

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - UFT
PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA – PPGEHIST
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA
CAMPUS DE ARAGUAÍNA**

FABRÍCIO BARROSO DOS SANTOS

**O LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE HISTÓRIA:
ENTRE PRÁTICAS HISTORIOGRÁFICAS E NARRATIVAS DOCENTES**

**ARAGUAÍNA-TO
2016**

FABRÍCIO BARROSO DOS SANTOS

**O LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE HISTÓRIA:
ENTRE PRÁTICAS HISTORIOGRÁFICAS E NARRATIVAS DOCENTES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA – da Universidade Federal do Tocantins - UFT, em cumprimento às exigências para obtenção do Título de Mestre em História, área de concentração História e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Edilson de Araújo Clemente

**ARAGUAÍNA-TO
2016**

FABRÍCIO BARROSO DOS SANTOS

**O LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE HISTÓRIA:
ENTRE PRÁTICAS HISTORIOGRÁFICAS E NARRATIVAS DOCENTES**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Edilson de Araújo Clemente (Orientador)
UFT – Araguaína/TO

Profa. Dr. Marizeti Cristina Soares Lunckes – UFT
Membro

Prof. Dr. Fernando Luiz Vale Castro - UFRJ

Profa. Dr. Vera Lúcia Caixeta – UFT
Suplente

Araguaína, 24 de outubro de 2016.

Tão perto, não importa quão longe
Não poderia ser muito mais vindo do coração
Sempre confiando em quem nós somos
E nada mais importa.”

(Metálica)

AGRADECIMENTOS

Escrever os agradecimentos é a melhor parte de uma dissertação. Porque, além de não ser avaliado, é o momento em que o autor pode se mostrar como pessoa, que possui amigos, família e conhecidos. Este é o momento de nomeá-los. Deixar registrada a sua importância.

A primeira pessoa que me vem à cabeça ao fazer estes agradecimentos não poderia ser outra, a minha companheira, Ruth Amaral. Você vivenciou comigo todos os momentos de angústias, de preocupações e de nervosismo ao longo dessa árdua caminhada. Mas você me manteve sempre forte, sempre pegando na minha mão e pedindo para não abaixar a cabeça. Além dos incentivos, ainda contribuiu lendo e relendo infinitas vezes os textos que nem é da sua área de formação. Veja só, uma química lendo uma dissertação de mestrado de um historiador! Isso eu resumo em uma só palavra: companheirismo. Obrigado por tudo. Sem você, com certeza, este trabalho não seria finalizado.

Agradeço à figura de minha mãe, que sempre me incentivou a estudar e a lutar pelas minhas conquistas. Ao meu pai (*in memoriam*), por ter sido importante em minha vida ensinando conhecimentos que carrego até hoje.

Agradeço aos colegas de mestrado pelo um ano e meio de convívio acadêmico. Foram várias conversas na universidade e nas mesas de bar que acrescentaram no meu crescimento intelectual. Levo comigo um pouco de cada um de vocês.

Agradeço ao professor Marcos Edilson de Araújo Clemente, por me orientar ao longo desta pesquisa. As nossas conversas foram marcantes. Os seus ensinamentos me tornaram melhor enquanto pesquisador e mais forte enquanto ser humano. Obrigado pela paciência com meus erros, e pela compreensão e confiança neste empreendimento.

Agradeço aos professores da UFT que, ao longo do mestrado, ajudaram-nos a seguir em frente. Um abraço especial à professora Vera Caixeta e ao professor Dagmar Manieri.

Não posso deixar de agradecer também aos professores que concederam um pouco do seu corrido tempo para participar deste trabalho. As suas opiniões foram fundamentais para a construção desta dissertação. Agradeço aos meus alunos e alunas por terem tolerado um professor que tinha que dividir seu tempo entre a preparação das aulas e da pesquisa.

RESUMO

Esta dissertação objetiva analisar a relação entre o conhecimento histórico-historiográfico, os livros didáticos de história e a relação destes com as práticas e as representações docentes do Ensino Fundamental e do Ensino do Ensino Médio. Em outras palavras, investigaremos como se reproduzem as tendências historiográficas nos manuais escolares, ressaltando as articulações e os princípios que norteiam essa relação, e como se dá a recepção desses saberes no âmbito da comunidade docente. Diante disso, definimos nosso material de pesquisa em uma metodologia que associa o objeto, o livro didático de História, os autores envolvidos na sua produção e o docente responsável pela utilização do livro didático em sala de aula.

Palavras-chave: Livro didático de História. Ensino de História. Perspectivas historiográficas. Narrativas docentes.

ABSTRACT

This objective Dissertation analyze the relationship between the historical and historiographical knowledge, history textbooks and their relationship with the practices and representations of teachers of elementary school and high school education . In other words, we will investigate how to reproduce the historiographical trends in school textbooks, stressing the joints and the principles that guide this relationship, and how is the reception of this knowledge within the teaching community. Therefore, we define our research material on a methodology that combines the object, the textbook of history; the authors involved in its production and the teacher responsible for the use of the textbook in the classroom.

Keywords: History textbook. Teaching History. Historiographical perspective. Teachers narratives.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A História para Anastasia e Amaral.....	37
Figura 2 – A História para Boulos.....	40

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 O LIVRO DIDÁTICO ENTRE APRENDIZAGEM E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA:O CONTRIBUTO DE JÖRN RÜSEN	19
2.1 JÖRN RÜSEN: TRAJETÓRIA INTELECTUAL.....	19
2.2 LIVRO DIDÁTICO E APRENDIZADO HISTÓRICO: CONEXÕES ENTRE HISTÓRIA E VIDA PRÁTICA	21
2.3 LIVRO DIDÁTICO: UMA ANÁLISE TIPOLOGICA DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS AUTORES	31
3 LIVRO DIDÁTICO E PERSPECTIVAS HISTORIOGRÁFICAS.....	43
3.1. AS CORRENTES HISTORIOGRÁFICAS: TRAJETÓRIAS E DISCORDÂNCIAS	43
3.2. ADEUS, MARX?.....	55
3.3 LIVRO DIDÁTICO: AMÉRICA PORTUGUESA E O MARXISMO EM DEBATE.....	58
3.4 A NOVA HISTÓRIA CULTURAL E A FORMAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA	63
3.5 PASSADO, PRESENTE E FUTURO NO LIVRO DIDÁTICO	70
3.6 HISTORIOGRAFIA.....	77
4 NARRATIVAS DOCENTES: PERSPECTIVAS E DEBATES	84
HISTORIOGRÁFICOS.....	84
4.1 IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA	85
4.2 NARRATIVAS DOCENTES: AS ESCOLAS HISTORIOGRÁFICAS QUE FORMATAM OS LIVROS DIDÁTICOS	88
4.3 PRÁTICA DOCENTE: FRONTEIRAS ENTRE OS SABERES ESCOLARES E OS DEBATES ACADÊMICOS.....	91
4.4 MANUAL DIDÁTICO: AS DISCUSSÕES HISTORIOGRÁFICAS EM QUESTÃO.....	96
4. 5 NARRATIVAS DOCENTES: SÍNTESE E CONSIDERAÇÕES	99
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS.....	105
ANEXOS.....	110

1 INTRODUÇÃO

Como se reproduz o conhecimento histórico-historiográfico nos livros didáticos de História? Quais são as articulações e os princípios que norteiam essa relação? Como se dá a recepção desses saberes no âmbito da comunidade docente? Ou seja, como os professores em seu labor cotidiano representam o saber histórico, seja o conjunto das discussões historiográficas, seja o que lhes chega via o livro didático de história? Procurar respostas para esse conjunto de questões é o objetivo desta dissertação.

Entendemos que essas respostas podem ser encontradas tendo em vista que cada livro didático de história é imbuído de uma proposta de ensino-aprendizagem com concepções pedagógicas e historiográficas particulares e que, ao serem estudadas, evidenciam a complexa relação, impasses e possibilidades entre o conhecimento histórico e o livro didático.

No processo de análise dos livros didáticos selecionados para esta pesquisa, investigaremos as correntes historiográficas que foram utilizadas na abordagem dos conteúdos. Por se tratar de uma análise dessa natureza, investigaremos também a concepção de história dos autores, tendo em vista que ela deve estar em consonância com as perspectivas teóricas que influenciaram os materiais didáticos. É com esta finalidade estabelecida que os documentos, os textos complementares, as atividades e o manual do professor serão analisados para identificar as diferentes correntes historiográficas que direta e indiretamente serviram de fundamento teórico para transmissão dos conteúdos.

Durante a investigação das diferentes concepções historiográficas, selecionamos – em meio a tantas outras – duas coleções de livros didáticos. A primeira tem como título *História, ciências humanas e suas tecnologias*, de autoria de Carla Maria Junho Anastasia e de Guilherme Batista Amaral, publicada pela Editora RCE, edição 2014, volume 1. A segunda coleção é intitulada *História, Sociedade & Cidadania*, de Alfredo Boulos Junior¹, publicada pela Editora FTD, edição 2012.

Na coleção de autoria de Carla Maria Junho Anastasia e de Guilherme Batista, a proposta de ensino-aprendizagem de História foi construída, segundo os autores, a partir do Projeto Pedagógico de História da Rede Católica de Ensino (RCE)². Projeto que enfatiza a

¹ Alfredo Boulos Júnior é doutor em Educação pela PUC – SP; Carla Marinha Junho Anastasia é doutora em Ciências Sociais pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro e Guilherme Batista Amaral graduado em História pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

² A Rede Católica de Ensino (RCE) reúne escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio. O objetivo é fornecer às instituições educacionais, estruturadas a partir do ideal católico de educação, um conjunto de soluções integradas como serviços, produtos e tecnologia, necessárias para que possam desenvolver a ação educativa

necessidade de romper com a História considerada tradicional, propondo abordagens historiográficas problematizadoras das relações sociais, com maior alcance de suas múltiplas dimensões e contradições. Nesse caso, em termos de concepções historiográficas, são adotadas como referências as temáticas ligadas à história social, à nova história cultural e à história do cotidiano.

Na coleção de Alfredo Boulos Júnior, a proposta apresentada à comunidade escolar (pais, alunos e professores) foi a de mostrar que o conhecimento histórico é uma forma de estabelecer um diálogo com o passado para entender os problemas da vida prática dos indivíduos. E que os historiadores se voltam ao passado a partir de questões colocadas pelo presente, em que a história é caracterizada como um conhecimento em permanente construção.

Um dos critérios considerados na escolha dessas obras foi, principalmente, o fato de que já tínhamos trabalhado com elas durante nossa prática docente. Em janeiro de 2013, ao ser aprovado no processo seletivo para professor do Centro Educacional São Francisco de Assis, em Palmas, tive o primeiro contato com a coleção de Carla Maria Anastasia e Guilherme Batista do Amaral, utilizada no Ensino Médio. E, em julho de 2014, fui contratado como professor de História pelo Colégio Olimpo, em Araguaína, onde trabalhei com a obra de Alfredo Boulos Júnior para lecionar no Ensino Fundamental e Médio. Ao utilizá-las durante a preparação para as aulas, fui diagnosticando pontos positivos até então não encontrados em outras coleções como, por exemplo, ricas discussões historiográficas sobre temas da História do Brasil ou o uso recorrente de problemáticas do presente para analisar o passado.

É importante destacar que o livro didático de História³, de alguma forma, acompanhou as novas concepções pedagógicas e os debates entre pesquisadores do mundo acadêmico. Isso contribui para que muitos professores tenham acesso a coleções didáticas mais completas e que trazem importantes discussões quanto às diferentes correntes historiográficas. Conforme a historiadora Circe Bittencourt, teoria e prática interagem na produção historiográfica e se constituem em pilares da didática da História “porque é com base em uma concepção de história que podemos assegurar um critério para uma aprendizagem efetiva e coerente” (BITTENCOURT, 2008, p. 140).

preservando sua identidade e missão. A RCE, portanto, oferece soluções educacionais através de serviços voltados ao desenvolvimento dos alunos e professores. As soluções englobam todo o universo escolar, isto é, do material didático à formação dos educadores e gestores, dos recursos físicos aos tecnológicos e virtuais, da gestão escolar ao cotidiano da sala de aula.

³ Mesmo com todos os debates e avanços à procura de melhorar os livros didáticos de história, ainda existem aqueles que trazem uma abordagem sem problematizações, por exemplo, quanto à historiografia. No caso do nosso trabalho, fizemos a seleção daquelas coleções didáticas que se destacaram pela riqueza das discussões teóricas e das novas abordagens da história.

Diante disso, por mais que muitos professores da rede básica de ensino não participem diretamente das pesquisas históricas produzidas pela academia, eles não podem deixar de acompanhar, mesmo que parcialmente, o que é discutido por historiadores em sua produção do conhecimento histórico. Prova disso, é que alguns livros didáticos – a exemplo dos que pesquisamos – dialogam com as revisões e as novas tendências da escrita da História, exigindo do docente certo grau de entendimento sobre esses diálogos.

Com o intuito de melhor compreender os termos dessa relação instituída entre a produção historiográfica e os diversos usos do livro didático no interior da sala de aula, propomos adotar uma metodologia de pesquisa pautada em diferentes narrativas docentes. Esta metodologia é apenas uma opção entre outras possíveis. O ponto de vista do aluno, por exemplo. Aqui, tal ponto de vista será tratado indiretamente.

Esse princípio metodológico pautado em diferentes narrativas é fundamental para a finalidade desta pesquisa, pois problematiza a relação entre o conhecimento histórico produzido pelos historiadores e a prática docente da rede básica de ensino. Em outras palavras, a metodologia adotada contribui para identificarmos a perspectiva dos docentes diante das mais variadas discussões no campo historiográfico que são trazidas pelos livros didáticos. É, inclusive, uma forma de estabelecer uma discussão sobre as fronteiras entre as pesquisas realizadas no âmbito acadêmico e os saberes escolares.

Para desenvolver a metodologia de trabalho, selecionamos quatro docentes que atuam na rede particular de ensino em Palmas, capital do Estado do Tocantins. O fato de eles utilizarem os livros didáticos que ora pesquisamos foi um dos critérios estabelecidos para a escolha. Ao preparar as aulas, eles acabam conhecendo o material didático com maior profundidade em relação aos seus mais variados pontos, como a qualidade das atividades, o uso de imagens, documentos, conceitos e até mesmo possíveis erros conceituais cometidos pelos autores. Esse conhecimento empírico de uma forma ou de outra contribui para fundamentar a elaboração das narrativas sobre as abordagens historiográficas realizadas pelo livro didático.

Para a compreensão das narrativas dos docentes elencados nesta pesquisa, elaboramos um questionário contendo questões abertas sobre os debates historiográficos que estão presentes no livro didático. A resposta aberta é interessante para os sujeitos investigados por permitir o pensamento livre ao não restringir sua opinião à escolha de alternativas como acontece em questões fechadas. Já para o investigador, ela é importante na medida em que possibilita o surgimento de respostas mais variadas, permitindo recolher uma maior quantidade de informação sobre o tema em questão.

A análise das tendências historiográficas que fundamentam a proposta pedagógica dos livros didáticos de História é importante por várias razões. Ela possibilita reconhecer as concepções de história dos autores, o viés teórico-metodológico adotado, as temáticas pertinentes para a compreensão do tempo presente e as suas relações com temporalidades e espaços distintos daqueles vivenciados no cotidiano escolar. Isso implica, ainda, compreender como se dá a recepção docente dos manuais escolares. Há entre ambos – autores e docentes – uma relação marcada por adesões, mas também por tensões, incompreensões, usos diferentes na prática escolar.

O método de questionário exige que o pesquisador elabore boas perguntas. A função de uma boa pergunta é ajudar o pesquisador a avançar em sua pesquisa, pois ela atua como um fio condutor para o desenvolvimento do trabalho. Sendo assim, produzimos perguntas que visam, por exemplo, compreender como se dá a recepção docente dos debates historiográficos produzidos nos livros didáticos, ou seja, quais as concepções deles acerca de tais saberes e como os conhecimentos produzidos pelos historiadores podem interferir no processo de ensino-aprendizagem.

Definidos os objetos, elaboramos o conjunto de questionamentos com a finalidade de perceber como os docentes representam a produção historiográfica e o discurso histórico presente nos manuais didáticos. Nesse ponto, encontramos uma dificuldade de ordem prática. Não seria possível reunir os docentes envolvidos na pesquisa para dialogar presencialmente com eles. Suas rotinas de trabalho os sobrecarregam e, por essa razão, impossibilitaram essa forma de contato. A alternativa então foi orientar para a reflexão e respostas em momentos e espaços diferentes, cada um na medida de suas possibilidades, inclusive levando as questões para serem respondidas nas suas residências.

Não desconhecemos que essa forma de encaminhamento impõe limitações quanto aos conteúdos das respostas. Assim, por exemplo, o entrevistado pode se sentir induzido a “elaborar” suas respostas, não exatamente a partir das práticas e representações oriundas do seu ofício, mas apresentando respostas pesquisadas. Contudo, com as respostas em mãos, nossa análise do material indicou que, ao contrário, houve um empenho dos docentes em refletir e dar seu próprio testemunho sobre as questões propostas.

Dessa forma, definimos nosso material de pesquisa em uma metodologia que associa o objeto, o livro didático de História, os autores envolvidos na sua produção, a instituição e o professor responsável pela utilização do livro didático em sala de aula.

O interesse por pesquisas sobre livros didáticos surgiu de nossa experiência enquanto professor de História da rede básica de ensino. O primeiro contato com esses instrumentos didáticos foi em meu primeiro emprego em uma das unidades da escola SESI – Serviço Social da Indústria - na cidade de Goiânia, no ano de 2009, em que lecionei para alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Percebi uma carência muito grande de discussões teóricas nos livros adotados pela instituição de ensino, marcados por uma abordagem meramente factual que não problematizava os conteúdos, conceitos e tendências historiográficas.

A partir dessa experiência docente e, sobretudo, da necessidade de analisar outros livros com os quais tive a possibilidade de trabalhar em outras escolas, fui percebendo, gradativamente, nítidas mudanças em relação aos textos e às perspectivas teóricas, de acordo com cada autor. Notei que algumas escritas faziam uma análise meramente factual sem trazer à tona debates em relação às mudanças historiográficas; e outras, porém, já dialogavam mais diretamente com os pressupostos da Nova História Cultural, abordando temáticas como a história da sexualidade no Brasil Colônia.

Esse interesse por livros didáticos aumentou ainda mais com o meu ingresso no Mestrado Profissional em Ensino de História pela Universidade Federal do Tocantins, em agosto de 2014. Ao longo das aulas, tive contato com textos que traziam importantes discussões sobre material escolar e que ajudaram a fundamentar a parte teórica deste trabalho. Pesquisadores como Circe Bittencourt, Selva Guimarães, Kasumi Munakata e Jörn Rüsen produziram importantes reflexões sobre o valor do livro didático no campo do ensino de História e foram, certamente, inspirações para esta pesquisa.

A base teórico-historiográfica da pesquisa está alicerçada, em boa medida, nos textos do pedagogo e historiador alemão Jörn Rüsen. Inclusive, foi com a leitura do seu texto intitulado “Jörn Rüsen e o Ensino de História” que tivemos a oportunidade de compreender aspectos cruciais sobre o livro didático de História que, segundo ele, é o guia mais importante da aula de História. Na concepção rüseniana, esse instrumento didático exerce papel central para transmitir o conhecimento histórico pelo fato de possibilitar o desenvolvimento das potencialidades do aluno incentivando-o, por exemplo, a interpretar a História e entender o passado como algo importante para a orientação de sua vida prática.

De acordo com Rüsen, “todos os especialistas estão de acordo em que o livro didático é a ferramenta mais importante no ensino de história” (RÜSEN, 2011, p.109). Esse consenso se dá principalmente pela relevância desse instrumento pedagógico para auxiliar na construção da aprendizagem histórica do aluno. Por sua vez, “a aprendizagem da história é um processo de

desenvolvimento da consciência histórica no qual se deve adquirir competências da memória histórica” (RÜSEN, 2011, p. 43). A memória histórica é fundamental nesse processo, pois ela tem a função de significar o passado, de orientar a vida presente e de projetar ações futuras.

Essa aprendizagem ocorre a partir das necessidades de orientação da vida prática dos indivíduos, pois são as carências de orientação no fluxo do tempo que dão início ao conhecimento histórico. “O aprendizado histórico pode ser posto em andamento, portanto, somente a partir das experiências de ações relevantes do presente” (RÜSEN, 2011, p. 44). Assim, a racionalidade do conhecimento histórico está na particularidade do passado em singularizar as circunstâncias do presente e projetar um futuro.

O historiador alemão sugere que esse o livro didático articule o conhecimento científico com a *práxis* cotidiana do indivíduo a partir de um relacionamento dialético. Ou seja, a história é concebida como um conjunto de estudos científicos produzido pelo historiador com o propósito de ajudar na compreensão das atuais condições de vida, visto que são os desafios postos pelo presente que despertam o interesse pelas experiências do passado e proporcionam as expectativas de futuro.

Na ótica rüseniana, portanto, o livro didático com o apoio do professor, deve mostrar para o aluno que o estudo das sociedades humanas tem relevância em sua vida, servindo para orientá-lo no fluxo do tempo. Essa orientação surge da capacidade cognitiva de estimular o aluno na reflexão sobre o conhecimento histórico que, por sua vez, fornece a possibilidade de mudanças de atitudes e orientação em sua vida prática, projetando o futuro. Em resumo, Rüsen afirma que essas características são constituidoras do que ele define de *livro didático ideal*. Essa “apologia” feita pelo historiador alemão é uma das formas de mostrar o grau de importância exercido por esse instrumento didático quanto, por exemplo, ao aprendizado histórico.

Por várias vezes, o livro didático foi visto por educadores e intelectuais do mundo acadêmico como produção menor enquanto produto cultural. Esse descrédito não foi totalmente desconstruído ao longo do tempo. Contudo, segundo o pesquisador francês Alain Choppin, “após ter sido negligenciado, tanto por historiadores quanto pelos bibliógrafos, os livros didáticos vêm suscitando um vivo interesse entre os pesquisadores de uns trinta anos para cá” (CHOPPIN, 2004, p. 549). Choppin afirma, portanto, que, a partir da década de 1970, os manuais escolares têm despertado atenção de pesquisadores que paulatinamente se debruçaram

sobre o tema. No Brasil, em 1993, Circe Bittencourt⁴ defendeu a tese intitulada *Livro didático e conhecimento histórico: Uma história do saber escolar*. Trabalho que impulsionou ainda mais os estudos sobre a complexa relação, impasses e possibilidades, entre o conhecimento histórico e o livro didático.

De acordo com o historiador Kazumi Mukata, “os trabalhos acadêmicos brasileiros sobre o tema, publicados nos anos 1970 e 1980, não passavam de quase 50 títulos” (MUNAKATA, 2008, p. 3). Todavia, o número de pesquisas cresceu substancialmente entre os 1990⁵ e 2000. Segundo Circe Bittencourt (2011, p.6), esse crescimento se deu por conta do aumento dos cursos de pós-graduação em que se constata o interesse pelas investigações sobre a produção didática em algumas universidades brasileiras. Outra razão para esse crescimento foi promovida por alguns pesquisadores da Unicamp que, em 1989, fizeram um levantamento sobre estudos em torno do livro didático criando uma espécie de registro intitulado *O que sabemos sobre livro didático: catálogo analítico*. Esse levantamento, contendo referências sobre teses e dissertações, contribuiu para despertar um maior interesse sobre o material didático nos anos seguintes.

O despertar para pesquisas voltadas para livros didáticos vem promovendo discussões pertinentes em torno da pluralidade dos agentes para dar vida a esse material impresso e, também, dos interesses difusos que estão em jogo. Discussões que destacam, por exemplo, o discurso ideológico de grupos sociais dominantes, como a obra de Maria de Lurdes Chagas Deiró Nosella, *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*, ou que analisam “o papel mercadológico existente por trás dessa produção que gera lucros consideráveis para as editoras” (BITENCOURTT, 2004, p. 477).

O livro didático oferece múltiplos temas a serem pesquisados, como os mencionados acima. Contudo, no caso deste trabalho, a finalidade é entender a perspectiva historiográfica em voga nas obras didáticas selecionadas. Por essa razão, iremos desenvolver análises minuciosas dos textos na parte dos conteúdos, dos textos do manual didático e investigações das referências bibliográficas utilizadas para a confecção do livro. Essas informações nos darão

⁴Bittencourt, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico**: Uma história do saber escolar. 1993. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

⁵ Segundo o historiador brasileiro Kazumi Munakata (2012, p. 181), a realização, em 1999, na Universidade do Minho (Portugal), do *I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares: Manuais Escolares – Estatuto, Funções, História* que contou com a participação de vários pesquisadores brasileiros também impulsionou o número de trabalhos sobre essa modalidade de material escolar. Semelhante a esse acontecimento, começaram a ser organizados, no Brasil, eventos específicos sobre o tema como, por exemplo, o Simpósio Internacional “Livro Didático: Educação e História”, realizado na Universidade de São Paulo (USP), em 2007.

uma dimensão das perspectivas historiográficas que influenciaram na construção e nas formas de abordagem teórica dos textos e da coleção didática como um todo.

Na grande totalidade, os autores envolvidos na produção das obras didáticas de história que são mais comercializadas possuem pós-graduação em alguma área específica. Em muitos casos, eles têm mestrado e/ou doutorado. Esse indício é uma forma de mostrar que quem produz esses materiais didáticos está sintonizado com os debates e discussões do mundo acadêmico sobre o conhecimento histórico.

Gilberto Cotrim, por exemplo, autor conhecido de livros didáticos, assevera em entrevista concedida à Munakata: “Leio muito também, demais, o que a universidade está apontando em termo de algumas pesquisas, algumas tendências” (MUNAKATA, 1998, p. 271). O raciocínio de Cotrim é sintomático no quesito de apontar que as tendências históricas produzidas por historiadores acadêmicos chegam de alguma forma aos livros didáticos História.

Segundo o historiador francês Michel de Certeau, “toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural” (CERTEAU, 2011, p. 47). Diante disso, quem escreve uma obra didática tem suas preferências e perspectivas teóricas que, como constatado nas obras analisadas, influenciam suas posturas em relação às perspectivas teóricas evidenciadas ao longo da escrita.

Além do seu lugar social, esses autores se profissionalizaram ao longo do tempo, dedicando-se exclusivamente à escrita dos textos com a primazia de sintonizar-se com o que acontece no mundo acadêmico e, obviamente, no universo escolar. De acordo com Munakata, “os autores, ao menos das grandes editoras, têm formação universitária e experiência no magistério. A maioria acompanhando a profissionalização do setor acabou se profissionalizando também” (MUNAKATA, 2008, p. 277). Essa profissionalização faz com que os autores se dediquem aos estudos e, sobretudo, às pesquisas historiográficas.

Munakata, em seu artigo intitulado *Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a Ditadura no Brasil*, analisa o trabalho das editoras e nos mostra aquilo que denomina de sintonia com o “mundo exterior”. Segundo o autor, as empresas destinadas à produção das obras didáticas buscam estar em contato com o que é produzido nas universidades. Segundo ele:

Entre esses trabalhadores das grandes editoras, os que detêm cargos de chefia têm, em sua maioria, formação em um ou mais cursos universitários, geralmente ligados à área temática em que trabalham. Não são, portanto, alheios à produção acadêmica, cujo desenvolvimento acompanham com certa regularidade (MUNAKATA, 2008, p. 277).

De acordo com o raciocínio acima, os autores, ao menos os das grandes editoras, procuram se atualizar quanto às produções historiográficas produzidas pelas universidades. Foi nessa tônica que investigamos quais perspectivas historiográficas foram mais recorrentes nas obras didáticas que analisamos, já que elas se mostraram sintonizadas nas novidades temáticas e nas novas tendências do campo da história.

Para explicar e aprofundar essas questões, a dissertação está dividida em quatro capítulos. No primeiro capítulo, é apresentada a introdução. No segundo, *Livro Didático para aprendizagem e consciência histórica*, analisaremos os postulados rüsenianos sobre a importância desse instrumento didático para o ensino de história. As contribuições desse autor se fazem necessárias pelo fato do livro didático intermediar o contato do aluno com conhecimento histórico que tem a função de orientação existencial e que possibilita ao aluno orientar-se no fluxo do tempo. A partir dessas diretrizes, também procuraremos fazer uma análise tipológica da consciência histórica dos autores das coleções, visto que a concepção deles sobre a história influencia direta e/ou indiretamente a prática docente e o aprendizado do aluno.

No terceiro capítulo, *Livro didático e perspectivas historiográficas*, discorreremos, na primeira parte, sobre as correntes historiográficas que, de modo geral, são mais recorrentes na abordagem dos conteúdos dos livros didáticos de História. Essa visão panorâmica se faz necessária tendo em vista que nos dará subsídios teóricos para discutirmos as tendências historiográficas que foram mais exploradas nos livros didáticos selecionados para este trabalho. Na segunda parte, por outro lado, apresentaremos os resultados empíricos das pesquisas das obras didáticas selecionadas, ou seja, identificaremos os debates historiográficos promovidos por cada uma delas, mostrando a pluralidade e os diferentes vieses da história explorados pelos autores.

No quarto capítulo, *Narrativas Docentes: perspectivas e debates historiográficos*, analisaremos as concepções dos docentes sobre as correntes historiográficas dos livros didáticos. Essas narrativas são fundamentais para entendermos a relação instituída entre os diferentes vieses da história e os docentes que utilizam esses materiais didáticos para preparação das aulas. Sem dúvida, isso nos dará possibilidade para compreendermos as implicações, os impasses, as complexidades e os desafios que permeiam o ambiente escolar.

Dessa forma, problematizaremos três questões básicas no decorrer do quarto capítulo. De modo geral, as questões procuram analisar como se dá a recepção e o uso que se faz do

conhecimento histórico-historiográfico por parte dos docentes. A primeira questão foi analisar se eles conseguiam traçar o perfil historiográfico das coleções. A segunda questão consistiu em interrogá-los a fim de verificar se eles percebiam alguma aproximação entre o ensino de história e as pesquisas realizadas no cenário acadêmico. A terceira questão buscou analisar se os docentes acompanham os debates sobre as diferentes correntes historiográficas que são inseridas nos livros didáticos na parte destinada ao manual dos professores, em que os autores promovem uma síntese das diferentes perspectivas teóricas.

Ademais, esperamos que as análises que doravante iremos fazer contribuam para abrir novas possibilidades de pesquisas e discussões sobre o livro didático e o ensino de história.

2 O LIVRO DIDÁTICO ENTRE APRENDIZAGEM E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: O CONTRIBUTO DE JÖRN RÜSEN

Como já sinalizamos na introdução, ao longo de sua trajetória acadêmica, Jörn Rüsen desenvolveu um conjunto de reflexões materializadas em teses defendidas, artigos e livros publicados em diversos países, além de uma série de participações em eventos, seja em seu país, Alemanha, seja em outros países de diversos continentes, inclusive no Brasil. Entre nós, seus trabalhos obtiveram boa recepção e difusão, conforme veremos. Não obstante a adesão ao pensamento crítico desse autor, tal recepção teve também a sua crítica no âmbito dos debates propostos. É necessário mencionar que as temáticas acolhidas por Rüsen são variadas e não cabe neste trabalho inventariar ou refletir sobre elas. Restringiremos nossas análises, neste capítulo, em explicitar o contributo do autor sobre os problemas da aprendizagem e, portanto, do livro didático de história vinculados ao problema da consciência histórica.

Em face da importância da tese de Jörn Rüsen como fundamentação teórica deste trabalho no tocante ao livro didático, far-se-á necessária uma contextualização sobre a trajetória intelectual desse autor.

2.1 JÖRN RÜSEN: TRAJETÓRIA INTELECTUAL

Nascido em 19 de outubro de 1938, em Duisburg, no atual Estado da Renânia do Norte-Vestfália, na Alemanha, Jörn Rüsen estudou História, Filosofia e Pedagogia na Universidade de Colônia, onde se doutorou em 1966, com um trabalho sobre a teoria da história do intelectual oitocentista Johann Gustav Droysen. Ao longo de sua carreira, lecionou nas Universidades de Braunschweig, Berlim, Bochum, Bielefeld e Witten-Herdecke.

Atualmente, Jörn Rüsen é professor emérito da Universidade de Bielefeld, no estado alemão da Renânia do Norte-Vestfália, onde foi coroado para suceder a cátedra de Reinhardt Koselleck. De 1997 a 2007, pela sua militância e reflexão sobre os fundamentos da consciência histórica, da cultura histórica, da ciência histórica e do pensamento histórico, foi prestigiado com a presidência, por dez anos (de 1997 a 2007), de um dos centros mais destacados de investigação em ciências humanas da Alemanha, o Instituto de Ciências da Cultura (Kulturwissenschaftliches Institut).

Os seus textos e investigações abrangem, sobretudo, os campos da teoria da metodologia da história, da história da historiografia e da metodologia do ensino de história.

O trabalho de Rüsen, na concepção do professor e historiador da Universidade de Brasília (UnB) Estevão de Rezende Martins, é uma importante reflexão sobre os fundamentos da consciência histórica, do pensamento histórico, da cultura histórica e da ciência histórica.

No Brasil, Estevão Martins foi o responsável pela tradução de boa parte da obra de Rüsen. A trilogia sobre a teoria da história, cuja versão brasileira foi publicada pela Editora da Universidade de Brasília, foi a grande responsável pela visibilidade de Rüsen entre os pesquisadores brasileiros. Essa tríade é composta por: Volume I – RÜSEN, J. Razão Histórica. (1986). Teoria da História I: os fundamentos da ciência da história. Trad. de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB, 2010. Volume II – Reconstrução do passado. (1986). Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Trad. de Asta-Rose Alcaide. Brasília: Ed. UnB, 2010. Volume III – História Viva. (1986). Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Trad. de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB, 2010.

Além dessa importante trilogia, destaca-se, também, a obra intitulada *Jörn Rüsen e o Ensino de História*, publicada aqui no Brasil, em 2011, pela Editora da Universidade Federal do Paraná - UFPR. A obra é composta por um conjunto de textos que foram organizados e traduzidos por três prestigiados historiadores, reunidos pela afinidade com as diretrizes do pensamento rüseniano. São eles: Maria Auxiliadora Shmidt, professora da Universidade Federal do Paraná – UFPR; Isabel Barca, professora da Universidade do Minho (Portugal) e Estevão Rezende Martins, professor da Universidade de Brasília – UnB.

Os textos promovem, entre outros pontos sobre o ensino de história, uma importante discussão sobre as qualidades necessárias para um bom livro didático. Neles, Rüsen faz, a partir do caso alemão, uma análise destacando a importância pedagógica dessa modalidade de material escolar. Por isso, essa obra tornou-se essencial para esta pesquisa no sentido de nos fornecer uma rica contribuição no que tange ao livro didático e ao aprendizado histórico.

Em relação aos problemas investigados por Rüsen, destaca-se, por exemplo, a preocupação em discutir a concepção de cultura alemã do século XIX. Isso se explica pela influência de Droysen⁶ em seu pensamento, uma vez que este historiador identificou que a

⁶ Johann Gustav Droysen foi um dos mais importantes historiadores alemães do século XIX. Droysen estudou na escola ginásial de Estetino, ingressando em 1826 na Universidade de Berlim, onde se graduou em filosofia clássica e Filosofia. Notabilizou-se não só pelos trabalhos acerca da antiguidade grega e da história moderna europeia e prussiana, mas também pelas suas reflexões sobre teoria e metodologia da ciência histórica. Estas foram expostas em cursos acadêmicos que, a partir de 1857, passou a oferecer frequentemente, muitas vezes sob a designação de *Historik*.

crise⁷ europeia, no século XIX, era reflexo de uma cultura sem raízes e sem orientações, e que não abria mão da ciência. A respeito dessa questão, Rüsen, mais de um século depois, investigará esse princípio da ausência de constituição de sentido, mas com a preocupação de mostrar que a ciência histórica deve se propor a responder os problemas na vida prática dos indivíduos exercendo a sua função de orientação existencial no contínuo e intenso fluxo do tempo.

Ao propor analisar as formas e funções da racionalidade do conhecimento histórico, Jörn Rüsen expõe uma importante reflexão sobre suas funções na vida prática dos indivíduos. A didática da história é um exemplo disso, uma vez que ela é uma forma de mostrar que o conhecimento histórico deve estar enraizado nas necessidades sociais para orientar a vida no fluxo do tempo.

O aprendizado histórico e a formação da consciência histórica são considerados por Rüsen como objetos da didática da história que possibilitam conexões entre história e vida prática. Com base nesses estudos sobre os fundamentos da educação histórica, os preceitos rüsenianos vêm fornecendo relevantes contribuições para o papel do ensino de história no mundo atual.

Portanto, é sobre essa questão central de mostrar a importância do entendimento histórico como processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo que problematizaremos, neste capítulo, a importância do livro didático e a sua relação com o aprendizado histórico e com a consciência histórica.

2.2 LIVRO DIDÁTICO E APRENDIZADO HISTÓRICO: CONEXÕES ENTRE HISTÓRIA E VIDA PRÁTICA

De acordo com Rüsen, vários são os motivos que levam os historiadores a investigarem sobre o livro didático na Alemanha. Um desses interesses, por exemplo, “reside em seu modo de entender o alcance prático do saber produzido pela sua investigação” (RÜSEN, 2011, p. 110), na medida em que os historiadores são conscientes de que o conhecimento histórico tem a função de orientação existencial, possibilitando aos indivíduos orientarem-se no fluxo do tempo.

⁷ Durante o século XIX, a Europa, guiada fortemente pelo discurso cientificista, passou a acreditar que a ciência seria a panacéia para todos os problemas da humanidade, pois o progresso passava incondicionalmente pela racionalização da conduta humana. Todavia, a crença no progresso linear e contínuo foi desfeita, principalmente, pelo romantismo, que representa uma reação ao racionalismo iluminista.

O fato de o livro didático possuir mensagens políticas também despertou interesse dos historiadores alemães, “pois o ensino de história é uma das instâncias mais importantes para a formação política (RÜSEN, 2011, p. 110). Nesse sentido, esse material não é apenas um instrumento pedagógico, tendo em vista que também atende, em alguns casos, a interesses políticos e econômicos de determinados grupos sociais.

Apesar do grande volume de pesquisas sobre o livro didático, ainda há, segundo Rüsen, algum pontos importantes que, no caso alemão, não foram pesquisados. Entre esses déficits destaca-se, por exemplo, que “quase não existe investigação empírica sobre o uso e o papel que os livros didáticos desempenham verdadeiramente no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula” (RÜSEN, 2011, p. 111).

Rüsen destaca que, até agora, no caso alemão, os conhecimentos dos professores e professoras em relação às suas concepções sobre as possibilidades, impasses e limitações dos livros didáticos não foram investigados de maneira mais aprofundada. “Pelo menos no que se refere à análise das disciplinas envolvidas nos livros didáticos de história: a historiografia e a didática da história” (RÜSEN, 2011, p. 110). Ainda de acordo o autor, a existência desses déficits mostra que ainda há muitas questões importantes que devem ser discutidas e pesquisadas para que se tenha uma análise mais completa do livro didático.

Evidentemente, toda essa preocupação de Rüsen sobre o livro didático tem como objetivo aprimorar sua utilidade prática para professor e aluno. Para ele, o bom livro didático é aquele “que na realização das interpretações históricas deve-se mencionar sua função na orientação da vida presente, na explicação histórica do presente e nas perspectivas do futuro relacionadas”. (RÜSEN, 2011, p 125). Fica evidente o quanto o pensamento rüseniano remonta à teoria da cultura que se fundamenta no conceito de constituição de sentido. A ciência histórica, sob essa perspectiva, deve enfatizar que as raízes da historiografia se situam na práxis cotidiana do viver no tempo.

O livro didático de História é uma das possibilidades, entre tantas outras, de aprendizagem histórica por parte do aluno. Por sua vez, “a aprendizagem da história é um processo de desenvolvimento da consciência histórica no qual se deve adquirir competências da memória histórica” (RÜSEN, 201, p. 43). A memória histórica é fundamental nesse processo, pois ela tem a função de significar o passado, de orientar a vida presente e de projetar ações futuras. Por isso, segundo Rüsen:

O aspecto comunicativo da memória histórica é tão importante porque é através da narrativa (e da percepção da narrativa) das histórias que os sujeitos articulam sua própria identidade em uma dimensão temporal em relação com outras (e ao articulá-las se formam) e, ao mesmo tempo, adquirem identificadores de direção (por exemplo, perspectivas de futuro) sobre critérios de fixação de opinião para o seu próprio uso (RÜSEN, 2011, p. 113).

O processo de presentificar o passado ocorre através da atividade intelectual que se expressa na narrativa. Nesse sentido, a memória relembra e atualiza os eventos passados enquanto a narrativa liga-se essencialmente à tarefa de orientação cultural da vida humana por meio da constituição de sentido. A memória histórica, portanto, possibilita reflexão sobre o passado e uma análise crítica-comparativa deste com os eventos do presente, ao passo que a narrativa é que permite a memória presentificar o passado conferindo-lhe existência no momento em que está sendo evocado.

A ação de arquitetar sentido histórico de orientação a partir da interpretação de seu mundo e de si mesma é caracterizado por Rüsen como competência narrativa (RÜSEN, 2007, p. 104). Para o historiador alemão, a narrativa funciona como uma síntese das dimensões temporais, que expõe as experiências do passado a valores interpretativos, ou seja, é uma forma de dar sentido ao passado para efetivar a orientação temporal na vida prática.

De acordo com Rüsen, “o narrar passou a ser práxis cultural elementar e universal da constituição de sentido expressa pela linguagem” (RÜSEN, 2001, p. 154). A partir de tal questão, torna-se possível identificar formas de atribuição de sentido à passagem do tempo a partir das narrativas, constituindo a consciência histórica. Nesse aspecto, consciência história não pode ser interpretada com um simples conhecimento do passado, mas “pode ser analisada como um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana” (RÜSEN, 2001, p. 36-37).

Além do mais, por meio da análise das operações da consciência histórica e das funções que ela cumpre, ou seja, de orientação da vida através de uma estrutura do tempo, a didática da história pode trazer novas compreensões para o papel do conhecimento histórico e sua relação com a vida prática dos indivíduos. Por conta disso, a “didática da história [...] pode demonstrar ao historiador profissional as conexões internas entre história, vida prática e aprendizado” (RÜSEN, 2001, p. 40).

Por sua vez, o aprendizado histórico está relacionado diretamente com as apropriações feitas pela consciência histórica, tendo em vista que essa aprendizagem não é apenas um processo cognitivo. O aprendizado se estabelece através das formas com que o tempo

histórico é apreendido pelo indivíduo por meio da regulação dos processos de memorização, no intenso e permanente movimento que o tempo possui. Além disso, a aprendizagem histórica é a “consciência humana relativa ao tempo, experimentando o tempo para ser significativa, adquirindo e desenvolvendo a competência para atribuir significado ao tempo” (RÜSEN, 2001, p. 79).

Nesse sentido, a consciência histórica exerce uma função de orientação existencial, fornecendo à vida prática um marco e uma matriz temporais, isto é, uma concepção do curso do tempo que surge através das experiências advindas da vida prática. Por isso, a consciência histórica acaba gerando um projetar futuro servindo de guia das intenções da atividade humana.

Para que o livro didático de História seja uma das possibilidades de aprendizagem histórica, deve se levar em conta essa função de orientação existencial no fluxo do tempo, pois, “se considerar a aprendizagem histórica somente como um processo de aquisição de conhecimentos, não se aproveita um importante potencial de aprendizagem: a percepção ou experiência da história” (RÜSEN, 2001, p. 79). Isso quer dizer que esse material didático deve se estruturar por meio de uma narrativa histórica que contribua para orientar e motivar o agir do aluno na sociedade, ou seja, auxiliar na formação da consciência histórica. Nesse ponto, estamos diante de um importante movimento dialético, pois:

A consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente a antecipar o futuro. Ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro (RÜSEN, 2006, p. 14).

Essa tese nos ajuda a compreender que a História é caracterizada como um processo e não como algo estanque, muito menos como uma verdade absoluta impossível de ser questionada. O passado deve ser estudado sob o prisma de que os interesses por ele surgem do próprio presente e da práxis cotidiana dos indivíduos. Além de compreender um determinado período melhor do que os próprios indivíduos que viveram aquela época, a história deve servir para orientação e motivação do agir e sofrer humano. O seu papel é de compreender o homem no tempo. Com essa narrativa, os alunos têm a possibilidade de perceber, por exemplo, que a História não é só para estudar os fatos do passado, mas, também, para compreender os problemas do presente e projetar um futuro.

E é nesse ponto que percebemos a preocupação sistematicamente do historiador alemão em sugerir que as abordagens dos conteúdos sejam trabalhadas com referências ao presente. Para Rüsen, as referências ao presente são fundamentais para, nesse caso, estimular o aluno na percepção do passado para compreender a si próprio e o mundo que ele faz parte. O livro didático, ao narrar o passado fazendo referências ao contexto atual, auxilia para a orientação na vida prática do aluno, pois “um livro didático que respeite a ideia de que a aprendizagem histórica deve ter como resultado a competência de orientação trabalhará sempre com referência ao presente” (RÜSEN, 2011, p. 126).

Evidentemente que as narrativas históricas contidas no livro didático necessitam do apoio pedagógico do professor na orientação existencial do aluno mediante o fluxo no tempo. O professor exerce papel fundamental ao mediar o desenvolvimento da competência narrativa dos alunos, garantindo que eles não percam de vista a racionalidade contida no conhecimento histórico em sua dimensão científica, capaz de satisfazer interesses e orientar o futuro.

Essa é uma tarefa permeada de complexidade e desafios, pois quando um professor de História se apresenta pela primeira vez aos seus alunos, eles, na maioria das vezes, presumem que vão estudar datas e fatos históricos que possuem relação única e exclusivamente com o passado. Assim, é por meio das aulas em conjunto com o material escolar que tal paradigma pode ser rompido com o objetivo de caracterizar a história como um processo e não como algo estático. Portanto, a narrativa desenvolvida pelo professor também é essencial para a aprendizagem histórica ao mostrar que a história também possui a capacidade de orientar os indivíduos no fluxo do tempo.

É importante destacar que o livro didático, ao fazer referências ao presente, deve ser como um instrumento para ilustrar a singularidade do passado e ter como resultado a orientação no tempo. Esse método é uma forma de evitar o que Rüsen chama de falso objetivismo histórico, isto é, uma análise do passado sem contribuir para construção da consciência histórica. Todavia, o uso incorreto dessas referências pode acarretar o presentismo histórico, que seria o uso do presente sem a função de singularizar as experiências humanas no passado. Esse, inclusive, é um dos pontos que foram investigados nas coleções selecionadas para esta pesquisa.

Para Rüsen (2011, p. 126), um livro didático que contenha somente a exposição da história será ineficiente em seu objetivo, que é dinamizar e estimular as potencialidades dos alunos. Ele servirá como mero aparelho de aquisição de conhecimentos sem contribuir para formação de uma consciência histórica, em que o que será estudado não terá sentido na vida

prática. A mera exposição da história, portanto, inviabiliza o desenvolvimento de capacidades mentais dos alunos para interpretar, orientar e construir sua própria identidade.

Ainda segundo o historiador alemão, o livro didático deve fornecer espaço para questionamentos por parte dos alunos, para que eles consigam desenvolver suas capacidades intelectuais como a prática de criticar e julgar. Para ele, “a apresentação de documentos e o estímulo à interpretação podem prevalecer sobre o elemento dos textos de autores” (RÜSEN, 2011, p. 118). Isso é uma forma para que os alunos possam – com ajuda do professor – desenvolver suas potencialidades, evitando que o seu papel seja meramente passivo diante dos temas e conteúdos expostos.

A proposta de estimular as potencialidades é uma maneira de colaborar para a autonomia dos alunos perante os conteúdos. Para Rüsen, os trabalhos que pedem exposições das interpretações analisadas dos documentos são uma forma de encorajar essa autonomia para que, sobretudo, a aula seja algo mais palpável. Todavia, tal metodologia deve seguir requisitos para que a proposta tenha “uma função didática e metodológica reconhecível” (RÜSEN, 2011, p. 118). Essa preocupação é relevante para evitar que os documentos sejam inseridos sem contextualização em presença do conteúdo, exercendo, assim, um papel meramente decorativo.

Essa proposta de uso de documentos apresentadas pelo historiador alemão é de grande valia, principalmente pelo fato de contribuir para o desenvolvimento intelectual do educando no processo de aprendizagem. Todavia, é importante destacar que esse uso “será equivocado caso se pretenda que o aluno se transforme em um “pequeno historiador” (BITTENCOURT, 2008, p. 328). O historiador, por exemplo, quando seleciona uma fonte já possui um conhecimento prévio da época que será analisada. Ele seleciona os documentos que são mais adequados para sua pesquisa. Por isso, o professor tem que saber lidar com os meandros de utilizar “documentos” em sala de aula, uma vez que eles precisam ter uma finalidade didática.

Dessa forma, um bom livro didático, além de contribuir para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, é aquele que, segundo a perspectiva rüseniana, considera o conhecimento prévio do aluno em relação ao passado e/ou a sua experiência da histórica. Essa é uma importante questão, pois a experiência da diferença no tempo produz estímulos para a aprendizagem histórica. Como, por exemplo, o fascínio que uma igreja antiga ao lado de um edifício moderno pode causar, pois a discrepância entre a expectativa do futuro e a experiência do presente atrai a atenção para o passado.

A proposta do livro didático não pode ser exclusivamente a aprendizagem histórica como um simples processo de obtenção de conhecimentos, pois, por essa via, as experiências históricas dos alunos não serão levadas em consideração. “Mediante o modo como apresentam o passado, mediante diferentes materiais, os livros didáticos devem incitar as percepções e experiências históricas” (RÜSEN, 2011, p. 119). O aluno não pode ser um mero receptor de conhecimento que o recebe sem digeri-lo, uma vez que esse manual escolar deve fornecer condições que possibilitem uma orientação em direção aos temas históricos, estabelecendo uma relação com a práxis do aluno e a construção do conhecimento histórico.

Sobre essa questão, Rüsen afirma que:

Um bom livro didático estimula: estabelecendo uma relação entre sua própria perspectiva global e o ponto de vista presente dos alunos e alunas e mencionando os problemas relacionados com o próprio conceito da história e a integração com o próprio presente; introduzindo os alunos no processo de formação de uma opinião histórica, e trabalhando com referências ao presente (RÜSEN, 2011, p. 125).

Para o autor em questão, um bom livro didático deve relacionar sua perspectiva global – o conhecimento histórico – com a realidade que marca o presente do aluno, isto é, deve conduzi-lo a uma reflexão sobre si mesmo e sobre o seu mundo. Pois os conteúdos inseridos nesses manuais escolares devem exercer uma orientação não somente em direção aos temas históricos, mas relacioná-los sistematicamente com a construção da identidade do aluno, ajudando a desenvolver seu potencial de aprendizagem. Trata-se de uma relação de alteridade promovida pela interpretação histórica como uma forma de compreender a atividade humana do seu tempo.

Introduzir o aluno no processo de formação de uma opinião histórica é outro ponto relevante destacado por Rüsen. De acordo com a perspectiva rüseniana, os livros didáticos buscam evitar os juízos históricos para manter uma imparcialidade na escrita. Com isso, privam o aluno de uma boa oportunidade de aprendizagem, pois quando não se problematiza os juízos históricos relacionando-os com os fatos históricos, ele não terá a oportunidade de entendê-los e conhecer as especificidades de cada um, prejudicando, assim, o desenvolvimento e a formação de uma opinião histórica.

Essa problemática da neutralidade axiológica é interpretada como uma prática limitadora do aprendizado histórico, uma vez que os livros didáticos devem, a partir de suas referências de valor, problematizar correções ou equívocos sobre conceitos históricos e/ou

comparar tendências historiográficas que são mais recorrentes na abordagem de determinados conteúdos. Esse tipo de problematização seria uma forma de estimular os alunos a também emitirem juízos de valor sobre os acontecimentos.

Assim, um bom livro didático de história para o historiador alemão deve possuir uma linguagem clara e compreensível, sem pretensões exageradas quanto ao seu nível. Deve dinamizar e estimular as potencialidades dos alunos fornecendo, por exemplo, espaço para interpretação de documentos, favorecendo a construção de questionamentos acerca do conhecimento histórico. Deve, também, levar em consideração a experiência histórica de quem os utiliza e encorajar juízos históricos. Além do mais, esse instrumento pedagógico deve, sobretudo, possuir uma perspectiva orientadora que possa buscar respostas no passado para compreender o tempo presente.

Rüsen, portanto, faz uma análise do livro didático mostrando o quanto ele é um componente importante para o ensino de história. Faz questão de identificar as qualidades que são essenciais a esse material didático para que ele possa realizar sua função de guia do processo de aprendizagem histórica. Além disso, procurou desenvolver sistematicamente os critérios para a análise do livro didático com o objetivo de demonstrar suas utilidades práticas em sala de aula.

É evidente que tal concepção partiu do caso alemão. Assim como também é evidente que o sistema educacional alemão difere do sistema educacional brasileiro, pois cada um possui suas especificidades, impasses e desafios. Porém, mesmo diante dessas diferentes conjunturas, os preceitos de Rüsen são fundamentais para o entendimento do livro didático no caso brasileiro. Isso ocorre, sem dúvida, devido a sua precisa e consistente análise sobre essa modalidade de material escolar no que tange a sua importância para o aprendizado histórico.

Como dissemos, ainda que a reflexão sobre o livro didático de história exposta por Jörn Rüsen refira ao caso alemão, ficou claro que são questões candentes que também se observam no caso específico da realidade brasileira. Isso se verifica em diversas pesquisas sobre o livro didático de história no Brasil. O historiador brasileiro Kazumi Munakata, em seu artigo intitulado *o livro didático: alguns temas de pesquisa*, traz à tona algumas das principais abordagens sobre essa modalidade de material escolar. Entre os temas mais estudados, destacam-se: a diversidade dos sujeitos que participam da produção (autores, editores de textos, editores de arte, etc.); o livro didático como mercadoria e o emaranhado de interesses políticos e educacionais; o livro didático como política pública educacional e a legislação sobre o livro didático.

Todavia, no que se refere às pesquisas que problematizam a relação entre o livro didático e a consciência histórica, tem-se uma carência de estudos que apresentam uma análise mais aprofundada, posto que a maioria dos trabalhos problematiza a formação da consciência histórica a partir da narrativa dos alunos e, em alguns casos, dos professores, mas sem situar de maneira direta o livro didático. Um dos pesquisadores brasileiros que apresentou um importante trabalho sobre essa questão foi o doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná, Daniel Hortêncio de Medeiros. Em sua tese intitulada *Os jovens e o material didático de História: uma análise na perspectiva da construção da consciência histórica*, ele salienta a importância do livro didático para a orientação existencial dos alunos.

Fundamentado pelas diretrizes de Rüsen sobre o livro didático, Medeiros salienta que “a consciência histórica não se constrói com a mera recepção dos conteúdos. Faz-se necessário apresentar, via livro didático, situações nas quais as capacidades de julgar e de argumentar sejam constantemente trabalhadas” (MEDEIROS, 2005, p. 48). O passado, nessa perspectiva, não pode ser algo apenas para ser aceito e sim algo que possa ser problematizado e interrogado, pois “o livro didático deve, por isso, possibilitar condições de se realizar concretamente a interpretação histórica (MEDEIROS, 2005, p. 49).

Nesse sentido, o livro didático deve encorajar o aluno diante da análise do conhecimento histórico, isto é, estimular a problematização e a interpretação dos eventos históricos. De acordo com Medeiros, um bom livro didático deve:

Buscar estimular uma reflexão sobre sua identidade, a compreensão que tem de si mesmo e do presente e não somente tratar temas históricos; deve igualmente, evitar a imparcialidade e buscar organizar sistematicamente juízos históricos de maneira a estimular aos alunos e alunas a também produzirem seus próprios juízos (MEDEIROS, 2005, p. 500).

O livro didático é visto por esse autor como um instrumento pedagógico não só para estudar os eventos do passado, mas como algo que estimula a compreensão do presente. Deve, também, instigar alunos e alunas a desenvolverem suas próprias concepções a partir das interpretações dos fatos históricos. Deve, portanto, servir de orientação existencial e, ao mesmo tempo, promover o estímulo do aluno na descrição do conhecimento histórico de forma a refletir sobre sua vida prática.

O autor ainda toca num ponto crucial quanto o livro didático evitar a imparcialidade. Bem ao estilo rüseniano, Medeiros destaca que esses materiais pedagógicos, ao não serem

imparciais, estimulam os alunos a produzirem seus próprios juízos históricos, pois eles terão possibilidade de conhecer os valores de juízo dos autores podendo, nesse caso, desenvolver sua própria opinião do conhecimento histórico.

Esse é um tipo de narrativa contrária a que defendiam, por exemplo, os historiadores representantes da Escola Metódica, no século XIX. De acordo com esta tendência historiográfica, o historiador deve ser imparcial porque sua tarefa é reunir os documentos escritos, organizando-os numa sequência cronológica sem interferir ao explicitar sua opinião e/ou seu posicionamento.

Conhecida também como neutralidade axiológica, essa discussão em torno da imparcialidade por parte do livro didático e do professor é, inclusive, um tema atualmente polêmico no Brasil por conta de uma lei que propõe abolir discussão ‘política’ em sala de aula. Essa proposta surgiu com o advogado brasileiro, Miguel Nagib, em 2004, mas que não foi aprovada naquele ano. Recentemente, o senador Magno Malta, do Partido Republicano – PR, apresentou ao senado uma versão mais atualizada que, também, abrange a proibição da discussão de gênero nas escolas. O principal argumento dos defensores dessa lei é que ela impedirá o professor de praticar proselitismo ideológico.

Esse projeto de lei, intitulado ‘Escola sem Partido’, busca a neutralidade por parte do professor e dos materiais escolares, como se fosse possível que os saberes escolares não tivessem ideologia. Como se houvesse um fato histórico que não possuísse questão política. Diante disso, essa lei é uma proposta que implica – se incluída nas diretrizes e bases da educação nacional – um aumento dos desafios para a formação da consciência histórica dos alunos, uma vez que ela inibe a emissão de juízos de valores, prejudicando o desenvolvimento da aprendizagem histórica.

Ademais, a preocupação sobre o livro didático de História em torno da sua contribuição para a aprendizagem histórica não é exclusiva dos pesquisadores brasileiros e nem do alemão Rüsen. O historiador espanhol Joaquín Prats, por exemplo, destaca-se por suas teses sobre os critérios para elaboração do livro didático de história. Professor da Universidade de Barcelona e doutor em história Moderna, Prats tornou-se um especialista em ensino de história. Sobre os critérios e qualidade dessa modalidade de material escolar, ele assevera que,

Por ello, el libro del texto ideal o el material curricular más adecuado es aquel que facilita a aprendizaje de habilidades intelectuales, el dominio de las técnicas usadas en las disciplinas y el planteamiento de prototipos que

simulen la construcción del conocimiento (metodología) de los distintos saberes. Todo ello en una dirección educadora que relacione los contenidos académicos con los problemas y dos elementos ligados a la realidad (PRATS, 2012, p.6)

O pesquisador espanhol enumera alguns critérios básicos que não podem faltar nos livros didáticos de história como, por exemplo, um material que facilita o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Outro ponto que, segundo o autor, não pode estar ausente é a relação dos conteúdos com as problemáticas vividas na realidade do mundo atual. A construção do conhecimento é, portanto, algo que não pode se desvencilhar da experiência humana no presente. Nota-se, por isso, a preocupação em relacionar, nos textos didáticos (livro didático), o passado com questões do presente, ou seja, o conteúdo deve ter relação com os problemas ligados à realidade.

Essa reflexão sobre a vida prática talvez seja um dos maiores desafios que os autores dos livros didáticos encontram, pois envolve uma série de complexidades, como os perigos de praticar o presentismo histórico, isto é, quando se faz uso do presente sem a função de singularizar as experiências humanas no passado. Os autores, nesse sentido, exercem papel importante porque a forma como escrevem os materiais didáticos influenciam desde a preparação da aula pelo professor até o aprendizado histórico do aluno.

Procurando acrescentar novas possibilidades de pesquisa sobre os impasses e as complexidades que permeiam essa relação instituída entre o conhecimento histórico e o livro didático, procuramos desenvolver, no próximo subtítulo, uma análise da consciência histórica dos autores das coleções selecionadas. Tendo em vista que a maneira como eles interpretam o conhecimento histórico influencia direta e indiretamente na prática docente e na aprendizagem do aluno.

2.3 LIVRO DIDÁTICO: UMA ANÁLISE TIPOLOGICA DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS AUTORES

Investigar a consciência histórica dos autores/livros didáticos é uma forma de análise incomum, que possibilita novos estudos nessa área, pois a maior parte das pesquisas que adota esse conceito volta-se para alunos e, em poucos casos, para professores. Por essa razão, uma investigação dessa natureza é permeada de complexidade e importância, em especial à relação instituída entre a prática historiográfica e o aprendizado histórico.

Nesse sentido, nos apoiaremos na perspectiva de Rüsen quanto a sua tese sobre a tipologia para análise da consciência histórica. O autor concebe quatro tipos de consciência histórica, que, a seu ver, podem ser identificados a partir da historiografia. São elas: tradicional, exemplar, crítica e genética.

O tipo tradicional é quando as tradições são elementos fundamentais no sentido de orientação existencial. Por isso, “sua negação total conduz a um sentimento de desorientação massiva. A consciência histórica funciona em parte para manter vivas as tradições” (RÜSEN, 2011, p. 62). O passado, portanto, é a referência para o presente, em que o tempo ganha um sentido de eternidade. A consciência histórica, ao nos abastecer de tradições, faz-nos lembrar as origens em forma de acontecimentos passados, dando validade aos valores de nossos antepassados. De acordo com Rüsen:

As orientações tradicionais apresentam a totalidade temporal que faz significativo o passado e relevante a realidade presente e a sua extensão futura como uma continuidade dos modelos de vida e os modelos culturais pré-escritos além do tempo (RÜSEN, 2011, p. 64).

As orientações tradicionais agem de forma a guiar a vida humana, uma vez que recordam o passado tornando-o significativo no presente e estabelecendo uma obrigatoriedade de continuar mantendo vivas as tradições no futuro. Ou seja, o passado lembrado afirma tais valores, que serão exercidos na vida prática garantindo sua permanência nas ações vindouras.

Essas tradições acabam definindo a identidade histórica dos grupos sociais possibilitando uma coesão social por meio de modelos culturais predeterminados. Por isso, a orientação tradicional, segundo Rüsen, define a moral como tradição, pois produz uma estabilidade inquestionada de normas e valores de comportamento para além do tempo.

O tipo exemplar de consciência histórica é como o próprio nome já diz, quando o passado serve de exemplo para as ações na vida prática. Nessa concepção, a história é utilizada com uma função didática, ou seja, é vista como uma recordação do passado com o objetivo de servir de lição para o presente. A história é como uma testemunha dos tempos e professora da vida, como defendida pela máxima tradicional na tradição da historiografia ocidental: *historiae vitae maestre*.

A consciência histórica no tipo exemplar utiliza o passado com fins didáticos, uma vez que ele nos ensina normas com base em experiências ao longo do tempo que foram comprovadas historicamente. Como, por exemplo, um político que se candidata em uma eleição recordando o passado em seu discurso para mostrar os seus grandes feitos promovidos

em governos anteriores, bem como para mostrar as atitudes erradas do candidato adversário. Ele concebe o passado como exemplo em que, nesse caso, a moral política se ensina na forma de casos de governo que tiveram êxito ou que sucumbiram.

O tipo crítico de consciência histórica é quando não se sente a obrigação de dar continuidade a uma determinada tradição frente ao suposto atributo de obrigatório, como na máxima defendida pelo tipo tradicional, ou seja, é quando a tradição perdeu relevância de seu uso prático no presente. Um tratado ou um velho conto, por exemplo, que era presentificado para gerar o sentimento de continuidade.

No entanto, para negar a tradição, devemos apresentar “uma nova interpretação que – por meio do raciocínio histórico – negue a validade do tratado” (RÜSEN, 2011, p. 66). De acordo com Rüsen, a maneira mais fácil de apresentar uma nova interpretação que negue a validade do tratado.

Para isso ocorrer, é importante reunir evidências que mostrem a plausibilidade de tal negação. Esse momento é chamado por Rüsen de contranarração. É por meio dela que se pode desmascarar uma história como sendo um engano ou uma informação falsa. No caso, por exemplo, de um conjunto de leis de um determinado grupo social que é transmitido por meio dos costumes e tradições. Ao apresentar uma nova interpretação, os indivíduos podem alegar que novas formas de direito emergiram e que, por isso, as leis não podem ser fundamentadas a partir de tratados anteriores. Logo, os indivíduos podem narrar – o que o historiador alemão denomina de – uma contra-história, isto é, a história de como as leis mudaram com o passar do tempo.

O sentimento de continuidade em que o passado lembrado orienta as práticas do presente sofre um processo de ruptura. “A história funciona como a ferramenta com a qual se rompe, se destrói, se decifra tal continuidade – para que perca seu poder como fonte de orientação no presente” (RÜSEN, 2011, p. 66). As narrações desse tipo realizam uma demarcação dos pontos de vista históricos de forma a distingui-los das orientações históricas sustentadas por outros. Em outras palavras, por meio desse tipo crítico, há uma negação às orientações temporais predeterminadas de nossa vida, pois expressa uma negatividade no sentido de demarcar aquilo que os indivíduos não querem ser.

Por fim, o quarto tipo de consciência histórica é o tipo genético. A narrativa pautada no tipo genético está relacionada à direção temporal, uma vez que essa mudança é a essência que dá sentido à história. O comportamento humano de hoje (presente) difere do de ontem (passado) porque são construídos dentro de um processo de desenvolvimento dinâmico.

O passado é considerado uma via aberta para que a humanidade utilize-o para criar um novo mundo. Nesse sentido, o futuro é o caminho a ser alcançado, sendo que o passado é utilizado como matéria-prima para tal empreendimento. Por isso, segundo Rüsen, “o futuro supera, excede efetivamente, o passado em seu direito sobre o presente, um presente conceituado como uma intersecção, um nó intensamente temporal, uma transição dinâmica” (RÜSEN, 2011, p. 69).

Em tal concepção, a memória histórica não condena o passado nem muito menos o sacraliza. Ela opta por representar as experiências da realidade passada como acontecimentos mutáveis, no sentido de dizer que a vida humana em seus mais variados e distintos valores culturais evolui, pois, nesse caso, a mudança propriamente dita é que dá sentido à história.

A partir desses pressupostos, buscamos investigar a consciência história dos autores por meio da análise de suas narrativas no livro didático, visto que, por meio dos textos, eles deixam transparecer direta ou indiretamente suas concepções acerca da história.

No total, são 3 autores investigados a partir de duas coleções selecionadas para esta pesquisa. Iniciaremos analisando a narrativa dos autores da coleção intitulada *História, ciências humanas e suas tecnologias*, da Editora RCE, edição 2014, Volume 1. Destinada aos alunos do Ensino Médio, é de autoria de Carla Maria Junho Anastasia e de Guilherme Batista Amaral.

Carla Anastasia possui graduação em Licenciatura em História pela Universidade Federal de Minas Gerais, mestrado em Ciência Política pela Universidade Federal de Minas Gerais e doutorado em Ciências Sociais (Ciência Política e Sociologia) pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro. E Guilherme Batista Amaral é graduado em História pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, e professor da rede particular de Ensino em Belo Horizonte, Minas Gerais.

Para atender o nosso objetivo de investigar a consciência histórica dos autores, tivemos que nos concentrar nas narrativas contidas na apresentação da coleção, em especial na parte que trata da metodologia sobre o ensino de história. Pois, nesses textos, os autores oferecem uma ideia mais clara e mais bem definida sobre o que eles entendem sobre o conhecimento histórico.

Na coleção de Anastasia e Amaral, a apresentação da coleção é realizada nas primeiras páginas de cada livro didático e é dividida em quatro tópicos. No primeiro tópico, intitulado *A elaboração da coleção Ensino Médio*, os autores apresentam a proposta de História para o Ensino Médio alicerçada em três perspectivas: refletir sobre as experiências advindas da sala de

aula; apropriação e sistematização de reflexões acadêmicas sobre a história e, por último, reflexões sobre a educação e a elaboração do conhecimento histórico no ambiente escolar.

No segundo tópico, *referenciais teórico-metodológicos*, os autores mostram para alunos e professores a importância de problematizar os processos históricos, com a finalidade de estimulá-los a irem além das evidências imediatas. Salientam o quanto é importante ampliar as informações, apresentando novos tipos de fontes, estabelecendo relações entre diferentes temporalidades e apontando a história como experiência vivida.

No terceiro tópico, *abordagens historiográficas*, Anastasia e Amaral fazem uma análise panorâmica das diferentes correntes historiográficas, destacando em especial as mudanças de rumo da escrita da história a partir da década de 1980. Por último, tem-se o quarto tópico, denominado *a metodologia no ensino de história*, por meio do qual professores e alunos recebem dicas sobre, por exemplo, as imagens como fontes importantes para o aprendizado histórico. Nessa parte, os autores ainda estabelecem um paralelo entre o ofício do historiador e a prática docente, mostrando o quanto é determinante escolher uma metodologia adequada para um ensino eficiente.

Antes de investigar a narrativa desses autores sobre como eles interpretam a história, é preciso lembrar que eles também são historiadores, imbuídos de concepções pedagógicas e perspectivas historiográficas particulares. E que, por isso, não há consenso quando se trata dos importantes e polêmicos debates sobre a escrita da história, visto que cada historiador é um construtor do conhecimento histórico.

Cabe lembrar também que os autores possuem um lugar de fala que influencia direta e/ou indiretamente a sua concepção histórica. De acordo com o historiador francês Michel de Certeau, “toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural” (CERTEAU, 2011, p.47). A escrita dos autores, nesse sentido, se articula com um conjunto de interesses dos mais variados tipos, desde o seu ponto de vista particular até as imposições feitas pela editora.

Nesse contexto, a consciência histórica dos autores pode, com certeza, exercer influência sobre a prática docente e a aprendizagem histórica. Pois o professor, enquanto leitor, absorve em maior ou menor grau a forma de pensar dos textos. Esse é um processo que possui consequências que, evidentemente, chegam até o aluno, pois ele está envolvido nessa encruzilhada que envolve a perspectiva dos autores, dos professores e a sua própria percepção do conhecimento histórico.

Levando em conta essas importantes considerações, poderemos, a partir de agora, destacar as narrativas dos autores a fim de analisar como eles pensam a história. No tópico de apresentação da coleção intitulado *referencias teórico-metodológicos*, Anastasia e Amaral asseveram uma concepção de história bastante clara e objetiva. Segundo eles:

Na nossa concepção, a História permite que, ao revisitar o passado, ao se informar sobre ele, ao indagar sobre o passado, professores e alunos transitem pelas temporalidades da história e participem na elaboração de novas interpretações, transformando conhecimentos até então inquestionáveis, comparando elementos aparentemente apartados, buscando pistas para entender a história dos homens tanto em seus momentos de ruptura, de mudanças abruptas e por vezes radicais, quanto em suas permanências e continuidades.

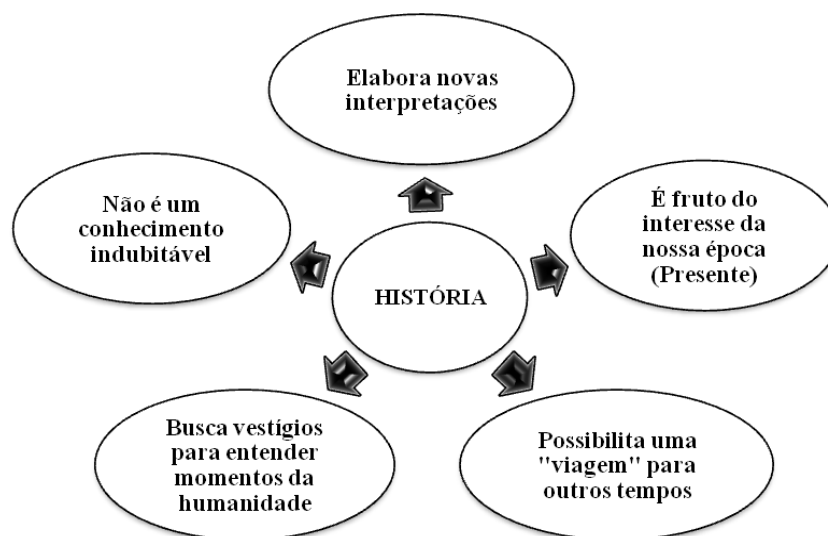
E continuam, ao versar que:

A História, enfim, não é fruto da aplicação de modelos preestabelecidos, nem de adequações a posicionamentos ideológicos, politicamente engajados e militantes, mas, sim, de interpretações e narrativas construídas com base em fontes e conceitos de nossa época, discutidos pela historiografia internacional, sem, no entanto, ser um modismo vazio (ANASTASIA; AMARAL, 2012, p.4).

Segundo os autores, a história permite que o passado seja utilizado no presente como matéria-prima para novas interpretações dos eventos históricos. O olhar direcionado para o passado nos possibilita transitar por diferentes temporalidades, fornecendo informações que ajudam a compreender e transformar conhecimentos até então inquestionáveis. Para Anastasia e Amaral, a investigação do passado possibilita buscar vestígios para compreender os momentos de ruptura, continuidade e mudanças, visto que a história é construída a partir de interpretações e pesquisas realizadas no presente, pois não é algo dado por meio de fórmulas ou regras preestabelecidas, mas, sim, por meio de uma construção com base em fontes e conceitos.

Na narrativa, constata-se ainda que os autores partem do pressuposto que a história permite entender a humanidade em seus mais diversos contextos de rupturas, mudanças, permanências e continuidades. Esse ponto de vista deixa transparecer que a história não é algo estanque, e sim um processo dinâmico, como também que ela também não é algo distante, pois não se refere somente ao tempo passado, uma vez que, segundo Anastasia e Amaral, práticas históricas podem permanecer. Para caracterizar a concepção de história dos autores, consideremos a figura abaixo:

Figura 1 - A História para Anastasia e Amaral



Fonte: Santos, 2016, p. 37.

Ao destacar que o estudo da história permite transformar conhecimentos até então inquestionáveis, os autores rompem, por exemplo, com a perspectiva da Escola Metódica. Ao longo do século XIX, os historiadores dessa vertente historiográfica acreditavam que a história era um simples relato dos documentos tentando produzir uma representação do passado exata, imparcial e indubitável. A prática historiadora se limitava a coletar e narrar os documentos relegando a escrita da história a um plano secundário e que, por isso, o conhecimento histórico não era passível de questionamento.

Anastasia e Amaral sugerem que as interpretações e narrativas que dão vida à história surgem de nossa época (o presente), de modo que o conhecimento histórico não é um modelo preestabelecido que já vem construído pelo simples fato de ser uma análise do passado. Os autores mostram, portanto, uma visão dinâmica e processual da história como sendo algo que necessita ser arquitetado e modelado a partir do tempo de quem o investiga.

Nesse sentido, podemos inferir que é o presente que modela o passado. Pois é o historiador em seu ofício que separa e seleciona os documentos como sendo um recorte do passado para atender aos interesses de seu tempo. O farol que ilumina os eventos históricos é guiado pelo presente ou pelos acontecimentos contemporâneos, isto é, os indícios e/ou os rastros são seguidos com base nos interesses do presente.

Na obra *Evidência da história: o que os historiadores veem*, François Hartog identifica que as ideias do historiador ao constituir o passado estão ligadas ao presente possibilitando uma pluralidade de regimes de historicidade, pois “convocado como modelo, o passado é

naturalmente um passado constituído por fragmentos escolhidos”(HARTOG, 2011, p. 69). A prática historiadora, como um garimpeiro que extrai da terra substâncias minerais úteis, seleciona o que é aproveitável e agrega essa informação como parte da trama que se constitui a narrativa histórica.

A discussão entre as temporalidades – passado e presente – também foi praticada na outra coleção pesquisada, cujo título é: *História: Sociedade & Cidadania*. Publicada pela editora FTD, em 2012, 2ª edição, ela foi escrita por Alfredo Boulos Júnior e destinada para alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. O autor é mestre em História Social pela Universidade de São Paulo (USP) e doutor em Educação pela PUC – SP. Lecionou no Ensino Fundamental da rede pública e particular e em cursinhos pré-vestibulares do Estado de São Paulo. É autor de outras duas coleções intituladas *Construindo Nossa Memória* e *O Sabor da História*.

Assim como na coleção anterior, também nos concentramos em investigar a narrativa do autor na parte destinada à apresentação do material didático. Boulos dividiu a apresentação em quatro tópicos. No primeiro tópico, estabeleceu uma discussão sobre a metodologia da história, em que discorreu sobre os pressupostos teóricos, os objetivos para o ensino de história e os conceitos-chave da área de história. No segundo tópico, explicou questões sobre a metodologia de ensino-aprendizagem, discutindo diversos pontos importantes como o conhecimento histórico escolar, a nova concepção de documento e o trabalho com imagens fixas.

No terceiro tópico, concentrou as atenções em relação à cidadania e aos movimentos sociais, promovendo debates sobre a luta pela inserção da África nos currículos e problematizações no que tange aos estudos das temáticas afro e indígena. No quarto tópico, apresentou uma análise sobre as seções do livro que estão presentes na abordagem dos conteúdos dentro de cada capítulo.

Atentemo-nos, no entanto, à narrativa do autor inserida no primeiro tópico sobre a metodologia da história. Essa escolha se deu por conta de que, nessa parte, Boulos comentou de maneira mais explícita sobre sua concepção acerca da história, deixando transparecer o tipo de sua consciência histórica. Boulos inicia a abertura do tópico com uma espécie de alerta ao dizer que vivemos hoje um presentismo demasiado que contribui para o desinteresse dos indivíduos em relação ao passado. Nesse sentido, destaca que o passado está sob ameaça a partir da vivência desse presentismo, em que a vida prática é construída sem vínculo com as experiências advindas de processos históricos anteriores. Sendo assim:

Se a destruição do passado pode resultar em uma tragédia para as novas gerações, a alienação dela decorrente pode facilitar a emergência e a imposição de ditaduras brutais, como as que vitoriam nas décadas de 1930 e 1940 em países da Europa Ocidental e Oriental. Ademais, a consciência de que o passado se perpetua no presente é fundamental para o nosso sentido de identidade. Saber o que fomos ajuda-nos a compreender o que somos; o diálogo com outros tempos aumenta a nossa compreensão do tempo presente (BOULOS, 2012, p. 6).

A destruição do passado ganha contornos catastróficos para o futuro, visto que a humanidade perde a sua referência. Diante disso, o passado, na perspectiva de Boulos, serve como exemplo para as ações na vida prática, pois ele é lembrado com o objetivo de servir de lição para o presente ajudando, por exemplo, a evitar a ascensão de regimes totalitários semelhantes aos que existiram em décadas anteriores. A história transmite conhecimentos sobre as experiências pretéritas com a finalidade de evitar que tragédias se repitam, como se ela fosse a professora da vida. Essa é a ótica da antiga *historiae vitae maestre*.

De acordo com o autor, o passado serve como referência para o presente ao contribuir para que os indivíduos se compreendam e construam sua identidade. Recordar o passado tornando-o significativo é uma forma de dialogar com outros tempos, o que, para Boulos, ajuda na compreensão do tempo presente. Em outras palavras, esse diálogo atua com função de orientação existencial da vida prática e/ou como um projeto identitário.

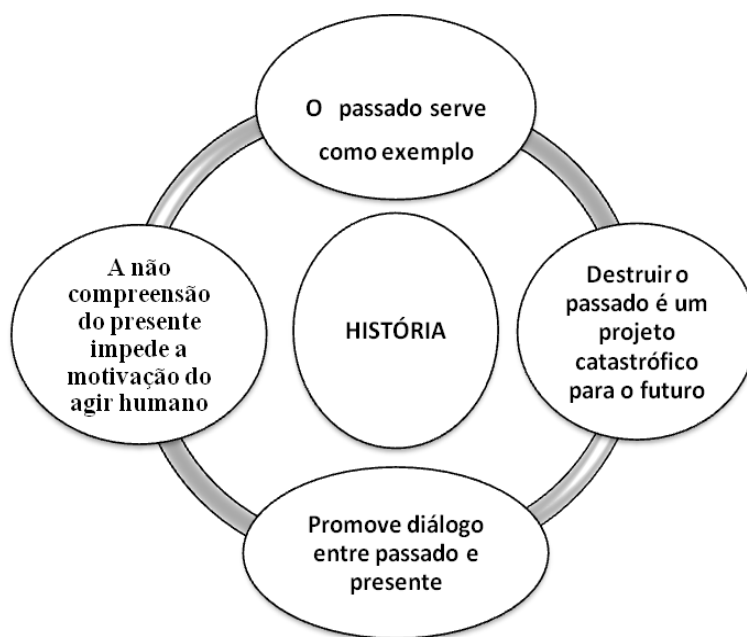
Essa relação passado/presente ganha mais atenção em outra passagem comentada por Boulos, inclusive citando referenciais teóricos ao dizer que:

Como lembra Marc Bloch no seu clássico *Apologia da história ou o ofício do historiador*: além de prejudicar o conhecimento do presente, a ignorância do passado compromete também a nossa ação no presente. Assim sendo, não é demais lembrar que a história tem um duplo compromisso: com o passado e com o presente, bem como com as relações entre um e outro. Vale dizer ainda que o historiador se volta para o passado a partir de questões colocadas pelo presente. Depois de estabelecer um determinado recorte, ele transforma o tema em problema. A partir daí, trata-o com base em instrumentos e métodos próprios da História. Por isso, se diz que toda narrativa histórica está relacionada a seu tempo e também é objeto da História (BOULOS, 2012, p. 7).

Boulos, ao parafrasear o historiador francês Marc Bloch, indica que a ignorância do passado, além de comprometer a compreensão do presente, impede a motivação dos indivíduos no sentido de poderem agir para transformar a realidade. Por isso, ele afirma que a história é uma via de mão dupla, pois ela promove o diálogo entre dois tempos diferentes: passado e presente.

Sobre a prática historiadora, o autor afirma que o interesse pelo passado surge de questões postas pelo presente, assim como esclarece que é o historiador quem seleciona um determinado recorte temporal e o problematiza em formato de pesquisa. Sendo assim, os motivos que os levam a buscar conhecimento das experiências pretéritas estão conectados às expectativas de aprendizado em relação aos desafios do presente. Sobre essas questões, observemos a figura abaixo sobre a história segundo Boulos.

Figura 2 - A História para Boulos



Fonte: Santos, 2016, p 40.

Na perspectiva do autor sobre a prática historiadora, encontramos nítidas influências dos preceitos dos integrantes da Escola dos Annales⁸, sobretudo os da primeira geração. Para os componentes dessa corrente de pensamento, os documentos são selecionados segundo os interesses da pesquisa, por isso é tamanha a importância do historiador diante dos desafios de saber recortar um determinado tema e problematizá-lo.

A historiografia, portanto, é o resultado de um procedimento intelectual seletivo que é marcado pelas escolhas estabelecidas pelo historiador. Assim sendo, não é possível falar em

⁸ Essa corrente de pensadores representou um movimento de renovação da historiografia iniciado na França no final da década de 1920. Os pioneiros foram Marc Bloch e Lucien Febvre, fundadores da revista *Annales de História Econômica e Social*. Essa revista tinha o título original *d'Histoire Économique et Sociale*.

uma “verdade” histórica universalmente inquestionável. O conhecimento histórico propõe versões historiográficas que sempre trazem a marca da subjetividade do historiador.

O trabalho do historiador é marcado pelo contato com a documentação, que pode ser delimitada como todo e qualquer tipo de rastro da experiência humana no passado, visto que a tipologia da documentação é extremamente vasta, pois abrange desde jornais até testemunhos orais. Diante disso, parafraseando Marc Bloch, “o bom historiador se parece com o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está a sua caça” (BLOCH, 2001, p. 54).

Por conta disso que o conhecimento histórico não é algo previamente lapidado que pode ser encontrado pronto e acabado, mas, sim, produto da reflexão analítica do historiador. Esse ato de edificar uma pesquisa histórica provoca a existência de vários paradigmas historiográficos que apresentam diversas formas de pensar a produção do conhecimento histórico. São exemplos dessa diversidade intelectual o historicismo, o materialismo histórico a Escola dos Annales e a história social.

Essa pluralidade de paradigmas historiográficos é o motor propulsor da prática historiadora, impulsionando cada vez mais novas pesquisas. Os autores dos livros didáticos, sendo também historiadores, apresentam olhares particulares sobre o campo da história. Isso acaba ajudando a identificar a aproximação que eles têm com determinadas correntes de pensamento historiográfico – inclusive esse é o propósito a ser analisado no terceiro capítulo deste trabalho.

Apesar da particularidade do pensamento historiográfico ser algo natural e inerente ao ofício do historiador, ambos os autores investigados apresentaram em suas respectivas narrativas uma concepção da história como um processo, ou seja, algo que não é estático, e sim dinâmico. Um conhecimento que permite transitar por diferentes tempos e que permite elaborar novas interpretações que são construídas com base em fontes e conceitos de nossa época. A história, ao estudar o passado se torna tão importante que ajuda na compreensão do presente assumindo um duplo compromisso com os indivíduos, e o seu esquecimento pode dificultar o motivar e o agir humano na tentativa de mudar a realidade.

Essa investigação, portanto, faz-se importante para o ensino de história, pois, como já foi mencionado, a concepção histórica que os autores apresentam no livro didático influencia direta e/ou indiretamente o ensino-aprendizagem. Por isso, tamanha é a importância de se estudar esse material didático e sua intrínseca relação com o professor e com o aluno, bem como a figura de quem os escreve.

É nesse sentido do livro didático exercer grande influência no ensino de história que se destacam, também, as discussões historiográficas promovidas pelos os autores. Essa é uma questão determinante, uma vez que é com base em uma concepção de história que o professor, por exemplo, assegura um critério para a aprendizagem efetiva e coerente do aluno. Devido a essa e outras questões que analisaremos, no terceiro capítulo, as diferentes correntes historiográficas que mais influenciam a produção desses instrumentos pedagógicos, bem como as que mais se destacaram nas coleções selecionadas para esta pesquisa.

3 LIVRO DIDÁTICO E PERSPECTIVAS HISTORIOGRÁFICAS

Em uma das coleções de livro didático selecionado para esta pesquisa, os autores fazem uma discussão da abordagem marxista sobre escravidão colonial, apontando que essa concepção sofreu uma das maiores revisões historiográficas. A leitura do texto convida professor e aluno a problematizarem o assunto por meio de uma atividade em que a seguinte pergunta é levantada: “quais foram os avanços apresentados no que se refere à historiografia da escravidão colonial?” (ANASTASIA; AMARAL, 2012, p. 208). Notadamente, essa atividade propõe um debate que é um exemplo empírico dos graus de criticidade presente nesses instrumentos didáticos, indo na contramão do método de ensino positivista pautado na memorização de datas e nomes.

Vários autores de livros didáticos estão abordando de maneira mais explícita debates sobre o conhecimento histórico que até então eram restritos ao mundo acadêmico. Atualmente, esses materiais didáticos vêm apresentando pluralismo teórico em relação à abordagem dos conteúdos e ao uso de novos conceitos como, por exemplo, imaginário, representações e práticas culturais. Nesse sentido, as “referências às abordagens historiográficas apontam imediatamente para três correntes: o positivismo, o marxismo e a escola dos *Annales*” (AZEVEDO; STAMATTO, 2010, p. 711).

Dessa forma, o objetivo deste capítulo é discutir sobre dois pontos básicos. O primeiro ponto é sobre as correntes historiográficas que são mais recorrentes na abordagem dos conteúdos dos livros didáticos. O segundo ponto será apresentar uma análise empírica do objeto – o livro didático – para destacar as escolas historiográficas que mais nortearam a abordagem dos conteúdos.

3.1. AS CORRENTES HISTORIOGRÁFICAS: TRAJETÓRIAS E DISCORDÂNCIAS

Europa, século XIX. As ciências naturais dominavam o cenário acadêmico e científico, principalmente graças à criação dos métodos de pesquisa empírico-científico da matemática, física, química e biologia. Os cientistas destas áreas acreditavam explicar toda a complexidade do universo através de leis e enunciados, bem como a crença que todos os problemas sociais poderiam ser finalmente resolvidos. Era uma visão otimista de que o progresso científico removeria todas as restrições para uma reforma social.

As ciências humanas, por outro lado, estavam passando por uma crise de identidade, pois não podiam ser empiricamente testadas, ou seja, não eram ciências válidas porque não possuíam métodos. Essa crise evidentemente alcançou a história que desde séculos passados era um misto de literatura, filosofia e relatos.

É nesse contexto histórico que surge a figura emblemática do alemão Leopold Von Ranke. Nascido na cidade de Wiehe, em 21 de setembro de 1795, foi um dos maiores historiadores alemães do século XIX. Em 1814, ingressou na Universidade de Leipzig onde cursou os Clássicos⁹ e Teologia Luterana. Entre 1817 e 1825, Ranke trabalhou como professor de Clássicos no Friedrichs Gymnasium, em Frankfurt. Foi durante esse período que despertou o interesse pela história com o intuito de ajudar no desenvolvimento de uma história mais profissional.

Ranke, portanto, é considerado por muitos pesquisadores como o pai da história científica. Visto que foi de vital importância para o uso do método científico na pesquisa histórica como o uso prioritário de fontes primárias, enfatizando os grandes eventos de cunho político e um comprometimento de mostrar o passado tal como realmente foi.

É com base nessa perspectiva que a concepção rankeana contribuiu diretamente para o surgimento da chamada Escola Metódica. Esta tendência historiográfica organizou um método da pesquisa da história com o projeto de estabelecer uma investigação científica. Isso era uma maneira de afastar as especulações filosóficas garantindo, assim, a objetividade e a validade do conhecimento histórico perante as outras ciências. Por isso que qualquer tipo de inserção da teoria seria inútil, seria desnecessária, porque a pesquisa iria caminhar para uma exposição sem fundamentos, comprometendo o conhecimento.

Todo esse projeto da Escola Metódica passava diretamente pela organização do ofício do historiador e pela crítica apurada e criteriosa das fontes. De acordo com essa escola de pensamento, não existe interdependência entre o historiador e o objeto de estudo, isto é, o fato histórico. O historiador deve ser imparcial, pois sua tarefa é reunir os documentos; é se certificar de que ele tem uma fonte segura que está sendo consultada, pois o registro histórico se organiza, se autointerpreta.

A história se faz com documentos escritos, se não tem documento escrito não tem história. A tarefa do historiador, portanto, é reunir as provas escritas, organizá-las numa

⁹ A arte e cultura clássicas, muitas vezes denominadas como Antiguidade Clássica, constituem o estilo artístico e cultural predominante na Grécia Antiga entre os séculos VI e IV a.C. e a sua lembrança continuada pelos diversos períodos político-culturais da Roma Antiga.

sequência cronológica e não interferir colocando a sua opinião, o seu posicionamento ou questionamento daquilo que as provas estão apresentando. O historiador deve ir ao passado para ressuscitá-lo, jamais para julgá-lo. Agindo desse modo, a história iria adquirir um caráter de objetividade e suposta imparcialidade – diríamos neutralidade axiológica – podendo se equiparar às ciências naturais.

A história seria um simples relato dos documentos, pois a historiografia empirista se apoiava sobre uma “memória arquivada” que julgava fazer uma representação do passado exata, imparcial e, sobretudo, não tendenciosa. Essa visão positivista defendia a objetividade, a busca pela verdade exterior balizada em testemunhos e em provas do passado. Por isso que grande parte dos historiadores evitava emitir juízo de valor, exercendo o papel de um simples leitor que narrava o que os documentos diziam, relegando a escrita da história a um plano secundário.

De acordo com a Escola Metódica, a história tem por função o levantamento científico dos fatos, uma vez que é a sociologia quem os deveria interpretar. Segundo François Dosse, os historiadores empiristas “pretenderam fundar uma ciência positiva para escapar ao subjetivismo” (DOSSE, 1992, p. 39). Os pesquisadores tornam-se coletores empíricos de materiais que são organizados cronologicamente em uma perspectiva total, abordando todo o passado humano a partir de um tempo linear. Os fatos históricos são mecanicamente sequenciados a partir de um caráter determinista de causas e consequências.

Nota-se também, nessa linha de pensamento, uma forte preocupação com assuntos de ordem política e social. Porém, concentrava suas atenções nas figuras dos grandes líderes nacionais que eram vistos como responsáveis pelas transformações estruturais de sua nação. Os historiadores nessa perspectiva destacavam, portanto, a importância dos grandes heróis nacionais, bem como valorizavam o Estado Nação em consolidação criando um espírito moral e cívico entre os cidadãos europeus.

Em resumo, a valorização do método, a negação da filosofia da história, o fetiche dos fatos históricos, a valorização dos eventos políticos e a imparcialidade do historiador são características base da forma de pensar a história da Escola Metódica. Essa perspectiva foi majoritariamente triunfante até o começo do século XX, mais especificadamente até o surgimento de outra importante tendência historiográfica, a Escola dos Annales.

A Escola dos Annales representou um importante movimento de renovação da historiografia iniciado na França no final da década de 1920. Os pioneiros dessa linha de pensamento foram os historiadores Marc Bloch (1886 – 1944) e Lucien Febvre (1878 - 1956),

ao criarem a revista *Anais de História Econômica e Social*, tendo como título original *d'Histoire Économique et Sociale*.

A Escola dos Annales entrou em rota de colisão com a perspectiva da Escola Metódica, porque ela com rompe com o modelo de história política e institucional. Os integrantes dos Annales entendem que a história tem que se voltar também para outras áreas da atividade humana, pois ela não pode ficar concentrada somente nas narrativas dos acontecimentos políticos. Dessa forma, a proposta teórica da revista dos Annales fundada por Bloch e Febvre era repensar o estudo da história incorporando outras ciências sociais, isto é, fugir daquela história positivista dos eventos, da história factual e incorporar outras dimensões como, por exemplo, as dimensões da economia, da geografia e das mentalidades.

O projeto dos Annales é de repensar o tempo da história. Olhar para o tempo da longa duração para que possamos ter a percepção não só de um determinado fato histórico em si, mas do processo, das conjunturas, das estruturas históricas que fazem parte daquele tempo, daquele momento. Uma vez que a história não é apenas uma sequência de documentos cronologicamente registrados, pois o olhar não pode ser exclusivo para os eventos que foram narrados em documentos escritos.

De acordo com o historiador inglês Peter Burke, a trajetória do movimento dos Annales é dividida em três fases, embora haja discordância entre pesquisadores sobre tal divisão. A primeira fase abrange o período de 1929 a 1945, sob a orientação de Marc Bloch¹⁰ e Lucien Febvre. A história econômica e social foi privilegiada nesse momento de gênese e de grande combate à história tradicional. A segunda fase teve início em 1945 e se estendeu até 1968 e foi marcada pela presença de Fernand Braudel que privilegiou a história econômica, muito por conta do contexto histórico mundial marcado pela pós-Segunda Guerra (1939 – 1945). A terceira fase teve início em 1968. Nesta fase, destacam-se historiadores como Jacques Le Goff e Pierre Nora, em que prevaleceu uma história fragmentada, provocada por várias perspectivas e inúmeras vertentes de estudo dentro dessa geração. Foi na terceira fase¹¹, por exemplo, que surgiu a chamada Nova História interessada em analisar uma história do poder, como o caso dos micropoderes existentes na vida cotidiana.

¹⁰ Marc Bloch nasceu em 1886, em Lyon. Foi professor na Sorbonne e fundou, em 1929, com Lucien Febvre, os Annales d'histoire 'économique et sociale. Em 1942, Bloch entrou para a resistência e morreu fuzilado pelos alemães, em 1944, perto de Trévoux.

¹¹ Para o historiador brasileiro José Carlos Reis, a Escola dos Annales pode ser dividida em quatro períodos. A primeira fase, de acordo com Reis, abrange o período de 1900 a 1920, que foi marcado pela crise da consciência histórica. O segundo período está presente entre os anos 1920 e 1946, quando aconteceu a criação do projeto de uma *Encyclopédie Française* e a fundação da revista *Annales d' Histoire Economique et Sociale*. Foi uma fase

Os integrantes da Escola dos Annales passaram a defender uma história-problema, marcada mais pela preocupação metodológica do que teórica em que, por exemplo, o historiador deixaria a condição de mero narrador para um agente ativo na compreensão dos fatos sociais. Esses intelectuais, portanto, refutaram a tese da História como uma “fotografia do passado”, em que as fontes falavam por si mesmo.

O conhecimento histórico passou a ser visto como uma teoria que é balizada por escolhas, pontos de vistas e hipóteses. A escrita da História ocuparia um ponto importante assim como a própria pesquisa. A simples sucessão de datas, reinados ou fatos narrados não seriam suficientes para explicar os fatos sociais, pois era necessário problematizar para se chegar a uma compreensão.

Sobre essa necessidade da problematização, merece destaque a importância do historiador diante das fontes e a sua subjetividade na construção do conhecimento histórico. É por meio do seu interesse cognitivo sobre o passado que se direciona a procura e seleção dos vestígios pertinentes para responder as suas perguntas, uma vez que a pesquisa surge da pretensão de investigar o que foi problematizado antes mesmo do seu início.

Essa orientação antipositivista dos Annales refutou, por exemplo, a submissão e a passividade do pesquisador diante das fontes históricas. Segundo Marc Bloch, “os textos ou os documentos arqueológicos, mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão sabermos interrogá-los” (BLOCH, 2001, p.79). O historiador que não sabe o que procura não sabe o que vai encontrar. Dessa forma, os documentos são selecionados segundo os interesses da pesquisa e, nesse ponto, o historiador deve ter um papel ativo.

E é nesse ponto nevrálgico que a “história-problema” veio se opor ao caráter narrativo da história tradicional. A ideia de narrar cronologicamente os eventos que eram recolhidos nos documentos deveria ser superada. De acordo com José Carlos Reis, “o historiador escolhe, seleciona, interroga, conceitua, analisa, sintetiza, conclui. Ele reconhece que não há história sem teoria” (REIS, 2011, p. 09). Além do mais, o problema é anterior às próprias fontes e o resultado da pesquisa seria uma resposta às perguntas levantadas pelo próprio pesquisador. É a partir dessa reação viva ao método histórico alemão que o historiador Peter

de combate contra a história tradicional. O terceiro período está entre 1946 e 1968 na fase da explosão criadora e de expansão institucional. É um momento de consolidação dos Annales. O quarto período está situado entre os anos 1968 e 1988, marcado pela influência inicial do movimento estudantil de 1968, que obrigou a revisões da orientação da revista.

Burke fez um elogio aos intelectuais dos Annales, afirmando que as inovações realizadas por eles promoveram uma verdadeira revolução francesa na historiografia.

Os pioneiros dos Annales faziam questão de criarem uma grande fronteira que os diferenciasssem dos historiadores ditos positivistas. Segundo François Dosse, um “traço marcante desses intelectuais dos anos 30 é rejeição da política. O jogo político, a vida parlamentar, os partidos políticos são postos de lado por esses intelectuais” (DOSSE, 1992, p. 24). O contexto pós Primeira Guerra Mundial, a crise de 1929 e a ineficiência das ideologias ajuda a explicar essa repulsa a temas políticos nas pesquisas dos historiadores dessa geração. Nessa perspectiva, o homem não é pensado como parte do Estado, mas como algo portador de personalidade, de singularidade.

Para a historiadora brasileira Circe Bittencourt, a Escola dos Annales ao fincar suas bases na história-problema teve como objetivo fornecer respostas às demandas surgidas do presente. Com o enfoque nessa relação entre passado e presente, os historiadores confeririam maior sentido aos estudos históricos, uma vez que esses estudos seriam uma forma de compreender os conflitos, as divergências e as permanências existentes no mundo contemporâneo.

A Escola dos Annales, portanto, causou mudanças profundas no campo da história, transformando o *modus operandi* do historiador. Causou também bastante polêmica em relação ao seu modo de olhar o conhecimento histórico. Para muitos historiadores, o que é anterior aos Annales só tem valor de documento, como afirmou o historiador Pierre Channu. Já para François Dosse, os Annales transformaram a história em migalhas provocada pela perda da totalidade. Discordâncias à parte, essa escola de pensamento acabou deixando heranças fundamentais para o surgimento de outros modos de olhar para a história, como foi o caso da Nova História Cultural.

A Nova História Cultural¹² constitui-se numa área do conhecimento que cada vez mais ganha espaço no Brasil e no Mundo. Portanto, para tratar desta temática, é necessário fazer uma breve viagem no tempo e no espaço, contextualizando o seu surgimento, o seu desenvolvimento, o processo de transformação até chegar as suas produções e discussões atuais.

¹² De acordo com o historiador José D’ Assunção, “este conceito não se trata de uma história da cultura que se limita a examinar estilisticamente certos objetos culturais – geralmente pertencentes à “grande” Arte ou à “grande” literatura. Mas sim a toda historiografia que se tem voltado para o estudo da dimensão cultural de uma determinada sociedade historicamente localizada” (BARROS, 2008, p. 56).

Os estudos culturais englobam uma grande variedade de temas e métodos e não existe um consenso entre os historiadores sobre os seus limites e suas fronteiras. Segundo Peter Burke definir a História Cultural é como tentar prender uma nuvem em uma rede de caçar borboletas. O Cultural constitui um campo multidisciplinar capaz de articular temas e questões mais ou menos dispersos pelas disciplinas especializadas. Há os que definem a Nova História Cultural como algo que pode estar relacionado entre o econômico, o mental e o social. Dessa forma, essa linha de pensamento não pode ser vista como uma denominação ou campo da história, mas percebida como constituinte de diversas dimensões do saber historiográfico.

De acordo com esse autor, em sua obra *O que é História Cultural*, essa corrente historiográfica, apesar de ter se tornado mais precisa e evidente a partir das últimas décadas do século XX, possui claros antecedentes desde o início do século XIX. Para estabelecer uma espécie de arqueologia da História Cultural, esse historiador a dividiu em quatro momentos. O primeiro momento é marcado pela fase clássica entre os anos de 1800 e 1950. Esta fase foi caracterizada pela abordagem de temas renascentistas, preocupados em analisar as conexões entre as diferentes artes, ao interpretar, por exemplo, pintura e poemas. Sobre isso, o historiador suíço Jakob Burckhard, em 1860, no seu livro *A civilização da Renascença na Itália*, afirmou que todos os aspectos da sociedade se manifestavam em termos culturais, especialmente na arte.

O segundo momento mudou-se para a história social da arte a partir de 1930, em que vários sociólogos deram suas contribuições no campo da história. Exemplo disso foi o alemão Max Weber que, mesmo antes da década de 1930, investigou a ética protestante para explicar as raízes culturais do sistema econômico dominante na Europa Ocidental e na América. O terceiro momento pode ser visto como aquele em que ocorre a descoberta do povo ou a história cultural popular a partir da década de 1960. A escrita sobre a cultura popular já era feita desde o século XIX, porém era praticada, em sua grande maioria, mais por antropólogos do que pelos historiadores.

É a partir da década de 1960, portanto, que historiadores se interessam pela história cultural popular. Entre os mais influentes estudos a partir dessa perspectiva podemos destacar o historiador e neomarxista inglês Edward Thompson e sua célebre obra *A formação da classe operária inglesa*. Thompson não só analisa as mudanças econômicas e políticas ocorridas no seio da classe trabalhadora, como também o lugar da cultura popular nesse processo, tendo em vista que questões sobre alimentação, religião e sentimento são levadas em consideração.

O quarto momento a partir da década de 1980 é caracterizado pelo surgimento da Nova História Cultural. Nesta fase, os estudos culturais, segundo o historiador brasileiro José D' Assunção Barros, “desenvolvem diálogos interdisciplinares mais específicos, envolvendo as relações da história com outros campos do saber, como a antropologia, a linguística, a psicologia e a ciência política” (BARROS, 2001, p.39). São as dimensões do saber historiográfico desse momento que estão em alta entre os pesquisadores internacionais e os pesquisadores brasileiros. Por isso, atentar-nos-emos com mais atenção a esse período dos anos 80 às décadas iniciais do século XXI.

Um dos maiores expoentes dessa fase é o historiador francês Roger Chartier, que teve grande receptividade entre os pesquisadores das universidades brasileiras. De acordo com Barros, “a contribuição decisiva de Chartier para a História Cultural está na elaboração das noções complementares de práticas e representações” (BARROS, 2005, p.131), visto que a cultura poderia ser examinada a partir dessa relação interativa entre estes dois pólos. Isso quer dizer que tanto a produção de objetos culturais, quanto os sujeitos receptores de cultura circulariam entre práticas e representações entrecruzando respectivamente os modos de fazer e os modos de ver.

É nessa perspectiva que, de acordo com Barros, a “História Cultural enfoca não apenas os mecanismos de produção dos objetos culturais, como também os seus mecanismos de recepção” (BARROS, 2008, p. 58). Por isso que os estudos culturais se interessam em entender o ponto de vista não só, por exemplo, dos grandes literatos, pintores e artistas de modo geral, mas também do leitor comum ou das massas. Esse horizonte teórico alarga as possibilidades de pesquisa do historiador aumentando ainda mais a variedade de objetos a serem investigados.

O conceito de representação utilizado pelos estudos da História Cultural reorientou a postura do historiador. De acordo com a historiadora brasileira Sandra Jatahy Pesavento, “representar é, pois, fundamentalmente, estar no lugar de, é presentificação de um ausente; é um apresentar de novo, que dá a ver uma ausência” (PESAVENTO, 2005, p.40). No entanto, a representação não pode ser entendida como uma cópia do real, mas como uma espécie de reflexo, ou seja, uma construção feita a partir dele.

As representações, de acordo com Pesavento, fazem com que os homens se deem conta da realidade pautando a sua existência, porque elas “são matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de força integradora e coesiva, bem como explicativa do real” (PESAVENTO, 2005, p. 39). Os indivíduos e grupos sociais, por meio das práticas de

representação, dão sentido ao mundo, construindo, assim, a realidade. Por isso que esse conceito apresenta múltiplas configurações envolvendo processos diversos, tais como o de percepção, identificação, reconhecimento, classificação, legitimação e exclusão.

O campo simbólico também está inserido nessas múltiplas configurações que envolvem o conceito de representação. O sociólogo francês Pierre Bourdieu afirma que o mundo é construído de forma contraditória e variada pelos diferentes grupos sociais. Aquele que detém o poder simbólico de dizer e fazer crer sobre o mundo possui o controle da vida social conquistando a hegemonia em uma relação histórica de forças. O resultado disso é que esse grupo vai impor a sua maneira de ver o mundo, de propor valores e normas que direcionam o gosto e a percepção, que demarcam limites e autorizam os comportamentos e os papéis sociais.

Outro ponto importante é que os historiadores da História Cultural se aproximaram dos sujeitos e objetos de investigação da Antropologia. Segundo Circe Bittencourt, esse encontro da História com a Antropologia “foi significativo para a compreensão da própria noção de história, cuja existência se iniciava, segundo a maioria das obras didáticas, apenas após a invenção da escrita” (BITTENCOURT, 2008, p. 149). Muitos povos eram anulados ou esquecidos pela História por conta de não possuírem uma escrita como os indígenas e africanos. Contudo, esses povos foram incluídos nos debates historiográficos, forçando os historiadores a buscarem por novos métodos de inquirição histórica.

Além da aproximação com a antropologia, a História Cultural também estreitou seus laços com a crítica literária. Foi a partir desse estreitamento de laços com a literatura que historiadores como Hayden White e Paul Vayne polemizaram a pesquisa histórica nesse contexto, com a sistematização das teses ditas pós-modernas. A narratividade absoluta, a inexistência do referente e a relativização da verdade pela natureza ficcional são teses defendidas pelos teóricos pós-modernos na negação do estatuto epistemológico do passado.

De acordo com White, o historiador elabora um enredo apoiado em uma argumentação complementada por um modo de implicação ideológico. Sob essa ótica, a narração se torna a única representação realística do passado, fazendo com que o caráter científico da história se desmanche no ar. Não obstante, essa concepção de que a história é uma simples narração dos fatos elimina o pressuposto de verdade como principal tarefa do historiador. É sobre esse quesito de eliminar o pressuposto de verdade que os teóricos pós-modernos receberam as principais críticas, uma vez que a grande maioria dos historiadores defende a verdade como pressuposto balizador de seu ofício.

A História Cultural reduziu as fronteiras da História com outras áreas das ciências humanas, como foi o caso da aproximação com a Antropologia. Destaca-se também o diálogo da História Cultural com novas correntes historiográficas como a micro-história. Esta corrente de pesquisa foi desenvolvida inicialmente por Giovanni Levi e Carlos Ginzburg, e constitui em um modelo teórico que destaca um determinado recorte de observação reduzida. Ou, como diria Levi, a micro-história é como um *zoom* em uma fotografia, analisando as minúcias de um documento sobre um fato histórico. O historiador, nesse caso, deve desenvolver a capacidade de elaborar um olhar gigantesco para algo paradoxalmente pequeno. Ele deve investigar as suas minúcias na tentativa de apreender melhor o que o documento significa, do que ele está refletindo sobre sua época, sobre quem o fez e sobre a sua destinação social.

Os estudos culturais, portanto, ao reduzirem os limites de fronteiras, possibilitaram ampliar o leque de objetos históricos para os historiadores. Isso fez com que surgissem novas temáticas a serem pesquisadas como a memória, a sexualidade, a identidade, o imaginário, os discursos e a linguagem. Essa pluralidade de temáticas e os novos focos de pesquisa, que ampliaram o horizonte investigativo, são as principais marcas dessa perspectiva historiográfica.

Mesmo a História Cultural, a partir da década de 1980, tendo grande aceitação entre historiadores do Brasil e do mundo, ainda existem aqueles que não concordam com as pesquisas históricas partir desta perspectiva historiográfica. Os marxistas fazem parte deste grupo que contesta os estudos culturais, sob a acusação, por exemplo, de que o referencial de representação faz com que o social tenha sentido somente dentro das práticas culturais.

Críticas e divergências à parte, a escola marxista se desenvolveu a partir dos escritos do filósofo e historiador alemão Karl Marx. Nascido em 5 de maio de 1818, na cidade de Tréveris, ele foi testemunha ocular das transformações socioeconômicas da Europa no século XIX. Entre suas principais obras, destaca-se *O Capital* que, na verdade, é um tratado sobre a sociedade da época dele e sobre o modo de produção capitalista, que é o modo de produção vigente até hoje. Marx desenvolveu um método conhecido na História como materialismo histórico dialético e suas teorias continuam sendo utilizadas por pesquisadores do mundo inteiro.

O materialismo histórico elaborado por Marx é o ponto chave dos historiadores marxistas. Este horizonte teórico nada mais é do que a valorização como objeto histórico da cultura material, da produção material do ser humano. É tirar o metafísico da equação e privilegiar a ação humana em seu ato de produzir, pois uma sociedade somente pode ser

compreendida a partir das condições materiais de sua existência. Isso significa dizer que o modo como cada sociedade transforma a natureza e divide o trabalho entre seus membros determina a maneira como os indivíduos se colocam em relação. Por esse motivo, o marxismo entende que os aspectos materiais de uma sociedade não podem ser considerados como algo dado pela natureza, mas, sim, construído pela ação do homem, por isso a importância da categoria “trabalho” em sua teoria.

De acordo com o marxismo, a realidade social é determinada pelas bases materiais de uma determinada sociedade delimitada historicamente. Esta visão é uma forma de compreender a História real dos seres humanos em sociedade a partir das condições materiais nas quais elas vivem. Sob essa ótica, a condição humana é o conjunto das relações sociais, o que significa que as formas como os indivíduos se comportam, agem, e sentem vinculam-se à forma como se dão as relações sociais.

No modelo capitalista, o caráter humanizador do trabalho, no sentido deste oferecer ao homem a possibilidade de criar o seu mundo social, é substituído por jornadas de trabalho extenuantes. A única preocupação nesse sistema econômico é a produção do lucro e, assim sendo, temos a exploração da classe operária, que vende sua força de trabalho, pela classe burguesa, que é detentora dos meios de produção.

Dessa forma, haveria uma dicotomia básica na sociedade capitalista: há sempre uma classe social dominante, a burguesia, e uma classe dominada, o proletariado. Na dialética marxista, a história humana se desenvolveria a partir desse antagonismo, que recebeu o nome de luta de classes. No capitalismo, esse antagonismo teria atingido seu apogeu em função da concentração de renda, da desigualdade e da exploração do trabalho, que estão na base do sistema, marcando uma intensa diferença entre as classes dominantes e dominadas.

O conceito de ideologia é uma categoria importante para entender a sociedade a partir da visão marxista. Ideologia, neste caso, é entendida como um mecanismo de dominação, pois são ideias que expressam os valores das classes dominantes. A classe dominante produz uma ideologia para legitimar seu domínio e manter seus *status quo*. Por isso que os discursos produzidos pelos donos dos meios de produção (burguesia), tais como: “os direitos são iguais” e “vivemos numa sociedade democrática”, são entendidos como ideias invertidas do mundo, ou seja, são ideias falsas para iludir a classe dominada.

O conceito de mais valia também é outro ponto esclarecedor para o entendimento da sociedade a partir do ponto de vista marxista. Em linhas gerais, mais valia é a diferença entre o valor produzido e o valor recebido pelo trabalhador. Isso é possível na medida em que o

trabalhador não se reconhece em seu trabalho, que é visto apenas como uma atividade laboral, uma vez que, no sistema capitalista, a existência está condicionada ao trabalho; por isso, a necessidade do operário de vender a sua mão de obra.

O sistema capitalista, de acordo com os historiadores marxistas, oculta a real condição do trabalhador, que passa por um processo de alienação, posto que os trabalhadores vivem suas vidas sem conhecimento das reais condições sócio-históricas que as determinam. Não percebem a exploração que a classe dominante exerce sobre o seu trabalho, gerando, assim, a exploração de sua mão de obra e mantendo as injustiças nas distribuições das riquezas.

O materialismo histórico utilizado pelo marxismo para denunciar a luta de classes recebeu críticas de historiadores de outras correntes historiográficas. Estas contestações estão relacionadas a diferentes pontos como ao fato dos teóricos marxistas acreditarem que os temas estudados por Marx (ou mesmo seus comentários casuais) são os únicos legítimos de investigação por parte do historiador e a crença de que o Marxismo é uma ciência exata e porta-voz de uma verdade imparcial. As críticas ainda questionam a dicotomia entre exploradores e explorados, o economicismo como base da história, o proletariado como classe redentora, a não valorização das manifestações culturais e religiosas, o tempo linear em direção ao comunismo, a revolução como pressuposto da mudança etc.

Contudo, é importante destacar que, nos anos 1960 e 70, sintomas de mudança de paradigma se fizeram sentir sobre a prática historiadora. “Uma nova história social passou a se desenvolver, tanto dentro do marxismo quanto fora dele, a partir da escola francesa dos *Annales*” (PESAVENTO, 2005, p. 28). A consequência disso foi que, no meio intelectual marxista, surgiu um grupo de historiadores ingleses que passou a combater a ortodoxia desta corrente historiográfica.

Fazendo da *New Left Review* a porta voz das suas ideias, esse grupo de historiadores ficou conhecido como neomarxistas. A figura de Edward P. Thompson assumiu posição de destaque dentro desta nova forma de praticar o marxismo. Entre as novidades trazidas por Thompson destaca-se que, ao investigar uma classe, deveriam ser observados também os modos de vida e valores, pois eles ajudavam na compreensão da construção de uma cultura de classe.

Para esse neomarxista inglês, a classe deve ser vista como uma formação social e cultural e não somente em seu componente econômico. Em sua célebre obra *A Formação da Classe Operária Inglesa*, “oferece uma verdadeira aula de História Cultural trabalhada na conexão com uma História Política de novo tipo” (BARROS, 2008, p. 64). Thompson faz

uma análise da cultura e da sociedade não do ponto de vista do poder instituído, mas da perspectiva da cultura popular, dos personagens marginalizados representantes das classes oprimidas. Por isso que ele também foi um dos pioneiros da chamada História Vista de Baixo em que a pesquisa não gira somente em torno dos grandes personagens (reis, imperadores, rainhas etc), mas também dos indivíduos que são representantes das classes populares.

Todo o debate feito até aqui é uma forma de mostrar não só as possibilidades de correntes historiográficas que podem estar presentes nos livros didáticos pesquisados, mas, também, de mostrar que não existe uma concepção única e consensual para análise do passado. Tal consenso sequer é buscado entre os historiadores e, por isso, o conhecimento histórico é constituído por meio de debates, conflitos e divergências. A escrita da História está condicionada a acompanhar o movimento dialético dessas divergências entre os historiadores de cada época, pois, sobretudo, são esses debates que geram rupturas para surgir novas contribuições para o pensamento histórico.

Portanto, o fato de não haver um consenso universal entre os historiadores em relação às perspectivas historiográficas é que possibilita a riqueza e a pluralidade das discussões, das metodologias e da pesquisa histórica. São justamente os antagonismos entre as perspectivas teóricas que fazem em grande parte com que uma escola histórica perca espaço e ceda lugar para outra.

É no contexto da pluralidade e das divergências existentes entre os historiadores que analisaremos, a seguir, as diferentes correntes historiográficas que foram discutidas e utilizadas pelos autores dos livros didáticos selecionados para este trabalho.

3.2. ADEUS, MARX?

Brasil, 18 de setembro de 2007. Em um dos maiores jornais do país, *O Globo*, o artigo do jornalista Ali Kamel sobre a coleção *Nova História Crítica* provocou reações do autor, da editora e de várias outras manifestações que circulavam na internet.

“O que ensinam às nossas crianças” é o título do artigo jornalístico que causou grande polêmica e ocupou espaços significativos nos mais importantes jornais do país. Ali Kamel se dirigiu ao livro didático como sendo “uma tentativa de fazer nossas crianças acreditarem que o capitalismo é mau e que a solução para todos os problemas é o socialismo, que só fracassou até aqui por culpa de burocratas autoritários” (O GLOBO, 2007). Em outras palavras, o jornalista acusa o autor de praticar proselitismo doutrinário ao abordar a História a partir de

um viés maniqueísta em que o capitalismo é interpretado como vilão e o socialismo como a panaceia para os problemas da humanidade.

Em 19 de setembro de 2007, a editora e o autor do livro didático, Mário Schmidt, publicaram um texto sobre as acusações de doutrinação ideológica feitas pelo jornalista. “Nova História Crítica da Editora Nova Geração não é o único nem o primeiro livro didático brasileiro que questiona a permanência de estruturas injustas”. Schmidt destaca que a forma de abordar os textos didáticos pautou-se na intenção de formar alunos críticos sobre as contradições sociais vigentes no mundo capitalista.

Nesse ínterim, a aprovação da coleção supramencionada no *Programa Nacional do livro Didático*, no ano de 2008, foi realizada em meio a práticas controversas, gerando mais polêmica entre o autor, a editora e universidades. A Universidade Federal Fluminense, por exemplo, avaliou e recomendou a obra de Mário Schmidt para ser utilizada no Ensino Médio. Entretanto, a coleção de 5.^a a 8.^a ano não foi recomendada pelos avaliadores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Assim, a coleção voltada para o Ensino Médio foi aprovada pelo Ministério da Educação ao passo que a destinada para uso no Ensino Fundamental não conseguiu obter aprovação. A Editora Nova Geração acusou, naquele momento, os avaliadores da UFRN de “incompetentes e de estarem ideologicamente comprometidos com os partidos políticos considerados de direita” (EDITORA NOVA GERAÇÃO, 2007).

Em resumo, o debate sobre a abordagem dos textos didáticos a partir da perspectiva marxista ganhou grande repercussão entre intelectuais, professores universitários e docentes da rede básica e da grande mídia. Toda essa problemática vivenciada há cerca de quase dez anos nos traz à baila uma observação no que tange à influência do marxismo sobre as coleções de livros didáticos aprovadas nos últimos PNLD – Programa Nacional do Livro Didático. Será que toda essa polêmica contribuiu para que aumentasse a circulação de coleções com viés marxista? Ou, contrariamente, essa perspectiva historiográfica passou a ser mais contestada pelas editoras, pelos autores, pelos professores e pelo alunado?

Essa é uma resposta que exige uma revisão ampla e minuciosa das obras aprovadas nos últimos anos pelo PNLD, bem como entrevistas com os atores envolvidos em torno da produção e uso didático do objeto, que nem o tempo nem o foco deste trabalho nos permitem fazer. Todavia, mesmo com essa objeção, não nos ausentamos de um dos nossos propósitos de investigar a perspectiva historiográfica adotada pelas coleções que foram pesquisadas ao longo deste trabalho.

Assim sendo, a coleção intitulada História, ciências humanas e suas tecnologias, escrita por Carla Maria Junho Anastasia e Guilherme Batista Amaral, foi uma das duas coleções selecionadas para esta pesquisa. Voltada para o Ensino Médio, essa coleção, produzida em 2012, tem todos os seus direitos reservados à editora Rede Católica de Educação – RCE.

Os livros da coleção estão organizados em unidades em que estão inseridos os capítulos. Cada unidade apresenta um título. Por exemplo, no livro da 2ª série, o título é *A ordem imperial no Brasil*. Nesta unidade, estão distribuídos quatro capítulos. Ela começa analisando a política imperial brasileira indo até a sociedade, cultura e cotidiano no Brasil imperial. Cada capítulo é iniciado com uma seção que apresenta um texto problematizando o tema que será discutido no capítulo. Segundo os autores, essa problematização buscará envolver alunos e professores na discussão da temática, apresentando dados sobre o problema em questão por meio de fontes históricas diversas. Além do mais, “poderá também discutir e analisar discursos conflitantes surgidos em sala de aula e suas implicações na construção de versões historiográficas” (ANASTASIA; AMARAL, 2012, p. 11).

Após a seção introdutória de problematização, os autores inseriram outra seção intitulada *Análise e Interpretação: versões, opiniões e fontes diversas*. Nesta parte, será apresentado um texto principal, seguido de atividades que oferecem aos professores e alunos possibilidades de desenvolver competências e habilidades gerais. Em primeiro lugar, são apresentadas atividades que envolvem a compreensão do conteúdo exposto no texto principal. Segundo os autores, “o objetivo central desta seção é explorar textos escritos pelo autor e relacioná-los a outros, como mapas, textos jornalísticos e gráficos, que poderão ser apresentados na forma de boxes e hipertextos” (ANASTASIA; AMARAL, 2012, p. 11).

O *Tema em Foco* também é outra seção que compõe a estrutura do livro. Segundo os autores, professores e alunos poderão, por meio desta seção, aprofundar os conteúdos do capítulo, uma vez que são apresentados, para serem trabalhados em sala de aula, textos complementares, documentos escritos e iconográficos com atividades subjacentes que exigem habilidades cognitivas e sensibilidade global do aluno. As atividades relacionadas aos textos e documentos apresentados “envolverão os principais conceitos trabalhados, versões diferentes sobre o mesmo tema, de modo a permitir a análise comparativa e a apresentação de pontos de vista fundamentados para reflexões indicadas no início do capítulo” (ANASTASIA; AMARAL, 2012, p. 11).

O livro ainda apresenta outras três seções. *Construindo habilidades e competências* é a seção que apresentará atividades que exploram habilidades cognitivas básicas como, por exemplo, a interpretação de textos, leitura de imagens, leitura de documentos e análise de gráficos. *De olho no vestibular e no Enem* (Exame Nacional do Ensino Médio) é uma seção apresentada ao final de cada capítulo contendo questões selecionadas de processos seletivos de diferentes universidades. E a última seção, *Para saber mais*, apresenta indicações de livros paradidáticos, sites e filmes para os alunos.

Portanto, após esta breve apresentação desta coleção de livro didático, apresentaremos a seguir os debates historiográficos que foram promovidos pelos autores nas abordagens dos conteúdos.

3.3 LIVRO DIDÁTICO: AMÉRICA PORTUGUESA E O MARXISMO EM DEBATE

O debate em torno das perspectivas historiográficas foi algo que os autores destacaram nas abordagens dos conteúdos. Logo no começo de cada livro, observamos críticas, sugestões e dicas voltadas para os professores e alunos sobre, por exemplo, a relativização de alguns conceitos que, “em muitos casos, engessam, por assim dizer, a visão da história humana e as ações dos homens nos processos históricos” (ANASTASIA; AMARAL, 2012, p. 4). Segundo os autores, esse procedimento propicia aos professores e alunos um debate mais apurado em torno de conceitos que podem limitar as diferentes possibilidades de entender os fatos históricos. Anastasia e Amaral advertem que:

É preciso tomar cuidado ao usar conceitos e ideias tais como modo de produção, classe social, infraestrutura determinante, ideologia dominante, economia como elemento quase exclusivo de explicação histórica; além de Estado Burguês, cidadania sem deveres, antagonismos e dualidades simplistas, ausência de uma perspectiva cultural, divisão maniqueísta do mundo e da história entre o bem e o mal, entre vítimas e algozes, entre capital e trabalho, entre explorado e explorador, entre vencido e vencedor (ANASTASIA; AMARAL, 2012, p.4).

Percebe-se que, para os autores, a abordagem dos conteúdos realizada a partir do uso de conceitos e de ideias em sentido unívoco é interpretada como uma forma reducionista de se entender os fatos históricos. Anastasia e Amaral se preocupam em informar que a exclusividade de um determinado conceito sobre a explicação da história é algo negativo, uma vez que reduz todo o trajeto da humanidade a um único ponto de vista, em um único modelo explicativo para se compreender toda a complexidade que permeia a vida humana. Os autores

tecem, nesse ponto, uma crítica à escrita da história a partir de uma perspectiva dicotomizada, simplista e maniqueísta para explicar os problemas sociais do mundo moderno.

Na parte de apresentação do livro didático, esses autores afirmam que estudar o passado exige uma postura de alteridade visando ao entendimento do outro por meio das diferenças culturais, econômicas e políticas de cada época. Essa alteridade é um traço defendido por eles para evitar que a análise da história seja edificada por meio de uma hierarquização cultural, religiosa e ideológica. “A história não é fruto da aplicação de modelos preestabelecidos, nem de adequações a posicionamentos ideológicos, politicamente engajados e militantes” (ANASTASIA; AMARAL, 2012, p. 04). A indicação de várias possibilidades de narrativas e interpretações diferentes, desprovidas de qualquer modelo teórico predeterminado para entender o passado, parece ser um caminho importante, segundo os autores, a ser seguido por professores e alunos.

É com essa postura que, por exemplo, “ênfaticam a necessidade de romper com a história considerada tradicional e com o academicismo, propondo novas abordagens historiográficas, baseadas em temáticas ligas às histórias social, cultural e do cotidiano (ANASTASIA; AMARAL, 2012, p. 10). Nesse raciocínio, percebe-se, mais uma vez, a preocupação de analisar o conhecimento histórico a partir de uma gama de possibilidades interpretativas a fim de evitar uma olhar único sobre a vida humana.

Essas novas abordagens historiográficas são sistematicamente discutidas pelos autores na obra didática. Trata-se de uma forma de instigarem professores e alunos a discutirem pesquisas acadêmicas com o intuito de aprofundar a análise do passado propondo um debate sobre a escrita da história se esquivando, ao mesmo tempo, de uma abordagem meramente factual, rasa e simplista dos fatos históricos. Dessa forma, no capítulo 1 da unidade 4 do livro voltado para a 1º Série do Ensino Médio, Anastasia e Amaral deixam evidente uma contestação em torno do viés marxista utilizado para abordagem dos conteúdos. Na análise, por exemplo, sobre a colonização do Brasil, os autores relativizam a dicotomização entre colônia, território explorado, e metrópole, região exploradora.

Um dos temas mais controversos da historiografia brasileira atual é o da colonização. Se até as décadas de 70 e 80 do século passado colonização significava exploração e opressão da colônia sobre metrópole, hoje essa análise, de viés marxista, se vê contestada por inúmeros estudos recentes que defendem relações bastante harmoniosas naquele que é chamado de Império Português. (ANASTASIA; AMARAL, 2012, p. 192).

De acordo com os autores em questão, a primeira contestação foi quanto ao exclusivismo metropolitano, uma vez que estudos recentes relativizam este monopólio comercial ao mostrar que as trocas comerciais iam muito além daquelas feitas entre Portugal e a América Portuguesa. Estendiam-se à África e à Ásia, onde residiam famílias oriundas da colônia responsáveis por tal comércio. Além disso, havia o contrabando generalizado nas costas da América Portuguesa, driblando as pretensões do monopólio comercial.

Para Anastasia e Amaral, a tese de que havia uma intensa animosidade e uma constante relação autoritária da coroa Portuguesa em relação aos colonos portugueses que habitavam o Brasil Colônia também foi contestada. “Segundo estudos recentes, o soberano português e seus vassallos na América Portuguesa mantinham um sistema de reciprocidades. O rei concedia uma série de privilégios aos seus vassallos em troca da sua obediência e dedicação (ANASTASIA; AMARAL, 2012, p.192).” Os autores chamam a atenção de que nem todos os acontecimentos históricos foram delineados na base de conflitos entre os agentes envolvidos no empreendimento colonizador. Nesse ponto, ainda complementam que:

Precisamos, portanto, de uma terceira vertente, que não seja tão radical quanto a de viés marxista, que vê a colonização apenas como exploração, nem tão pacífica como a do sistema de reciprocidades, que entende a América Portuguesa como uma parte constitutiva do Império Português, vivendo dentro da lógica e das diretrizes do Império e do Antigo Regime. (ANASTASIA; AMARAL, 2012, p. 192).

Em seu ponto de vista, é necessário que se produza uma terceira vertente historiográfica sobre a colonização da América Portuguesa que não pratique uma abordagem radical, como é o caso do marxismo¹³, que enfatiza as lutas entre exploradores e explorados. E nem, por outro lado, uma abordagem sob o viés do regime de reciprocidades que, por ser muito pacífico, ameniza os conflitos e arbitrariedades da metrópole sobre a colônia.

Os autores rejeitam o radicalismo da historiografia marxista da colonização da América Portuguesa ao propor uma relativização da dicotomia entre exploradores e explorados no que tange à América Portuguesa, visto que a colonização significava segundo o viés marxista, nas décadas de 1970 e 1980, exploração e opressão da metrópole em detrimento da colônia. Rejeitam também a tese de que o exclusivismo metropolitano era rígido ao partir do pressuposto de que as trocas comerciais não iam além daquelas feitas entre

¹³ É importante destacar que, segundo o historiador brasileiro Ciro Flamarion Cardoso, Karl Marx (1818 – 1883) não tinha uma teoria sobre os modos de produção colonial, uma vez que suas referências mais numerosas e específicas estão relacionadas às plantações escravas do Sul dos Estados Unidos. Portanto, no caso das citações referenciadas no livro didático sobre a teoria marxista, elas se referem aos historiadores que se apropriaram dos preceitos de Marx para interpretar os fatos históricos, neste caso mais específico, da América Portuguesa.

Portugal e o Brasil Colônia. E, por último, refutam também o regime de reciprocidade, pois a colonização não foi alicerçada de forma pacífica ao ponto de podermos afirmar que a colônia era uma parte constitutiva do império português. Portanto, a colonização não foi efetuada, necessariamente, pela exploração, tampouco por um viés muito pacífico.

Os autores propõem uma discussão sobre a importância de uma revisão historiográfica da história do Brasil. Dessa forma, alunos e professores são informados sobre a necessidade de entender que algumas correntes de pensamento podem apresentar interpretações insuficientes e com carências de exposições mais abrangentes dos fatos históricos.

O sistema escravocrata existente no Brasil Colônia foi outro contexto histórico que os autores se preocuparam em mostrar no que concerne às revisões historiográficas que o tema sofreu. Anastasia e Amaral fazem questão de enfatizar pesquisas que mostram a escravidão por meio de novas perspectivas como, por exemplo, as negociações entre senhores e escravos em que os cativos passaram a ser vistos como sujeitos históricos com vontade própria, capazes de lutar pelos seus direitos na justiça; possuir terras e praticar o comércio. É com o intuito de explorar o debate historiográfico em sala de aula que Anastasia e Amaral asseveram:

Neste capítulo, você vai estudar também o escravismo colonial. Esse é um tema que sofreu uma das maiores revisões historiográficas entre todos os temas da História do Brasil. Desde as análises marxistas, por meio das quais se viam os escravos como meras mercadorias, como seres moventes, sem vontade própria, explorados pelos seus senhores, oprimidos e invariavelmente castigados pelos seus senhores, a historiografia caminhou bastante (ANASTASIA; AMARAL, 2012, p. 192).

Aqui temos mais uma discussão em torno da vertente marxista, dessa vez sobre a prática do trabalho escravo no Brasil. Os autores destacam que essa corrente de pensamento abordava o tema única e exclusivamente por uma perspectiva dicotomizada entre opressor e oprimido, entre o escravo submisso e o senhor dominador. As revisões historiográficas contribuíram para ampliar o olhar investigativo sobre a escravidão trazendo novas abordagens e descobertas sobre a realidade dos cativos. É “preciso relativizar a posição de vítima que a historiografia marxista conferiu ao escravo e revelar as negociações e as acomodações entre cativos e senhores” (ANASTASIA; AMARAL, 2012, p. 242). Sem querer ocultar a dominação racial e a violência da escravidão, os autores criticam duramente a postura de querer retratar o cativo como um mero objeto dominado que não sabia reivindicar e negociar seus direitos.

Os autores ainda propõem uma atividade para os alunos responderem – com base nos textos que problematizam a revisão historiográfica – sobre o escravismo colonial. “Quais foram os avanços apresentados no que se refere à historiografia da escravidão colonial?” (ANASTASIA; AMARAL, 2012, p. 208). Os textos didáticos, nesse caso, acabam possibilitando ricas discussões que contribuem para romper com estigma do livro didático como um aglomerado de acontecimentos históricos abordados de maneira factual. Ao mesmo tempo, Anastasia e Amaral instigam um cenário de desenvolvimento cognitivo que exigirá tanto do professor quanto do aluno maturidade intelectual para que a pergunta não ganhe papel meramente decorativo.

Os autores destacaram alguns problemas em relação à historiografia marxista da colonização da América Portuguesa. Um destes problemas tem relação direta com a interpretação maniqueísta dos fatos históricos e suas dualidades simplistas que resumem a história da humanidade em torno dos antagonismos de classes. Contudo, é importante ressaltar que os autores não se posicionaram contra o marxismo de modo geral, uma vez que foram apontados problemas em relação à abordagem marxista sobre a colonização. Ainda é salutar dizer que esses problemas apontados tratam-se da perspectiva marxista dita ortodoxa, aquela que parte do economicismo como base da história e que não valoriza as manifestações culturais, como fazem os chamados neomarxistas.

Também é importante mencionar que não foi negada a importância dessa perspectiva historiográfica em denunciar as relações conflitantes de sociedades hierarquicamente desiguais, alicerçadas na exploração de determinados grupos opressores sobre grupos oprimidos. Não há uma recusa total do marxismo em sua obra, mas uma advertência diante do caráter determinista e da aplicação de modelos preestabelecidos ao investigar o conhecimento histórico. Os autores reivindicam as várias possibilidades de narrativas e diferentes interpretações, sem qualquer modelo teórico predeterminado para pesquisar o passado

Os autores não promoveram uma inquisição do marxismo – nem se tratando do marxismo sobre a colonização, nem se tratando do marxismo sobre outros momentos da história – mas destacaram alguns problemas dessa perspectiva teórica ao analisar os fatos históricos que permearam a colonização da América Portuguesa. Diante disso, ao mostrar esses debates e contestações historiográficas por meio do livro didático, os autores deixam transparecer que, no campo da História, não há consenso entre os historiadores, e que essas divergências são importantes, pois impulsionam novos estudos e novos debates que dão sentido para a pesquisa histórica.

É nesse quesito do movimento dialético que o campo historiográfico exerce que explicitaremos no próximo subtítulo a influência da Nova História Cultural na obra didática com o intuito de mostrar como esta corrente de pensamento foi problematizada pelos autores do livro didático.

3.4 A NOVA HISTÓRIA CULTURAL E A FORMAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA

Como visto no subtítulo anterior, o debate em torno das revisões historiográficas é algo constante na obra didática de Anastasia e Amaral. Eles trazem à baila discussões em torno de estudos recentes que ampliaram o olhar sobre os objetos de pesquisa promovendo uma análise mais minuciosa de aspectos da história da sociedade como, por exemplo, a vida cotidiana, que antes não eram sistematicamente debatidos nos livros didáticos. Ao analisar a sociedade da América Portuguesa, a autora se preocupa em mostrar a complexidade com que os indivíduos construíam sua realidade e estabeleciam seus vínculos sociais, políticos, econômicos e religiosos.

A unidade 4 do livro destinado aos alunos da 1ª Série do Ensino Médio tem como tema de discussão a América Portuguesa, sendo que o capítulo 5 dessa unidade tem como objetivo analisar a sociedade e vida cotidiana na América Portuguesa. Na seção voltada para a problematização do tema, os autores afirmam que “a sociedade da América Portuguesa foi muito complexa. Os modos de viver, morar, festejar e expressar a religiosidade foram muito diversos” (ANASTASIA; AMARAL, 2012, p. 255). Ganha destaque na narrativa a preocupação em mostrar que o Brasil Colonial não foi constituído por grupos sociais homogêneos no que se refere aos hábitos e costumes, uma vez que escravizados africanos, indígenas e colonos europeus apresentavam valores culturais distintos. A compreensão dessa realidade histórica de forma mais abrangente aconteceu, segundo os autores, pois

Os estudos da História Cultural trouxeram à tona dois temas cruciais para o entendimento da dinâmica colonial: o do papel das mulheres e o do controle da sexualidade pela igreja como forma de controle social (ANASTASIA E AMARAL, 2012, p. 255).

E continuam,

No que se refere às mulheres, muito embora se tenha destinado um papel submisso para elas e pouco espaço para sua ação, não foi bem isso que aconteceu. Como afirma a historiadora Mary del Priore, “as mulheres souberam estabelecer formas de sociabilidade e de solidariedade que

funcionavam, em diversas ocasiões, como uma rede de conexões capazes de reforçar seu poder individual ou grupo, pessoal ou comunitário” (ANASTASIA; AMARAL, 2012, p. 256).

Os autores enfatizam a mulher como elemento constituinte e ativo no processo de construção da História do Brasil Colonial de uma forma que a historiografia tradicional não havia praticado. Essa abordagem rompeu com a perspectiva de que a sociedade colonial era marcada exclusivamente pela submissão das mulheres nos determinados grupos sociais em que estavam inseridas. “Essa sociedade não foi rigidamente masculina, patriarcal e polarizada entre senhores e escravos” (ANASTASIA; AMARAL, 2012, p. 256). A hierarquização social pautada nos senhores de engenho em detrimento dos grupos escravizados resumia a história em uma narrativa dicotomizada.

Professores e alunos são provocados a pensarem a sociedade colonial por um viés que destaca a atuação da mulher reivindicando sua importância dentro do processo de formação da América Portuguesa. É nesse bojo que os autores propõem uma atividade sobre a sociedade e a vida cotidiana na América Portuguesa. “O que os estudos da História Cultural trazem de novo para a análise da sociedade colonial?” (ANASTASIA; AMARAL, 2012, p. 256). Além de polemizar o contexto histórico por meio dos textos didáticos, a atividade proposta acaba sendo uma forma de corroborar o convite para discutir esta parte da história do Brasil. É um momento em que tanto o docente quanto o aluno devem estar preparados para que o esforço proposto de debater a historiografia brasileira não seja visto como algo de importância menor e que se seja relegado a uma participação meramente figurativa na análise do conteúdo.

No tocante à importância da mulher na edificação da sociedade colonial, os autores fizeram questão de mostrar as dificuldades que elas enfrentaram no cotidiano quanto, por exemplo, aos dogmas impostos pela Igreja Católica e ao preconceito de gênero. Principalmente àquelas que não pertenciam a famílias tradicionais ou ligadas aos latifundiários. Na passagem abaixo, o texto didático salienta a exclusão de algumas mulheres de determinadas estâncias da vida cotidiana, como a proibição de ocupar cargos administrativos nos serviços públicos.

Além da exclusão, muitas mulheres, especialmente as forras, não eram bem vistas. Eram acusadas de permitir batuques, bebedeiras e encontros de prostitutas em suas vendas e de desviar o ouro extraído pelos escravos. As negras de tabuleiro, por exemplo, que vendiam quitutes nas lavras de ouro, foram perseguidas durante todo o século XVIII. Parteiras, curandeiras e benzedoras foram denunciadas como feitiçarias e condenadas pelo Santo Ofício. Como nas vilas e nos arraiais coloniais a privacidade das pessoas era praticamente nula em razão da disposição das moradias e dos toscos materiais

de construção, os vizinhos conheciam muito bem a vida uns dos outros e qualquer comportamento diferente era motivo para a denúncia ao Santo Ofício (ANASTASIA; AMARAL, 2012, p. 256).

Apesar de exercer papel importante no comércio varejista, as mulheres forras sofriam com as perseguições sob as acusações de que representavam uma ameaça para os valores morais e por praticar roubo. Nesse sentido, os autores polemizam a realidade dessas mulheres identificando momentos da vida privada dos habitantes do Brasil Colonial e de seus traços comportamentais norteados pelo código de conduta da Igreja Católica, no que concerne, por exemplo, às questões sexuais, que eram interpretadas como práticas hereges.

Segundo Anastasia e Amaral, na esfera dominante e oficial de poder, o patriarcalismo era dominante e rigoroso, mas havia brechas, contestações e negociações. Diante disso, a Igreja Católica tratou de desenvolver normas para a vida na América Portuguesa por meio do Concílio de Trento. A intenção era condenar práticas sexuais consideradas ilícitas, como o relacionamento sexual fora do casamento, a união sem a formalização religiosa e a prática do sexo direcionada para a busca do prazer ou qualquer outro tipo de pecado da carne.

Para explicar o que são práticas de sexualidade ilícitas no Brasil Colonial, os autores utilizaram uma fonte na seção Análise e Interpretação, que afirma que “os limites traçados no Concílio de Trento¹⁴ (1545 –1563) que circunscreviam o padrão a ser seguido pelas populações católicas ao sacramento matrimonial e, por exemplo, à mulher honrada.” (ANASTASIA; AMARAL, 2012, p. 264). De maneira intransigente, a Igreja Católica, por meio de seus princípios morais e religiosos, tentava ter o controle sobre o corpo dos indivíduos disciplinando-os e produzindo normas de comportamento. Os autores ainda trazem à tona um documento afirmando que:

No âmbito mais restrito da família, a Igreja queria interferir até na intimidade do casal. Mesmo na cama devia predominar a castidade de sentimentos, vale dizer, seria pecado qualquer expansão amorosa que resultasse em simples prazer. Escandaloso é também o marido demasiado ardente com sua própria mulher, visto que nada é mais imundo do que amar a sua mulher como uma amante. Que se apresentem à sua esposa não como amantes, mas como maridos. Nada de erotismo. O ato sexual teria como único objetivo a procriação, e qualquer desvio de comportamento ou de sentimento constituía grave pecado por descaminhar o sêmen da finalidade maior: a propagação humana ordenada para o culto e a honra de Deus (ANASTASIA; AMARAL, 2012, p. 265).

¹⁴ Concílio de Trento é o nome de uma reunião de cunho religioso convocada pelo Papa Paulo III na cidade de Trento, Itália. Essa reunião foi convocada como uma reação contra os avanços do protestantismo na Europa com a primazia de discutir formas de conter o crescimento das novas religiões e, também, de ampliar a expansão do catolicismo pelo mundo e assegurar a unidade da fé e a disciplina eclesiástica.

Citando esse documento, os autores fazem questão de mostrar a produção de normas de condutas difundidas pela Igreja e as influências destas no bojo das relações matrimoniais. O sexo pensado como uma prática de prazer era completamente abominável, uma vez que os impulsos e sentimentos provocados pelo contato carnal eram considerados pecaminosos, pois fugiam do real objetivo do casamento, que era o de reprodução da espécie humana.

Ainda tratando da influência do discurso religioso sobre o controle do corpo e da vida privada, os autores inserem documentos complementares aos textos didáticos que ajudam a revelar o grau de intolerância no tocante a algumas práticas e hábitos do cotidiano na sociedade da América Portuguesa. Dessa vez, o documento citado foi do Conde de Galvêas¹⁵ sobre as mulheres e suas relações públicas no Brasil Colonial.

Devendo atender, mais que a nenhuma outra coisa, a evitar pelos meios possíveis as ofensas de Deus, e com especialidade os pecados públicos que com tanta soltura correm desenfreadamente no Arraial do Tijuco, pelo grande número de mulheres desonestas que habitam no mesmo arraial, com vida tão dissoluta e escandalosa que, não se contentando de andarem com cadeiras e serpentinas acompanhadas de escravos, se atrevem irreverentes a entrar na casa de Deus com vestidos ricos e pomposos, e totalmente alheios e impróprios de sua condição (ANASTASIA; AMARAL, 2012, p. 261).

Os hábitos e costumes são avaliados pelo Conde por meio das rígidas normas de condutas defendidas pelos cristãos. A mulher é o principal alvo do discurso dogmatizado que, por sua vez, produz e divulga sistemas de valores de como se comportar em público. Aqui, os autores trazem uma importante passagem por meio desta fonte primária que amplia as possibilidades do professor mostrar a sociedade colonial de uma maneira diferente, no sentido de fugir da análise pautada meramente nos pactos coloniais, nos ciclos econômicos e na exploração dos escravizados. Os alunos poderão ter um contato mais “próximo” do que foi toda essa teia de relacionamentos da vida cotidiana de pessoas que habitaram esse período da história do Brasil.

Além da análise sobre a importância das mulheres na sociedade colonial e das práticas sexuais ilícitas, os autores também trazem à tona um documento da historiadora brasileira Mary Del Priori que faz referência sobre o imaginário dos homens. A citação convida alunos e professores a refletirem sobre o ritual sexual que marcava a juventude de rapazes, delimitando certos tipos de posturas e práticas.

¹⁵ Conde de Galvêas é um título criado por Dom Pedro II de Portugal, por carta de 10 de novembro de 1961, a favor de Diniz de Melo e Castro, 1º Conde de Galvêas (1624 - 1709). O conde citado no texto do livro didático refere-se ao 2º Conde Pedro de Melo e Castro (1665 - 1738).

A sífilis marcava-lhes o corpo, deixando-o vincado com suas chagas. Era ridicularizado o jovem que não passasse por precoce iniciação sexual cujas marcas eram exibidas, segundo o viajante Martius, em 1817, como uma ferida de guerra” (PRIORI, 2000, apud ANASTASIA; AMARAL, 2012, p. 257).

A iniciação sexual do jovem, bem como todo o ritual simbólico que estava inserido nessa fase da vida cotidiana dos homens é mais uma forma dos autores mostrarem o caráter plural e a multiplicidade de enfoques que se tem para interpretar a história, nesse caso, do Brasil Colonial. Mais uma vez foi dada atenção a investigações que tratam de aspectos sociais – e peculiares – como histórias íntimas, sexualidade e erotismo na América Portuguesa. O cotidiano aqui tem um valor histórico e científico no sentido de analisar sistemas históricos para o entendimento de seu funcionamento, isto é, esses hábitos e costumes ligados a prática do sexo ajuda na compreensão de uma determinada época.

É com base na multiplicidade de enfoques que Anastasia e Amaral trazem à tona mais um documento de Mary Del Priori. Dessa vez, sobre a alimentação dos senhores de engenho. Tentando alertar, certamente, que estes integrantes da elite senhorial da América Portuguesa não gozavam o tempo todo de regalias e comodidades, o texto mostra que as dificuldades de falta de comida também estavam presentes na Casa Grande. “Os senhores de engenho alimentavam-se mal, comendo dura carne de boi. Só uma vez ou outra, frutos poucos e bichados. Raros os legumes. A falta de comida de sal era compensada pelos excessos de doce” (ANASTASIA; AMARAL, 2012, p. 257). Nesse trecho, a autora amplia o leque de abordagem dos fatos históricos pontuando elementos importantes e, ao mesmo tempo, curiosos da vida privada de grupos que ocupavam o topo da hierarquia social da Colônia.

Seguindo esse caráter plural e de multiplicidade na abordagem dos fatos históricos, a autora parece querer explorar, na obra didática, as experiências históricas de homens e mulheres que muitas vezes ficaram tacitamente às margens da escrita da história. No capítulo 3, por exemplo, da unidade 1 do livro da 2ª Série do Ensino Médio, na seção *Construindo habilidades e competências*, Anastasia e Amaral discorrem sobre a questão agrária no Brasil e a inserção do trabalho assalariado no Brasil no século XIX. Os autores cedem espaço para análise de um manifesto das mulheres da via campestina¹⁶ escrito em 09 de março de 2009.

¹⁶ Via campestina é uma organização internacional de camponeses composta por movimentos sociais e organizações de todo o mundo. A organização visa articular o processo de mobilização social dos povos do campo em nível internacional. A Via campestina coordena organizações camponesas de pequenos e médios agricultores, trabalhadores agrícolas, mulheres camponesas e comunidades indígenas da África, Ásia, América e Europa.

“Nós mulheres, camponesas, ribeirinhas, extrativistas, indígenas, quilombolas e sem-terra, queremos denunciar com nossas ações políticas a extrema gravidade da situação dos trabalhadores rurais no Brasil” (ANASTASIA; AMARAL, 2012, p. 51). No transcorrer do documento, têm-se denúncias e reivindicações de mulheres brasileiras contra as elites que controlam o Estado e contra o capital financeiro internacional.

Dois pontos relevantes são percebidos aqui. O primeiro é, sem dúvida, o fato de dar ouvidos a personagens históricos que foram, na maioria das vezes, marginalizados na escrita da história, sobretudo em obras didáticas. O segundo está no fato de relacionar uma problemática do presente com questões do passado. Uma discussão que elucida para os alunos que a permanência de estruturas políticas, econômicas e sociais no mundo atual pode ser respondida com investigações sobre o passado.

De qualquer maneira, a História do Brasil deixa de ser analisada exclusivamente pela exegese da dominação política e econômica que a colônia sofreu durante os séculos de colonização. Também ganha notoriedade a variedade de relacionamentos e práticas sociais existentes ligadas, por exemplo, ao controle da Igreja Católica sobre o imaginário e o corpo dos indivíduos, bem como as representações sobre práticas e costumes e análises de elementos da vida privada. É uma abordagem da história do Brasil que não deixa à margem pontos importante do cotidiano dos indivíduos, e que nem parte de uma visão simplista de toda a complexidade que permeou a formação da sociedade colonial.

É uma coleção que não tenta reproduzir os conteúdos de maneira meramente factual com o intuito de perceber a temporalidade histórica para além da sucessão cronológica. Há uma preocupação em não reproduzir um estilo de abordagem que priorize a memorização de nomes e datas, mas de promover o questionamento e o debate acerca dos fatos históricos. Além do mais, segundo a própria autora, a coleção didática tem a preocupação de mostrar que “a História ensinada vem se aproximando dos procedimentos e métodos da História acadêmica” (ANASTASIA; AMARAL, 2012, p. 14). Por isso, essa obra didática adquire uma postura de não abordar o conhecimento histórico de uma maneira padronizada e já estabelecida que evite problematizá-los.

Portanto, professores e alunos são estimulados a irem além das evidências mais imediatas com o intuito de potencializar o senso crítico. Sobre os pilares fundamentais que alicerçaram a obra, os autores destacam o Projeto Pedagógico de História que:

Enfatiza a necessidade de romper com a história considerada tradicional e com o academicismo, propondo novas abordagens historiográficas, baseadas

em temáticas ligadas à história social, cultural e do cotidiano, que possibilitam uma visão mais abrangente do contexto histórico. Essas novas abordagens trazem à tona toda a complexidade da vida social. Aparecem, portanto, tanto os sujeitos anônimos, e não apenas os grandes homens e vultos do passado, quanto suas ações cotidianas, crenças, valores, estratégias de sobrevivência e redes de poder e sociabilidade (ANASTASIA; AMARAL, 2012, p.11).

O enfoque em abordagens mais amplas que busquem entender a trama dos acontecimentos e toda a sua complexidade é algo, portanto, que a autora busca em sua obra. Não se tem uma análise singular no sentido de compreender toda a história por um viés economicista ou político que leve a uma exposição simplista e por vezes maniqueísta dos fatos. É uma forma de mostrar tanto para professores quanto para alunos que a teia de relações entre os indivíduos no passado se constituiu de formas específicas e complexas, e não de uma maneira predeterminada, e que a história não é escrita somente por grupos economicamente hegemônicos que controlam uma sociedade rígida na qual o poder é concentrado. Pelo contrário, são mostradas evidências históricas de que o poder era algo transitório, fluído e negociável.

A coleção didática promove uma leitura da história dando ênfase aos acontecimentos do cotidiano, mostrando o imaginário de personagens históricos sobre aspectos da vida privada. São abordados, por exemplo, elementos peculiares da sociedade na América Portuguesa como as histórias íntimas e a sexualidade, que servem para elucidar a pluralidade e a complexidade do cotidiano da vida humana no passado.

Os estudos da história cultural foram balizares para a coleção didática tendo em vista a análise da pluralidade cultural das sociedades. A atenção voltada para as normas de condutas, as manifestações sociais de grupos escravizados, a iniciação sexual, a religiosidade, as formas de alimentação e a cultura popular são exemplos de abordagens que estiveram presentes na narrativa da obra didática. Os sujeitos são interpretados a partir de suas características peculiares, revelando suas atitudes íntimas, hábitos e costumes refutando qualquer análise simplista da humanidade. Nesse sentido, não se reduz a pluralidade cultural da sociedade à chamada superestrutura com critérios predeterminados para investigar o passado.

A história social também marcou presença na escrita da obra didática, visto que a narrativa adotada não dá ênfase a uma história elitizada, dos grupos dominantes e dos grandes personagens, que relega às margens indivíduos importantes para a construção e para o entendimento dos fatos históricos. Grupos sociais que antes eram interpretados pela historiografia tradicional como sujeitos de segundo plano ganharam espaço nas pesquisas e

nos estudos para a compreensão da sociedade. O texto didático sobre as mulheres camponesas na luta contra o agronegócio pode ser citado como exemplo. Nele, elas são analisadas a partir da chamada história vista de baixo, que contribui para ampliar as possibilidades de entendimento das relações de poder vigentes em determinado período.

Em resumo, os autores se apoiaram nos estudos da história social e da história cultural para mostrar os círculos de sociabilidade entre os indivíduos do Brasil Colônia. Na abordagem dos conteúdos, destacaram-se as diferenças e desigualdades sociais, o cotidiano, as minorias, os discriminados, os excluídos, os gêneros e as relações de gêneros e os grupos e classes sociais e suas relações conflitantes.

Os autores aproximam professores e alunos do conhecimento produzido nas universidades ao trazer à tona pesquisas e estudos recentes de historiadores brasileiros. Nesse sentido, a obra didática tenta promover o encontro entre o ensino básico com o ensino acadêmico ao abordar os textos didáticos a partir de debates historiográficos com o objetivo de romper com a história tradicional. A erudição e a complexidade da linguagem cientificista dos pesquisadores são cuidadosamente inseridas na análise dos fatos históricos na montagem da narrativa produzida pela autora. As fronteiras entre o universo acadêmico e o ensino secundário, demarcadas pelas diferenças entre os níveis de cognição, se aproxima a partir do momento em que o livro didático é utilizado em sala de aula.

3.5 PASSADO, PRESENTE E FUTURO NO LIVRO DIDÁTICO

A coleção intitulada História, *Sociedade & Cidadania*, de Alfredo Boulos Junior, 2ª edição, 2012, tem todos os direitos reservados à Editora FTD S. A. Foi a segunda obra didática selecionada para ser pesquisada neste trabalho. Ao todo, a coleção é composta pelos livros do Ensino Fundamental – 6º ano ao 9º ano – e por um volume único destinado para o Ensino Médio.

Os livros da coleção estão organizados em unidades em que estão inseridos os capítulos. Cada unidade apresenta um título. Por exemplo, na unidade I do livro do 8º ano o título é Cultura e Trabalho. Nesta unidade estão distribuídos três capítulos que começam analisando a dominação e a resistência dos africanos no Brasil indo até a sociedade mineradora. Cada unidade é iniciada com uma abertura em página dupla. Nessas aberturas são apresentados, por meio de imagens e textos, os temas que serão trabalhados. As aberturas dos capítulos propõem a discussão dos temas que serão trabalhados nas páginas seguintes.

Os livros estão organizados em torno de outras seções. *Para Refletir*, por exemplo, é uma seção dentro de cada capítulo que traz textos estimulantes sobre os conteúdos estudados e propõe a discussão sobre os temas. Já na seção intitulada *Para Saber Mais*, tem-se um quadro que apresenta informações extras sobre o conteúdo dos capítulos trabalhados. Na parte *Dialogando*, têm-se desafios propostos ao longo do texto para discutir imagens, gráficos, tabelas e textos. Esta seção traz também mudanças e permanências no campo da história.

A seção sobre o *Texto como foco*, segundo Boulos, permite que o aluno se aproxime do trabalho de um historiador, por meio do estudo de textos históricos de diferentes gêneros. A seção sobre a *Imagem como fonte* permitirá o estudo de imagens relacionadas aos temas dos capítulos. Estas imagens contam com legendas para os livros destinados aos professores sobre o pretexto ou o objetivo de seu uso. E, por último, estão a seção de *Livros e filmes*, que tem como prioridade estimular ao estudo de temas apresentados por meio de outros olhares, e a seção *Debatendo e concluindo*, que traz atividades que apresentam os conteúdos dos diferentes capítulos, permitindo que diferentes conteúdos se articulem.

O livro ainda conta com o manual do professor, que é dividido em tópicos que abordam os mais variados temas, entre eles a metodologia da história, a metodologia de ensino-aprendizagem e a cidadania e movimentos sociais. No tocante à metodologia da história, o autor traz discussões em torno das correntes historiográficas, dos pressupostos teóricos e dos objetivos para o ensino de história. Na parte sobre metodologia e ensino-aprendizagem, são levantadas problematizações em relação ao conhecimento histórico escolar, bem como a nova concepção de documento e o trabalho com imagens fixas. No tópico sobre cidadania e movimentos sociais, é discutido, por exemplo, a luta pela inserção da África nos currículos e os estudos sobre as temáticas afro e indígena.

É justamente na parte de manual destinada aos professores que Boulos destaca a preocupação em articular as experiências do tempo presente com os fatos históricos estudados nos capítulos, visto que, segundo ele, “vivemos hoje imersos em um presente contínuo (presentismo), que tende a tornar invisíveis as relações entre a nossa experiência e o passado público” (BOULOS, 2012, p. 6). O autor parece querer dizer que esse presentismo pode ser prejudicial aos estudos e à compreensão do passado. Sobre isso, ele complementa:

Vivemos também em universo mediado por imagens, no qual uma avalanche de paisagens, fatos e processos chegam até nós por meio das representações que deles são produzidas. Por isso, e cada vez mais, substituímos nossas experiências pelas representações dessas experiências (BOULOS, 2012, p. 6).

E continua,

Vivendo imersos nesse mundo virtual e aprendendo o que aconteceu por meio de telejornais com frases sintéticas e imagens fragmentadas, os jovens são levados a identificar aquilo que estão vendo como a verdade e a explicar o presente com base nele próprio. Ocorre que o complemento desse presentismo avassalador é a destruição do passado, o que pode afetar muito, e negativamente, as novas gerações (BOULOS, 2012, p.6).

O autor em questão adverte para o perigo do “distanciamento” dos indivíduos em relação ao passado por conta do que ele chama de presentismo, uma vez que, segundo ele, a interpretação do mundo atual é realizada pelas representações produzidas, por exemplo, por telejornais e que são assimiladas e reproduzidas pelos indivíduos como verdades absolutas. Para o autor, explicamos os problemas atuais com base na própria atualidade, sem estabelecer conexão com o passado. Por isso se tem o alerta de mostrar que o passado está sob ameaça a partir da vivência desse presentismo, posto que o presente é construído sem vínculo com as experiências advindas de processos históricos anteriores.

Essa preocupação proferida por Boulos ajuda a entender o método regressivo adotado em sua obra didática para a investigação dos fatos históricos. Essa visão retrospectiva que procede do presente ao passado com um repertório de perguntas e depois retorna ao presente com algumas respostas foi recorrente na abordagem dos textos. No início de cada unidade, o autor começa a discussão do tema sempre utilizando alguma imagem que traz à tona problemas do mundo atual para direcionar os estudos do passado.

No livro do 7º ano, por exemplo, Boulos tem como tema da unidade I a “Diversidade e discriminação religiosa”. Este tema é utilizado para dar início aos estudos dos capítulos presentes na unidade. Ao todo, nessa unidade, são cinco capítulos que abordam os estudos sobre os reinos francos e a formação da Europa Feudal, passando pelas características do feudalismo, os árabes e o Islamismo, a África negra antes dos europeus e China Medieval. No lugar de destacar alguma imagem que retratasse, por exemplo, alguma prática ou costume da época medieval, o autor apresenta uma fotografia do ano de 2002 em que duas crianças – uma judia e uma palestina – aparecem andando abraçadas em Israel.

O autor parte de um momento do presente entre dois indivíduos pertencentes a culturas distintas que são comumente marcadas por guerras civis ligadas, principalmente, pelas discordâncias no que tange os princípios religiosos. Contudo, ao não remeter a

fotografia às práticas de intolerância religiosa, Boulos parece querer mostrar que, apesar das diferenças culturais, muçulmanos e judeus podem coexistir pacificamente.

A expansão árabe-muçulmana e a relação entre povos islâmicos e povos cristãos são discutidas à luz de uma problemática atual que é a intolerância religiosa. O passado, na narrativa do autor, é delineado pelo presente, ou seja, como se a lente que observa o passado fosse guiada por acontecimentos contemporâneos que surgiram justamente de fatos históricos anteriores. Os indícios e/ou os rastros são, portanto, seguidos com base nos interesses do mundo atual. Sobre a fotografia das crianças, Boulos traz algumas problematizações:

Quem serão esses meninos? A que povo será que cada um deles pertence? O que é possível saber sobre eles observando seus trajes? Será que isso pode ter acontecido ou não passa de truque fotográfico? Será que a imagem é antiga ou recente? Onde será que foi tirada? O que a imagem sugere? (BOULOS, 2012, p. 11).

As perguntas induzem o alunado a discutir sobre as diferenças de trajes entre as crianças, bem como sobre a que povo cada uma delas pertencem. Boulos também problematiza a veracidade e o recorte temporal da fotografia e, também, produz uma problematização sobre o que a imagem das duas crianças insinua.

Com essas interrogações, o autor abre espaço para o professor detectar a problemática de convívio nos dias atuais entre os povos árabes e judeus apontando para a sua gênese há séculos atrás. Utilizando o método regressivo, o autor mostra situações do cotidiano atual para, logo depois, iniciar a análise, por exemplo, da origem do islamismo.

No livro do 8º ano, no primeiro capítulo da unidade I, Boulos tem como temática “Africanos no Brasil: dominação e resistência”. Três imagens de personalidades brasileiras são apresentadas. Entre elas, o ex-ministro do Supremo Tribunal Federal, Joaquim Barbosa, e o geógrafo Milton Santos. O objetivo do autor é chamar a atenção para o fato de que, nos dias atuais, existem brasileiros negros exercendo funções de grande relevância para a nação. O autor parece instigar professor e aluno a debater sobre temas atuais importantes como, por exemplo, o preconceito racial existente desde os tempos da colonização. Mais uma vez a atenção é dada ao presente para, em seguida, se investigar o passado como um indicativo que as respostas para o mundo atual estão na história.

Uma imagem recente de uma manifestação em frente ao Congresso Nacional Brasileiro contra o trabalho escravo, uma família hindu trabalhando no regime de semiescravidão em uma fábrica de tijolos e um grupo de jovens estadunidenses protestando

contra as taxações abusivas de impostos. É nesse contexto que tem início o primeiro capítulo da unidade I do 9º ano. O conteúdo a ser trabalhado neste capítulo é a Segunda Revolução Industrial no século XIX. Ao destacar imagens denunciando problemas relacionados ao mundo do trabalho no século XXI, o autor indica para o fato de que as contradições sociais do sistema capitalista existentes há séculos ainda persistem diante do processo de industrialização por qual passaram diversas nações, entre elas o Brasil.

O autor discute problemáticas em relação ao trabalho escravo nos dias atuais, para, depois, conduzir os alunos ao passado por meio de análise das relações entre empregados e empregadores durante o processo de desenvolvimento fabril. É como se as práticas de trabalho no terceiro milênio análogas à escravidão incentivassem a investigação sobre as origens destas relações de exploração, despertando, dessa forma, o interesse por respostas em que o passado é tornado presente de forma que possa ser compreendido e o futuro esperado.

A Segunda Guerra Mundial é um dos conteúdos que estão inseridos no capítulo sete, da unidade II do livro do 9º ano. Antes de discutir as causas, os efeitos e as consequências desse episódio bélico enfrentado pela sociedade no século XX, o autor insere uma fotografia datada de 15 de agosto de 2001 com japoneses soltando pombas – um símbolo da paz – em Yasukuni Shrine. Na legenda da imagem, Boulos problematiza algumas questões.

Qual será o motivo desta comemoração em 15 de agosto? Por que soltam pombas brancas com tanto entusiasmo? Por quem será que o menino no canto inferior direito, está orando? Você sabia que o Japão foi atingido por duas bombas atômicas durante a Segunda Guerra Mundial? Você viu alguma reportagem, foto ou filme sobre o assunto? Sabia que os brasileiros também lutaram naquela guerra? (BOULOS, 2012, p. 115).

Por meio de várias perguntas sobre a imagem, o autor tenta estimular um debate em busca de respostas sobre a cena mostrada. Induz a curiosidade sobre o porquê as pessoas se encontram no dia 15 de agosto e por qual motivo elas demonstraram entusiasmo no encontro para relembrar o ataque sofrido pelo Japão durante a Segunda Guerra Mundial. Questiona sobre as bombas atômicas que atingiram o país e problematiza se os alunos já tiveram algum contato prévio com o assunto e se tinham consciência da participação brasileira nessa guerra.

A imagem sugere a celebração de um presente sem conflitos militares para os japoneses e o modo como eles se lembram desse episódio ocorrido em 15 de agosto de 1945. Ao mesmo tempo, parece ser um indicativo de defesa dos cidadãos nipônicos por um futuro que seja marcado por paz, uma vez que a violência da grande guerra causou destruições

irreversíveis para o Japão. Dessa forma, o presente está com o olhar apontado para o futuro com o intento de almejar relações balizadas em atitudes pacíficas.

O autor recorre, por diversas vezes, ao uso de imagens do presente para iniciar os estudos de cada unidade do livro didático. Essa visão retrospectiva – do presente ao passado – é típica dos Annales, sobretudo das gerações dos fundadores. Evidentemente que, desde algum tempo, outras correntes também expressam tal metodologia. Essa forma de historicizar, por exemplo, é preceituada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais¹⁷, que ostentam visíveis influências dos Annales.

Ao discorrer sobre os eixos temáticos de História para os conteúdos que são trabalhados nas turmas de ensino fundamental, os PCNs indicam a importância de partir de questões do presente para se direcionar aos estudos do passado. Segundo o documento, “propõe-se que questões atuais sensibilizem os alunos para o estudo do passado. Conhecendo outras realidades temporais e espaciais, os alunos podem dimensionar inserção e adesão a grupos sociais diversificados” (PCNs, 1998, p. 56). Percebe-se que situações do presente são inseridas como forma de despertar o interesse cognitivo sobre os fatos históricos.

Não obstante, o autor usa imagens que são do presente, mas que também são anacrônicas, no sentido de apontar mais o futuro, o horizonte de expectativas, segundo o historiador alemão Reinhart Koselleck. As expectativas ganham evidência no início de cada unidade ao ponto de recolher as experiências, visto que o futuro presente exerce papel hegemônico na proposta introdutória para análise dos textos. É como se houvesse primazia das expectativas sobre as experiências.

As experiências são as recordações racionais ou inconscientes dos acontecimentos do passado; são as tradições, a memória, a recordação, os registros. A vida só de experiências, segundo Koselleck, seria uma vida sem projetos e sonhos. Por outro lado, a expectativa é o passado feito presente, é aquilo que ainda não foi apresentado, mas pode sê-lo um dia. Expectativa é vontade, esperança, medo, prognóstico, profecia. Dessa forma, uma das críticas desse historiador alemão à modernidade é a de que as expectativas em relação ao futuro são baseadas, não em experiências do passado, mas em novas experiências do presente.

¹⁷ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são a referência básica para a elaboração das matrizes de referência. Os PCNs foram elaborados para difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias. Eles traçam um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção dos jovens na vida adulta; orientam os professores quanto ao significado do conhecimento escolar quando contextualizado e quanto à interdisciplinaridade, incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender.

Ao inserir a imagem sobre as duas crianças, a judia e a palestina, e a imagem sobre como japoneses se lembram da Segunda Guerra Mundial, Boulos parece cometer anacronismo. Pois elas parecem sinalizar mais para a esperança de construção de um futuro pacífico entre os povos do que propriamente direcionar a atenção para os conflitos existentes no passado. As expectativas, nesse caso, foram se afastando das experiências, tendo em vista que a imagem tem seu olhar fito no futuro.

Em relação a essas duas imagens, o autor parece ter caído no falso objetivismo histórico apontado pelo historiador alemão Jörn Rüsen, no sentido de que essas imagens – como referências históricas ao presente – não serviram como instrumentos para ilustrar a singularidade do passado. Corre-se o risco de não haver a compreensão do passado, prejudicando a construção da consciência histórica. Isso quer dizer que a necessidade de estudar o passado regulado pela necessidade de entender o presente não será estabelecida ao passo que o conhecimento histórico voltado para orientação da vida prática e para as mudanças das ações não será efetuado.

Boulos adverte sobre o perigo do presentismo em que vivemos imersos atualmente, mas acaba utilizando determinadas imagens que estão mais concentradas nas expectativas do que propriamente nas experiências dos indivíduos. É nesse sentido que, com base na interpretação de algumas imagens utilizadas pelo autor, diagnosticamos que o presente abordado nelas acaba não estabelecendo articulações e/ou relações com o passado por, justamente, apontar mais para o futuro. O método regressivo, apesar de pertinente, pode, nesse caso, tornar-se confuso para o aluno, que poderá apresentar dificuldade em estabelecer relação de uma imagem com o determinado contexto histórico no qual ela está inserida.

Portanto, com base na análise acima, notamos que Boulos atribuiu bastante importância em sua narrativa para a relação entre passado, presente e futuro em sua coleção didática. Tanto na parte destinada ao conteúdo para os alunos tanto no manual para o professor, ele se mostrou estimulado em discorrer sobre a relação entre estes três períodos. E é com base na investigação da escrita do autor que analisaremos no subtítulo abaixo, as correntes historiográficas que foram discutidas e citadas por ele ao longo da abordagem dos fatos históricos.

3.6 HISTORIOGRAFIA

No livro utilizado para o Ensino Médio, volume único, Alfredo Boulos Júnior faz questão de mostrar de maneira mais direta e contundente as mudanças de concepção entre os historiadores durante o tempo. No primeiro capítulo, intitulado “História, tempo e cultura”, da unidade I, discute-se o tipo de periodização da história, principalmente sobre o recorte temporal denominado Pré-História. Nessa parte, Boulos problematiza esse tipo de periodização elaborada pela Escola Metódica, que considerava que as sociedades sem escrita representavam uma parte de menor importância da história da humanidade. Segundo ele:

Os historiadores do século XIX dividiram a longa aventura dos seres humanos sobre a Terra em dois períodos: Pré-história e História. Segundo eles, a Pré-História começaria com o aparecimento dos humanos, há cerca de 2 milhões de anos, e teria fim com a invenção da escrita. Repare que essa periodização considera as sociedades sem escrita (ágrafas) como sociedades sem história. Nessa abordagem, a Pré-história é vista como algo menor, uma espécie de ensaio para a História (BOULOS, 2012, p. 26).

Os termos Pré-história e história são mostrados como uma divisão construída por historiadores do século XIX que demarcaram o primeiro período como uma fase sem história por não existir a escrita. A invenção desta seria o demarcador simbólico que deu origem à segunda fase da humanidade baseada a partir do surgimento da escrita que, por conta disso, inaugurou o começo da história da humanidade. Boulos mostra que, nessa perspectiva, o período pré-histórico é considerado como uma fase introdutória do paulatino desenvolvimento dos seres humanos e, por isso, tratado com menor importância. Boulos ainda complementa que:

Os historiadores atuais já não aceitam essa visão, herdada do século XIX, pois para eles as fontes escritas (como entrevistas, imagens, moradias) são tão importantes quanto as escritas para o conhecimento das sociedades humanas. As conquistas humanas anteriores à escrita (como o domínio do fogo, a invenção da roda, a prática da agricultura) são tão relevantes quanto às posteriores. Os povos que não desenvolveram a escrita também possuíram uma história movimentada, que precisa e pode ser mais estudada. (BOULOS, 2012, p.26).

O autor explana acima que a concepção herdada do século XIX, de que as sociedades ágrafas são destituídas de história, já foi revista e refutada por historiadores atuais, no sentido de mostrar que as descobertas importantes feitas pelo homem antes da escrita são tão relevantes quanto às posteriores. Para Boulos, portanto, os povos que não desenvolveram a

habilidade de escrever tiveram uma história dinâmica e relevante tanto quanto os povos que dominaram a escrita.

Essa passagem contribui para destacar a importância de fontes não escritas (imagens, entrevistas e restos de moradia) para a investigação do passado humano e de seus feitos. E que as fontes históricas podem ser variadas e fundamentais para o exercício da pesquisa, como mostraram os integrantes da Escola dos Annales, sobretudo os da primeira geração, como, por exemplo, o historiador francês Marc Bloch. Para ele, “seria uma grande ilusão imaginar que a cada problema histórico corresponde um tipo único de documentos, específico para tal emprego” (BLOCH, 2001, p. 80). Em resumo, a variedade de fontes históricas não pode ser encarada como um propósito a ser evitado, mas, sim, como possibilidade investigativa em benefício da pesquisa.

Também encontramos outra discussão sobre periodização da história, dessa vez sobre o período denominado Idade Média. Em muitos livros didáticos de história, o começo do período medieval é delimitado a partir de 476 d.C – queda do Império Romano do Ocidente – e o seu final no século XV – a queda de Constantinopla, capital do império Romano do Oriente. Contudo, essa divisão do tempo medieval ganhou destaque na obra de Boulos no sentido de mostrar os autores desse recorte temporal e os estudos que revisaram essa perspectiva.

O termo Idade Média foi inventado por pensadores europeus chamados de humanistas que viveram na segunda metade do século XV. A ideia era denominar um período intermediário entre uma época que eles chamavam de Idade Antiga e a época em que eles viviam, a qual eles deram o nome de Idade Moderna. Esses pensadores se julgavam modernos, palavra que para eles significava ser atual, de hoje. Além disso, eram admiradores dos gregos e romanos da antiguidade, mas tinham desprezo pelo que chamaram de Idade das Trevas ou Noite dos 1000 anos.

É nesse sentido que Boulos salienta que essa perspectiva vem sendo revisada, pois “atualmente muitos historiadores questionam essa periodização e a visão negativa que os humanistas tinham da Idade Média. E argumentam que o medievo foi uma época de muitas e importantes criações como a universidade; os óculos e o livro” (BOULOS, 2012, p. 208).

O autor, nessa passagem, salienta que a percepção dos intelectuais humanistas sobre o período medieval é questionada por novos estudos que partem de uma perspectiva positiva no sentido de apontar para as importantes invenções deste período. Os exemplos são muitos para questionar essa perspectiva humanista. Como as técnicas de produção agrícola ainda hoje

usadas, o sistema de rotação da cultura como forma de aumentar produtividade, nosso imaginário, o catolicismo que herdamos, as festas etc.

Boulos faz questão também de relativizar a periodização construída pelos humanistas sobre período medieval, pois “essa periodização que tem como marco inicial o século V e o final do século XV tem recebido várias críticas. Nós a apresentamos por ser muito usada em livros, revistas e jornais” (BOULOS, 2012, p. 208). Além de contestar, esse autor tenta justificar o uso dessa delimitação pelo fato de ser mais recorrente nos livros, sobretudo nos destinados a rede Básica de Ensino, o que é complementado por ele ao mencionar que:

O historiador francês Jacques Le Goff não se restringiu a criticar essa periodização tradicional; propôs uma nova periodização: uma longa Idade Média que iria do século IV ao XIX. Para ele, os aspectos que caracterizam esta longa Idade Média são: do ponto de vista das ideias, a hegemonia do cristianismo e da crença na luta entre Deus e o Diabo.; sob o ângulo social, a existência de três grupos principais: sacerdotes, guerreiros e camponeses; no que diz respeito à saúde, o medo da peste e o aparecimento dos primeiros hospitais (BOULOS, 2012, p. 208).

O autor destaca a crítica feita pelo historiador francês Jacques Le Goff, representante da terceira geração dos Annales, ao processo de periodização medieval que é comumente reproduzido nos livros didáticos de história. Boulos faz questão de pontuar os aspectos que caracterizam essa nova periodização destacando os elementos trazidos por Le Goff que corroboram a tese de que o medievo teve início no século IV e se estendeu até o século XIX.

Essa reflexão realizada na seção *Para Refletir* é praticada antes de analisar qualquer aspecto deste período da história. Isso quer dizer que professores e alunos são convidados a fazer uma introdução do conteúdo por meio da análise da pesquisa de Jacques Le Goff sobre a crítica e a nova proposta de periodização da Idade Média. Para muitos alunos, isso poderá representar uma quebra de paradigma, tendo em vista que, de maneira geral, a periodização tradicional desse período tem como marco inaugural o fim do Império Romano do Ocidente e como marco final a queda do Império Romano do Oriente.

Abaixo do texto que promove uma crítica à visão periódica que os humanistas tinham da Idade Média, Boulos propõe uma atividade sobre o tema discutido com destaque para a seguinte indagação: “Reflita e opine sobre a periodização proposta por Jacques Le Goff” (BOULOS, 2012, p. 208). Aqui, temos uma extensão da discussão levantada sobre o período medieval em que o aluno terá que discorrer sobre a problemática de delimitação temporal utilizando os seus próprios argumentos. O autor, desse modo, insere um texto sobre um tema que sofreu revisão por parte dos historiadores, sobretudo, Le Goff, e, ao final, propõe uma

atividade com o intuito de fazer o aluno desenvolver sua opinião e seu pensamento crítico com base no que fora debatido.

No livro do 6º ano, no primeiro capítulo da Unidade I, o autor traz uma discussão sobre a chamada *História Vista de Baixo* se preocupando em mostrar que os fatos históricos também são construídos pelos marginalizados, isto é, por aqueles que apareciam como personagens figurantes, mas, que, na verdade, desempenham papel importante nas revoluções, guerras e sociedade tanto quanto os reis, generais ou presidentes. Sobre isso, o autor elucida que:

Durante muito tempo, os historiadores julgavam que a História era feita somente por reis, generais, presidentes e outros; com o tempo, pesquisando e refletindo, descobriram que a História não é feita apenas pelos grandes personagens; mas por todos nós; isto é, por pessoas como eu, você; sua professora, a diretora, o prefeito etc.; grupos, como o dos idosos, o dos soldados, o dos artesãos, o dos pobres, o dos ricos, o das mulheres etc.; e instituições sociais, como a Igreja, a Câmara dos Deputados, o Exército (BOULOS, 2012, p. 19).

Boulos narra, nessa passagem, uma mudança de postura dos historiadores em relação ao campo historiográfico. Nesse sentido, cita que, anteriormente, a história concentrava suas atenções aos grandes personagens que ocupavam posições políticas e econômicas elevadas como os reis e presidentes. Todavia, agora os historiadores se preocupam em mostrar que todos os integrantes da sociedade – independentemente das profissões que exercem ou dos grupos sociais em que estão inseridos – têm importância na construção dos fatos históricos. Este trecho acima evidencia a transição da Escola Metódica para a Escola dos Annales ao mostrar que os historiadores, por meio de pesquisas e estudos, entenderam que a História não é feita somente pelos grandes personagens. A proposta de Boulos nos mostra que sua escrita está em consonância quanto às perspectivas da história vista de baixo. Nesta perspectiva, o historiador deve desenvolver uma narrativa que não leve em conta somente os “grandes acontecimentos” da história oficial e seus heróis, mas, também, as pessoas que integram a massa esquecida como os operários, os camponeses, os artesãos, etc.

Com relação à parte destinada ao manual do professor, Boulos se mostrou sintonizado com outras discussões historiográficas sobre, por exemplo, os pressupostos teóricos. Nessa parte que abre essas apresentações de perspectivas teóricas, o autor, com suas palavras, cita reflexões sobre as influências epistemológicas que nortearam o seu trabalho de pesquisa e escrita. Algumas dessas reflexões são em torno da relação entre passado, presente e futuro.

Só se pode investigar o passado por meio de questões colocadas pelo presente. De tempos em tempos formulam-se novas questões sobre o passado que conduzem a novas pesquisas, das quais resultam novas reescritas da História. Ou seja, cada época coloca novos problemas, e é a partir deles que nos debruçamos sobre o passado para investigar, crivar as fontes, comparar, analisar e construir uma nova versão dos fatos. Buscando romper com uma visão passadista da História, entendemos que o presente também é suscetível de conhecimento histórico, desde que o ancoremos na própria História (BOULOS, 2012, p. 11).

O autor em tela destaca que é a partir do presente que surgem os interesses dos pesquisadores em olhar para o passado. E que esse olhar não se esgota a cada investigação, pois a cada resposta dada por uma pesquisa surgem novos interesses e o que já foi escrito é repensado. Assim, comenta que, em cada época, surgem novos problemas que conduzem os historiadores a direcionarem sua atenção para os fatos históricos analisando e comparando as fontes a fim de construir novos olhares, novas explicações, o que revela que o conhecimento histórico, portanto, não é meramente feito de passado, mas também de presente.

Seguindo a linha de pensamento de alguns teóricos - Jörn Rüsen, por exemplo - Boulos destaca que o interesse cognitivo pelo passado surge de problemáticas na vida prática dos indivíduos. São as necessidades do mundo atual que motivam os pesquisadores a revisarem e reescreverem sobre o passado analisando, refutando e construindo novas versões dos fatos históricos. Isto quer dizer que a história deve ser uma forma de investigar o passado regulado pela necessidade de entender o presente e projetar um futuro.

Ainda na parte destinada ao manual do professor, Boulos continua a discussão sobre pressupostos teóricos e correntes historiográficas. De maneira breve e objetiva, é discutida, nessa parte do livro, a concepção de história para os teóricos pós-modernos. Segundo ele:

Há autores atuais, como Hayden White, por exemplo, que entendem a História como um gênero da literatura e querem reduzi-la à ficção. Nós discordamos dessa visão e lembramos que a História, ao contrário da literatura, tem compromisso com a evidência e, parafraseando Marc Bloch, lembramos ainda que diferentemente do literato, o historiador só afirmar aquilo que tem condições de provar (BOULOS, 2012, p. 13).

Nesse fragmento, o autor cita um das teses dos teóricos pós-modernos no que tange ao entendimento da história como um gênero literário. Segundo Boulos, eles querem reduzir o conhecimento histórico a uma narrativa imaginária, fictícia. O autor, logo em seguida, afirma que o historiador, diferentemente do literato, segue as evidências e tem compromisso com

elas. Citando o raciocínio de Marc Bloch para confirmar seu pensamento, ele diz que o historiador se compromete com a verdade, pois só afirma o que tem condições de provar.

Como citado no capítulo I, para Hayden White, por exemplo, a narratividade absoluta, a inexistência do referente e a relativização da verdade pela natureza ficcional fazem parte da pesquisa histórica que nega o estatuto epistemológico do passado. O historiador, nesse caso, elabora um enredo apoiado numa argumentação complementada por um modo de implicação ideológico. É esse ponto que Boulos fez questão de mostrar algumas das características dos teóricos pós-modernos, destacando a aproximação dessa corrente de pensamento com a literatura, e a forma como eles interpretam e relativizam o conhecimento histórico.

Boulos, na parte do manual do professor, analisa de maneira objetiva as correntes historiográficas mais recorrentes transitando um pouco em cada uma delas como, por exemplo, o Positivismo, Materialismo Histórico e a História Nova. A intenção é, evidentemente, explicar para os docentes as diferenças entre cada uma delas e suas características básicas.

Para Boulos, a “investigação histórica realizada a partir dos pressupostos do materialismo dialético considera que a realidade é dinâmica, dialética e repleta de contradições, gerada pela luta de classes” (BOULOS, 2012, p. 8). A indicativa dado pelo autor é de que essa corrente de pensamento mostra que a realidade não é estanque e que as contradições sociais existentes promovem os conflitos de classes. Seguindo esse objetivo de narrar as diferentes correntes de pensamento, o autor, ainda na parte do manual do livro didático, procura evidenciar as mudanças de postura do campo da história. Destaca, por exemplo, que “foi com a Nova História, mais precisamente com a Escola dos Annales, em 1929, que a concepção de tempo na historiografia sofre significativas alterações. (BOULOS, 2012, p. 8). Ele pontua, portanto, um momento de grande mudança em relação à pesquisa histórica.

Ao narrar as diferentes correntes de pensamento, ao mesmo tempo, discorre sobre as tendências historiográficas que influenciaram sua coleção. “Nesta coleção, pautamos-nos por alguns referenciais teóricos da Nova História, daí entendermos a História como um conhecimento em permanente construção; por isso tomamos o documento como ponto de partida e não de chegada na construção do conhecimento” (BOULOS, 2012, p. 9). Destaca mais uma vez o fator dinâmico do conhecimento histórico no sentido de mostrá-lo como um conhecimento em constante edificação, e o documento como um dos elementos necessários para que o processo de edificação seja erguido.

Boulos também destaca outras correntes de pensamento que nortearam a escrita da sua obra, como a história social inglesa e os trabalhos de Christopher Hill, E. P. Thompson e Hobsbawm para entender movimentos políticos e econômicos decisivos para a formação do mundo atual. “Entendemos que as pesquisas desenvolvidas pelos neomarxistas ingleses nem sempre se opõem às realizadas pelos integrantes dos Annales e seus continuadores da História Nova. (BOULOS, 2012, p. 10). Os neomarxistas ou marxismo cultural é citado pelo autor como um dos referenciais teóricos que balizou sua obra em conjunto com os postulados dos, segundo ele, continuadores dos Annales.

O autor ainda destaca a história política e do passado público como outra perspectiva teórica balizadora da sua escrita para o livro didático, pois, para ele, nesse nível de ensino, isso é decisivo para o desenvolvimento de uma consciência crítica por parte do aluno. Boulos justifica que é decisivo porque “com essa consciência, ele pode orientar sua prática como cidadão e participar da proposição de projetos de mudança social e cultural” (BOULOS, 2012, p. 10). A história política é, na concepção desse autor, fundamental para o entendimento da realidade e, sobretudo, para que esse entendimento promova ações concretas na vida dos alunos. O conhecimento histórico como motivador de mudanças.

Em linhas gerais, Boulos destacou basicamente três correntes de pensamento que contribuíram para a construção da coleção. A história social, no sentido de analisar, por meio dessa ótica, os movimentos econômicos que influenciaram a construção do mundo atual; a Escola dos Annales, em que o autor se respaldou no método regressivo na abordagem dos conteúdos e a perspectiva da chamada Nova História que, segundo o autor, contribui para entendermos a História como um conhecimento em permanente construção, como um processo dinâmico que não é algo dado, pronto.

É em meio às diferentes correntes de pensamento que foram mencionadas na coleção didática, que analisaremos, no próximo capítulo, a opinião de alguns professores sobre, por exemplo, se eles estão sintonizados quanto ao perfil teórico das obras que utilizam. E, também, qual a perspectiva historiográfica eles consideram mais adequada para o ensino de História.

4 NARRATIVAS DOCENTES: PERSPECTIVAS E DEBATES HISTORIOGRÁFICOS

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, “nas últimas décadas, por diferentes razões, nota-se uma crescente preocupação dos professores do Ensino Fundamental em acompanhar e participar do debate historiográfico” (PCNs, 1998, p. 30). Essa preocupação, com certeza, é uma forma que nos possibilita entender como os professores em seu labor cotidiano representam o conhecimento histórico. No capítulo 2, por exemplo, notamos que a aproximação entre o conhecimento histórico-historiográfico e os saberes escolares é, em grande medida, mediado pelo livro didático, pois esses manuais escolares trazem discussões sobre os diferentes vieses da história que influenciam direta e indiretamente a prática docente e a aprendizagem histórica do aluno.

Essa problemática de investigar a aproximação entre os debates historiográficos e os saberes escolares é uma forma de mostrar que a fronteira entre estes campos do conhecimento permite delimitar suas diferenças, mas, sobretudo, seus encontros e suas trocas. Diante disso, o mais importante é tentar perceber como se estabelece esse diálogo entre campos diferentes, mas que são também semelhantes em algum ponto. Entre história vivida, conhecimento histórico-historiográfico e ensino de história há uma faixa de fronteira que merece mais a atenção dos especialistas.

Importa mencionar, primeiramente, que fronteira é um lugar de produção de sentidos, de orientação, de discursos, de práticas e de representações, conforme salienta Roger Chartier. Porém, não se trata de “o lugar”, como unicidade, singularidade. Um lugar comporta em seu interior outros lugares, outras práticas, outras representações. Lugares de histórias, de memórias. Cultura de fronteira no sentido utilizado por Boaventura Souza Santos como *border*, “lugar de marcação de diferenças, mas que também permite o encontro, as trocas; zona híbrida onde os contatos se pulverizam e se ordenam segundo micro-hierarquias, zona de imensas possibilidades de criação cultural” (SANTOS, 1994, p. 134). Dessa forma, é sobre esse ponto relevante de entender os distanciamentos e as aproximações entre os debates historiográficos produzidos pela academia e os saberes históricos escolares que discorreremos neste capítulo.

4.1 IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Com o objetivo de investigar – por intermédio dos livros didáticos – os debates historiográficos e o seu contato com os saberes escolares, optamos por adotar um princípio metodológico pautado em diferentes narrativas docentes para analisar três objetivos básicos.

O primeiro objetivo consiste em investigar se os docentes acusam alguma aproximação entre o ensino de história e as pesquisas realizadas no cenário acadêmico. O segundo, averiguar se esses docentes conseguem traçar o perfil historiográfico das obras que eles utilizam. O terceiro e último objetivo visa analisar se os docentes acompanham os debates sobre as diferentes correntes historiográficas que orientam os livros didáticos, tendo em vista que, segundo a historiadora Sandra Regina Ferreira de Oliveira, “estas informações são valorizadas nas resenhas que compõem o Guia do PNLD porque é importante que o professor identifique de que lugar o autor fala” (PNLD, 2010, p. 45).

É por essa razão que as narrativas são esclarecedoras, pois apontam e problematizam como os professores identificam e avaliam as discussões historiográficas presentes nos livros didáticos.

Analisar a perspectiva historiográfica das coleções sem analisarmos como isso é pensado por quem utiliza o material didático no dia a dia escolar tornaria as finalidades e os objetivos deste trabalho incompletos. Buscamos, portanto, valorizar as contribuições de tais atores, uma vez que suas narrativas apresentam-se como reveladoras no sentido de entendermos como concebem a historiografia e como acompanham e participam do debate historiográfico, pois isso influencia a prática docente por meio das diferentes formas de construir e interpretar o conhecimento acerca dos fatos do passado.

Ao todo, são três professores e uma professora. Devemos ressaltar que não apresentaremos os seus nomes verdadeiros por uma questão ética pertinente ao trabalho com a história do tempo presente. Sobre essa questão, as historiadoras Lucilia de Almeida e Marieta de Moraes já alertaram para o fato de que:

O regime de historicidade do tempo presente é bastante peculiar e inclui diferentes dimensões, tais como: processo histórico marcado por experiências ainda vivas, com tensões e repercussões de curto prazo; um sentido de tempo provisório, com simbiose entre memória e história; sujeitos históricos ainda vivos e ativos; produção de fontes históricas inseridas nos processos de transformação em curso; temporalidade em curso próximo ou contíguo ao da pesquisa (ALMEIDA; MORAES, 2013, p. 25).

Dada essas condições, utilizaremos nomes fictícios para analisarmos as narrativas docentes. Porém, as demais informações pertinentes, por exemplo, ao local de formação, os nomes das instituições de ensino que eles trabalham e as quantidades de aulas lecionadas por semana são todas reais, conforme coletamos nos questionários. Ao todo, foram três perguntas abertas contendo questões diretamente relacionadas aos debates do campo historiográfico, já que este é o nosso foco de pesquisa.

Os profissionais selecionados são todos formados em universidades públicas. O professor Nilo de Oliveira graduou-se em História pela Universidade Federal de Goiás no ano de 2007 e exerce a prática docente desde 2005. Não possui nenhum curso de pós-graduação na área de história e/ou áreas afins. Atualmente, leciona no Ensino Médio do Centro Educacional São Francisco de Assis e em mais duas outras escolas, em Palmas. Contabilizando as três instituições de ensino, possui uma carga horária de trabalho de 35 aulas semanais.

A professora Carla Oliveira concluiu o curso de História pela Universidade Federal do Tocantins em 2008 e leciona desde 2007, somando nove anos de experiência em sala de aula. Não possui nenhum curso de pós-graduação. Exerce a prática docente no Ensino Fundamental do Centro Educacional São Francisco de Assis e em outra instituição de ensino, em Palmas. No total, possui uma carga horária de 29 aulas semanais somando as duas escolas em que atua.

O professor Victor de Almeida é graduado em História pela Universidade Federal de Goiás desde 2006 e pratica o ofício docente desde 2004. Após a conclusão da graduação, não realizou nenhum curso de pós-graduação. Trabalha no Colégio Olimpo na cidade de Palmas em regime de exclusividade. Leciona no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, perfazendo uma carga horária de trabalho de 33 aulas semanais.

O professor Adriano Santana é graduado em História pela Universidade Federal de Goiás, onde concluiu seu curso em 2008. Iniciou a prática docente no ano de conclusão da graduação. Dos professores que cederam seus relatos, ele é o único que possui curso de pós-graduação. Tornou-se especialista em História Cultural pela mesma universidade em que fez a graduação, no ano de 2010. Leciona para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio no colégio Olimpo, em Palmas. Atua em regime de exclusividade nesta instituição de ensino. Sua carga horária semanal é de 34 aulas.

Dadas essas informações necessárias, é importante ressaltar que os profissionais acima mencionados estão falando de um lugar. Eles desenvolvem uma narrativa de um lugar

específico, que, nesse caso, são colégios particulares. Segundo o historiador francês Michel de Certeau, “não existem considerações, por mais gerais que sejam, nem leituras, tanto quanto se possa estendê-las, capazes de suprimir a particularidade de onde falo” (CERTEAU, 2011, p.45). A compreensão das narrativas docentes deve levar em conta que elas estão submetidas a imposições enraizadas em determinadas particularidades que são delineadas por uma topografia de interesses.

As representações de um saber se revelam nas múltiplas narrativas, nas criações, nas produções e nas publicações que dão visibilidade à diversidade de ser, de estar e agir no mundo. Esse é um ato de conhecer ao outro e a si próprio que perpassa por um processo de produção de sentidos que são percebidos mediante a análise dos relatos construídos a partir das realidades sociais e dos processos identitários de cada sujeito.

A partir desse pressuposto, procuramos problematizar as narrativas de três professores e uma professora da rede particular de ensino na cidade de Palmas, capital do Tocantins. No total foram duas escolas selecionadas: o Colégio Olimpo e o Centro Educacional São Francisco de Assis.

O Colégio Olimpo surgiu em Goiânia - GO, em 2004, e se expandiu para outros estados, como Mato Grosso, Minas Gerais, Tocantins e o Distrito Federal. A filosofia de ensino do colégio é direcionada para a aprovação nos principais vestibulares do Brasil. Segundo consta no endereço eletrônico¹⁸ dessa instituição, a missão da escola é proporcionar ao educando de pré-vestibular, Ensino Médio e Fundamental crescimento intelectual e humanista, preparando-o para o ingresso no curso superior. A unidade de Palmas foi fundada em 2011 e a coleção adotada nesta instituição de ensino é *História, Sociedade & Cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior.

O Centro Educacional São Francisco de Assis, fundado em 2003, em Palmas, tem como foco principal a preparação de cidadãos para a vivência dos valores cristãos. Segundo consta no endereço eletrônico¹⁹ dessa instituição de ensino, o colégio propõe um ensino inovador e ousado no sentido de fornecer uma educação integral associando a tradição da escola católica com o que existe de mais inovador em educação. A coleção adotada nesse colégio é *História: Ciências humanas e suas tecnologias*, de Carla Maria Anastasia.

Neste processo de investigar os depoimentos dos docentes, encontramos um problema de ordem prática, como já mencionado na introdução. Devido ao fato de suas rotinas de

¹⁸ Disponível em: <http://www.olimpoto.com.br/>. Acesso em: 10 de jun. de 2016, às 23h: 22 min.

¹⁹ Disponível em: <http://www.saofranciscopalmas.com.br/> Acesso em: 9 de jun. de 2016, às 16h: 14 min.

trabalho os sobrecarregarem, não foi possível reuni-los para dialogar presencialmente. A alternativa então foi orientá-los para a reflexão e respostas em momentos e espaços diferentes, cada um na medida de suas possibilidades, inclusive levando as questões para serem respondidas nas suas residências.

Ainda vale lembrar que esse método de analisar as narrativas docentes por meio dos questionários é importante e, ao mesmo tempo, desafiador, tendo em vista que devemos manter a originalidade das ideias de quem fala, pois, segundo o hermeneuta alemão Hans-Georg Gadamer, em *Verdade e Método*, ao se compreender um texto histórico, realizamos sempre um espécie de projetar e, dessa forma, quem interpreta um texto, parte de conhecimentos prévios que, inicialmente, irão compor o sentido do todo da compreensão. Para o pesquisador alemão, a prática histórica pode ser entendida como um problema de se pensar a questão da distância, isto é, um problema de alteridade, visto que a história em si é um problema de alteridade.

De acordo com Gadamer, todo distanciamento (e a história corresponde ao trabalho sobre esse “distanciamento”) de “contextos de vida originários” corresponde a um problema hermenêutico. Esse problema está ligado à “consciência hermenêutica” que evita os extremos, ou seja, o ato de anular a individualidade do intérprete (positivismo) ou rejeitar (ceticismo) a possibilidade da compreensão. Sobre esse ponto, o filósofo francês Paul Ricoeur comenta sobre uma “filosofia hermenêutica”, no sentido de que o ser humano “não existe nem em horizontes fechados, nem num horizonte único” (RICOEUR, 2011, p. 49), ou seja, viver é constantemente estar diante do problema de se compreender o outro. A história é uma dessas faces da hermenêutica geral.

Ademais, ciente dos desafios em relação às narrativas, iniciamos analisando as respostas da professora Carla Oliveira e do professor Nilo de Oliveira, que trabalham na mesma instituição de ensino e usam a mesma coleção didática. O mesmo método será empregado com o professor Adriano Santana e Victor de Almeida, que atuam no Colégio Olimpo e utilizam os mesmos livros didáticos.

4.2 NARRATIVAS DOCENTES: AS ESCOLAS HISTORIOGRÁFICAS QUE FORMATAM OS LIVROS DIDÁTICOS

A primeira pergunta constante no questionário foi sobre o perfil historiográfico das coleções utilizadas pelos profissionais em suas respectivas escolas. A pergunta, portanto, levanta a seguinte problematização: Você consegue diagnosticar o perfil historiográfico da

obra didática que você planeja as aulas? Em caso de sim, quais as influências historiográficas que você percebeu?

Sobre isso, a professora Carla Oliveira e o professor Nilo de Oliveira afirmaram que:

Professora Carla Oliveira: Sim. O Positivismo, Escola dos Annales são correntes historiográficas aplicadas na coleção RCE (Rede Católica de Ensino) (PROFESSORA CARLA OLIVEIRA, 2016).

Professor Nilo: Sim. A coleção didática utilizada aqui na escola parte de uma perspectiva da Escola dos Annales. Mas já trabalhei com outros livros que trazem outras linhas de pensamento (PROFESSOR NILO DE OLIVEIRA, 2016).

A professora Carla de Oliveira afirmou saber o perfil historiográfico da coleção da autora Anastasia. Nesse sentido, ela assegurou que coleção didática adotada pela sua escola está alicerçada em duas correntes historiográficas: o Positivismo (Escola Metódica) e a Escola dos Annales. O professor Nilo de Oliveira também respondeu de forma afirmativa sobre conseguir traçar o perfil historiográfico da coleção didática. Em sua concepção, a coleção didática de Anastasia segue uma perspectiva da Escola dos Annales.

Os dois professores, todavia, apresentaram uma diferença em relação à corrente de pensamento que influencia o livro. Para o professor Nilo, por exemplo, a coleção didática segue uma perspectiva da Escola dos Annales; para a professora Carla Oliveira, além dos preceitos dos Annales, a coleção segue a linha de pensamento dos Positivistas.

Respondendo à mesma pergunta sobre o perfil historiográfico das coleções utilizadas nas escolas em que trabalham, os professores Victor de Almeida e Adriano Santana afirmaram que:

Professora Victor de Almeida: Sim. Percebo que os livros didáticos de História, até o final da década de 1990 possuíam, em sua maioria, uma forte tendência marxista. Entretanto, atualmente, a tendência da Escola dos Annales tem sido predominante (PROFESSOR VICTOR DE ALMEIDA, 2016).

Professor Adriano Santana: Sim. A coleção 360°, da FTD, tem forte caráter culturalista (PROFESSOR ADRIANO SANTANA, 2016).

O professor Victor de Almeida respondeu que tem conhecimento do perfil historiográfico da coleção que ele utiliza em sala de aula. Para o docente, os livros didáticos da década de 1990 apresentavam uma predominância marxista, mas, atualmente, a tendência da Escola dos Annales têm prevalecido. O professor Adriano Santana também informou saber

identificar a corrente de pensamento da coleção didática. Segundo ele, os livros didáticos possuem uma forte predominância do culturalismo.

Assim como no primeiro caso, percebemos que os dois professores apresentaram opiniões distintas em relação ao perfil historiográfico das coleções. Para Victor de Almeida, a coleção segue uma perspectiva pautada nos preceitos da Escola dos Annales e, por outro lado, para Adriano Santana, a linha de pensamento do material didático possui uma vertente culturalista.

Os professores, de acordo com as narrativas, apresentaram pontos de vistas diferentes em relação ao perfil historiográfico dos livros didáticos. Sobre isso, é importante lembrar que é o professor enquanto leitor, mergulhado em redes de práticas sociais de leitura, que se relaciona com diferentes portadores textuais de maneira individual e pessoal, praticando operações diversas para abordar o texto com o objetivo de compreendê-lo e gerar sentidos. Essa construção de sentidos depende, por sua vez, dos procedimentos e dos modos de ler que são determinados pelo leitor durante o processo de leitura.

Nesse diálogo estabelecido com o livro didático, o professor é visto como um sujeito ativo no processo, pois é ele quem dialoga e atribui sentido textual ao que foi lido, daí, por exemplo, a possibilidade de ocorrer esses diferentes pontos de vistas em relação às mesmas coleções didáticas. Segundo o historiador francês Roger Chartier, a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados (...). Os gestos mudam segundo os tempos e os lugares, os objetos lidos e as razões de ler (CHARTIER, 1999, p.77).

Ao ser perguntado sobre o perfil historiográfico, os professores produzem significados porque são eles, enquanto leitores, que se apropriam da leitura, lançando mão de narrativas e pontos de vistas diferentes, uma vez que a leitura é um processo de construção de sentido que necessita, por sua vez, da interpretação.

Essa interpretação e produção de sentidos podem ser construídas de maneiras diferentes, pois estão ancoradas, segundo Chartier, no cruzamento entre aquele leitor que possui competências específicas por conta de sua prática de leitura e, por outro lado, textos cujo significado se encontra sempre dependente dos dispositivos discursivos que são seus.

As diferenças em relação aos pontos de vista entre os professores sobre a mesma coleção didática podem também ser explicadas pelo que pensam cada um deles sobre a historiografia, como eles a conceituam, qual a importância dela e como eles a utilizam em sala de aula. O nível de conhecimento adquirido na universidade sobre essas reflexões, a qualidade de ensino da instituição, bem como o grau com que o professor se dedicou à leitura durante o

curso também afeta direta e indiretamente à construção dos argumentos, pois, muitas vezes, uma carência de domínio sobre a teoria da história e sobre os seus diferentes vieses dificulta uma definição correta do perfil historiográfico da obra didática.

Esses fatores, certamente, podem ter sido determinantes para que as respostas fossem diferentes em relação à mesma coleção didática. Por hora, as razões para essas diferentes respostas sobre os mesmos materiais didáticos necessitam de um diálogo maior com os professores que preencheram os questionários a fim de que mais perguntas sejam feitas para que consigamos estabelecer uma discussão minuciosa em relação a esse ponto controverso.

As narrativas analisadas até aqui abordaram uma questão geral sobre as escolas historiográficas que formatam os livros didáticos. Nesse ponto, observamos que as respostas possuíram diferentes pontos de vista sobre o mesmo assunto. E é analisando o raciocínio dos professores que investigaremos, no próximo subtítulo, se eles percebem os distanciamentos e as aproximações entre os saberes históricos escolares e os debates historiográficos.

4.3 PRÁTICA DOCENTE: FRONTEIRAS ENTRE OS SABERES ESCOLARES E OS DEBATES ACADÊMICOS

Um dos pontos esclarecedores das narrativas dos professores é sobre a questão dos distanciamentos e das aproximações entre os debates historiográficos produzidos pela academia e os saberes históricos escolares. Com o objetivo de identificar se os professores da rede básica de ensino estão sintonizados com os debates produzidos pelas universidades, fizemos a seguinte pergunta: Você percebe alguma preocupação dos professores do Ensino Fundamental e Médio em acompanhar os debates promovidos pelos historiadores? Sobre isso, a professora Carla Oliveira afirmou que:

Nem sempre. Muitos já têm sua metodologia tradicional e esquemática, trabalhando a história sequencial de padrão europeu (Pré-história, Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea). Esse processo é almejado por muitos historiadores por ser fácil o entendimento, já que estamos tratando de uma "História Evolutiva" e positivista, não havendo ramificações das transformações do homem e seu meio fora do teor europeu. Assim, fica apenas duas instâncias a ser trabalhada os povos entre "os civilizados e os selvagens", sendo que, civilizados são todos aqueles com padrões culturais e étnico europeu, e os não civilizados são os nativos de outros continentes, com sua diversidade antes da invasão de conquista europeia. Após, conhecer tal método de ensino é difícil a mudança da prática, já que muitos assuntos relacionados aos outros continentes pouco estão presentes no livro didático, e quando estão, é um material escasso de conhecimento desprendido das comparações com o mundo europeu. O que

chega no material didático é apenas uma preparação para entendermos o que os outros continentes ofereciam de tão importante para ser almejado pelos europeus, no fator cultural, percebemos também, a forma lúdica de mostrar a fragilidade dos povos no processo de conquista europeia. Em suma, mesmo com a existência de novas pesquisas e reformulações no ensino de História, percebemos a dificuldade dos historiadores de esquematizar sua prática de forma coerente à diversidade e com alteridade diante da "anulação" do padrão europeu de se fazer história (PROFESSORA CARLA OLIVEIRA, 2016).

Segundo a professora, nem sempre há uma preocupação dos professores do Ensino Fundamental e Médio em acompanhar os debates produzidos pelos historiadores da academia, pois muitos já possuem uma metodologia tradicional pautada em uma explicação sequencial de padrão europeu que inicia com a pré-história indo até a era contemporânea. Segundo ela, essa divisão histórica é muito usual entre os historiadores por se tratar de uma história evolutiva e positivista que analisa as relações humanas sob o viés eurocêntrico. Carla Oliveira argumenta que, nessa perspectiva, a história é analisada por meio de uma dicotomia entre povos “civilizados”, europeus, e “selvagens”, os povos de outros continentes.

Além do mais, há uma advertência de que os materiais didáticos analisam as civilizações não européias apenas para mostrar o que elas tinham para oferecer para o processo de conquista dos europeus. A professora ainda reconhece a existência de novas pesquisas e discussões que buscam reformular o ensino de história. Contudo, adverte que os historiadores – autores de livros didáticos – ainda apresentam dificuldade em sistematizar uma esquematização que seja coerente no sentido de que a história da Europa não seja narrada em detrimento da história das outras civilizações.

Duas questões importantes podem ser observadas na fala da professora. A primeira está relacionada ao fato que, segundo ela, muitos professores não se interessam pelas discussões promovidas pelos historiadores por já possuírem metodologias tradicionais. A segunda está no fato de que os historiadores – os autores dos livros didáticos – utilizam uma narrativa pautada na chamada história universal.

Essa perspectiva historiográfica parte de uma visão tradicional, quadripartite e eurocêntrica, que despreza deliberadamente os processos históricos vividos por outros povos e culturas e aspectos da realidade histórica que não sejam pertinentes ao projeto ideológico que diz respeito à Europa. São privilegiados temas que enfocam valores culturais que são fundamentais para a burguesia dirigente, desconsiderando aspectos da realidade histórica que não sejam pertinentes ao projeto ideológico dessa burguesia. Tal concepção temática e evolucionista é característica da historiografia positivista tradicional.

Carla Oliveira afirma, portanto, não haver interesse de muitos professores em acompanhar as pesquisas acadêmicas por já possuírem uma metodologia tradicional e, ao mesmo tempo, acusa os materiais didáticos de trazerem formas de abordagens dos conteúdos que também são tradicionais. Nesse caso, em sala de aula, segundo ela, existe a possibilidade de termos o encontro entre materiais didáticos que partem de uma visão tradicional juntamente com professores que também utilizam uma metodologia tradicional.

Colega de trabalho na mesma Instituição de Ensino de Carla Oliveira, o professor Nilo de Oliveira também apresentou seus pensamentos sobre as problemáticas levantadas pelo questionário. Ao responder à pergunta em relação aos professores da rede básica estarem ou não acompanhando as pesquisas promovidas pelos historiadores, Nilo afirmou que:

Percebo que as barreiras entre universidade, pesquisa historiográfica e a sala de aula na escola vem sendo quebrada, até mesmo por uma necessidade de o professor acompanhar os processos de desconstrução histórica de determinados assuntos, como por exemplo: (o heroísmo de Tiradentes, o quadro ufanista da Independência do Brasil de Pedro Américo). Na verdade, a maneira que a história vem sendo abordado nos vestibulares, Enem, olimpíadas de história, está contribuindo para essa mudança do perfil do professor de história (PROFESSOR NILO DE OLIVEIRA, 2016).

De acordo com o professor, vem ocorrendo uma aproximação entre o conhecimento histórico produzido pelas universidades e os saberes escolares. Essa aproximação acontece por uma necessidade do professor acompanhar as pesquisas historiográficas para entender fatos históricos que foram revistos e/ou refutados. Entre os fatos históricos, ele cita o caso de Tiradentes que, por muito tempo, teve sua imagem cristalizada como um dos grandes heróis nacionais, bem como o caso da representação do quadro de Pedro Américo sobre a perspectiva de glorificar o episódio de emancipação política do Brasil.

A articulação entre os saberes escolares e o conhecimento histórico-historiográfico é um processo importante para entendermos toda a complexidade e desafios que permeiam o ensino de história. Aqui estamos analisando a percepção do professor sobre o conhecimento produzido pelos historiadores que chegam via livro didático. Mas saberes outros também estão em jogo nessa questão - os saberes prévios dos alunos, por exemplo. E essa tarefa de explicação/compreensão histórica exige um diálogo com a produção historiográfica e aproximações e questionamentos de saberes dos alunos.

Na narrativa de outro professor, Victor de Almeida, já se percebe uma perspectiva diferente, se comparada ao argumento do Nilo de Oliveira, sobre a relação entre os saberes

históricos escolares e o conhecimento acadêmico. De maneira clara e objetiva, Victor de Almeida, ao discorrer sobre isso, afirmou que:

Não. A maioria dos professores de ensino fundamental e médio tem uma carga horária de trabalho excessiva, o que dificulta tal acompanhamento. Além disso, muitos não têm uma boa formação teórica para fazer tal abordagem. É predominante a postura de apenas repetirem o que dizem os livros didáticos (PROFESSOR VICTOR DE ALMEIDA, 2016).

Para esse professor, não há uma preocupação dos professores em acompanhar os debates e pesquisas feitos pelos historiadores. Essa não preocupação é motivada por conta de dois motivos básicos. O primeiro, pela elevada carga horária de trabalho. O segundo, porque muitos professores não possuem uma formação teórica que possibilite a compreensão do conhecimento e da produção histórica. Por esses motivos, segundo o professor, é comum que os professores apenas reproduzam o conhecimento histórico que está nos livros didáticos.

A questão de que muitos professores não possuam uma boa formação teórica é um ponto importante em relação ao ensino de história visto que, segundo Circe Bittencourt, “conhecer e acompanhar as principais tendências da produção historiográficas não é apenas uma questão de caráter teórico, mas trata-se, também, de uma necessidade prática” (BITTENCOURT, 2008, p. 140). De acordo com a autora, é com base em uma concepção de história que conseguimos desenvolver um critério para aprendizagem que seja efetiva e coerente.

O professor Adriano Santana também manifestou sua opinião sobre os distanciamentos e aproximações entre o professorado da rede básica e o conhecimento acadêmico produzido nas universidades. Em relação a essa questão, afirmou o professor que:

Não. Na verdade eu imagino que o ensino de história que se faz na escola e o que se aprende na faculdade têm uma distância enorme. A escola ela ainda tem um caráter muito conteudista, por mais que a plataforma do enem tenha mudado o foco ainda tem um contexto conteudista, mesmo porque o nosso programa ou no sumário dos livros, os conteúdos eles realmente fogem de algo que vai levar o aluno a ter um raciocínio crítico sobre os eventos. A criticidade ela, às vezes, parte do professor e não do conteúdo. O professor é que tenta se expandir, ir além, transcender para conseguir fazer com que o aluno tenha essa interpretação histórica tal qual se faz na faculdade ou pelo menos muito próximo a isso. É necessário fazer uma reformulação, é necessário fazer com que o aluno ele consiga pensar historicamente nas hipóteses, sem dicotomia entre bem e mal, sem a inocência do certo e errado, mas, sim, entender que as motivações dos fatos históricos são baseadas em interesses, não importa de que lado. A gente precisa reformular a história, a gente precisa reformular o ensino da história (ADRIANO SANTANA, 2016).

Segundo consta na narrativa do docente, existe uma distância grande entre o ensino de história e o conhecimento adquirido na universidade. Essa diferença, segundo ele, está no fato de que a escola ainda possui um caráter bastante conteudista. Nesse sentido, destaca o fato do Enem²⁰ ter contribuído para que ocorressem poucas mudanças em relação ao caráter conteudista, mas salienta que o programa – neste caso a proposta da escola – e os livros didáticos não possibilitam que os alunos desenvolvam um raciocínio crítico sobre os acontecimentos históricos. Para o professor, a construção de opiniões críticas por parte dos alunos depende e passa, às vezes, pelo professor, que tenta superar os desafios em sala de aula no sentido de fazer com que o ensino de história e a interpretação do conhecimento histórico na escola se aproximem de como é realizado nas faculdades.

Ainda de acordo com o docente, faz-se necessária uma reformulação no ensino de história em relação sobre como os alunos vêm aprendendo o conhecimento histórico nas escolas. Essa reformulação passa pela necessidade do aluno compreender as possibilidades existentes ao interpretar o passado e os seus acontecimentos sem uma visão meramente dualista, ou seja, sem compreender a história como uma luta entre vilões e heróis.

Na narrativa, percebemos algumas aflições que norteiam, muitas vezes, a prática docente. A presença da família e da própria escola, exigindo do professor que se cumpra todo o conteúdo proposto pelo programa e/ou pelo livro didático, é uma delas. Nesse cenário de exigências, a autonomia do professor fica limitada em relação àqueles conteúdos que, por exemplo, poderiam ser cortados por não serem úteis à realidade dos alunos. É nessa tônica que o historiador Leandro Karnal defende que a coragem da grande tesoura é essencial, pois dar tudo equivale a dar nada, uma vez que ensinar a pensar não significa necessariamente esgotar o conhecimento humano.

Em relação à reformulação defendida por esse professor, percebe-se que o ensino de história, em algumas escolas, por preconizar um programa conteudista, impede que o aluno tenha autonomia para produzir junto com o professor uma criticidade maior a respeito do conhecimento histórico. Nessa questão, surge uma problemática quanto à dificuldade de se construir e formar a consciência histórica do aluno no sentido de investigar o passado regulado pela necessidade de compreender o presente e propor mudanças de atitudes para o futuro, como bem mostrou o historiador alemão Jörn Rüsen.

²⁰ É uma prova elaborada pelo Ministério da Educação para verificar o domínio de competências e habilidades dos estudantes que concluíram o Ensino Médio. O Enem é composto por quatro provas de múltipla escolha, com 45 questões cada, e uma redação.

Esse cenário pedagógico que exige esgotar todo o conteúdo e, muitas vezes, somado a uma carga horária elevada de trabalho, contribui para que o professor tenha dificuldade em acompanhar os debates promovidos por historiadores sobre diversos temas, incluindo os debates em relação às diferentes vertentes existentes no campo historiográfico. E é sobre a análise do manual didático e as discussões que os autores estabelecem sobre as diferentes perspectivas teóricas que o próximo subtítulo vai discorrer, isto é, buscaremos analisar a narrativa docente em relação ao acompanhamento das discussões presentes no livro didático na parte destinada aos professores.

4.4 MANUAL DIDÁTICO: AS DISCUSSÕES HISTORIOGRÁFICAS EM QUESTÃO

A terceira pergunta do questionário teve o objetivo de entender sobre o uso e/ou acompanhamento que o professor faz sobre as sínteses que os autores produzem em relação às diferentes correntes de pensamento. Com esse intento, fizemos a seguinte pergunta: Você observa com atenção o manual do professor em relação às discussões que o autor faz sobre as diferentes correntes historiográficas? Sobre isso, a professora Carla Oliveira afirmou que:

Sim. As análises das discussões feitas pelo autor com relação às correntes historiográficas suscitarão questionamentos que influenciarão desde as aulas até mesmo na escolha dos próprios manuais didáticos, pois, esta análise permite observar os debates propostos diante da perspectiva historiográfica, mas, é profícuo memorar que ao usar diversos pontos de vista sobre determinada temática, o docente têm que salientar os critérios utilizados pelos autores, para buscar com os alunos a melhor proposta. A história recente aos poucos rompe com a noção tradicional, mesmo que ainda os textos presentes no manual e a narrativa do professor tenham maior credibilidade. Sabendo que o manual didático sofre influências diversas, é fundamental essa observação, já que norteia a consciência histórica que será formada pelos meus alunos (CARLA OLIVEIRA, 2016).

A professora mostrou que observa com atenção a parte do manual didático que estabelece uma discussão sobre as diferentes correntes historiográficas. Segundo Carla Oliveira, essas correntes são importantes por produzirem questionamentos que influenciam questões relevantes como, por exemplo, as aulas e até mesmo as escolhas dos livros didáticos. Destaca também que, ao analisar os diferentes pontos de vista sobre determinados temas, o professor tem que identificar os critérios em uso pelos diferentes autores com o objetivo de, em conjunto com os alunos, buscar a melhor proposta. De acordo com a professora, a história produzida recentemente tem, paulatinamente, rompido com as perspectivas tradicionais e que

é fundamental observar as diversas influências contidas no manual do professor, pois elas norteiam a formação da consciência histórica dos alunos.

Segundo a narrativa da docente, a observação das diferentes correntes historiográficas no manual do professor é importante ao ponto de influenciar a própria escolha do material didático. Segundo o editor das áreas de História e Geografia da FTD de São Paulo, Lizâneas de Souza Lima, existem professores que, por exemplo, não optam por livros didáticos que trazem discussões mais contextualizadas e aprofundadas. Segundo Lizâneas, “tem professora que quer exatamente aquele, que ela só sabe trabalhar assim: ela quer respostinha, ela quer tudo certinho, ela não quer problema, né? (LIZÂNEAS apud MUNAKATA, 2001, p. 279).

Por outro lado, evidentemente, existem professores que optam por obras que não possuem uma abordagem tradicional ou que não estimulem o aluno a problematizar os fatos históricos. Esse processo de escolha é uma problemática que depende, por exemplo, do currículo, dos objetivos da instituição de ensino e do próprio professor.

O professor Nilo de Oliveira também se mostrou preocupado em acompanhar os debates historiográficos inseridos pelos autores no manual didático. Sobre essa questão, o docente respondeu que esse acompanhamento acontece “sempre, afinal grande parte delas são orientações e dicas importantes que contribuem para aprofundamento das discussões em sala de aula” (NILO DE OLIVEIRA, 2016). Constata-se que esse professor, portanto, considera que é sempre importante ler as discussões contidas no manual sobre as correntes de pensamento existentes no campo historiográfico, tendo em vista que a leitura desses textos orienta e fornece dicas que ajudam na prática docente, pois tornam as discussões em sala de aula mais aprofundadas.

Já para o professor Victor de Almeida, as discussões no manual didático sobre as diferentes correntes historiográficas não representam tanta aplicabilidade para o ensino de história na rede básica. Nesse sentido, Almeida respondeu à pergunta afirmando que acompanha esses debates “parcialmente. Até porque parte de tais reflexões são pouco aplicáveis/praticáveis no Ensino Fundamental e Médio” (PROFESSOR VICTOR DE ALMEIDA, 2016). A narrativa indica que o acompanhamento do manual acontece de maneira parcial por considerar que as discussões realizadas não são aplicáveis em sua totalidade.

Adriano Santana apresentou uma narrativa mostrando que também acompanha as reflexões presentes no manual didático. Esse acompanhamento é comumente realizado no início do calendário letivo da escola. De acordo com ele:

Todos os anos quando a escola inicia o ano e às vezes tem uma mudança de livros é comum fazer um estudo mais aprofundado do programa que o livro ou o autor determina. É engraçado que geralmente os autores eles estão querendo expandir o debate, às vezes colocam referências historiográficas de diferentes autores, mas como leitura complementar. Diante da atual formatação da nossa escola nem sempre a gente tem essa capacidade. Às vezes nós temos duas ou três aulas por semana, nós temos um conteúdo programático. Existe outro empecilho que é a necessidade da escola ou da família. Seria muito estranho que o livro não fosse completado capa a capa com cada exercício, com cada linha escrita, com cada exigência que há. Só que a análise historiográfica propriamente dita com diversos autores ela não é levada para dentro da escola. Ela entra como uma leitura complementar se houver tempo. Só que determinados textos não estão lá, seria um papel do professor ter que sair em busca desses textos para levar em sala de aula. Uma vez ou outra é possível, mas fazer isso em todos os conteúdos torna-se impossível por todos esses problemas. Primeiro: tempo. Segundo: necessidade que a escola tem de terminar o livro. Terceiro: exigência dos pais dos alunos pra terminar todo o livro já que o livro foi caro e ele tem que ser terminado. E quarto: o programa de necessidades determinado pela escola que é preciso terminar e focar naquilo que a escola está precisando, naquilo que a escola exige que é terminar o livro. Então a gente se perde na profundidade, e a gente ganha, não sei se a palavra é essa, a gente se prende na quantidade de conteúdos analisados e sem qualquer debate mais aprofundado (ADRIANO SANTANA, 2016).

De acordo com esse professor, a atenção dada ao manual didático acontece geralmente no começo do ano letivo quando a escola troca a coleção do ano anterior e seleciona uma coleção reformulada. É nesse ínterim que as reflexões propostas pelos autores são analisadas. Adriano Santana afirma que os autores tentam expandir os debates historiográficos utilizando textos complementares, mas que, diante dos padrões pedagógicos estabelecidos pela escola, nem sempre esses textos são estudados. O argumento para tal dificuldade em realizar a leitura desses textos está no fato de conseguir completar o calendário programático elaborado previamente pela instituição de ensino.

Para ele, existem outros fatores determinantes para que as discussões do manual didático não passem pelo crivo do professor. Um deles é a exigência tanto da família quanto da escola de analisar todos os conteúdos presentes no livro. Segundo o próprio professor, seria problemático que todo o livro não fosse analisado tendo em vista, por exemplo, o valor financeiro investido pelos pais e/ou responsáveis no material. É por isso que, segundo o professor supracitado, os conteúdos não são analisados de forma aprofundada com os alunos, visto que a prática docente fica alicerçada no ensino conteudista e, conseqüentemente, na quantidade.

Sobre a parte das discussões historiográficas trazidas pelo autor do livro didático, Adriano Santana afirma que elas só são inseridas como formas de leituras complementares e em momentos em que há tempo diante do calendário enrijecido pela gama de conteúdos a

serem trabalhados. Ainda segundo ele, alguns textos sobre esses debates teóricos não estão presentes no material e cabe ao professor pesquisar para poder usá-los em sala de aula. Mas, mesmo assim, confessa que utilizar esses textos em todos os conteúdos é tarefa impossível por conta de todas as exigências que permeiam o ambiente escolar.

O ensino conteudista foi algo mencionado em quase toda a narrativa de Adriano Santana para elucidar as dificuldades em torno de explorar e acompanhar discussões sobre os diferentes vieses do campo da história. É um ensino em que o movimento dialético na análise dos conteúdos deve ser constante, pois o conteúdo programático deve ser cumprido à risca, sem atrasar ou deixar de analisar qualquer parte do livro didático. É um calendário, portanto, que se baliza na obrigatoriedade de se esgotar todos os capítulos, de todos os exercícios e temas propostos diminuindo, por conta das exigências, a autonomia do professor em cortar ou selecionar determinados conteúdos, uma vez que parte do princípio de que tudo é importante e, por essa razão, deve ser visto.

Portanto, ao longo da análise das narrativas, acompanhamos pontos semelhantes e controversos nas opiniões dos professores e da professora. Identificamos questões relevantes sobre o ensino de história, sobretudo sobre o uso do livro didático e as percepções que os atores que o utilizam na arte de ensinar têm sobre os debates e discussões historiográficas inseridas nesses materiais. Diante disso, resumiremos no próximo subtítulo, as principais argumentações presentes nas narrativas sobre as perguntas levantadas pelo questionário.

4.5 NARRATIVAS DOCENTES: SÍNTESE E CONSIDERAÇÕES

Na análise das narrativas, os professores e a professora demonstraram semelhanças e diferenças em relação às concepções sobre alguns pontos. No tocante a identificar o perfil historiográfico do livro didático, por exemplo, foram produzidas definições diferentes sobre a mesma coleção. As razões disso, como já explicitadas, são variadas, uma vez que o professor enquanto leitor produz diferentes sentidos que são influenciados, por exemplo, pelo seu lugar de fala.

Em relação aos professores acompanharem ou não os debates historiográficos, notamos uma série de aspectos relevantes. As narrativas mostraram que esse acompanhamento é uma tarefa difícil por conta de uma série de questões. Ao todo, identificamos, de modo geral, seis pontos que foram citados e que resumem bem essa dificuldade. O primeiro deles está ligado ao fato de que muitos professores possuem uma

metodologia tradicional e que, por conta dessa característica, não buscam renovação metodológica. O segundo ponto é que para, por exemplo, a professora Carla Oliveira, alguns livros didáticos também apresentam uma estrutura tradicional na abordagem dos conteúdos.

O terceiro fator percebido nas respostas está no âmbito da carga horária, muitas vezes elevada, que dificulta a leitura de outros textos a não serem os presentes no livro didático. Em pesquisa recente²¹, no ano de 2013, os dados trazidos pela Talis²² em parceria com a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, o professor²³ brasileiro trabalha em média 25 horas de aula por semana. Essa realidade contribui direta e/ou indiretamente para que os professores encontrem dificuldades em ler textos mais aprofundados que requerem mais tempo e um nível de abstração mais aguçado do que exige os textos das obras didáticas.

O quarto fator é que alguns professores não buscam transcender os seus estudos, ou seja, ir além daquilo que aprenderam na universidade. Esse é um motivo que está relacionado a uma série de outras questões – a própria problemática da carga horária elevada é um delas, por exemplo. Esse ir além do que foi aprendido na universidade é necessário, haja vista que, no mundo atual, as informações e a produção de novas perspectivas historiográficas exigem um maior acompanhamento, bem como um maior preparo para o professor se manter atualizado.

O quinto ponto identificado está no fato de que alguns professores não possuem uma boa formação teórica, fato que dificulta uma aproximação com o conhecimento acadêmico. O que chama atenção é que a disciplina de teoria da história, por exemplo, nos cursos de graduação, tem a finalidade de fornecer subsídios para a prática docente no desenvolvimento das dimensões fundantes de construção do processo de ensino e aprendizagem. Contudo, no caso citado por um dos professores, a falta de conhecimento teórico marca presença na prática do ofício professoral, tornando-se, dessa forma, um empecilho para aproximação entre o que se ensina nas escolas do que se ensina nas universidades.

E o sexto ponto está relacionado ao ensino conteudista adotado por algumas escolas particulares, criando obstáculos para que os distanciamentos entre os saberes escolares e os

²¹ Para saber mais: <http://www.cnedu.pt/pt/noticias/internacional/922-resultados-do-talis-2013-ocde>. Acesso em: 10 de maio de 2016, às 22h39min.

²² Talis é a sigla para Pesquisa Internacional sobre o Ensino e Aprendizagem (Teaching and Learning International Survey) coordenada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Seu objetivo é levantar as condições de trabalho dos professores e o ambiente de aprendizagem nas escolas para amparar decisões políticas no setor.

²³ Nesta edição de 2013, participaram 34 países, incluindo o Brasil. No total, foram entrevistados 14.291 professores brasileiros do Ensino Fundamental II e 1070 diretores de escolas.

debates historiográficos sejam diminuídos, visto que a exigência de tentar esgotar todos os conteúdos do livro didático faz com que os professores, muitas vezes, desestimulem-se em utilizar textos complementares que destacam temáticas mais contundentes e mais aplicáveis à realidade de determinados alunos. E, além do mais, isso contribui para manter um distanciamento entre o professor do Ensino Fundamental e o professor do Ensino Médio das pesquisas produzidas pelas universidades.

Em relação ao acompanhamento das discussões historiográficas trazidas pelos autores na parte do manual didático, também identificamos diferentes pontos de vista nas narrativas docentes. Alguns professores disseram ler o manual, pois essa leitura aprofunda as discussões e possibilita mais questionamentos em sala de aula aprimorando a prática metodológica e, conseqüentemente, auxiliando na construção da consciência histórica dos alunos. Aqui já é um exemplo sintomático de aproximação entre os saberes escolares e as correntes historiográficas. Todavia, dois, dos quatro professores, pontuaram questões adversas para análise dessas reflexões no livro didático. Uma delas, presente na narrativa do professor Victor de Almeida, é que essas reflexões/discussões são pouco aplicáveis em sala de aula, não havendo, assim, tanta necessidade de utilizá-las. Essa argumentação do docente nos coloca frente a uma problemática a respeito dos distanciamentos e das aproximações que marcam a relação entre os saberes escolares dos debates historiográficos.

O livro didático utilizado por Victor de Almeida no Centro Educacional São Francisco de Assis foi analisado nesta pesquisa no segundo capítulo. Constatamos diante de tal investigação que os autores trouxeram importantes discussões sobre a prática historiográfica, aproximando-as dos saberes escolares. Foram problematizados diferentes vieses do campo da história tais como as perspectivas marxistas sobre o Brasil Colonial, bem como as perspectivas da nova história cultural e da história social. Os debates promovidos pelos historiadores foram inseridos na análise dos conteúdos de tal forma que direta ou indiretamente influenciam no ensino-aprendizagem.

Todavia, o professor Victor de Almeida afirmou ver pouca aplicabilidade em tais reflexões. Pois quem define, nesse caso, essa carência entre os debates historiográficos e os saberes escolares é o próprio professor e não a escola e o livro didático. Dessa forma, este instrumento pedagógico pode trazer, na abordagem dos conteúdos, importantes aproximações entre esses dois campos do conhecimento, mas é o professor quem determinará o impacto prático disso em sala de aula.

O raciocínio acima do professor Victor de Almeida nos coloca diante de uma problemática discutida por Jörn Rüsen. Segundo o historiador alemão, durante o século XIX, ocorreu um processo de cientificação da história que acabou culminando com a monopolização de seu conhecimento a um grupo reduzido de profissionais – o que também ficou conhecido de irracionalização da história. Essa “cientificação da história acarretou o estreitamento consciente de perspectiva, um limitador dos propósitos e das finalidades da história” (RÜSEN, 1987, p. 9). Limitador no sentido de que esse processo excluiu da prática historiadora a competência de reflexão racional do conhecimento histórico a partir da sua relação com a vida prática dos indivíduos.

Para o supracitado historiador, a partir das décadas de 1970 e 1980, na Alemanha, teve início uma mudança de paradigma, pois a questão da educação histórica deixa de ser uma mera reprodutora da produção dos estudos históricos, tendo em vista que, agora, os historiadores foram confrontados com o desafio do papel legitimador da história na vida cultural e na educação. É a partir desse evento que confrontamos a prática historiadora com a narrativa docente, posto que, o professor Victor de Almeida, ao que tudo indica, não acredita nesse papel legitimador da história na práxis dos alunos e dos saberes escolares. Estamos diante, portanto, de uma fronteira conscientemente divulgada por esse professor que não vê aplicabilidade das discussões historiográficas em sala de aula.

A outra problemática levantada é, mais uma vez, que o ensino de história pautado em um cronograma rígido e com muitos conteúdos para se analisar dificulta tal acompanhamento. Essa exigência em analisar todos os conteúdos mostra que a escola, segundo Hamilton Werneck, é “defensora da formação humana, pensa que as quantidades de cultura inútil enfiada cérebro adentro fazem parte da formação” (WERNECK, 1991, p. 15).

Ainda de acordo com Werneck (idem), nossos programas precisam ser revistos no sentido de organizar melhor a seleção dos conteúdos para se restabelecer uma linha de maior objetividade e clareza quanto ao que é estudado por nossos alunos. Uma vez que o ser humano não consegue ter domínio de todo o manancial de conteúdo durante todo o ano letivo. De maneira hipotética, essa problemática parece indicar para o fato de que, às vezes, ensinamos de mais e os alunos aprendem de menos.

Diante da análise de todas essas narrativas, buscamos compreender o outro tendo em vista que esse é um dos objetivos da prática historiadora alicerçada na relação de alteridade, que é estabelecida entre o intérprete e o sujeito investigado. Percebemos nesses professores o quão é desafiadora a prática de estimular a aprendizagem por conta da pluralidade de questões

que cercam uma sala de aula. Evidentemente que sabíamos, desde o início, da importância de dar ouvidos ao professor, pois ele é um elemento importante no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. São eles que enfrentam imposições das instituições e a rotina laboriosa de uma carga horária, na maior parte das vezes, demasiada ao ponto de encontrar dificuldades em acompanhar de maneira mais profunda os movimentos que o campo da história produz.

Portanto, conhecemos e discutimos alguns dos obstáculos que permeiam a prática docente e, ao mesmo tempo, investigamos algumas questões que envolvem esses sujeitos em relação ao uso do livro didático e as discussões historiográficas que estão presentes nesse material.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho trouxe à tona uma análise sobre como se reproduz o conhecimento histórico-historiográfico nos livros didáticos e como é a recepção da comunidade docente acerca desses saberes.

No primeiro capítulo, realizamos, a partir das diretrizes rüsenianas, uma análise tipológica da consciência histórica dos autores que escreveram as coleções de livros didáticos. Na coleção intitulada *História, ciências humanas e suas tecnologias*, os autores partiram do pressuposto que a história é uma forma de buscar vestígios para entender diferentes momentos da humanidade e que, por isso, possibilita-nos “viajar” para outras épocas, bem como que o conhecimento histórico não pode ser visto como uma verdade absoluta, pois é algo suscetível a novas interpretações. Anastasia e Amaral, ainda deixaram evidente que o interesse pelo passado surge da nossa época (presente).

Na coleção de Alfredo Boulos Júnior, *História: sociedade & cidadania*, a história é pensada como um exemplo que permite orientar os indivíduos. Tanto que a destruição do passado, de acordo com Boulos, é um projeto catastrófico para o futuro. Ignorar a história, além de comprometer a compreensão do presente, impede a motivação dos indivíduos no sentido de poderem agir para transformar a realidade. Por isso, o autor afirma que a história é uma via de mão dupla, posto que ela promove o diálogo entre dois tempos diferentes: passado e presente.

A consciência histórica dos autores e a relação instituída entre o conhecimento histórico-historiográfico e o livro didático foram tratadas de maneira mais direta no segundo capítulo. As coleções analisadas mostraram-se sintonizadas sobre os diferentes vieses do campo da história apoiando a análise dos conteúdos a partir de importantes discussões historiográficas.

Essa questão validou nossa hipótese de que as pesquisas e debates entre os historiadores a partir do ambiente acadêmico se aproximam dos saberes escolares via livro didático. Portanto, a relação entre a produção historiográfica e o ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental e no Ensino Médio não é marcada só de distanciamentos, mas também de aproximações. Essa é uma análise importante, pois é uma forma de dar legitimidade social ao que é produzido pelo historiador, ou seja, o que ele produz tem validade na vida prática tanto do professor quanto do aluno.

No terceiro capítulo, as narrativas docentes sobre o conhecimento histórico-historiográfico e sua relação com os saberes escolares foi problematizada. Essa foi uma forma de entender os distanciamentos e as aproximações a partir do ponto de vista do professor. Nesse sentido, percebemos que, para um dos depoentes, as discussões sobre os diferentes vieses da história são pouco aplicáveis em sala de aula. Tal questão é problemática, tendo em vista que todo livro didático é imbuído de uma perspectiva historiográfica. Por isso que de uma forma ou de outra as discussões (pesquisas) produzidas pelos historiadores influenciam direta ou indiretamente o ensino de história no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Em sala de aula, quem define esses distanciamentos ou aproximações entre o conhecimento histórico-historiográfico e o saber escolar é o professor. É partir de suas experiências em sala de aula, da sua formação acadêmica e do seu grau de conhecimento teórico que se determina a validade dos debates historiográficos para o processo de ensino-aprendizagem, pois as discussões estão – em maior ou menor grau – no livro didático.

Dessa forma, esta dissertação problematizou a relação instituída entre o conhecimento histórico-historiográfico e o livro didático. A partir dessa discussão, percebemos que esses instrumentos didáticos são permeados de complexidades mais do que se possa parecer. É um material escolar marcado por discursos e embates entre diferentes campos da história que influenciam na prática docente e na aprendizagem histórica, seja de forma mais direta, seja de forma mais indireta.

Diante disso, esperemos que com estas questões tenhamos aberto novos caminhos para o entendimento das mais variadas especificidades que o livro didático de história possui e do quanto ele é importante para se discutir, pensar e avaliar as problemáticas que permeiam o ensino de história.

FONTES

ANASTASIA, Carla Maria J; AMARAL, Guilherme B. **História, ciências humanas e suas tecnologias**. Belo Horizonte: Editora RCE, 2012.

BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania**. São Paulo: FTD, 2012.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Crislane B.; STMATTO, Maria Inês S. **Teoria historiográfica e prática pedagógica**: as correntes de pensamento que influenciaram o ensino de história no Brasil. *Antíteses*, vol. 3, n. 6, jul.-dez. de 2010, pp. 703-728.

BARROS, José D' Assunção. **O Campo da História. Especialidades e Abordagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BAROM, Wilian Carlos Cripriani & CERRI, Luis Fernando (2011). **O Ensino de História a partir da teoria de Rüsen**. Seminário de Pesquisa do PPE. Maringá, UEL.

BEZERRA, Holien Gonçalves. O Processo de Avaliação de Livros Didáticos. In: **ANAIS do XX Simpósio da ANPUH**. Florianópolis, Santa Catarina. Julho 1999, p. 195 – 202.

BITENCOURTT, Circe. **Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910)**. Educação e Pesquisa, Brasil, v. 30, n. 3, p. 475-491, dez. 2004. ISSN 1678-4634. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27953>>. Acesso em: 20 Abr. 2015. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022004000300008>.

_____. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2ªed. São Paulo: Cortez, 2008.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história, ou, O ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2012: História. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas.** / Peter Burke (org.) – São Paulo: Editora UNESP, 1992.

BURCKHARDT, Jacob. **A cultura do renascimento na Itália: um ensaio.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BRUCE, Fabiana; DIDIER, MARIA, Thereza; FALCÃO, Lúcia. **O Ensino da História na Perspectiva da Nova História Cultural.** XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. São Leopoldo, 2007.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações.** Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In **Educação e Pesquisa**, vol. 30, nº 3. São Paulo: setembro/dezembro 2004.

DELGADO, Lucilia de Almeida; FERREIRA, Marieta de Moraes. **História do Tempo Presente e ensino de História.** Revista História Hoje, v.2, nº4, p.19-34, 2013.

DOSSE, François. **A História em Migalhas:** dos Annales à Nova História. São Paulo: Editora ensaio, 1992.

FONSECA, Selva Guimarães. **O uso de diferentes linguagens no ensino de história e geografia.** Ensino em revista, 4 (1): 53-57, jan/dez.1995.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica.** Petrópolis: Vozes, 2014.

HARTOG, François. **Evidência da história: o que os historiadores vêem.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

WERNECK, Hamilton. **Ensinamos demais e aprendemos de menos.** Editora Vozes. Rio de Janeiro, 1987.

Joaquín Prats. **IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia**. Núm. 70 Enero, Febrero, Marzo 2012.

Disponível em: http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=149:criterios-para-la-eleccion-del-libro-de-texto-de-historia&catid=24:articulos-cientificos&Itemid=118. Acesso em: 04 outubro de 2015.

KAMEL, Ali. “**O que ensinam às nossas crianças**”. O Globo. 18 de Setembro de 2007.

KOSELLECK, Reinhart. ***Futuro Passado***. Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora Puc-RJ, 2006.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução: Bernardo Leitão et al. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2003.

LEVI, Giovanni. **A micro-história**. IN: BURKE, PETER. A escrita da história: novas perspectivas. São Paulo: Editora da UNESP, 1992. p. 133-161 (tradução brasileira).

MARX; Karl & ENGELS; Friedrich: “**MANIFESTO DO PARTIDO COMUNISTA**”. 10^a ed. rev. São Paulo ed. Global 2006.

MEDEIROS, Daniel Hortêncio de. **A formação da consciência histórica como objetivo do ensino de história no Ensino Médio**: o lugar do material didático. Paraná: Universidade Federal do Paraná, 2005.

MUNAKATA, K. Histórias que os livros didáticos contam depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, M. C. **Historiografia Brasileira em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2001. 4. ed. p. 271-296.

REIS, José Carlos. **O lugar da Teoria-Metodologia na Cultura Histórica**. Paraíba: UFPB, 2011.

_____. **A Escola dos Annales: a inovação em História**, São Paulo: editora Paz e Terra, 200, p. 09-111.

RICOEUR, Paul. **Hermenêutica e ideologia**. 2. Ed. – Petrópolis: Vozes, 2011.

RÜSEN, Jörn. **História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico.** Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2010.

_____. **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Curitiba: Ed. da UFPR, 2010.

_____. **Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão.** Alemanha, 1987.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade.** Porto: Afrontamento, 1994.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Cultura histórica e cultura escolar: diálogos a partir da educação histórica.** Hist. R., Goiânia, v. 17, n. 1, p. 91-104, jan./jun. 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Resende (org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História.** Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

Silva, Marcos A; FONSECA, Selva G. **Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas.** Ver. Bras. Hist. Vol30. n°. 60. São Paulo, 2010.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa, 1: a árvore da liberdade;** tradução de Denise Bottmann. -6. ed. - São Paulo: Paz e Terra, 2011. pp.9-248.

PENSAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VALLS, Rafael. Los textos escolares de historia: una propuesta de análisis y valoración. In: PRATS, J.; ALBERT, M. **Ells llibres de text i l'ensenyament de la Història.** Record d'en Jordi Bruguera Gómez. Grup DHIGECS. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2008.

WHITE, Hayden. **Trópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

ANEXOS

ANEXO I

atividades e grande volume de recursos arrecadados junto a comerciantes e proprietários de terras. A Santa Casa de Salvador possuía orfanato, hospital, escola de medicina, farmácia e ainda era proprietária de prédios urbanos, fazendas, empresa funerária, chegando a funcionar como banco, emprestando dinheiro a juros.

As irmandades eram associações religiosas formadas por pessoas de uma mesma etnia ou posição social e possuíam normas mais rigorosas que as confrarias. Existiam irmandades de brancos (Santíssimo Sacramento, São Francisco), de negros (São Benedito, Santa Efigênia), de pardos ou mestiços (Nossa Senhora do Amparo, do Livramento, do Patrocínio). Havia, ainda, irmandades de comerciantes, de militares, de escravos, todas elas ligadas a um santo de devoção e atuando junto aos seus iguais.

As irmandades prestavam assistência social a seus filiados, auxílio à velhice, à doença, sepultamento,

ajuda aos presos, além de fazer empréstimos aos irmãos em dificuldades. Com exceção das irmandades de negros, todas as demais possuíam uma estrutura patriarcal, pois somente os homens podiam ocupar as funções de comando.

Em Minas Gerais, como era proibida a entrada das ordens regulares, as irmandades tiveram um papel importantíssimo. A elas coube organizar toda a vida religiosa das áreas mineradoras. Batizados, festas, casamentos, funerais, todos esses momentos ficavam a cargo das irmandades, fossem as de brancos, de pardos ou de negros. Essas irmandades procuravam construir belas capelas e/ou igrejas por meio da contribuição pecuniária dos confrades. Quanto mais ricas, mais belas e mais ornamentadas eram as sedes de suas irmandades, na medida em que podiam contratar os melhores artistas para executar os serviços.

Alessandro Paiva / Stock.xchng

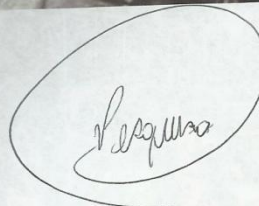


Detalhe do Barroco mineiro, Ouro Preto, Minas Gerais



Análise e interpretação: versões, opiniões e fontes diversas

Leia os textos a seguir.

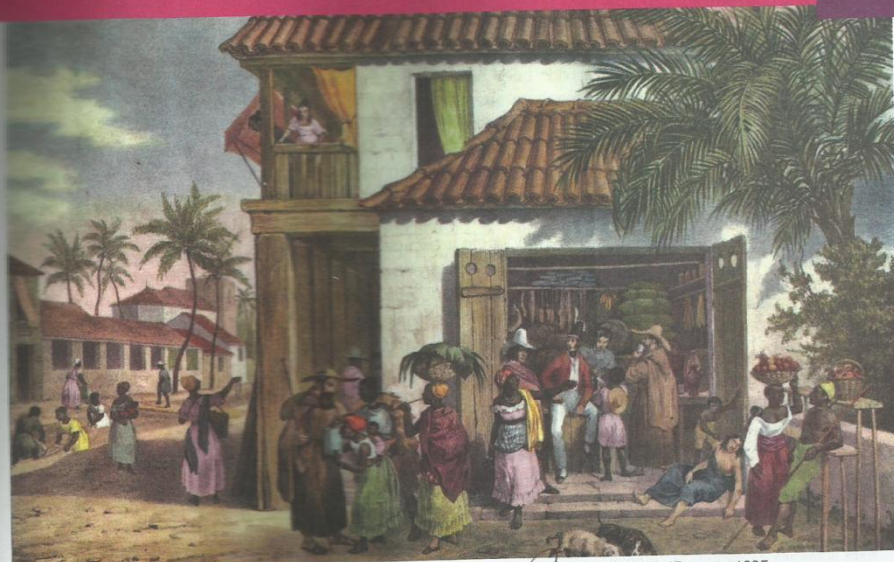


Entende-se por sexualidade ilícita no período colonial o desrespeito aos limites traçados no Concílio de Trento (1545-1563) que circunscreviam o padrão a ser seguido pelas populações católicas ao sacramento matrimonial e, por extensão, à mulher "honrada". No Brasil, o marco do esforço colonial para se enquadrar nas determinações tridentinas é constituído

pela publicação, em 1707, do compêndio legislativo intitulado Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia o qual vigorou inalterado até 1822. Dentre os temas de conteúdo moral, relacionou os chamados "delitos da carne": sodomia, estupro, sedução, concubinato, adultério, incesto, bestialidade, lenocínio e molície, os quais, juntamente com a bigamia,

Capítulo 5

Sociedade e vida cotidiana na América Portuguesa



RUGENDAS, Johannes Moritz. *Venta a Reziffé. Viagem pitoresca através do Brasil*. Paris/França: 1835.



Problematização do tema

A sociedade da América Portuguesa foi muito complexa. Os modos de viver, morar, festejar e expressar a religiosidade foram muito diversos. Se na sociedade nordestina, nas unidades de produção açucareira, a estrutura familiar e as normas foram mais rígidas, o mesmo não aconteceu nas vilas do Nordeste, nas áreas da economia pastoril e nas mineradoras.

Mesmo assim, a ideia da opulência da Casa Grande e da estabilidade da vida nos engenhos é hoje questionada pelos novos estudos historiográficos.

A sociedade colonial foi, por excelência, híbrida, um resultado da mistura dos hábitos e dos costumes

dos nativos, dos africanos e dos portugueses. É importante ressaltar que, quando nos referimos aos africanos, seus costumes e hábitos eram múltiplos, pois a África, como a conhecemos hoje, não existia naquela época. Os povos das várias nações do que viria a ser a África trouxeram com eles culturas, costumes e religiões diferentes.

Os estudos da História Cultural trouxeram à tona dois temas cruciais para o entendimento da dinâmica da sociedade colonial: o do papel das mulheres e o do controle da sexualidade pela Igreja como forma de controle social.

No que se refere às mulheres, muito embora se tenha destinado um papel submisso para elas e pouco espaço para sua ação, não foi bem isso que aconteceu. Como afirma a historiadora Mary del

Capítulo 4

Motins, sedições e resistência escrava



Caribé. Guerra dos Emboadas, 1962. Óleo sobre tela. Museu Mineiro, Belo Horizonte, Minas Gerais.



Resumo Problematização do tema

As revoltas que eclodiram na América Portuguesa estão, algumas delas, intimamente ligadas às políticas metropolitanas adotadas para a colônia. Outras derivaram de interesses específicos dos vassallos de Portugal, como disputa por terras, por territórios de mando, enfrentamento de grandes potentados, reações às políticas das câmaras, entre outros motivos.

Para se entender as revoltas, é preciso, primeiro, entender as relações que se estabeleceram entre metrópole e colônia. Isto não é muito fácil, porque há inúmeras interpretações historiográficas acerca de como essas relações foram configuradas e cada uma dessas versões explica a eclosão das revoltas de forma diferenciada.

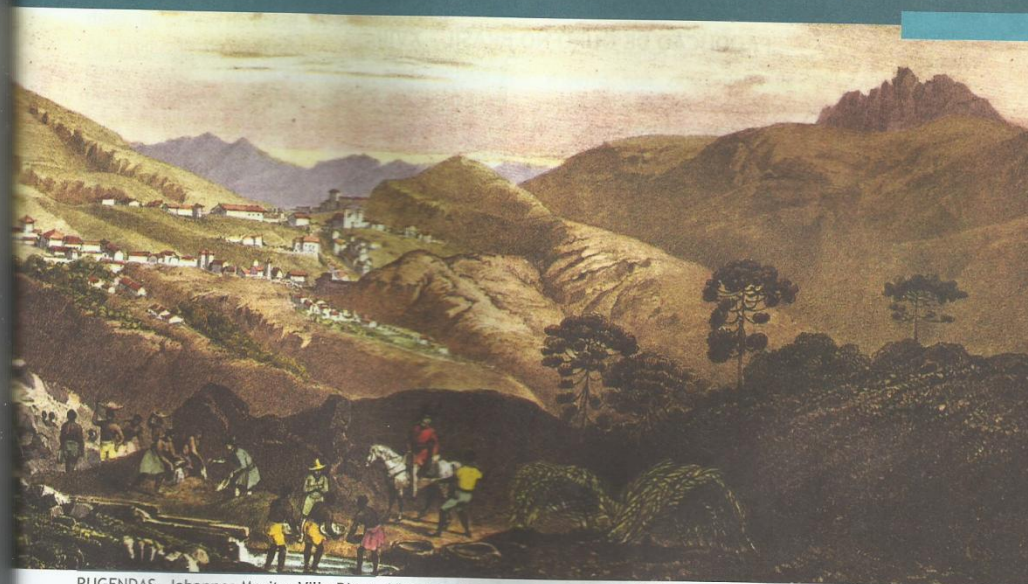
Até algum tempo atrás, acreditava-se que a colônia estava totalmente submetida à metrópole e não possuía uma vida própria. Essa interpretação defendia a ideia de que as colônias, em geral, eram satélites das potências europeias e só faziam responder aos interesses econômicos metropolitanos. Nessa perspectiva, ficava difícil explicar como e por que as revoltas ocorriam, já que os colonos não possuíam interesses próprios.

As críticas a essa visão reducionista mostraram que, se havia interesses metropolitanos em jogo, os vassallos de Portugal, ou de qualquer outra metrópole, também acabavam desenvolvendo interesses próprios, conferindo à colônia uma dinâmica interna fundada nas relações de poder, de trabalho e na sociabilidade entre as populações coloniais. Essa perspectiva torna bem mais fácil explicar a eclosão das revoltas, tanto aquelas contrárias a determinadas medidas tomadas pelas metrópoles em relação às suas colônias quanto as que surgiam, fruto dos conflitos entre os próprios atores coloniais.

De acordo com essa versão historiográfica, as autoridades metropolitanas procuravam respeitar os costumes, as tradições e os interesses dos colonos, uma vez que, desrespeitados, eram motivo suficiente para iniciar uma revolta. Havia convenções estabelecidas entre o rei e seus vassallos, que deviam ser observadas para manter a paz na colônia. Entretanto, muitas vezes as convenções foram desrespeitadas.

Capítulo 3

A descoberta do ouro e a ocupação das regiões mineradoras



RUGENDAS, Johannes Moritz. *Villa Rica. Viagem pitoresca através do Brasil*. Paris/França, 1835.



Problematização do tema

O século XVIII na América Portuguesa, conhecido como o século da economia do ouro, é um dos períodos mais ricos da História do Brasil. São inúmeros os trabalhos sobre as Minas Gerais setecentistas desenvolvidos em São Paulo, no Rio de Janeiro e em Minas Gerais, principalmente dissertações e teses dos programas de pós-graduação das universidades federais, alguns levados a público, outros não. A variedade de temas e a minuciosa pesquisa documental que integram esses trabalhos permitem, nos dias de hoje, consolidar grande parte do conhecimento sobre as Minas Gerais do

século XVIII em seus múltiplos aspectos: econômico, político, social, cultural e técnico.

Durante muito tempo, as regiões mineradoras foram estudadas com os “olhos” da metrópole. Nessa medida, essas áreas eram vistas tão somente como áreas de extração de ouro e de pedras preciosas. Não era possível detectar a dinâmica interna das áreas mineradoras, ou seja, as diversas outras atividades que nelas eram desenvolvidas, muitas vezes concorrentes com a economia do ouro, como foi a agricultura em Minas Gerais. Pouco também se dedicavam os estudos aos interesses da população dessas regiões, à sua sociabilidade, à sua religiosidade, às técnicas de minerar, ao intenso comércio que se praticava dentro da capitania e entre esta e outras áreas coloniais.

Perquisição

Neste capítulo, você vai estudar também o escravismo colonial. Esse é um tema que sofreu uma das maiores revisões historiográficas entre todos os temas da História do Brasil. Desde as análises marxistas, por meio das quais se viam os escravos como meras mercadorias, como seres moventes, sem vontade própria, explorados, oprimidos e invariavelmente castigados pelos seus senhores, a historiografia caminhou bastante.

Hoje, a escravidão é analisada como uma gama de possibilidades de negociações entre senhores e escravos. Os cativos passaram a ser vistos como sujeitos históricos com vontade própria, capazes de fazer valer os seus direitos na Justiça; possuir terras, escravos; juntar pecúlio; levar seus produtos para o mercado, etc.

Não se pode, entretanto, negar a violência da escravidão. Sobre esse tema, vale a pena reproduzir um trecho dos historiadores Douglas Cole Libby e Eduardo França Paiva:

É preciso lembrar, contudo, que o castigo e a violência física faziam parte do dia a dia de toda a sociedade. Esses procedimentos marcavam as relações entre pais e filhos, esposo e esposa, mestres e alunos. Uma clara expressão da legitimidade do castigo violento era o direito que o Estado tinha de aplicar pena de morte em pessoas vistas como ameaças à ordem social. Esse direito foi amplamente exercido durante todo o período escravista, tirando a vida de livres e cativos. Considerando esse contexto histórico, podemos afirmar que, apesar das injustiças, os escravos também compartilhavam da noção de legitimidade do castigo, embora, evidentemente, não gostassem dele. Assim, por exemplo, os libertos que se tornavam senhores de escravos – e eles eram numerosos – não hesitavam em aplicar castigos físicos nos seus cativos, quando julgavam necessário.

LIBBY, Douglas Cole; PAIVA, Eduardo França. *A escravidão no Brasil: relações sociais, acordos e conflitos*. São Paulo: Moderna, 2000. p. 39. (Fragmento)

Neste capítulo, você vai estudar, ainda, as atividades que se desenvolveram paralelamente à cultura da cana-de-açúcar, além da presença holandesa na área de produção açucareira.

Pense sobre o que você acabou de ler e discuta:

- De acordo com a problematização do tema, por que o termo *plantation* é mais adequado para caracterizar a economia açucareira?

- Quais foram os avanços apresentados no que se refere à historiografia da escravidão colonial?
- Quais traços permaneceram na análise desse mesmo tema?
- Como era encarada a violência na Idade Moderna?

A montagem da área de produção açucareira

O açúcar foi o produto escolhido para iniciar, em 1534, a colonização sistemática do Brasil, uma vez que tinha mercado garantido na Europa e possibilidade de gerar altos lucros para a metrópole portuguesa. Além disso, havia o especial interesse de os flamengos investirem na nova área de produção, um tipo de solo altamente favorável à cultura canavieira em Pernambuco, e o recurso possível ao trabalho compulsório, inicialmente os indígenas e, posteriormente, os africanos. E, principalmente, os portugueses já tinham experiência com o produto, uma vez que o cultivavam nas ilhas africanas da costa do Atlântico. Em 1498, comerciantes genoveses e portugueses vendiam açúcar da Ilha da Madeira até Constantinopla e, nos séculos XV e XVI, quase todas as Ilhas africanas do Atlântico exportavam açúcar para o mercado europeu. Sendo assim, a extensão do cultivo do açúcar para o Brasil era mais do que natural.

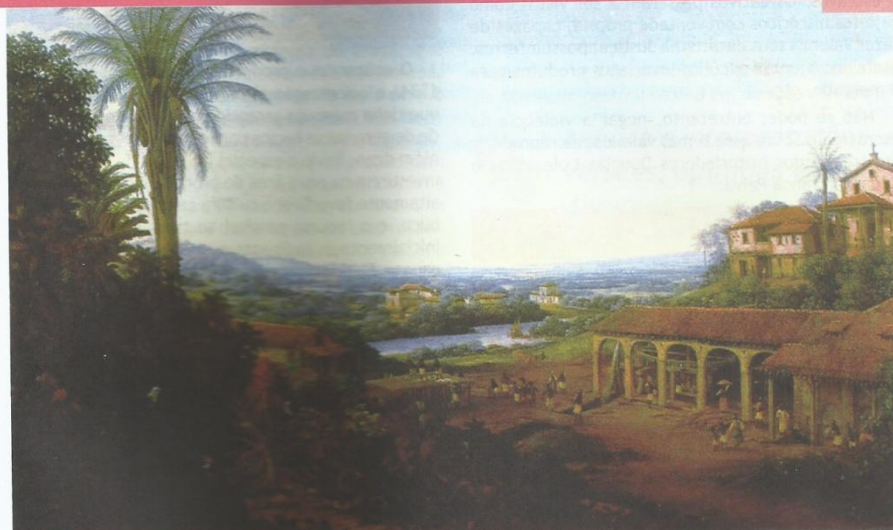
O engenho colonial

A grande propriedade de produção açucareira acabou assimilando a denominação de engenho, que era apenas um dos seus elementos. A propriedade englobava as terras de plantação de cana-de-açúcar, o setor agrícola da *plantation*, e o engenho propriamente dito, o setor fabril da *plantation*, responsável pela transformação da cana em açúcar. O termo *plantation* substitui a tradicional denominação do tripé da agricultura de exportação: latifúndio, monocultura e escravidão. O que diferencia a *plantation* de outras culturas agrícolas é a existência, nela, de um setor fabril para o beneficiamento do produto agrícola cultivado.

Nem todos os proprietários de engenho, principalmente os donos de engenhos reais, movidos a água, plantavam cana-de-açúcar. Preferiam beneficiar a cana de arrendatários e lavradores livres, lucrando no beneficiamento, ou seja, com a renda industrial, em geral metade do açúcar levado para ser beneficiado em seu engenho. Já os lavradores e arrendatários lucravam muito menos do que o senhor de engenho com a renda da terra, ou seja, com a quantidade de cana produzida.

Capítulo 2

A *plantation* escravista



POST, Frans. *Engenho*, 1668.



Problematização do tema

Algumas décadas atrás, quando se fazia referência à economia açucareira, estava sempre presente o tripé latifúndio, monocultura e escravidão como características fundamentais dessa cultura. Estudos recentes mostraram que, ainda que o tripé seja válido para as plantações de cana-de-açúcar, ele é insuficiente para explicar o funcionamento da economia canavieira como um todo.

Por um lado, a cultura da cana-de-açúcar apresenta um setor agrícola – plantações – que é realmente fundado no latifúndio monocultor escravista. Por outro, apresenta um setor fabril – o engenho –, que pede uma caracterização mais ampla. Por isso, passou-se a utilizar o termo *plantation* para de-

signar um latifúndio monocultor em que há o beneficiamento fabril do produto, isto é, no nosso caso, a transformação da cana em açúcar para a exportação.

O engenho foi, na época da economia açucareira da América Portuguesa, um sofisticado artefato mecânico. Nele, ocorria todo o processo de transformação da cana em açúcar, sendo a mão de obra composta de homens livres e assalariados, como os mestres de açúcar, e pelos escravos, além de uma gama de trabalhadores responsáveis pelas inúmeras tarefas que a produção e a preparação para a exportação exigiam.

Por tudo isso, o termo *plantation* é mais adequado, pois explicita essa importante face fabril da economia açucareira.

ANEXO

Assim, é conveniente entender a colônia como possuidora de uma dinâmica interna que gera uma resistência às políticas abusivas da metrópole. Esta, por sua vez, tenta conciliar seus interesses com os dos vassalos para evitar motins e revoltas. Há um limite determinado para o grau de opressão metropolitano, assim como há um limite determinado para o grau de desobediência dos vassalos. Há, ainda, um grande grau de autonomia das autoridades, dos potentados que, muitas vezes, desafiam as políticas metropolitanas. Entre esses limites e a possibilidade de controle dessa autonomia é que se processa a colonização da América Portuguesa, como você verá neste capítulo.

Pense sobre o que você acabou de ler e discuta:

- Qual a posição defendida pelo texto sobre o processo de colonização portuguesa?
- Em que momento do texto ele deixa claro seu posicionamento?
- Qual é o sentido comum que prevalece na cultura histórica e nos materiais escolares sobre a colonização portuguesa?
- Por que as interpretações mais recentes, citadas no texto, não circulam da mesma forma em livros, revistas e jornais?

Pré-1530: o sistema asiático de exploração

Imediatamente após a chegada dos portugueses na nova terra, eles ainda estavam muito envolvidos com o comércio das especiarias com o Oriente. Além disso, havia o fato de na nova terra não haver mercadorias produzidas pelos nativos que pudessem ser comercializadas. Por isso, não iniciaram sua colonização de imediato.

O único produto disponível era o pau-brasil, uma madeira que despertava interesse comercial na Europa como corante e como material para a construção de navios.

Os portugueses decidiram, então, adotar, na terra recém-descoberta, o sistema asiático de exploração, isto é, a construção de feitorias ao longo da costa para comercializar o pau-brasil. A mão de obra utilizada foi a indígena por meio do sistema de escambo, ou seja, a troca do trabalho por objetos de pouco valor, como quinquilharias que encantavam os indígenas.

O pau-brasil, monopólio arrendado da Coroa Portuguesa, foi sistematicamente contrabandeado durante todo o período da sua extração.

A América Portuguesa | A política colonizadora



Análise e interpretação: versões, opiniões e fontes diversas

Leia o trecho do documento a seguir.

Ao falar das árvores deste país, devo começar pela mais conhecida entre nós, esse pau-brasil de que a terra, por influência nossa, tomou o nome e é tão apreciado graças à tinta que dele se extrai. Os selvagens o chamam *arabutan* [...]

Por causa da sua dureza, e consequente dificuldade em derrubá-la e carregá-la num país de animais de tiro, o serviço se faz por meio de muitos homens; e se os estrangeiros não fossem ajudados pelos índios, não poderiam em um ano carregar um navio médio.

Os selvagens, em troca de algumas vestes, chapéus, facas e bugiaras, com os machados e cunhas fornecidas pelos europeus, cortam, serram, atoram, desbastam e racham o pau-brasil, e depois o transportam nos ombros nus, às vezes de três léguas de distância, por montes e sítios escabrosos, até junto ao mar onde os navios o recebem [...]

LÉRY, Jean de. *Viagem à terra do Brasil*. (1576)
São Paulo: Martins, 1960. (Fragmento)

1.
 - a) Apresente as razões pelas quais os portugueses não iniciaram de imediato a colonização das terras recém-descobertas.
Os portugueses não iniciaram de imediato a colonização das terras recém-descobertas porque estavam envolvidos com o comércio das especiarias no Oriente. Além disso, não havia na nova terra mercadorias produzidas pelos nativos que pudessem ser comercializadas.
 - b) Caracterize o sistema asiático de exploração.
Sistema caracterizado pela construção de feitorias ao longo da costa, no caso brasileiro, para a comercialização do pau-brasil.
 - c) Defina escambo.
Sistema utilizado para o pagamento da mão de obra indígena, espécie de troca do trabalho por mercadorias que interessassem aos nativos.

ANEXO VIII

Capítulo 1

A política colonizadora

Pesquisa



Problematização do tema

Um dos temas mais controversos da historiografia brasileira atual é o da colonização.

Se até as décadas de 70 e 80 do século passado colonização significava exploração e opressão da colônia pela metrópole, hoje essa análise, de viés marxista, se vê contestada por inúmeros estudos recentes que defendem relações bastante harmoniosas naquele que é chamado de Império Português.

A primeira contestação foi feita ao chamado exclusivo metropolitano (monopólio comercial). Estudos recentes mostram que as trocas comerciais iam muito além daquelas feitas entre Portugal e a América Portuguesa e se estendiam, principalmente, à África e à Ásia, onde haviam se instalado famílias oriundas da colônia responsáveis por tal comércio. Além disso, o contrabando generalizara-se nas costas da América Portuguesa, ludibriando o pretenso exclusivo metropolitano.

A ideia de que a exploração da América Portuguesa foi feita a ferro e fogo foi também colocada em xeque pelas novas evidências documentais e análises teóricas e conceituais. Segundo estudos recentes, o soberano português e seus vassallos da América Portuguesa mantinham um sistema de reciprocidades. O rei concedia uma série de privilégios aos seus vassallos em troca da sua obediência e dedicação. Esse sistema de reciprocidades é chamado de "economia do dom". Seria como se tivesse sido transplantado o Antigo Regime para os trópicos.

Como você pode observar, nessa análise do sistema de reciprocidades, não há conflitos na América Portuguesa. Contudo, sabemos que eles existiram e em grande número.

Precisamos, portanto, de uma terceira vertente, que não seja tão radical quanto a de viés marxista, que vê a colonização apenas como exploração, nem tão pacífica como a do sistema de reciprocidades, que entende a América Portuguesa com uma parte constitutiva do Império Português, vivendo dentro da lógica e das diretrizes do Império e do Antigo Regime.



ANEXO IX

No final do Império, essas leis praticamente não eram respeitadas em São Paulo devido à grande demanda de trabalhadores livres, que estabeleciam contratos verbais com os fazendeiros, facilmente rescindíveis por ambas as partes a qualquer momento [...]

MALERBA, Jurandir. *O Brasil imperial*. Maringá: Eduem, 1999. p. 103-105. (Fragmento)

10. Explique as razões para a vinda de grandes contingentes de italianos para o Brasil.

As razões para a vinda de grandes contingentes de italianos foram a instável situação política gerada pela unificação italiana, a restrição da propriedade de terras, as condições climáticas e a propaganda das agências de imigração brasileiras.



Construindo habilidades e competências

Leia o manifesto.

MANIFESTO DAS MULHERES DA VIA CAMPESINA – 09/03/2009

MULHERES CAMPONESAS NA LUTA CONTRA O AGRONEGÓCIO, POR REFORMA AGRÁRIA E SOBERANIA ALIMENTAR

Nós mulheres, camponesas, ribeirinhas, extrativistas, indígenas, quilombolas e sem-terra, queremos denunciar com nossas ações políticas a extrema gravidade da situação dos trabalhadores rurais no Brasil. Não nos subordinaremos a este modelo capitalista e patriarcal de sociedade, concentrador de poder e de riquezas. Não queremos o projeto de agricultura do agronegócio, hidronegócio e das empresas transnacionais no Brasil.

Nos mobilizamos para denunciar a crise política, econômica, social e ambiental criada pelas elites que controlam o Estado: capital financeiro internacional e transnacionais. Não aceitamos pagar a conta da crise, com a superexploração de nosso trabalho, baixos salários, aumento da jornada de trabalho e com o avanço da exploração sobre os recursos naturais. Por isso, DENUNCIAMOS:

11. Como se dava a trajetória do imigrante entre sua chegada ao porto de Santos e o início de seu trabalho na fazenda de café?

Após chegarem a Santos, os imigrantes subiam até a capital da província onde ficavam acomodados em hospedarias especializadas para recebê-los. De lá, os imigrantes eram encaminhados para as fazendas pelas agências.

12. Apresente a forma como as leis imperiais regulavam a relação de trabalho entre o fazendeiro e o imigrante.

As leis brasileiras favoreciam, sobretudo, o fazendeiro, obrigando o imigrante a trabalhar para ele pelo período de, no mínimo, cinco anos. O colono não podia ser contratado uma segunda vez se não tivesse um certificado de quitação com o primeiro empregador. Em caso de dívida, era obrigado a trabalhar gratuitamente por até dois anos.

Resposta

História vista de baixo

ANEXO X

da diversidade e não da singularidade. Na nossa concepção, a ênfase da História deve ser, portanto, a da alteridade, buscando reconhecer no outro as diferenças que constituem a complexidade da história e da vida, sem, contudo, classificá-las em hierarquias culturais, sociais, religiosas, ideológicas. O outro é o próprio mundo e a própria realidade de estar no mundo, e o professor deve ser capaz de perceber que essa é uma postura que urge em nosso mundo moderno e que, por isso, marca o pensamento e a produção historiográfica recente.

A metodologia investigativa no ensino de História

Nesse sentido, professores e alunos devem proceder à leitura e crítica de cada Seção do material apresentado, tendo em vista suas experiências e práticas. Cada um dos participantes do processo de ensino e aprendizagem deve expor dúvidas, debater, destacar aspectos relevantes, propor novas questões que extrapolem e enriqueçam os problemas levantados, esclarecendo pontos de divergência e concordância com as ideias dos autores e a procedência da informação e argumentação.

Um exemplo dessa metodologia investigativa é, hoje, a forma de se trabalhar com as imagens. Associadas ao texto, as imagens são tomadas como fontes importantes, informantes preciosos do historiador e do leitor, perdendo sua antiga posição de meras ilustrações e de figuras que visavam tornar o texto menos árido.

Esse procedimento é o abandono da busca nas imagens das “verdades” dos detalhes comprovadores. Propõem-se, nesta Coleção para o Ensino Médio, atividades específicas de identificação, leitura, explicação e interpretação de imagens. As imagens apresentadas e outras podem ser desconstruídas, reapropriadas, comparadas, reintegradas ao texto e, junto com ele, sob um olhar preparado para a diversidade e a pluralidade constitutivas da História, refletir sobre a realidade e suas dimensões material, cultural, simbólica, política, retórica, figurativa, tanto no passado quanto no presente.

Esse mesmo procedimento aplica-se aos objetos utilitários e outras fontes da cultura material. Insistimos na questão da iconografia, uma vez que recorreremos reiteradas vezes à análise de charges, pinturas, desenhos e similares nos volumes destinados ao Ensino Médio, assim como também aos documentos escritos.

A iconografia é uma das mais ricas fontes históricas e, ao lado do documento escrito, a mais acessível ao trabalho em sala de aula. Assim como as outras fontes históricas, as iconográficas também são produzidas baseando-se em diferentes visões de mundo, de intenções as mais variadas em contextos e condições igualmente diversos.

Todas as fontes históricas devem ser exploradas com muito cuidado. Caso contrário, elas podem induzir o observador a uma compreensão equivocada das realidades históricas. No que se refere às imagens, não são raras as vezes em que elas são consideradas verdades absolutas de uma época, de um evento, de um determinado costume ou de uma certa paisagem.

Os professores de História não devem, jamais, se deixar prender por essas armadilhas metodológicas. E quanto mais colorida, mais pretensamente realista, mais perigosa ela pode se tornar. Para evitar esse perigo, é importante saber filtrar todas essas imagens, todos esses registros iconográficos. É fundamental saber relacionar esses registros, iconográficos ou não, às perguntas que caracterizam o início de todas as reflexões e os trabalhos históricos: Quando? Onde? Por quem? Para quem? Para quê? Por quê? Como? A essas perguntas devem-se, contudo, acrescentar outros questionamentos. É importante observar as formas como essas imagens foram sendo interpretadas com o passar dos anos e como elas foram engendrando novas versões da história. Além disso, há que se lembrar de que as imagens não dizem tudo acerca daquilo que elas apresentam.

Resumo:

- Pág. 51

- " 58

- " 60

Pá - 32

ANEXO XI

A preocupação com a apresentação de diferentes fontes documentais – iconográficas, mapas, tabelas – é articulada ao conteúdo historiográfico de cada unidade. São também dispositivos para novas pesquisas e questionamentos.

Cabe ressaltar que, do ponto de vista da própria linguagem, toda a Coleção para o Ensino Médio não apresenta um texto corrido meramente informativo. Os documentos de época, as fontes iconográficas, os textos historiográficos, os exercícios, as pesquisas pretendem levar ao debate, à reflexão e, principalmente, ao tratamento da Disciplina com novos procedimentos teórico-metodológicos.

Valorizam-se, assim, os objetos, as ferramentas, os utensílios, as roupas, os cartões-postais, a natureza, os símbolos, as festas, as imagens, os relatos orais, as anedotas, as propagandas de TV, a moda, como fontes históricas importantes e como ferramentas para o historiador e para o professor de História. Essas preocupações conduzem a um trabalho com a História capaz de potencializar uma imersão crítica de alunos e professores e não a reprodução de uma situação de leitura e leitores de fatos pretensamente mortos, ocorridos no passado, sem qualquer importância no presente.

Na nossa concepção, a História permite que, ao revisitar o passado, ao se informar sobre ele, ao indagar sobre o passado, professores e alunos transitem pelas temporalidades da história e participem na elaboração de novas interpretações, transformando conhecimentos até então inquestionáveis, comparando elementos aparentemente apartados, buscando pistas para entender a história dos homens tanto em seus momentos de ruptura, de mudanças abruptas e por vezes radicais, quanto em suas permanências e continuidades.

A História, enfim, não é fruto da aplicação de modelos preestabelecidos, nem de adequações a posicionamentos ideológicos, politicamente engajados e militantes, mas, sim, de interpretações e narrativas construídas com base em fontes e conceitos de nossa época, discutidos pela historiografia internacional sem, no entanto, ser um modismo vazio.

Abordagens historiográficas

Desde a década de 80 do século XX, a historiografia brasileira vem passando por uma substancial renovação. Hoje, a História produzida é muito menos esquemática e ideologizada e é, ao mesmo tempo, mais ousada. Os textos têm se preocupado, cada vez menos, com a prova científica, com a verdade absoluta e com os fatos descontextualizados. De forma diferente do que prevaleceu por muito tempo, a História, hoje, tem desenvolvido seus próprios conceitos e métodos de trabalho, deixando de ser feita com base em modelos teóricos previamente construídos. Passou-se, além disso, a valorizar a interdisciplinaridade, na busca, sempre que possível, do diálogo com outras áreas de conhecimento, isto é, do uso, quando conveniente, dos procedimentos metodológicos dessas áreas.

Essa “nova” História exige que nós, professores, saibamos lidar criticamente com esses novos procedimentos e com as fontes, as mais diversas, que esses procedimentos trazem à tona. O livro didático e o paradidático, assim como os jornais e as revistas, os filmes, os *outdoors* e as campanhas de publicidade na TV, as anedotas, a linguagem e a oralidade presentes na própria sala de aula, os acervos de museus, a Internet e os jogos eletrônicos, podem ser explorados como fontes históricas. Para trabalhar com a História, devemos ser capazes de lidar com essa diversidade de registros, saber como indagá-los e como desconstruí-los, saber relacioná-los a diversas outras fontes.

Procuramos fugir, na elaboração dos volumes para o Ensino Médio, mesmo que tenha sido mantida uma perspectiva cronológica, das ideias lineares, etapistas e evolucionistas, factuais e sequenciais que marcam os argumentos, as análises e a narrativa no ensino tradicional da disciplina.

Pretendeu-se, também, relativizar o uso de conceitos e de modelos que, em muitos casos, engessam, por assim dizer, a visão da história humana e as ações dos homens nos processos históricos. É preciso tomar muito cuidado ao usar conceitos e ideias tais como modo de produção, classe social, infraestrutura determinante, ideologia dominante, economia como elemento quase exclusivo de explicação histórica; além de Estado burguês, cidadania sem deveres, antagonismos e dualidades simplistas, ausência de uma perspectiva cultural, divisão maniqueísta do mundo e da história entre o bem e o mal, entre vítimas e algozes, entre capital e trabalho, entre explorado e explorador, entre vencido e vencedor.

Nós, professores de História, devemos ser sensíveis ao fato de que as interpretações historiográficas são sempre realizadas *a posteriori* e que dependem, sempre, dos valores de cada época, das preocupações, dos problemas, das condições materiais, dos embates políticos, da valorização cultural, das representações construídas sobre as formas de viver e sobre as maneiras de pensar e, evidentemente, das indagações que historiadores, outros estudiosos e leigos fazem a partir desse sempre complexo quadro social.

Nesse sentido, devemos valorizar a leitura e a interpretação das mais variadas fontes da história, demonstrando como se podem ler essas mesmas fontes de maneiras diferentes, dependendo do olhar e das perguntas feitas a elas. Existem nelas lacunas e silêncios importantes, além de aspectos que podem levar o observador a uma leitura equivocada de uma dada realidade do passado.

Como professores de História, devemos estar também instrumentalizados para perceber os diversos movimentos da história e da vida de maneira menos preconceituosa e discriminatória, preparados para a convivência e a leitura

ANEXO XII

Apresentação do componente curricular para o segmento

[...] sem memória, sem a leitura dos restos do passado, não pode haver o reconhecimento das diferenças [...] nem a tolerância das ricas complexidades e instabilidades de identidades pessoais, culturais, políticas e nacionais [...]

HUYSEN, A. *Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000. p. 72.

A elaboração da Coleção Ensino Médio

Professor, a proposta de História para o Ensino Médio sistematizada nos materiais pedagógicos aqui apresentados funda-se em um tripé:

1. reflexões advindas da prática de sala de aula e do uso de materiais similares ao aqui desenvolvido;
2. apropriação e sistematização de reflexões acadêmicas sobre a História; e
3. reflexões sobre a educação e a elaboração do conhecimento histórico no ambiente escolar.

As autoras, para escreverem cada capítulo, escolheram cada imagem, elaboraram cada atividade, debateram entre si, com seus colegas e também tinham em mente os futuros leitores (professores e alunos do Ensino Médio). O resultado de cada escolha, e aquelas que ficaram de fora, é fruto dessa tensão, da multiplicidade de vozes muitas vezes não explicitadas no texto final. Esse procedimento de pesquisa, de idas e vindas, utilizado na confecção dos livros de Ensino Médio, constitui-se no nosso próprio ofício: o debate historiográfico que evita as saídas fáceis, já estabelecidas e padronizadas.

O processo de elaboração do material aqui apresentado aponta também relações entre forma e conteúdo. Na concepção que temos hoje de conhecimento histórico, os sujeitos (autores) não se separam do objeto do conhecimento (realidade histórica), pois o objeto é construído pelo sujeito com a ajuda de conceitos, teorias e documentos. As abordagens e perspectivas apresentadas nesta Coleção resultam de discussões, leituras, análises e interpretação de fontes diversas e teorias organizadoras dos objetos.

Referenciais teórico-metodológicos

A concepção de História e seu arcabouço metodológico, tomada por referência pelas autoras, busca potencializar a capacidade de problematizar os processos históricos. Professores e alunos são estimulados a ir além das evidências mais imediatas. A apresentação dos temas e das questões procura ampliar as informações, apresentando novos tipos de fontes, estabelecendo relações entre diferentes temporalidades e apontando para a história como experiência vivida.

Assim, a Coleção para o Ensino Médio dialoga com os documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais de História e uma Proposta Pedagógica e indica a valorização do trabalho específico, realizado por professores e alunos, na produção de um saber que não reforce as hierarquias sociais, que não modele e generalize as dimensões de tempo e de espaço.

Professores e alunos podem, assim, refletir sobre questões que afligem a sociedade contemporânea, sendo capazes de perceber a temporalidade histórica para além da sucessão cronológica. O presente, como indicam os concursos para ingresso no Ensino Superior e o Enem, recebe atenção especial em atividades específicas e em textos que estabelecem correlações com as temáticas abordadas.

Os conceitos históricos trabalhados em cada unidade são entendidos como construções, não estão estabelecidos *a priori*. Os sujeitos (professores e alunos) produzem saberes ao “desmontar” um texto, um documento e analisá-lo, comparando com outros pontos de vista e acontecimentos. Explicitam-se o lugar do documento, sua autoria, seu suporte, suas condições de produção, época e símbolos¹.

Professores e alunos, ao estabelecerem argumentações referentes a problemas e buscar explicações históricas, desenvolvem uma metodologia própria de investigação histórica pautada pela articulação entre conceitos e eventos históricos².

¹ SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2004. p. 149-150.

² MATTOZZI, Ivo. Enseñar a escribir sobre la Historia. In: *Enseñanza de las ciencias sociales*, n. 3, p. 39-48, 2004.

ANEXO XIII

Idade Média: conceito e periodização

Para alguns historiadores, a Idade Média é um período da história europeia de cerca de mil anos, que tem início em 476, com a deposição do último imperador romano do Ocidente,

e termina em 1453, com a queda de Constantinopla, capital do Império Romano do Oriente.

Essa **periodização**, que tem como marco inicial o século V e o final do século XV, tem recebido várias críticas. Nós a apresentamos por ser muito usada em livros, revistas e jornais.

PARA REFLETIR

O termo "Idade Média" foi inventado por pensadores europeus chamados de humanistas que viveram na segunda metade do século XV. A ideia era dar um nome ao período intermediário entre o que eles chamavam de "Idade Antiga" e a época em que eles viviam, a qual eles deram o nome de "Idade Moderna".

Isso mesmo, esses pensadores que viveram na segunda metade do século XV se julgavam "modernos", palavra que para eles significava ser "atual", "de hoje".

Tais pensadores admiravam os gregos e romanos da "Idade Antiga", mas tinham desprezo pelo que chamaram de "Idade Média". E manifestavam esse desprezo chamando-a de "Idade das Trevas"; "Noite dos 1000 anos" etc.

Apesar disso, esta periodização e o preconceito em torno da Idade Média persistiram até os nossos dias.

Atualmente muitos historiadores questionam essa periodização e a visão negativa que os humanistas tinham da Idade Média. E argumentam que o medievo foi uma época de muitas e importantes criações, como a universidade; os óculos; o garfo; o uso de vidros nas janelas e o livro (tão útil a uma formação cidadã).

Já o historiador francês Jacques Le Goff não se restringiu a criticar essa periodização tradicional; propôs uma nova periodização: uma "longa Idade Média" que iria do século IV ao XIX. Para ele, os aspectos que caracterizam esta "longa Idade Média" são:

- do ponto de vista das ideias, a hegemonia do cristianismo e da crença na luta entre Deus e o Diabo;
- sob o ângulo social, a existência de três grupos principais: sacerdotes, guerreiros e camponeses;
- no que diz respeito à saúde, o medo da peste e o aparecimento dos primeiros hospitais;
- quanto aos transportes, a grande importância da carroça e do cavalo;
- com relação à cultura, a lenta alfabetização e a crença no milagre.

1. O texto é historiográfico, e foi feito com base nos escritos de medievalistas, isto é, historiadores especializados no medievo. 2. Eles tinham uma visão negativa da Idade Média e referiam-se a ela como "Noite dos 1000 anos"; "Idade das Trevas" etc. A explicação para esse preconceito é que, para os humanistas, a produção cultural do medievo não tinha valor. Ao mesmo tempo que eles negavam a importância da produção medieval, valorizavam o ideário e a produção cultural greco-romana. 3. A Idade Média é vista hoje como um período da História tão criativo quanto os demais; no texto são citadas algumas das mais importantes criações medievais, como os óculos, a universidade, o uso de vidros nas janelas, o livro, a imprensa, entre outras. 4. Resposta pessoal. [Comentar que toda periodização é uma convenção. E, como tal, reflete os valores e as referências culturais dos povos que a criaram. A divisão da História em Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea, por exemplo, é eurocêntrica: leva em conta somente o Ocidente europeu e ignora os povos do Oriente.]

1. O texto acima pode ser classificado como literário, historiográfico ou filosófico?

2. Qual era a visão dos humanistas a respeito da Idade Média? Explique.

3. Como a Idade Média é vista pelos historiadores atuais?

4. Reflita e opine sobre a periodização proposta por Jacques Le Goff.

ANEXO XIV

Seguindo a trilha aberta por Bloch, o historiador Holien Bezerra afirma que a História busca desvendar “as relações que se estabelecem entre os grupos humanos em diferentes tempos e espaços”. Outra definição de História:

[...] A história é a arte de aprender que o que é nem sempre foi, que o que não existe pôde alguma vez existir; que o novo não o é forçosamente e que, ao contrário, o que consideramos por vezes eterno é muito recente. Esta noção permite situarmo-nos no tempo, relativizar o acontecimento, descobrir as linhas de continuidade e identificar as rupturas.

Margarida Maria Dias de Oliveira (Coord.). *História: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 18. (Explorando o ensino, v. 21).

Há autores atuais, como Hayden White, por exemplo, que entendem a História como um gênero da literatura e querem reduzi-la à ficção. Nós discordamos dessa visão e lembramos que a História, ao contrário da Literatura, tem compromisso com a evidência e, parafraseando Marc Bloch, lembramos ainda que diferentemente do literato, o historiador só pode afirmar aquilo que tem condições de provar.

Tempo: Conceito-chave em História. É uma construção humana, e o tempo histórico, uma construção cultural dos povos em diferentes tempos e espaços. As principais dimensões do tempo são: duração, sucessão e simultaneidade. Isso pode ser trabalhado em aula apresentando-se as diferentes maneiras de vivenciar e apreender o tempo e de registrar a duração, a sucessão e a simultaneidade dos eventos – tais conteúdos tornam-se, portanto, objeto de estudos históricos. O tempo que interessa ao historiador é o tempo histórico, o tempo das transformações e das permanências. O tempo histórico não obedece a um ritmo preciso e idêntico como o do relógio e/ou dos calendários. Por isso o historiador considera diferentes temporalidades/durações: a longa, a média e a curta duração.

Cronologia: Sistema de marcação e datação baseado nas regras estabelecidas pela ciência astronômica que tenta organizar os acontecimentos em uma sequência regular e contínua.

Cultura: Segundo os PCN:

[...] cultura é um conjunto de crenças, conhecimentos, valores, costumes, regulamentos, habilidades, capacidades e hábitos construídos pelos seres humanos em determinadas sociedades, em diferentes épocas e espaços.

PCN + Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias: História. Brasília: MEC/SEB, 2002. p. 71-2.

ANEXO XV

2º) Só se pode investigar o passado por meio de questões colocadas pelo presente. De tempos em tempos formulam-se novas questões sobre o passado que conduzem a novas pesquisas, das quais resultam novas reescritas da História. Ou seja, cada época coloca novos problemas, e é a partir deles que nos debruçamos sobre o passado para investigar, crivar as fontes, comparar, analisar e construir uma versão dos fatos. Buscando romper com uma visão passadista da História, entendemos que o presente também é suscetível de conhecimento histórico, desde que o ancoremos na própria História.

3º) Todo conceito possui uma história. A cidadania na cidade de Atenas durante a Antiguidade, por exemplo, era muito diferente da cidadania no Brasil de hoje. A consciência disso é fundamental na educação histórica, seja para a construção do conceito de cidadania, seja para a sua contextualização espaço-temporal. Facilitar isso ao aluno ajuda-nos a evitar a formulação de juízos anacrônicos consubstanciados no senso comum, tais como: “o tempo passa e nada muda”, “os políticos são todos iguais” e outras frases do gênero.

4º) O conhecimento histórico é algo construído com base em um procedimento metodológico; a História é, ela própria, uma construção. Durante muito tempo se acreditou que os historiadores chegavam a verdades definitivas. Hoje se sabe que a História produz verdades parciais. Depois da coleta, seleção e crítica dos vestígios, seguem-se a análise destes e a produção de uma versão possível sobre o fato ou processo em questão. As conclusões a que chegam os historiadores devem, por isso mesmo, ser relativizadas. Como observou um estudioso, as Ciências Humanas hoje estão convencidas de que:

[...] ao término de suas investigações, não é a verdade que irão encontrar, mas verdades, descobertas após um longo e penoso processo de produção histórica.

Elias Thomé Saliba. *A produção do conhecimento histórico e suas relações com a narrativa fílmica*. São Paulo: FDE/Diretoria Técnica, 1992. p. 12. (Lições com cinema).

5º) O conhecimento histórico é limitado. Atualmente é consenso entre os historiadores que a História não é um saber acabado. O conhecimento histórico é algo construído com base em um método e em um conjunto de procedimentos pertinentes ao ofício do historiador. Enfim, atualmente, historiadores com diferentes perspectivas admitem que a História é uma construção e que o conhecimento histórico é parcial e incompleto, daí a necessidade de a História ser reescrita constantemente, à luz das novas pesquisas que vão sendo realizadas.

Contribuindo com esse debate, o historiador Holien Gonçalves Bezerra afirmou:

Ciente de que o conhecimento é provisório, o aluno terá condições de exercitar nos procedimentos próprios da História: problematização das questões propostas, delimitação do objeto, exame do estado da questão, busca de informações, levantamento e tratamento adequado das fontes, percepção dos sujeitos históricos envolvidos (indivíduos, grupos sociais), estratégias de verificação e comprovação de hipóteses, organização dos

ANEXO

XVI

aos trabalhos de Christopher Hill, E. P. Thompson e Hobsbawm para compreender episódios decisivos na formação do mundo atual, como a Revolução Inglesa, a Revolução Industrial, a Revolução Francesa, o imperialismo, o movimento operário, entre outros. Entendemos que as pesquisas desenvolvidas pelos neomarxistas ingleses nem sempre se opõem às realizadas pelos integrantes dos Annales e seus continuadores da História Nova. Por vezes, elas se fundem e/ou se complementam.

Por fim, é preciso dizer que demos maior ênfase ao conhecimento da história política e do passado público por considerarmos que neste nível de ensino isso é decisivo para o desenvolvimento de uma consciência crítica por parte do aluno. Com essa consciência, ele pode orientar sua prática como cidadão e participar da proposição de projetos de mudança social e cultural. Em um artigo importante sobre o assunto, a historiadora Maria de Lourdes Mônaco Jannotti chama atenção para o perigo de se valorizar o privado em detrimento do público:

A História não é terreno do “interessante” e do mundo privado enquanto tal. Este cresce em relação direta à redução das atividades da vida pública e à consciência da cidadania, como tão bem explicou Hannah Arendt, podendo levar, como o fez nos anos 20 e 30, à privatização do próprio Estado pelas ditaduras nazifascistas. Tal experiência deu-se no Brasil num passado muito próximo, durante a ditadura getulista e a ditadura militar, por mais de quarenta e cinco anos, neste século.

Mesmo considerando [...] fundamentais os estudos sobre a vida privada no passado e no presente [...] é fundamental rever determinada prática da investigação e do ensino da História que, inspirada em uma estreita leitura da Nova História com seus novos objetos e abordagens, acabam por não estabelecer nenhuma “relação orgânica com o passado público da época em que vivemos” (HOBSBAWM).

Circe Bittencourt (Org.). O saber histórico na sala de aula. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998. p. 43-4. (Repensando o ensino).

1.3 Pressupostos teóricos

A seguir vamos expor de modo simplificado os pressupostos teóricos que pautaram a nossa escrita e que, até certo ponto, se tornaram consenso entre os historiadores atuais.

1º) É impossível resgatar episódios do passado tal qual ocorreram. O passado está morto e não se pode “desenterrá-lo”, só se pode conhecê-lo por meio de vestígios deixados pelos seres humanos na sua passagem pela Terra.

Sobre esse pressuposto afirmou a historiadora Margarida M. D. de Oliveira:

A história escrita é um recorte desse passado, não por incompetência dos profissionais de História, mas porque este é o objetivo da produção do conhecimento histórico: problematizar o passado. Não se estuda História para contar tudo o que aconteceu, mas para construir uma problemática sobre o passado ou sobre um tema em perspectiva histórica. [...]

Margarida Maria Dias de Oliveira (Coord.). História: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 10. (Explorando o ensino, v. 21).

ANEXO XVII

Esta forma de se entender a História rompeu com a ideia do tempo do acontecimento, com a concepção de que a humanidade caminha de forma irreversível para algum ponto pré-estabelecido e também com a noção de um progresso linear e contínuo. O papel do historiador, nesta perspectiva, é considerar o tempo da duração nas análises dos acontecimentos. Para alcançar tal intento, não basta estudar os fatos a partir de sua organização cronológica, mas considerar também os movimentos de continuidade e mudança.

Fernand Braudel é quem anuncia a importância de considerarmos as diferentes temporalidades na investigação histórica. Para ele, há o tempo do acontecimento (breve duração), da conjuntura (média duração) e da estrutura (longa duração). Bittencourt (2008, p. 206), explicando essas diferentes concepções, afirma que:

[...] o acontecimento (fato de breve duração) corresponde a um momento preciso: um nascimento, uma morte, a assinatura de um acordo, uma greve etc.; a estrutura (fato de longa duração), cujos marcos cronológicos escapam à percepção dos contemporâneos: a escravidão antiga ou moderna, o cristianismo ocidental, a proibição do incesto etc.; a conjuntura (fato de duração média) que resulta de flutuações mais ou menos regulares no interior de uma estrutura: a Revolução Industrial inglesa, a ditadura militar brasileira, a guerra fria etc.

A concepção de tempo apresentada pelos historiadores da Escola dos Annales nos indica que deve ser considerada na construção da História, a simultaneidade das durações assim como os movimentos de permanências e mudanças que correm em uma sociedade ao longo de um determinado período. Para realizar esta abordagem não é possível considerar somente a cronologia como ponto de partida para a compreensão do tempo histórico.

Os conteúdos e as metodologias apresentadas nos livros didáticos relacionam-se diretamente com estas concepções historiográficas apresentadas aqui de forma sucinta. Nos manuais destinados aos professores, os autores explicitam suas opções teóricas, o que merece ser destacado e contribui na melhoria da qualidade das obras, visto que é ponto pacífico entre os historiadores que todos os sujeitos falam de determinados lugares sociais e que são influenciados pelas características destes lugares. Estas informações são valorizadas nas resenhas que compõem o Guia do PNLD porque é importante que o professor identifique de que “lugar” o autor fala.

Margarida Maria Dias de Oliveira (Coord.).

História: Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 42-5. (Explorando o Ensino, v. 21).

Nesta coleção, pautamo-nos por alguns referenciais teóricos da História Nova, daí entendermos a História como um conhecimento em permanente construção; por isso tomamos o documento como ponto de partida e não de chegada na construção do conhecimento e, além disso, incorporamos a ação e a fala das mulheres, dos negros, dos indígenas, dos operários e de outros sujeitos históricos antes relegados ao esquecimento.

Ao longo da obra, utilizamos também a história social inglesa, recorrendo mais de uma vez

ANEXO XVIII

1. Metodologia da História

1.1 Visão de área

Vivemos hoje imersos em um presente contínuo (presentismo), que tende a tornar invisíveis as relações entre a nossa experiência presente e o passado público. Vivemos também em um universo mediado por imagens, no qual uma avalanche de paisagens, fatos e processos chegam até nós por meio das representações que deles são produzidas. Por isso, e cada vez mais, "substituímos nossas experiências pelas representações dessas experiências" (SALIBA, 1998, p. 117). Vivendo imersos nesse mundo virtual e aprendendo o que "aconteceu" por meio dos telejornais com frases sintéticas e imagens fragmentadas, os jovens são levados a identificar aquilo que estão vendo com a "verdade" e a explicar o presente com base nele próprio. Ocorre que o complemento desse presentismo avassalador é a destruição do passado, o que pode afetar muito, e negativamente, as novas gerações. Veja o que diz sobre o assunto o historiador britânico Eric Hobsbawm:

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e ligúbricos do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio. Por esse mesmo motivo, porém, eles têm de ser mais que simples cronistas, memorialistas e compiladores.

Eric Hobsbawm. *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 13.

Se a destruição do passado pode resultar em uma tragédia para as novas gerações, a preservação da decorrente pode facilitar a emergência e a imposição de ditaduras brutais, como as que vitórias nas décadas de 1930 e 1940 em países da Europa Ocidental e Oriental. Ademais, a consciência de que o passado se perpetua no presente é fundamental para o nosso sentido de identidade. Saber o que fomos ajuda-nos a compreender o que somos; o diálogo com outros tempos aumenta a nossa compreensão do tempo presente. Como observou um estudioso:

O passado nos cerca e nos preenche; cada centário, 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.

Margarida Maria Dias de Oliveira (Coord.). *História: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 160. (Explorando o ensino, v. 21).

Quanto ao modo de abordar o passado, consideramos importante evitar o anacronismo segundo a recomendação de George Duby, lembrar que, para conhecer uma determinada sociedade

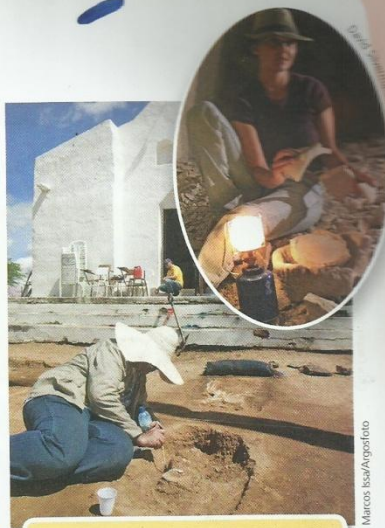
anacronismo consiste em atribuir aos agentes históricos do passado razões ou sentimentos gerados no presente, interpretando-se a história em função de critérios inadequados, como se os atuais fossem válidos para todas as épocas. (Guia de livros didáticos: PNLD 2010)

ANEXO XIX

História visto de baixo.

por exemplo, são muito importantes no estudo de sociedades antigas; eles estudam os grupos humanos que viveram há milhares de anos por meio de vestígios, como pontas de lanças, machados, vasos, restos de fogueiras, pinturas feitas em rochas etc. O pedaço de um machado de pedra escavado por um arqueólogo e examinado em laboratório pode nos contar sobre a idade daquela pedra e o modo de vida do povo que utilizou aquele machado. Vasos, potes e jarros para beber água estão entre os achados mais comuns nas escavações arqueológicas; porém, são poucos os encontrados inteiros.

Assim, incorporando os saberes acumulados por outros estudiosos, o historiador vai aumentando seu conhecimento sobre os seres humanos e sua trajetória ao longo do tempo.



Arqueóloga trabalhando em Custódia, PE, 2010. No detalhe, uma arqueóloga israelense em escavação, em 1999.

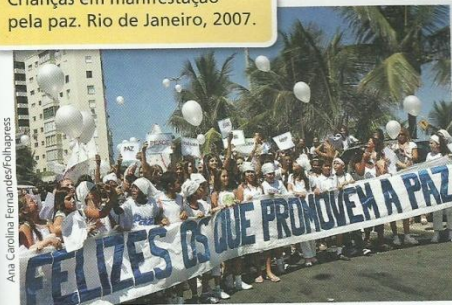
Quem faz a História? → *Pesquisas mestrado.*

Durante muito tempo, os historiadores julgavam que a história era feita somente por reis, generais, presidentes e outros; com o tempo, pesquisando e refletindo, descobriram que a História não é feita apenas pelos grandes personagens; mas por todos nós; isto é, por pessoas como eu, você,

sua professora, a diretora, o prefeito etc.; grupos, como o dos idosos, o dos soldados, o dos artesãos, o dos pobres, o dos ricos, o das mulheres etc.; e instituições sociais, como a Igreja, a Câmara dos Deputados, o Exército etc.

Assim, pode-se dizer que você, eu, sua professora, seus parentes, os artistas, os políticos, a Igreja e o Exército, todos nós, portanto, somos sujeitos da História. ■

Crianças em manifestação pela paz. Rio de Janeiro, 2007.



DIALOGANDO

O **sujeito histórico** pode ser individual ou coletivo. Você seria capaz de dar um exemplo de sujeito histórico individual e um exemplo de sujeito histórico coletivo?

Fornecer exemplos de sujeito histórico individual, como o aluno, a professora, o delegado, a prefeita etc., e sujeitos históricos coletivos, como as mulheres, as crianças, os idosos, os operários, os industriais etc. Lembre-se aqui de que alguns historiadores preferem o termo ator social em vez de sujeito histórico.

ANEXO XX

Positivismo é o nome de uma corrente filosófica originada no século XVIII, no contexto do processo de industrialização da sociedade europeia. Para os pensadores positivistas cabe à história fazer um levantamento descritivo dos fatos. “A história por eles escrita é uma sucessão de acontecimentos isolados retratando, sobretudo, os feitos políticos de grandes heróis, os problemas dinásticos, as batalhas, os tratados diplomáticos etc.” (BORGES, 1987, p. 32-3). Neste sentido, os documentos oficiais são as principais fontes de investigação assim como as ações do Estado são as eleitas para constituírem a narrativa histórica. A concepção de tempo nesta forma de abordagem histórica é caracterizada pela linearidade (sucessão) dos fatos porque são os fatos o objeto de estudo da história.

Com a efetivação do capitalismo na sociedade europeia do século XIX, proliferam-se as críticas à sociedade burguesa e outra teoria explicativa para a realidade foi elaborada buscando a superação da mesma – o materialismo dialético. Karl Marx e Friedrich Engels podem ser destacados como os principais pensadores desta corrente filosófica para a qual a necessidade de sobrevivência do homem impele-o a transformar a natureza e, ao transformar a natureza, transforma a si mesmo, numa relação dialética. Essa ação humana não se dá de forma isolada, mas em conjunto. Portanto, o “ponto de partida do conhecimento da realidade são as relações que os homens mantêm com a natureza e os outros homens” (BORGES, 1987, p. 35), analisadas a partir das condições materiais de existência.

A investigação histórica realizada a partir dos pressupostos do materialismo dialético considera que a realidade é dinâmica, dialética e repleta de contradições, gerada pela luta entre as diferentes classes sociais. Portanto, a concepção de tempo que podemos identificar nesta corrente de pensamento busca explicar o passado, não somente a partir do tempo do acontecimento, mas da contradição que pode ser encontrada em todo fato e, para compreender a contradição, faz necessário deslocar-se temporalmente, tentando como determinados fatos se constituíram historicamente e por que se apresentam de tal forma ao homem no presente.

Ainda que com o materialismo histórico tenha se constituído uma forma diferente de investigação sobre o passado e, conseqüentemente, provocado mudanças na narrativa histórica, foi com a Nova História, mais precisamente com a Escola dos Annales, em 1929, que a concepção de tempo na historiografia sofreu significativas alterações.

A alteração na concepção de tempo deve ser compreendida a partir da concepção de História, ou melhor, de como se constrói a narrativa histórica para os pensadores da Nova História. Para estes, todos os acontecimentos humanos poderiam ser entendidos como temáticas para a construção da História e não somente a narrativa dos feitos de alguns homens relacionados à história política de seus países. Da mesma forma, toda produção humana seria passível de ser entendida enquanto fonte para a pesquisa do historiador, e não somente os documentos oficiais.

ANEXO XXII



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
 MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
 LINHA DE PESQUISA: NARRATIVAS HISTÓRICAS: PRODUÇÃO E DIFUSÃO
 MESTRANDO: FABRÍCIO B. DOS SANTOS
 ORIENTADOR: Dr. MARCOS EDILSON DE ARAÚJO CLEMENTE

Prezado professor (a),

Sei da correria de suas vidas e das dificuldades que é encontrar um tempo extra para responder as questões deste formulário. Por isso, os meus sinceros agradecimentos em face da disponibilidade dispensada para com esta pesquisa que, entre outras questões, versa sobre as narrativas docentes. Os senhores (as) foram fundamentais para o desenvolvimento e para resultado deste trabalho sobre o ensino de história, em especial sobre a relação entre o conhecimento histórico-historiográfico e os saberes escolares.

Atenciosamente,
 Fabrício Santos

Nome Professor: _____

Área de formação: _____

Nome da Instituição de Ensino que trabalha: _____

Carga horária de trabalho: _____

Pergunta 01)

Você consegue diagnosticar o perfil historiográfico da obra didática que você utiliza para preparar as aulas?
 Em caso de sim, quais as influências historiográficas que você percebeu?

Pergunta 02)

Você percebe alguma preocupação dos professores do ensino fundamental e médio em acompanhar os debates promovidos pelos historiadores?

Pergunta 03)

Você olha com atenção o manual do professor em relação às discussões que autor faz sobre as diferentes correntes historiográficas?

Atenciosamente,
Prof. Fabrício Santos

ANEXO XXIV



ANEXO XXV

A voracidade do capital estrangeiro e os livros didáticos

A revista *Carta Capital* foi uma das poucas que tentaram fazer um jornalismo responsável. Na edição n.º 464, de 03/10/2007, apresentou reportagem de oito páginas, na qual editoras, professores, especialistas e opositores foram igualmente ouvidos. E indicou que há bem mais que mera ideologia reacionária no bombardeio contra a coleção *Nova História Crítica*. Existem também os poderosos interesses econômicos de grupos estrangeiros que estão, neste exato momento, dominando toda a produção do livro didático brasileiro – setor estratégico e vital para a soberania nacional.

Nos últimos anos, sem alarde, grandes empresas multinacionais compraram todas as grandes editoras de livros didáticos do Brasil. E a grande mídia entreguista parece não se importar com o fato de um setor vital da soberania nacional passar a ser controlado pelo capital estrangeiro.

A Editora Nova Geração, mesmo que sozinha, orgulha-se de se opor ao capital imperialista. Somos uma empresa 100% nacional. E continuaremos assim. Conseguimos furar o bloqueio das grandes editoras graças à qualidade de nossos livros, que estimulam o questionamento da realidade brasileira e mundial. Um tipo de questionamento que não interessa nem aos grandes grupos estrangeiros nem aos setores conservadores da sociedade e da mídia.

Nesta luta, que é de todos os brasileiros, contamos com professores e estudantes, pais de alunos e diretores de escolas. Avisamos: resistiremos à pressão! Continuaremos a denunciar a invasão do grande capital financeiro internacional. E para os grupos estrangeiros que descaradamente nos procuram para nos comprar, teremos sempre três palavras: Não, Não e Não!

Professores universitários opinam:

As obras de Mario Schmidt possuem uma qualidade rara nos livros didáticos: despertam o interesse nos jovens pela leitura. A linguagem acessível, o compromisso com o fazer pensar, o estímulo à reflexão e à crítica são **fundamentais** para uma juventude acoçada pelos discursos midiáticos conformistas e imediatistas. Além disso, trata-se de obras de **excelente qualidade**, afinadas com a produção acadêmica mais recente, com importante seleção de fontes primárias e iconografia, o que possibilita que o trabalho do professor se volte à formação de estudantes também pesquisadores, problematizando a própria construção do conhecimento histórico. Muitos dos meus alunos da UFF se decidiram a cursar História, descobriram sua **paixão pela disciplina**, por causa dos livros de Mario Schmidt.

Adriana Facina, Professora Doutora do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense (UFF), autora de *Santos e canalhas: uma análise antropológica da obra de Nelson Rodrigues* (Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004) e *Literatura e sociedade* (Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004).

A influência de Mario Schmidt foi decisiva para a escolha da minha formação acadêmica em História e Filosofia. O seu fervor crítico e o seu compromisso com a verdade, constituem um **estímulo permanente** para o meu aperfeiçoamento.

Gustavo Carvalho de Lemos, Doutorando em Filosofia (UFRJ), Historiador (UFF), Mestre em Filosofia (PUC-Rio)

Mario Schmidt foi **fundamental para que eu obtivesse visão crítica do mundo** e das relações sociais. Os livros dele são o retrato do grande professor: ricos de conteúdo e com uma sólida formação humanista e política. Tornei-me também professor de História e, nas minhas turmas, tive o privilégio de adotar seus livros e perceber o grande sucesso que eles fazem.

André Diniz, Doutorando em Literatura Comparada (UFF), historiador (UFF), Mestre em Memória Social da Música (UNIRIO), Secretário de Cultura de Niterói (RJ), autor de vários livros, entre eles *Almanaque do Choro*, *O Rio musical de Anacleto de Medeiros*, *Almanaque do Samba* (Rio de Janeiro: Zahar).

Para além da experiência pessoal, é **fantástico** poder contar com a ajuda do professor Mario Schmidt em sala de aula: os alunos tornam-se curiosos perguntadores da História.

Giana de Castro Araújo, Mestra em História (UFF), graduada em História (UFF), professora dos ensinamentos fundamental, médio e superior.

O livro de Mario Schmidt motiva, nas próprias páginas, o debate em sala de aula. É **imbatível** nessa proposta. Ilustrado de forma brilhante, traz os temas tratados de modo simples, mas instigador. Em nenhum momento, deixa de ressaltar visões diferentes e divergentes.

Wedendley Alves, Pós-Doutorado (UERJ), Doutorado em Linguística (Unicamp), Mestre em Comunicação (UFF), autor de diversos artigos em revistas especializadas.

A admiração intelectual e moral pelo professor e amigo culto, ético e divertido jamais fez de mim um stalinista ou coisa assim. Basta ler seus livros para perceber o que é a experiência de estímulo à curiosidade científica, de engrandecimento pessoal pelo saber e, principalmente, de tomar gosto pelo debate de idéias. Por isso, sempre adotei os livros do Mario Furley Schmidt, enquanto fui professor de História. Os livros traduzem a personalidade do autor e são uma **experiência prazerosa de compromisso com o estudo, com a cidadania, com a crítica a todas as injustiças**.

Maurício da Silva Duarte, historiador (UFF) e jornalista (UFF), Mestre em Sociologia (IUPERJ), Doutor em Comunicação e Cultura (UFRJ), ex-professor de ensino médio e da UFF, pesquisador do NCE-UFRJ, co-autor de *Discursos: coleção de estudos da linguagem como prática social* (Rio de Janeiro: Editora Ilustração, 2005).

Nova História Crítica é o **melhor livro didático do Brasil**. Primeiro, porque é escrito por um erudito e, por isso, o livro tem conteúdo incomparável. Segundo porque é inovador em inúmeras abordagens e conteúdos; o livro está atualizado com as mais recentes contribuições da historiografia mundial e possui uma primorosa seleção de imagens e textos.

Renato Barreto de Souza, Doutorando em Ciências Políticas (IUPERJ), graduado em História e Mestre em Políticas Públicas (Univ. Estadual do Norte Fluminense).