidência Mineira, Abolição, Estado Novo são alguns dos temas mais explorados nos paradidáticos (Zamboni, 1991, p. 25).

Livros ilustrados
No caso dos livros dirigidos a crianças pequenas, o tratamento dispensado à ilustração é muito mais esmerado porque, nessa faixa, as crianças ainda não foram iniciadas ao código verbal escrito, logo, se não houver ilustração de boa qualidade, o livro não vende.
A partir do momento em que o leitor começa a responder, ele próprio, pela leitura, o critério do barateamento do custo rebaixa sensivelmente, não só a qualidade da ilustração, mas a do objeto como um todo, provocando atitudes de rejeição, pois o leitor, acostumado ao contato com material de melhor qualidade, o recusa exatamente quando o indivíduo está prestes a ganhar autonomia.
(Ramos, 1987, p. 104).

Norte, América Latina, África, China); e "As religiões na História" (Igreja Medieval, Judaísmo).

Os títulos também abundam nas editoras concorrentes. A coleção "Polêmica", da Editora Moderna, divulga textos sobre Oriente Médio, Golpe de 64 e a Ditadura Militar, por exemplo. "Discutindo a História", da Atual, trata da América que os europeus encontraram, Revoluções burguesas, e a coleção "Tudo é História", da Brasiliense, publica livros sobre Burguesia brasileira, Iluminismo e os reis filósofos.

PARADIDÁTICOS DE HISTÓRIA PARA OS ANOS INICIAIS

Como vimos, qualquer fenômeno em qualquer duração, nível de experiência humana (político, econômico etc.) ou de cognição pode ser alvo do paradidático. Mas as coleções voltadas para os anos iniciais ainda são raras. Isso ocorre, talvez, pelo fato de os alunos serem considerados leitores iniciantes ou leitores em processo (organizando o pensamento lógico).

Para esse público, que vai dos 6 aos 10 anos, predominam os **livros ilustrados**, ficcionais, que incentivam o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e interpretação de textos e sensibilizam sobre a relevância do passado e da experiência dos homens de outros tempos.

É esse público leitor que começa a interessar ao Estado, sobretudo após a divulgação dos problemáticos resultados dos alunos brasileiros das

duas primeiras séries, em termos de alfabetização e de letramento. A partir do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2010, são adquiridos e distribuídos milhares de livros paradidáticos aos alunos dos anos iniciais. As humanidades, incluindo a História, também compõe o acervo das chamadas "obras complementares".

Informa o edital do PNLD 2010 que são aceitos livros-texto ilustrados, livros de imagens e livros "de palavras". A exigência é a de que esses impressos apresentem conceitos, textos, cenas e/ou objetos de interesse lúdico-pedagógico que explorem, despertem o interesse e motivem os alunos para o campo temático da História, por exemplo.

O manual das obras complementares, contendo os títulos selecionados e postos à disposição dos alunos e professores informa que os acervos oferecem diversas estratégias para o cumprimento das finalidades do ensino de História para os anos 1 e 2 do Ensino Fundamental, tais como: a noção de tempo a partir da experiência cotidiana das crianças com as palavras antes, agora, depois, até chegar à ideia de segundo, hora e calendário; **o exercício de interpretação de imagens** e o estabelecimento de diferenças, abordando a história das moradias e do trabalho; ideia de narrativa, explorada a partir de biografias de crianças; os conceitos de patrimônio e identidade cultural, levando em conta a diversidade de modos de vestir, falar, comer, brincar e festejar, e os monumentos materiais e imateriais e conce-

Exercício de interpretação de imagens
Toda imagem tem alguma história para contar. Essa é a natureza narrativa da imagem. Suas figurações e até mesmo formas abstratas abrem espaço para o pensamento elaborar, fabular e fantasiar. A menor presença formal num determinado espaço já é capaz de produzir fabulação e, portanto, narração. Claro que a figurativização torna a narrativa mais acessível, pois a comunicação é mais imediata, o proceso de identificação das figuras como representações é mais rápido do que numa expressão gráfica ou pictórica formalmente abstrata (que se pretende desvinculada da função de representação). Se a essa presença formal é conferida uma dimensão temporal, a dimensão de um acontecimento, então, a narratividade já está em andamento. Se ao olharmos uma imagem podemos perceber o acontecimento em ação, o estado representado, uma ou mais personagens "em devir", podemos imaginar também um (ou mais) "antes" e um (ou mais) "depois". E isso é uma narração (Fittipaldi, 2008, p. 103).

bendo-os também como fontes para a história das pessoas e dos lugares.

O manual também anuncia que os livros podem ampliar o conhecimento de alunos e professores sobre temáticas que foram inseridas nos currículos brasileiros recentemente. Há informação sobre diferentes modos de criação do mundo que podem auxiliar na valorização da diversidade cultural brasileira e no reforço à autoestima de crianças negras e indígenas, secularmente estigmatizadas pela educação escolar. Examinando fotografias, letras de músicas, contos, fábulas e mitos de criação, pode-se ampliar o conhecimento sobre práticas religiosas, dança, música, hábitos familiares e formas de trabalho dos povos Kayapó, Mundurukú e Kamaiurá, de comunidades negras do Mali, Senegal, Benin, Nigéria, Congo e do Brasil.

Com a distribuição sistemática de livros paradidáticos nas escolas públicas brasileiras, os professores ganham mais uma **ferramenta de ensino** que pode auxiliar na melhoria da qualidade da educação básica. Dependendo da ação do mestre, essa ação estatal podem resultar na criação de hábitos de leitura e no incentivo ao uso da biblioteca e no desenvolvimento de competências fundamentais como a compreensão dos conceitos de tempo, fonte, identidade e patrimônio cultural. Dado o seu formato tópico (não linear), o acervo pode constituir-se em um poderoso auxiliar na aceleração da aprendizagem histórica das crianças.

Ferramenta de ensino
Os livros paradidáticos são ricos em sugestões de atividades à aprendizagem histórica. Observem esse inventário de possibilidades para o desenvolvimento da noção de tempo, colhidas nas obras complementares do PNLD 2010: *Tempo é categoria fundamental* para a localização do aluno (e dos seus personagens) dentro da história. *O tempo comanda a nossa vida*. Temos hora para tudo (banho, férias...). *O tempo passa*. Isso pode ser verificado na propaganda, roupa, transporte, iluminação, comunicação, cinema, trabalho, escola, brinquedos e brincadeiras, nas mudanças corporais observadas pela roupa que não cabe mais na criança e também pelas fotografias, corte de cabelo, penteado, modelo de roupas; modos de pensar, agir e sentir (que mudam); no crescimento de um animal de estimação, de uma planta; no movimento do sol; na mudança das estações. *O tempo pode ser sentido, dividido e medido* - segundo (aceno), minuto (canto do galo), hora, dia, semana, mês, estação, ano, século, passado, presente e futuro.

REFERÊNCIAS

AGUAYO, A. M. *Didática da Escola Nova*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

Algumas Palavras sobre o Livro Paradidático. Disponível em: <http://www.geocities.com/Athens/Delphi/8488/variacao_linguistica/paradidatico.html> Acesso em: 18 out. 2008.

ARAÚJO, Mauro Sérgio Teixeira de; SANTOS, Cristina do Carmo dos. *Contextualização de aspectos de educação ambiental utilizando um livro paradidático no Ensino Fundamental*. Disponível em: <http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xvi/cd/resumos/T0399-1.pdf>. Acesso em: 18 out. 2008.

ASSIS, Alice; TEIXEIRA Odete Pacubi Baierl. *Contribuições e dificuldades relativas à utilização de um texto paradidático em aulas de física*. Disponível em: <http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/epef/ix/atas/comunicacoes/co11-2.pdf> Acesso em: 18 out. 2008

ÁTICA. *Livros Paradidáticos*. Disponível em: <http://www.atica.com.br/busca/catalogos.aspx?c=par > Acesso em: 18 out. 2008.

AUSUBEL, David P., NOVAK, Joseph D. e HANESIAN, Helen. *Psicologia educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BARTO, Maria Cecília Arena Lopes. *Como escutar, entender e aceitar o aluno:* um relato sobre uma experiência vivida. Disponível em: <http://www.sbempaulista.org.br/epem/anais/Posteres%5Cp014.doc>. Acesso em: 18 out. 2008.

BITTENCOURT, Circe. Livros e materiais didáticos de História. In: *Ensino de História*: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004. pp. 295-324.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. *Manual das obras complementares.* Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

CARBONE, Gabriela. Delimitación de el problema. Interrogantes acerca de la especificidad de los libros escolares. In: *Libros escolares*: uma introducción a su análisis y evaluación. Buenos Aires: fondo de Cultura Econômica de Argentina, 2003. pp. 14-85.

CHARTIER, Roger. *Cultura escrita, literatura e história*. 2. ed. México: Fondo de Cultura Economica, 2000.

_____. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

_____. Textos, impressos, leituras. In: *História cultural*: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 1990. pp. 121-139.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, pp. 177-229, 1990.

CHOPPIN, Alain. Las políticas de libros escolares em el mundo: perspectiva compatativa e histórica. In: SILLER, Javier Pérez; RADKAU, Verena (orgs.). *Identidad em el imaginário nacional*. Reescritura y enseñanza de la Historia. Puebla: Instituto d e Ciencias Sociales y Humanidades, BUAP, 1994. pp. 169-180.

_____. *O livro didático na França*. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/noticias_ler_entrevista.php?txtId=396>. Acesso em: 18 out. 2008.

_____. Traiter Le Manuel scolaire comme source documentaire; une approche historique. *Revista Língua Escrita*, Belo Horizonte, n. 3, dez. 2007. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/ceale>. Acesso em: 20 jun. 2008.

COELHO, Nelly Novaes; SANTANA, Juliana S. Loyola e. *A educação ambiental na literatura infantil como formadora de consciência de mundo*. Disponível em: <http://www.ecoar.org.br/website/pesquise_publi_ecoar.asp#6 > 18 out. 2008.

Confira alguns dos livros paradidáticos mais usados nas escolas. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u6716.shtml>. Acesso em: 18 out. 2008.

COSTA, Clara Rosa da; ANDRADE, Sílvia Letícia de; PENHALBER, Marisa de Jesus. *Arte, Português, História*: trabalho interdisciplinar com quintas séries. São Paulo, [5]: 94 a 102, jan./abr. de 1996. (Seção Experiência) (temas relacionados: experiência em sala de aula).

DIAS, Gláuci Helena Mora. *Paradidático:* praga da leitura? Uma proposta para o Nono ano. Disponível em*:* <http://64.233.169.104/search?q=cache:tMkfsYugGbgJ:www.alb.com.br/anais16/sem11pdf/sm11ss01_05.pdf+PARADID% C3%81TICO:+PRAGA+DA+LE ITURA+%3F+UMA+PROPOSTA+PARA&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=1&gl=br>. Acesso em: 18 out. 2008.

AULETE, Caldas. *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Delta, 1974.

ESPAÇO - ONALINE. *Importância dos livros paradidáticos*. Disponível em: <http://tuduonline.blogspot.com/2008/01/importncia-dos-livros-paradidticos-no.html>. Acesso em: 18 out. 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FITTIPALDI, Ciça. O que é uma imagem narrativa? In: OLIVEIRA, Ieda de (org.). *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil*: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008. pp. 93-121.

FRANCO, Aléxia Pádua. *Apropriação docente dos livros didáticos de História das séries iniciais do ensino fundamental*. Campinas, 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade EStadual de Campinas.

FREITAS, Itamar et al. A escrita da história para as séries iniciais: o texto didático em questão. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. *O livro didático de História*: políticas educacionais, pesquisas e ensino. Natal: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2007. pp. 145-152.

_____. A historiografia escolar na Comissão Nacional do Livro Didático: pareceres de Jonathas Serrano (1938/1941). *História e Ensino*, Londrina, v. 12, pp. 141-154, 2006. Disponível em: <http://www.ensinodehistoria.com.br/producao>. Acesso em: 30 jul. 2007.

_____. Livros didáticos de História: notas sobre uma história da avaliação no Brasil República. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL "EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE", 1., 2007, São Cristóvão. Anais... São Cristóvão: EDUCON/NPGED/POSGRAP/UFS, 2007. 1 CD-ROM. Disponível em: <http://www.ensinodehistoria.com.br/producao>. Acesso em: 30 jul. 2008.

_____. A ação do PNLD em Sergipe e a escolha do livro didático de História (2005/2007): exame preliminar. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. *O livro didático de História*: políticas educacionais, pesquisas e ensino. Natal: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2007. pp. 53-59. Disponível em: <HTTP://www.ensinodehistoria.com.br/producao>. Acesso em: 30 jul. 2008.

_____. *A idéia de ciclo nos currículos escolares brasileiros*. Inédito. Nossa Senhora do Socorro, 2007.

FURLANI, Jimena. *Sexos, sexualidades e gêneros*: monstruosidades no currículo da Educação Sexual. Educação em Revista, 2007, n. 46, ISSN 0102-4698.

GATTI JÚNIOR, Décio. *A escrita escolar da História*: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru: Edusc, 2004.

GIMENO SACRISTÁN, José. Materiales y textos: contradicciones de la democracia cultural. In: GARCIA MINGUES, Jesús; BEAS MIRANDA, Miguel (org.). *Libro de texto y construcción de materiales curriculares*. Granada: Proyecto Sur, s.d., pp. 75-130.

GUERRA, Rafael Angel Torquemada; GUSMÃO, Christiane Rose de Castro. *A produção de material paradidático para a implementação da educação ambiental em escolas públicas*.< Disponível em: <http://www.dse.ufpb.br/ea/Masters/Artigo_3.pdf. >. Acesso em: 18 out. 2008.

HAMILTON, David. Paradigm, n. 3, july, 1990. Disponível em: <http://faculty.ed.uiuc.edu/westbury/Paradigm/hamilton.html> Acesso em: 31 jul. 2008.

HEBRARD, Jean. O livro didático de ontem ao amanhã. In: Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores. Brasília: MEC/SEF, 2002. pp. 150-156.

HOSKIN, Keith. *The textbook*: further moves towards a definition. Paradigm, n. 3, jul. 1990. Disponível em: <http://faculty.ed.uiuc.edu/westbury/Paradigm/hoskin2.html> Acesso em: 31 jul. 2008.

JOHNSEN, Egil Borre. El concepto de libro de texto. In: *Libros de texto em el calidoscópio*: estúdio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares. Barcelona: Pomares-Corredor, 1996. pp. 25-30.

Lavagem cerebral. *O Globo*, Rio de Janeiro, 19 set. 2007. p. 6.

LEITE, Miriam Moreira. *O ensino da história no primário e no ginásio*. São Paulo: Cultrix, 1969.

LEME, Dulce Maria P. Camargo; HÖFLING, Eloísa de Mattos; ZANBONI, Ernesta; BALZAN, Newton César. *O ensino de estudos sociais no primeiro grau*. 6. ed. São Paulo: Atual, 1990. [Primeira edição em 1986].

Literatura: o melhor é não servir para nada.< Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/noticias_ler_materia.php?txtId=166>. Acesso em: 18 out. 2008.

MICHAEL, Ian. *Aspects of textbook research*. Paradigm, n. 2, march, 1990. Disponível em: <http://faculty.ed.uiuc.edu/westbury/Paradigm/michael9.html>. Acesso em: 31 jul. 2008.

MIRANDA, Socorro. *Livros Paradidáticos Possibilidades de Aprender Brincando*. Disponível em: <http://www.construirnoticias.com.br/aspmateria.asp?id=1227>. Acesso em: 18 out. 2008.

MUNAKATA, Kazumi. "Não podemos fazer escolas sem livros"; livro didático segundo Anísio Teixeira. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; MENEZES, Maria Cristina (Orgs.). *Anísio Teixeira* – 1900/2000: provocações em educação. Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2000. pp. 129-140.

_____. Dois manuais de história para professores: histórias de sua produção. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, pp. 513-529, set./dez. 2004.

_____. Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar. *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto; Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 1998. pp. 271-296.

_____. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. São Paulo, 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados Educação, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MEDEIROS, Daniel Hortêncio de. *A formação da consciência histórica como objetivo do ensino de História no ensino médio*: o lugar do material didático. Curitiba, 2005. 208p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná.

NEMI, Ana Lúcia Lana; MARTINS, João Carlos. *Didática de história*: O tempo vivido – Uma outra história? São Paulo: FTD, 1996.

OLIVEIRA, Maria Helena Cozzolino de; MONTEIRO, Leda da Silva. *Didática dos estudos sociais*: como aprender, como ensinar. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1988

Paradidático conta história de menina que engravida aos 14. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u4264.shtml>. Acesso em: 18 out. 2008.

Paradidáticos – Ensino fundamental e médio. Disponível em: <http://www.autenticaeditora.com.br/livros/area/14>. Acesso em: 10 nov. 2007.

PENTEADO, Heloísa Dupas. *Metodologia do ensino de história e geografia.* São Paulo: Cortez, 1992.

RAMOS, Maria Cecília M. *O paradidático, esse rendoso desconhecido*. São Paulo, 1987. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

REDE PITÁGORAS. *Livro didático contra ou a favor?* Disponível em: <http://www.colegiosaofrancisco.com.br/alfa/artigos/livro-didatico-contra-ou-a-favor.php>. Acesso em: 18 out. 2008.

RESNIK, Luis. Autores e editoras: uma parceria necessária. In: *Tecendo o Amanhã*: a História do Brasil no ensino secundário - programas e livros didáticos 1931 a 1945. Niterói, 1992. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense. pp. 153-171.

RIBEIRO, Sarah Karenine Paes. *História, Arte e Ensino. Proposta de Livro Paradidático sobre a Arte Sacra Barroca Presente na Igreja e Convento de São Francisco*. São Cristóvão-SE. Disponível em <http://www.scientiaplena.org.br/sp_v3n5p42_48.pdf >. Acesso em: 18 out. 2008.

RODRIGUES, Roslcler Martins. *Paradidático e educação*: uma conversa informal: Livros paradidáticos de divulgação científica ajudam a ampliar e sedimentar conhecimento. Disponível em: <http://comueduc.incubadora.fapesp.br/portal/periodico/comunicacao-educacao-no-07/depoimento/0712.pdf>. Acesso em: 18 out. 2008.

ROJO, Roxane. *Livros em sala de aula - modos de usar*. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2005/mdeu/tetxt3.htm>. Acesso em: 18 out. 2008

SANTOS, Antonio Cesar de Almeida. *Um passeio pela história*: o Paraná nos séculos XVIII e XIX. Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/enec/download/pdf/3ENEC/cultura/UM%20PASSEIO%20PELA%20HIST%D3RIA% 20O% 20PA RAN%C1%20NOS%20S%C9CULOS %20XVIII%20E% 20XIX.pdf >. Acesso em: 18 out. 2008.

SCHELBAUER. Analete Regina. Das lições ilustradas de Comenius no século XVII às lições de coisas da escola primária no século XIX. *Actas do VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade do Porto, 2008. Disponível em <hppt: //web.letras.up.pt/7clbheporto/trabalhos_finais/eixo1>.

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

SERRANO, Jonathas. *Como se ensina história*. São Paulo: Melhoramentos, 1935.

SERRANO, Jonathas. *Metodologia da história na aula primária*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1917.

SILVA, Andréia Cristina Lopes Frazão. *Alguns apontamentos acerca dos germanos nos livrosdidáticos de História no Brasil.* Disponível em: <http://www.revistamirabilia.com/Numeros/Num4/artigos/art6.htm>. Acesso em: 18 out. 2008.

SILVA, Daniel Romão da. *Histórico sobre o livro paradidático de matemática no Brasil*. Disponível em: <http://www.sbem.com.br/files/ix_enem/Poster/Trabalhos/PO32161579894T.doc>. Acesso em: 18 out. 2008.

SILVA, Fábio Porto. *Paradidáticos aprofundam temas freqüentes no vestibular*. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u6713.shtml >. Acesso em : 18 out. 2008.

SMITH JÚNIOR, Datus C. Confecção do livro: impressão e encadernação. In: *Guia para editoração de livros*. Recife: Editora da UFPE; Florianópolis: Editora da UFSC, 1990. pp. 92-105.

STAMATTO, Maria Ines Sucupira. Historiografia e Ensino de História através dos livros didáticos de História. In: OLIVEIRA, Margarida Dias de; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Almir Felix Batista de. *Ensino de História*: múltiplos ensinos em múltiplos espaços. Natal: Editora da UFRN, 2008. pp. 137-149.

TIMBÓ, Isaíde. *O livro didático de História*: um caleidoscópio de escolhas e usos no cotidiano escolar (Ceará, 2007/2009). Natal, 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

ZAMBONI, Ernesta. *Representações e linguagens no ensino de história*. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 18, n. 36, 1998.

RESUMO

Livro didático é um artefato impresso em papel que veicula imagens e textos em formato linear e sequencial. É planejado, organizado e produzido especificamente para uso em situações didáticas, envolvendo, predominantemente, alunos e professores e tem a função de transmitir saberes circunscritos a uma disciplina escolar. Os impressos didáticos são plenos de vícios e de virtudes. O perfeito exemplar (ideal) existe apenas na cabeça do professor. Apesar dessa característica, o livro didático é alvo de críticas severas, sobretudo de historiadores e da grande imprensa, interessada em produzir algo novo na política com argumentação pouco consistente. Livros didáticos são produzidos por autores e editores que aí expressam suas vontades. Na leitura dessa tecnologia educacional, entretanto, as necessidades e vontades do professor e do aluno devem ser consideradas para reflexão sobre os usos e as repercussões dos usos. Livro paradidático, por sua vez, é um impresso de uso didático que veicula temas históricos de interesse escolar. Destina-se ao uso de professores e de alunos com a finalidade de aprofundar, enriquecer, atualizar conhecimentos relativos à História. Não apresenta os conteúdos conceituais em formado linear e sequencial, como os livros didáticos. Explora recursos estimuladores da leitura, tais como o emprego da ficção e o uso abundante de imagens. Para as séries iniciais, o Estado distribui livros de palavras, livros de imagens e livros de textos e imagens que contribuem com a ampliação das práticas de letramento e do universo de referências conceituais na área de História.

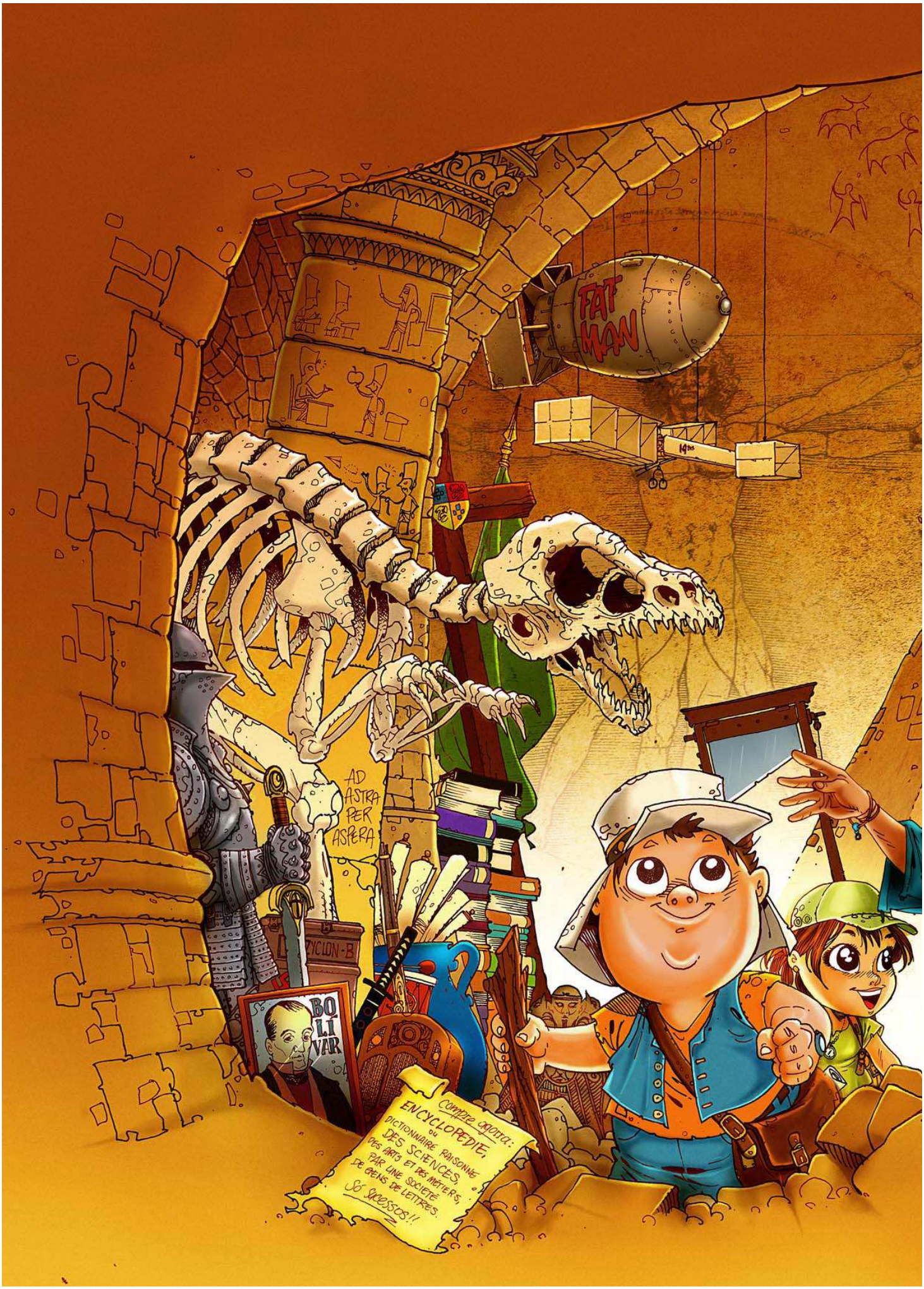
ÍNDICE DOS VERBETES

- Abordagens da História 70
- Acontecimento (Paul Ricoeur) 45
- Aguayo, A. M. 222
- Anais (Ciro Flamariom Cardoso e Fraçois Hartog) 33
- Análise (Otton Garcia) 60
- ANPUH 219
- Aprendizagem histórica do futuro professor (Sandra Oliveira) 180
- Aprendizagem significativa (David Ausubel) 173
- Apropriação (Roger Chartier) 246
- Araújo, José Carlos Souza 215
- Ausubel, David 173
- Azevedo, Fernando de 168
- Bacon 216
- Barros, José D'Assunção 69
- Basseto, Sylvia 159
- Bezerra, Holien 193
- Bloch, Marc 27
- Bloom, Benjamin 188
- Braudel, Fernand 83
- Bruner, Gerome 173
- Caimi, Flávia 176
- Cainelli, Marlene 218
- Callai, Elena Copetti 217
- Campos da aprendizagem histórica (Flávia Caimi) 176
- Carvalho, Carlos Delgado de 216
- Chartier, Roger 249
- Choppin, Alain 252
- Ciclos, sistema de (Philippe Perrenoud) 130
- Cidadania (MEC) 150
- Coll, Cesar 158
- Comenius, João Amos 168
- Compreensão histórica dos estagiários de História (Isabel Barca) 17
- Conceitos (Jörn Rüsen) 191
- Conceitos de primeira e de segunda ordem, exemplos (Itamar Freitas) 177
- Conceitos históricos 94
- Conhecimento socialmente acumulado (Holien Bezerra) 193
- Constituições, história das (Norberto Bobbio, Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino) 147
- Construtivismo (Cesar Coll) 16
- Contar uma história (François Furet, Paul Veyne, Hyden Whitte, Roland Barthes) 31
- Conteúdos (MEC) 187
- Conteúdos atitudinais e valores (MEC) 195
- Conteúdos conceituais de História (John Dewey) 169
- Conteúdos conceituais nas propostas curriculares do final da década de 1980 (Circe Bittencourt) 197
- Conteúdos conceituais para a História do Brasil, exemplo de (João Ribeiro) 103
- Conteúdos conceituais para a História do Brasil, exemplo de (Sílvio Romero) 102
- Conteúdos conceituais para a História, exemplo de (Flávio Berutti e Adhemar Marques) 104
- Conteúdos conceituais para a História, exemplo de (Projeto Pitanguá) 105
- Conteúdos conceituais substantivos nas coleções do PNLD 2007 (Itamar Freitas) 198
- Conteúdos conceituais, exemplo das Escolas Dalton de Nova Iorque (Ralph Tyler) 192
- Conteúdos e dimensões da experiência humana, exemplos de Durkheim, Spencer, Dewey, Piaget, Bloom/Novack e Coll (Itamar Freitas) 189
- Conteúdos procedimentais (MEC) 194
- Cooper, Hilary 176
- Criacionismo (Gênesis) 15
- Currículo (Tomas Tadeu da Silva) 129
- D'Avila, Antônio 222
- Dantas, Ibarê 39
- De Certeau, Michel 39
- Dewey, John 169
- Didática da História (Astor Diehl e Ironita Machado) 174
- Dimensões da História 70
- Disciplina escolar (Andrés Chervel) 117
- Disciplina formal 221
- Durkheim, Émile 187
- Egocentrismo 225
- ENDIPE 219
- Engels, Frederich 64
- ENPEH 219
- Ensino de História como pesquisa no início do século XX (Charles Seignobos) 202
- Ensino de História como pesquisa no início do século XXI (Itamar Freitas) 203
- Ensino de História nos anos iniciais (Sônia Miranda) 20
- Ensino de História, estereótipos sobre o (Joaquim Prats) 21
- Ensino de História, visões estereotipadas do (James Voss, Jennifer Wiley, Joel Kennet, Peter Lee, Alaric Dickinson, Rosalyn Ashby e Joaquim Prats) 179
- Ensino Fundamental de nove anos (MEC) 149
- Ensino primário na LDB de 1961 148

- Ensino primário na LDB de 1996 149
- Entrevista como conteúdo histórico (Dulce Leme, Eloísa Höfling e Ernesta Zamboni) 227
- Escola dos Annales (Peter Burke) 47
- Escola Nova (Fernando de Azevedo) 168
- Escolhas teóricas dos professores (Eden Lemos) 18
- Escolhas teóricas dos professores (Marília Gago) 19
- Estado (Heloísa de Mattos Hofling) 145
- Estado, desdobramentos do seu formato para a educação escolar (Décio Gatti Júnior) 145
- Estágios evolutivos na teoria de Jean Piaget (Cesar Coll e Eduardo Martí) 171
- Estrutura (Gerome Bruner) 173
- Estudo dirigido 220
- Estudos Sociais, concepção de (Carlos Delgado de Carvalho) 133
- Estudos Sociais, implantação no Brasil (Maria do Carmo Martins) 132
- Fabricação de memórias (Fernando Catroga) 42
- Faculdade (Nicola Abagnano e André Lalande) 131
- Fernando Catroga 42
- Filosofias da História (W. Walsh) 64
- Fonte histórica (Marc Bloch, Lucien Febvre) 62
- Fonte histórica, estratégias de trabalho com (Marlene Cainelli) 205
- Formação continuada (Itamar Freitas) 238
- Formação social (Tom Bottomore) 47
- Franco, Alexia de Pádua 248
- Frase (Dominique Maingueneau) 93
- Freyre, Gilberto 123
- Gago, Marília 19
- Gatti Júnior, Décio 145
- Geo-História (José Barros) 83
- Geração (Manuel Sarmento) 44
- Hartog, François 34
- Hebrard, Jean 240
- Herbart, Johan Friedrich 219
- Heródoto (Ciro Flamarion Cardoso) 34
- Hipertexto (Antonio Houaiss) 237
- Hipótese (José Barros) 62
- História (François Hartog) 30
- História (Marc Bloch) 29
- História convertida em memória (Marizete Lucini) 41
- História cultural (Ronaldo Vainfas) 67
- História da historiografia (Charles Carbonell e Horst Blanke) 7
- História da vida do aluno como conteúdo histórico (Lana Siman) 200
- História da vida do aluno como conteúdo histórico (Mirian Moreira Leite) 226
- História de síntese e história especializada (José Carlos Reis) 68
- História de um rio (Victor Leonardi) 48
- História de uma rodovia (Itamar Freitas) 49
- História do Peabiru (Vallandro Keating e Ricardo Maranhão) 48
- História e cultura africana e afrobrasileira (Maria Telvira da Conceição) 151
- História e cultura indígena (Itamar Freitas) 152
- História econômica (Décio Saes, Wilson Cano, João Fragoso e Manolo Florentino) 66
- História oral no ensino de História (Maria Schimidt e Marlene Cainelli) 228
- História política (René Rémond) 65
- História regional (MEC) 77
- História social (José Barros) 66
- História total (Jaques Le Goff, Peter Burke e José Carlos Reis) 67
- História, deficiências da formação inicial em (Ana Maria Monteiro) 124
- História, finalidade e objetivo para o ensino (Marco Antônio Villa e Joaci Pereira Furtado) 119
- História, finalidade, objeto e relevância para o ensino (Jonathas Serrano) 118
- História, finalidades da (Flávio Berutti e Adhemar Marques) 99
- História, finalidades da (Projeto Pitanguá) 99
- História, finalidades da (Sílvio Romero) 98
- História, fronteiras entre os domínios (Peter Burke) 71
- História, regras para a escrita da (Cícero) 32
- Identidade (Paul Ricoeur) 50
- Impresso (Roger Chartier) 236
- Inserções, exemplo de (Projeto Pitanguá) 112
- Instrução programada (Frederic Skinner) 216
- Inteligências múltiplas (Patrick Gardner) 223
- Interpretação (Itamar Freitas) 206
- Interpretação de texto como atividade para o aluno (Itamar Freitas) 224
- Interpretação, estratégias de desenvolvimento da noção de (Hilary Cooper) 207
- Jogos de escalas (Bernard Lepetit) 79
- Lalande, André 59
- Laville, Cristian 62
- Le Goff, Jaques 43
- Lei biogenética (Ernest Haeckel) 167
- Leitor-autor, exemplo de (Flávio Berutti e Adhemar Marques) 108
- Leitor-autor, exemplo de (Projeto Pitanguá) 109

- Leitura (Roger Chartier) 236
- Leme, Dulce 217
- Lemos, Eden 18
- Livro didático (João Amós Comenius) 235
- Livro didático como guia das aulas (Aléxia de Pádua Franco) 248
- Livro didático como instrumento de aquisição e desenvolvimento da leitura (Itamar Freitas) 249
- Livro didático na História da historiografia (Itamar Freitas) 243
- Livro didático no século XVIII 236
- Livro didático, modelo de (David Ausubel) 241
- Livro didático, modelo de (Jörn Rüsen) 239
- Livro didático, modernização no Brasil (Décio Gatti Júnior) 244
- Livro didático, usos nas escolas do Ceará (Isaíde Timbó) 246
- Livro didático, usos prescritos na década de 1930 (A. M. Aguayo) 247
- Livro didático, virtudes e vícios (Jonathas Serrano) 239
- Livro paradidático (Ernesta Zamboni) 253
- Livro paradidático (Jaime Pinsk) 250
- Livro paradidático (Joana Neves) 252
- Livro paradidático (Kazumi Munakata) 251
- Livro paradidático, a imagem como narrativa no (Ciça Fittipaldi) 255
- Livro paradidático, as estratégias de desenvolvimento da noção de tempo no 256
- Livro paradidático, o valor da ilustração no (Maria Cecília Ramos) 254
- Longa duração (Fernand Braudel) 85
- Lourenço Filho, Manoel Bergstrôm 168
- Lowenthal, David 28
- Lucini, Marizete 41
- Macro-história (Ronaldo Vainfas) 79
- Marx, Karl 46
- Materialismo histórico (Tom Bottomore) 63
- Mattos, Ilmar Rohloff de 159
- Meio social na formação dos conceitos, o (Lev Semenovich Vigotsky) 172
- Memória (Jaques Le Goff) 39
- Memória coletiva (Philippe Joutard) 40
- Método das efemérides 222
- Método de problemas 220
- Micro-história (Jaques Revel) 78
- Munakata, Kazumi 242
- Narrativa de vida, exemplo de (Sílvio Romero) 107
- Narrativa, exemplo de (João Ribeiro) 106
- Neves, Joana 159
- Novais, Fernando 122
- Novak, Joseph 188
- Oliveira, Margarida Maria Dias de 161
- Operação historiográfica (Michel de Certeau) 39
- Operações processuais do historiador (Jörn Rüsen) 61
- Orientação para a vida prática (Jörn Rüsen) 51
- Palavras, o significado das (Lev Semenovich Vigotsky) 172
- Paradigma indiciário (Carlo Ginzburg) 65
- Passado (Antonio Houaiss) 30
- Passado, o valor do (David Lowenthal) 28
- PCN (MEC) 157
- PCN, recepção na ANPUH (Joana Neves) 160
- Pensamento formal (Jean Piaget) 171
- Pensar historicamente (Lana Siman) 178
- Periodizar (Antoine Prost) 82
- Pesquisa acadêmica sobre ensino de História (Flávia Caimi) 7
- Pesquisa histórica (Jörn Rüsen) 60
- Pesquisa histórica e historiografia, diferenças (Jörn Rüsen) 96
- Pesquisa histórica, as operações processuais da (Jörn Rüsen) 61
- Peter Lee 177
- Philippe Ariès 60
- Philippe Joutard 43
- Piaget, Jean 81
- Políticas públicas (Heloísa de Mattos Höfling) 146
- Preleção 219
- Problema de pesquisa (José Barros) 61
- Programa por círculos concêntricos, exemplo de (Jonathas Serrano) 136
- Programa por cronologia progressiva, exemplo de (Joaquim Maria de Lacerda) 134
- Programa por cronologia regressiva, exemplo de (Virgílio Correia Filho) 135
- Programa por temas, críticas de (Jaques Le Goff) 137
- Programa por temas, exemplo de (Carlos Eduardo Reis) 138
- Programa por temas, exemplo de (PCN) 162
- Progressão das narrativas (Jörn Rüsen) 175
- Proposição (Antonio Houaiss) 93
- Quadro descritivo, exemplo de (Flávio Berutti e Adhemar Marques) 108
- Questões retóricas, exemplo de (Flávio Berutti e Adhemar Marques) 111
- Questões retóricas, exemplo de (Projeto Pitanguá) 112
- Questões retóricas, exemplo de (Sílvio Romero) 110
- Reis, José Carlos 44
- Repetições, exemplo de (Projeto Pitanguá) 112
- Ribeiro, João 86
- Ribeiro, Regina Maria de Oliveira 179
- Ricoeur, Paul 81
- Rojas, Carlos 84
- Romero, Sílvio 98
- Rousseau, Jean-Jacques 168

- Saberes docentes (Ana Maria Camargo e Sônia Miranda) 122
- Sandra Regina Ferreira de Oliveira 180
- Santo Agostinho 27
- Santos, Teobaldo Miranda 222
- Schmidt, Maria Auxiliadora 218
- Sentença (Antonio Houaiss) 93
- Série, sistema de (Rosa Fátima de Souza) 129
- Serrano, Jonathas 216
- Siman, Lana Mara de Castro 178
- Síntese (Otton Garcia) 60
- Sistema colonial (Fernando Novais) 122
- Spencer, Herbert 187
- Stamatto, Maria Inêz Sucupira 236
- Sujeito Histórico (Júlio Aróstegui) 46
- Técnicas de pesquisa (Julio Aróstegui) 63
- Tecnologias de Ensino (Frederic Skinner) 216
- Teixeira, Anísio 133
- Temas transversais (MEC) 195
- Tempo (Emanuel Kant) 190
- Tempo histórico (Fernand Braudel) 84
- Tempo histórico (Jerzy Topolsky) 78
- Tempo histórico (Paul Ricoeur) 81
- Tempo histórico (Reinhart Koselleck) 80
- Tempo presente (Erick Robsbawm) 87
- Tempo presente (João Ribeiro) 86
- Tempo, estratégias de desenvolvimento da noção de (Hilary Cooper) 204
- Teoria da Evolução (Charles Darwin) 15
- Teoria da História (Jörn Rüsen) 6
- Teorias da História no IHGB (Itamar Freitas) 97
- Tese (Antonio Houaiss) 93
- Texto (Maria Costa Val e Dominique Maingueneau) 93
- Texto (Roger Chartier) 236
- Timbó, Isaíde 246
- Tyller, Ralph 195
- Vainfas, Ronaldo 78
- Verdade histórica (Adam Schaff) 59
- Verossimilhança (Christian Plantin) 96
- Vigotsky, Lev Smenovich 168
- Zamboni, Ernesta 253


FAT MAN
AD ASTRA PER ASPERA
BO LI VAR
CYCLON-B
CHERE CHIOTTA:
ENCYCLOPEDIE,
OU
DICTIONNAIRE RAISONNE
DES SCIENCES,
DES ARTS ET DES METIERS,
PAR UNE SOCIETE
DE GENS DE LETTRES.
SE SUCCESSOS!!