



História ensinada e a escrita da História

João Maria Valença de Andrade
Maria Inês Sucupira Stamatto
(Organizadores)

**João Maria Valença de Andrade
Maria Inês Sucupira Stamatto
(Organizadores)**



História ensinada e a escrita da História

Natal - 2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Reitor: *José Ivonildo do Rêgo*

Vice-Reitora: *Ângela Maria Paiva Cruz*

Diretor da EDUFRN: *Herculano Ricardo Campos*

Coordenação de revisão: *Risoleide Rosa*

Revisão: *Jacqueline Rodrigues*

Diagramação: *Erinaldo Silva de Sousa*

Capa: *Janilson Torres*

Supervisão editorial: *Alva Medeiros da Costa*

Supervisão gráfica: *Francisco Guilherme de Santana*

COLEÇÃO ENSINO DE HISTÓRIA

Coordenadora

Margarida Maria Dias de Oliveira

APOIO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED/ UFRN



Divisão de Serviços Técnicos

Catálogo da Publicação na Fonte. UFRN/Biblioteca Central “Zila Mamede”

História ensinada e a escrita da história / João Maria Valença de Andrade, Maria Inês Sucupira Stamatto (Organizadores). – Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2009.

172 p.

ISBN: 978-857273-553-0

1. História – Ensino. 2. Educação. 3. Didática. I. Andrade, João Maria Valença de. II. Stamatto, Maria Inês Sucupira

RN/UF/BCZM

2009/93

CDD 900
CDU 94:37

Todos os direitos desta edição reservados à EDUFRN – Editora da UFRN
Campus Universitário, s/n – Lagoa Nova - 59.078-970 – Natal/RN – Brasil

Tel: (84) 3215-3236 – Telefax: (84) 3215-3206

E-mail: edufrn@editora.ufrn.br

Lista de ilustrações

- Figura 1 – Capa do livro de Circe Maria Fernandes Bittencourt, de 1990, intitulado *Pátria, Civilização e Trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas (1917- 1939)*, São Paulo: Edições Loyola, 26
- Figura 2 – Capa do livro de Selva Guimarães Fonseca, de 1993, intitulado *Caminhos da História Ensinada*, Campinas/SP: Papirus, 27
- Figura 3 – Capa do livro organizado por Ilmar Rohloff de Mattos, em 1998, intitulado *Histórias do Ensino da História no Brasil*, Rio de Janeiro: Access, 28
- Figura 4 – Capa do livro de Selma Rinaldi de Mattos, de 2000, intitulado *O Brasil em Lições: a história como disciplina escolar em Joaquim Manuel de Macedo*, Rio de Janeiro: Access, 29
- Figura 5 – Capa do livro de Flávia Eloísa Caimi, de 2001, intitulado *Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998)*, Passo Fundo: UPF, 30
- Figura 6 – Capa do livro de Thais Nívia Lima Fonseca, de 2003, intitulado *História & Ensino de História*, Belo Horizonte: Autêntica, 31
- Figura 7 – Capa da coletânea organizada por Marcus Aurelio Taborda de Oliveira e Serlei Maria Fischer Ranzi, de 2003, intitulada *História das Disciplinas Escolares no Brasil: contribuições para o debate*, Bragança Paulista, EDUSF, 32
- Figura 8 – Capa do livro de Arlette Medeiros Gasparello, de 2004, intitulado *Construtores de Identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*, São Paulo: Iglu, 33
- Figura 9 – Capa do livro de Décio Gatti Júnior, de 2004, intitulado *A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*, Bauru/SP: Edusc, Uberlândia/MG, Edufu, 34
- Figura 10 – Capa da coletânea de artigos de autoria de Itamar Freitas, de 2006, intitulada *Histórias do Ensino de História no Brasil (1890-1945)*, São Cristóvão/SE: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 35
- Figura 11 – Capa da obra de Circe Bittencourt, intitulada *Livro Didático e Saber Escolar (1810-1910)*, Belo Horizonte: Autêntica, 2008, 36
- Figura 12 – Turma do Grupo Escolar Cel. Silvino Bezerra. Vila das Flores / Rio Grande do Norte, 131
- Figura 13 – Grupo Escolar Cel. Silvino Bezerra – Vila das Flores / Rio Grande do Norte, 131
- Figura 14 – Imagem de abertura de capítulo, 132
- Figura 15 – Lençóis Maranhenses, 132
- Figura 16 – Dona Maria Natália, 133
- Figura 17 – A ditadura militar no Brasil, 134
- Figura 18 – Grupo Escolar Augusto Severo – Natal / RN, 135
- Figura 19 – O povo na praça, 136
- Figura 20 – Câmara da mentira, 137
- Figura 21 – Fotógrafo ciclista itinerante por volta de 1870, 138
- Figura 22 – Máquina Kodak. Lançada comercialmente em 1888, 138
- Figura 23 – Fotos típicas das primeiras câmaras Kodak, 139
- Figura 24 – O sentido da imagem. *Zoo au logis*. Paris: Glénant, 1993, 141
- Figura 25 – “E o bonde?” Junqueira Aires – Natal/ RN – por volta dos anos 1910, 142
- Figura 26 – Flagrante de uma mulher desacompanhada. Rua Direita, São Paulo, 1912, 143

Figura 27 – Mulheres de sombrinha, outros espaços. Judith e Alice, Petrópolis/RJ, 1907, 144

Figura 28 – Mesmos costumes. Natal, cerca de 1909. 380 anos de memória fotográfica da cidade de Natal, 1599-1979. Autoria de João Maurício Fernandes de Miranda, 144

Figura 29 – Gênero / Idade. Inauguração do Hospital Matarazzo, anos 1910, 145

Figura 30 – Tempos diferentes. Famílias Simonsen e Suplicy no Guarujá/ SP, 1920, 145

Figura 31 – Outros grupos sociais. Marc Ferrez: Vendedora de miudezas, c. 1895, 146

Figura 32 – Outros costumes / cultura. R. Lindemann, D. Creoula, Bahia, c. 1900, 146

Figura 33 – O menino sem escola. Fotografia anônimo. Acervo de Flávio José de Oliveira. Fotografia: destaque ampliado do menino da Figura 13, 146

Figura 34 – O menino e o bonde. Anos 1910, 147

Quadro 1 – Presença do ensino de História como tema na RBH – Número e ano, 50

Quadro 2 – Filiação institucional dos autores, 51

Quadro 3 – Conceito de História, 65

Quadro 4 – Conceito de tempo histórico, 66

Quadro 5 – Projeto HIS-COLA, 79

Gráfico 1 – Origem acadêmico-profissional dos autores, 152

Gráfico 2 – Natureza jurídica das instituições, 153

Gráfico 3 – Instituições com maior número de trabalhos, 154

Gráfico 4 – Autores referência citados na bibliografia, 155

Gráfico 5 – Linhas de força, 156

Gráfico 6 – Temáticas presentes na linha 1, 156

Sumário

Apresentação, 7
Adir Luiz Ferreira

Introdução, 11
João Maria Valença de Andrade
Maria Inês Sucupira Stamatto

I PARTE – A ESCRITA DA HISTÓRIA, 19

1 História do Ensino de História no Brasil: categorias, fontes de pesquisa e historiografia recente (1990-2008), 21
Décio Gatti Júnior

2 Anotações acerca da constituição do ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil, 41
Margarida Maria Dias de Oliveira

3 Ensino de História nos anos iniciais: a formação do pedagogo, 61
João Maria Valença de Andrade

4 O ensino de História e o cotidiano escolar: possibilidades investigativas, 70
Sandra Regina Ferreira de Oliveira

5 O ensino de História e a formação do historiador: a experiência dos manuais de introdução à História, 83
Itamar Freitas

II PARTE – A HISTÓRIA ENSINADA, 91

1 Arquivo e documentos em pesquisa histórica: o ensino de História do Rio Grande do Norte, 93
Fátima Martins Lopes

2 Seleção de conteúdos e procedimentos no ensino de História, 105
Raimundo Nonato Araújo da Rocha

3 A História Oral em pesquisas históricas: narrativas de professores de História do interior sergipano, 117
Paulo Heimar Souto

4 A fotografia em pesquisas históricas, 129
Maria Inês Sucupira Stamatto

5 Historiografia do livro didático de História: o dito e o feito na última década (1999-2008), 151
Flávia Eloisa Caimi

Conclusão, 163

Sobre os autores, 167

Apresentação

Adir Luiz Ferreira

HISTÓRIA ENSINADA E A ESCRITA DA HISTÓRIA

O título da obra *História ensinada e a escrita da História*, apesar da bela e inspirada sonoridade de palavras facilmente compreensíveis, traz, entretanto, para o campo científico da disciplina, uma discussão antiga, complexa, e, por isso, longe de soluções fáceis. Inicialmente, podemos pensar na distinção entre o sentido educacional, o ensino da História e o sentido historiográfico, a escrita da História. O primeiro sentido é associado à atuação dos professores de História, particularmente aqueles do ensino fundamental e do ensino médio, enquanto o segundo sentido está vinculado ao ofício dos historiadores e outros diferentes pesquisadores em História.

Essa dicotomia certamente pode ser encontrada em outros campos científicos, reproduzindo a tradicional divisão entre os cientistas, produtores de ciência reconhecida como tal, e os práticos, como professores e técnicos que se utilizam da produção dos pesquisadores. Todavia, na História como disciplina científica essa diferenciação discriminatória, plena de preconceitos e estereótipos, vem sendo alvo de críticas fundadas e alternativas viáveis que buscam romper com os muros da incompreensão e da intolerância entre professores de História e pesquisadores de História.

Desde logo, os autores e escritos desta obra, na sucessão coerente dos seus capítulos, revelam a clara intenção de contribuir com a desconstrução da imagem de compartimentos estanques entre o ensino e a escrita da história. Ademais, esse esforço tem a participação de pesquisadores e educadores de diferentes instituições brasileiras e de diferentes regiões do país, mostrando um trabalho notável de articulação de pessoas e realidades distintas. As experiências relatadas, os exemplos, as temáticas, as metodologias e as interpretações, não tratam apenas da aproximação entre pesquisa e ensino, mas sim da proposição de toda uma área de investigação no campo da História que fundamente uma abordagem associativa. O sentido profundo é duplo: o de afirmar a necessidade de trazer os professores e estudantes para a experiência formativa com teorias e metodologias da escrita da história; assim como o de compartilhar com os pesquisadores o cotidiano escolar do ensino da história. Porém, os fundamentos teóricos e práticos dos obstáculos para essa associação devem ser primeiro compreendidos para depois serem superados.

Segundo um encaminhamento lógico, os problemas podem ser vistos como de ordem comunicacional e institucional. Esses problemas de comunicação e institucionalização científica não são apenas linguísticos (a forma da escrita da história) ou semânticos (os significados da história escrita), mas também pedagógicos (como ensinar a história escrita) e profissionais (formar historiadores e professores de História). Como exemplos dessas dificuldades, temos: as resistências nas escolas para a pesquisa no ensino de história, a distinção entre formação do historiador e do professor de história, o uso incipiente de arquivos, documentos e fotografias no ensino de história, as lacunas existentes entre a pesquisa e os livros didáticos de história. O conjunto dessas questões, entre outras, configura o desafio analítico enfrentado pelos autores dessa obra, trazendo argumentos inovadores que visam contribuir para a associação inevitável entre ensino e pesquisa em História.

Mas, outra abordagem poderia ser considerada: aquela da discussão filosófica que orientaria os aspectos epistemológicos, teóricos e metodológicos da disciplina História. Então, se poderia pensar nos conceitos fundantes da disciplina, como tempo, espaço, simultaneidade, sucessão, mudança e permanência. Entretanto, sem negar a importância dessas bases conceituais. Restringir-se a isso daria uma orientação excessivamente abstrata e impessoal para o debate entre pesquisadores e professores, pois desconsideraria a própria estrutura comunitária da ciência. Nesse caso, a definição clássica de Thomas Kuhn (A estrutura das revoluções científicas) para paradigma, considerado como “matriz disciplinar”, poderia trazer elementos esclarecedores para a discussão que norteia esta obra.

Essa matriz disciplinar, como conjunto de orientações compartilhadas e praticadas pela comunidade da disciplina científica, no caso, o da disciplina História, teria quatro dimensões: 1 – as generalizações simbólicas (teorias e definições); 2 – as crenças em modelos e princípios (mesmo divergentes); 3 – os valores éticos da prática científica (questões como: “Qual a utilidade social da ciência?”); 4 – as soluções concretas para problemas exemplares. São justamente essas as dimensões paradigmáticas com as quais se defronta a proposta da associação imprescindível entre ensino e pesquisa em História. A diferença é

que essa nova matriz disciplinar compreenderia uma síntese entre os campos da produção historiográfica e da atuação educacional.

Se a escrita da História e a História ensinada podem ser representadas ainda como campos distintos para os profissionais da disciplina, elas também são inegavelmente campos comunicantes. Caso essa comunicação não aconteça, os resultados da pesquisa de historiadores ficariam restritos à comunidade de acadêmicos e especialistas, satisfeitos no seu domínio próprio, mas inacessíveis aos imensos grupos carentes de conhecimento de sua história. Do outro lado do rio, nas terras dos educadores e das escolas, sem pontes de passagem, o ensino de História continuaria em sua trilha conformista de conhecimentos estagnados e obsoletos. Esta é a grande contribuição deste livro: construir pontes que mostrem as ricas possibilidades de um território unificado para pesquisadores e professores.

Natal, maio de 2009.
Adir Luiz Ferreira

Emília Viçosa de Castro (1950, p. 91)

Introdução

história ensinada e a prática do historiador, foi o ponto de partida para momentos de reflexão e de
debates entre pesquisadores e educadores, promotores e pós-gradua- dos, envolvidos com a produção
de conhecimento histórico – a escrita da História – e a formação do professor de História – a História

João Maria Valença de Andrade
Maria Inês Sucupira Stamatto



REFLEXÃO SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA

Nem bons equipamentos, ótimas instalações ou currículos perfeitos podem suprir as eficiências de um mau professor, enquanto que um bom professor consegue sempre derrimir a maior parte daquelas dificuldades.

Emília Viotti da Costa (1960, p. 91)

História ensinada e a escrita da História foi o ponto de partida para momentos de reflexão e debate entre pesquisadores e educadores, professores e pós-graduandos, todos envolvidos com a produção do conhecimento histórico – a escrita da História – e a formação do professor de História – a História ensinada.

Autores da área, como Nadai (1993, p. 159), já apontaram para a indissociação entre ensino de História e método de História: “Ensinar história é também ensinar o seu método”. Para Lapa (1981, p. 26), “o ensino da História está inseparavelmente ligado à historiografia”. O conjunto de obras históricas de autores, de instituições como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro¹, de departamentos de História, de programas de pós-graduação em História, de revistas especializadas e anais de congressos da área de História interferem no ensino dessa disciplina. Há várias décadas, especialistas sustentam que a História ensinada não pode ser separada da escrita da História – teoria, método de História e produção historiográfica. Defendem que apresentar o domínio das principais concepções teórico-metodológicas históricas é condição para o professor de História atuar de modo efetivo no exercício do magistério.

Por outro lado, considera-se que os profissionais da História vêm percebendo a intrínseca relação da produção do conhecimento histórico com o seu ensino. Na prática escolar, o ato de ensinar envolve a capacidade de pensar, coordenar, propor, orientar e executar um trabalho didático no âmbito da sala de aula, incluindo também a escola, quando, por exemplo, o professor participa da elaboração e execução do projeto pedagógico, e ainda o sistema de ensino, quando é responsável por organizar situações ou projetos educacionais em instâncias administrativas.

Refletir sobre o ensino de história e as fragilidades na formação do professor e do desenvolvimento dos conhecimentos em sala de aula remete a problemas não apenas epistêmicos relacionados à ciência de referência, mas didáticos presentes na prática cotidiana das escolas. Sob essa perspectiva, estudar a formação do professor, suas práticas pedagógicas e materiais didáticos utilizados ao longo da história torna-se uma das formas de se compreender a realidade do professor e do ensino de História.

Em vista da amplitude que as investigações sobre disciplinas escolares comportam, os pesquisadores, de modo geral, procedem a reduções de escala que conferem caráter particular às pesquisas, selecionando categorias de análise para as investigações no campo da história das disciplinas escolares, tais como: o lugar institucional em que a disciplina aparece; as questões identitárias da disciplina – denominação, regime e carga horária; normas, finalidades, especificidade do seu ensino e determinações do currículo prescrito; perfil programático, com as variáveis: matriz epistemológica, organização dos conteúdos (dimensões de espaço e de tempo) e organização horizontal; currículo em ação (seleção de conteúdos e escolha de métodos pedagógicos), metodologia de ensino e material pedagógico; perfil docente, com as variáveis: formação (titulação), recrutamento (forma de ingresso), atividade de ensino (nível de dedicação), atividades de pesquisa (nível de dedicação), atualização (formas e meios), participação associativa; perfil discente, com exame da origem social, formação, forma de ingresso, nível de apropriação e trajetória

profissional; materiais pedagógicos, com centralidade no exame dos manuais pedagógicos (destinação, autores, editores, difusão, conteúdos explícitos, acesso), mas também de outras tecnologias de ensino – quadro-negro, retroprojektor, slides, músicas, filmes e, mais recentemente, mídias digitais integradas (Décio Gatti Júnior, I, Capítulo 1).

Sobre a disciplina de História, assinala-se um marco fundante na área de pesquisa, que tem como ponto de partida os textos da professora Emília Viotti da Costa (1957, 1959, 1960, 1963), quando se inicia efetivamente o ensino de História como objeto de pesquisa, no Brasil. Muitos pesquisadores enfatizam que não se deve discutir o ensino de história desvinculado da produção do conhecimento histórico. A experiência da sala de aula é fundamental, mas isolada não possibilita a compreensão do estudo a respeito do ensino de História (produção, teorias, metodologias). Assim, a história dessa disciplina não é apenas um tema delimitado da História da Educação, é também parte da teoria da História e da produção do conhecimento da História (Margarida Maria Dias de Oliveira, I, Capítulo 2).

Por isso, destaca-se a importância da apropriação por parte do aluno – futuro professor – de alguns conceitos fundamentais no ensino de História, como tempo, sujeito e fato histórico, e para a discussão desses conceitos nos PCNs, que atualmente orientam a disciplina de História, bem como para a necessidade de se aprender a pensar historicamente (João Maria Valença de Andrade, I, Capítulo 3).

Entretanto, alerta-se para a necessidade de se contemplar também a realidade escolar nas investigações sobre o ensino de História, mantendo-se os princípios de sua matriz disciplinar. Ao desconsiderar a matriz disciplinar no processo de pesquisa sobre o ensino e aprendizagem da História, constatam-se limitações, como: a pesquisa, o ensino e o aprendizado nunca partem das carências de orientação da vida prática, rompendo-se a relação entre a teoria da História, entendida como modelo para explicar uma determinada realidade, e a didática da História. Pesquisar História torna-se uma coisa muito distante e diferente do ensinar História nas salas de aula. Em outras palavras, uma pesquisa sobre o ensino e aprendizagem da História, no contexto da escola, não pode somente olhar para a área, mas também deve-se olhar para a relação dos sujeitos, para a atuação dos professores nas diferentes disciplinas, para a organização do tempo e do espaço escolar, para os diálogos estabelecidos nos espaços formais e não formais, para as relações de poder, para os problemas que se colocam no dia a dia das pessoas na escola. Enfim, deve olhar para os sujeitos em sua relação com o conhecimento (Sandra Regina Ferreira de Oliveira, I, Capítulo 4).

A partir dessas considerações, que relações podem ser estabelecidas entre ensino de História e formação do historiador? O ensino de História é tema fundamental para a formação do historiador? O que ocorreu no século XX, sobretudo com o recrudescimento da institucionalização da História nas universidades foi um progressivo afastamento entre as matérias propedêuticas da formação historiadora e as discussões sobre o ensino de História escolar; ocorreu um afastamento entre os historiadores e os formuladores de políticas públicas para a disciplina de História. Vários são os indícios desse afastamento, sendo suficiente pensar na sobrevivência do currículo 3+1, das faculdades de Filosofia e nos departamentos de História contemporâneos; basta analisar o desprezo dos alunos – futuros historiadores – em relação a disciplinas como Didática, Métodos e Técnicas de Ensino, Psicologia da Aprendizagem, Estrutura e Funcionamento de Ensino, entre outras; basta observar o sentimento de angústia dos professores lotados nos departamentos de História diante das novas diretrizes curriculares que obrigam o emprego de 800 horas em atividades relativas ao futuro ambiente de trabalho do professor de História, a escola do ensino fundamental; enfim, basta observar os manuais de introdução à História produzidos no Brasil ou aqui difundidos ao longo do século XX (Itamar Freitas, I, Capítulo 5).

Atualmente, percebe-se que se está vivenciando um momento de reconfiguração da disciplina História. As discussões, investigações, experiências e propostas para o ensino de História multiplicaram-se na última década do século XX e a renovação nesse campo está intensa, principalmente em relação aos aspectos teóricos e regulamentares. Evidencia-se isso pela introdução da História temática a partir dos PCNs; da incorporação de abordagens teóricas recentes como a Nova História Cultural e a Social; de novos conceitos e conteúdos como, por exemplo, cotidiano, identidade, poder, minorias, multiculturalismo, permanências e mudanças; do emprego das novas tecnologias, informática, cinema, Internet, e de novas metodologias didáticas, como o ensino por formação de conceitos, por projetos, por pesquisas, pelo es-

tudo da iconografia, entre outros; da discussão de diferentes abordagens sobre o currículo (o manifesto e o oculto); do estabelecimento da atual legislação sobre as licenciaturas com as 400 horas de estágio supervisionado, sobre a inclusão e contra a discriminação, sobre a determinação de estudos da África e afro-descendentes e cultura local.

Respondendo a essas mudanças, especialmente de caráter legal, os cursos de História das universidades federais estão reformulando os seus currículos e repensando a formação do professor. Na UFRN, criou-se, entre outras, a disciplina História do Rio Grande do Norte com a incorporação do uso dos arquivos históricos para a formação dos graduandos em História (licenciandos e bacharelados). Há, igualmente, experiências que estão sendo realizadas no Curso de História, que demonstram a potencialidade de uma reformulação no sentido de se usar o método histórico para se aprender as formas de como a história é escrita, e não apenas de se relatar o conhecimento que já existe e que precisa ser “ensinado”. Para analistas da historiografia, os objetivos da História Local seriam, principalmente, os de conferir as teorias gerais formuladas para todo o país e o mundo, determinar as diferenças históricas regionais e as relações entre as regiões, privilegiando as especificidades e refletindo criticamente sobre o saber histórico existente. A História Local possibilitaria, portanto, novas perspectivas de análise, principalmente pelo método comparativo, estabelecendo semelhanças e diferenças, e ofereceria temas mais próximos à contemporaneidade e às situações cotidianas mais presentes ao Aluno (Fátima Martins Lopes, II, Capítulo 1).

Argumenta-se, assim, sobre a importância de se considerar o local como possibilidade do universal, do não lugar, ou seja, o que ocorre em determinada área, acontece em qualquer lugar. O estudo histórico deveria responder às inquietações do presente, deveria trabalhar com problemas contemporâneos significativos que levassem em conta preocupações e situações do vivido, vinculadas às necessidades dos sujeitos históricos, não se basear em uma história acabada, com fontes que expressam nessa visão a “verdade”, distanciando-se, portanto, de uma história problema. Os documentos são vestígios, não verdades, e para se conhecer um objeto é preciso formular problemas (Raimundo Nonato Araújo da Rocha, II, Capítulo 2).

A história oral poderia constituir-se em uma das possibilidades para o estudo do meio, resgatando informações sobre práticas docentes, vidas de professores/alunos, cotidiano escolar, vida que deixa registros somente na memória. Como exemplos de abordagens, nesse sentido, a pesquisa sobre a experiência do Projeto de Qualificação Docente (PQD), criado pela UFS e a secretaria de educação local, onde o relato dos docentes foi significativo para a compreensão da formação e prática pedagógica de professores de História (Paulo Heimar Souto, II, Capítulo 3).

A utilização de fontes primárias como recurso didático no ensino da História Local seria outra possibilidade para a problematização e a investigação histórica, o que permitiria o conhecimento das instituições que são responsáveis pela guarda, conservação e preservação da documentação histórica existente. Da mesma forma, os relatos dos cronistas e documentos primários que foram impressos e publicados em livros e também documentação histórica digitalizada permitiriam o conhecimento de linguagens específicas de diferentes épocas, o cotidiano da sociedade através de textos de naturezas diversas: administrativo, legislativo, científico e religioso. Além destas, poderia se contar também com as fontes iconográficas.

A imagem fotográfica vem sendo tratada pelos historiadores enquanto documento, há vários anos. No entanto, não se pode utilizá-la simplesmente como uma prova do que aconteceu no passado. Decorre disso, que não é suficiente apresentar uma foto ou sequência de fotos para se conseguir demonstrar o que aconteceu no passado, para se narrar a história. Na verdade, precisa-se contextualizar a imagem, sendo importante, muitas vezes, fazer cruzamento com documentos visuais, orais, artefatos, prédios, entre outros, elaborando uma visão argumentativa de uma versão do passado. A esse respeito, é necessário, antes de tudo, dar-se conta de que a imagem deve ter um sentido para quem a interpreta. Nesse caso, a iconografia para compreensão do conhecimento histórico é explorada para coletar informações a partir dos procedimentos metodológicos históricos, configurando-se como fonte (documento) que permita a produção do conhecimento histórico (Maria Inês Sucupira Stamatto, II, Capítulo 4).

Finalmente, não se pode esquecer de outro tipo de material, que tanto pode ser usado enquanto recurso pedagógico no exercício da docência como enquanto fonte para a pesquisa sobre o ensino de História. O livro didático contribui para a constituição da história como disciplina e pode-se perceber hoje em dia sua marcante atuação no ensino desta matéria.

Na década de 1990, houve considerável ampliação do número de pesquisas sobre o livro didático de História, pesquisas que têm sido socializadas nos mais diversos fóruns de debates e em diferentes veículos editoriais. Nelas, pode-se constatar uma significativa diversificação de enfoques temáticos e metodológicos, que envolvem aspectos como a história e a produção do livro; a análise de suas apropriações (escolhas, leituras e usos); a história das disciplinas escolares; a perspectiva das teorias do currículo e da seleção de conteúdos e temas; o cenário das políticas educacionais públicas; as noções de cultura escolar e de prática pedagógica; o olhar do/no mercado editorial; os debates culturais com enfoques étnico-raciais, ambientais, de gênero etc. Destacam-se, como aspectos gerais da amostra aqui contemplada, os seguintes indicadores: 1) a ênfase na análise de livros didáticos dos anos finais do ensino fundamental em detrimento dos livros dos anos iniciais ou do ensino médio, demonstrando que as maiores preocupações dos pesquisadores recaem sobre 5^a/8^a séries ou 6^o/9^o anos; 2) a apropriação do Programa Nacional do Livro Didático como referência para estabelecer recortes nas pesquisas e selecionar as obras a serem incorporadas nos estudos. Em mais de 60% dos trabalhos, existem menções ao Programa, demonstrando o reconhecimento da comunidade acadêmica sobre a sua importância no processo de veiculação e consumo do livro didático no Brasil; 3) a presença de diversos atores e segmentos sociais envolvidos nas discussões acerca do LDH, como o Estado, por meio de suas políticas e programas (PCN, PNLD); as editoras e os modos como dialogam com o Estado e os professores; os gestores educacionais no nível de secretarias estaduais e municipais, diretores de escola; os professores e os alunos, personagens principais do consumo deste objeto cultural chamado livro didático; e, por fim, o próprio livro, muitas vezes analisado em si mesmo (Flávia Eloisa Caimi, II, Capítulo 5).

Esses temas aqui abordados, apresentados e discutidos entre especialistas das áreas de História e de Educação, foram desenvolvidos mais detalhadamente nos textos a seguir, possibilitando não apenas o registro das análises e reflexões realizadas, mas também uma contribuição às questões ainda atuais e prementes sobre a formação do profissional da História – pesquisador-professor.

Assim, em virtude da forma como este livro se originou, os organizadores procuraram respeitar o clima dos debates realizados, deixando os autores à vontade para expressarem suas ideias, que, se nem sempre foram convergentes, se mostraram instigantes à reflexão do tema. Pensou-se que mantê-los o máximo possível livre de orientações rígidas, como por exemplo, um tamanho padronizado de texto, se incentivaria a imaginação nas formas de apresentar os ensinamentos *de História na escrita dessa História*.

NOTA

- ¹ Inclusive houve concursos de monografias, por exemplo, no século XIX, patrocinados por essa instituição que posteriormente foram utilizados como manuais nas escolas secundárias.

REFERÊNCIAS

- COSTA, Emília Viotti da. Os objetivos do ensino da História no curso secundário. *Revista de História*, São Paulo, v. 29, 1957.
- COSTA, Emília Viotti da. O material didático no ensino da História. *Revista de Pedagogia* São Paulo, v. 10, 1959.
- COSTA, Emília Viotti da. Sugestões para a melhoria do ensino da História no curso secundário. *Revista de Pedagogia*, ano 6, v. 6, nov./dez., 1960.
- COSTA, Emília Viotti da. O problema da motivação no ensino de História. *Revista de Pedagogia*, v. 13, São Paulo, 1963.
- LAPA, José Roberto do A. *Historiografia brasileira contemporânea: a história em questão*. Petrópolis: Vozes, 1981.
- NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História, Dossiê Ensino de História*, São Paulo:, v.13, n. 25/26, p. 142-162, set., 1992/ago., 1993.

A ESCRITA DA HISTÓRIA

I PARTE



1

História do Ensino de História no Brasil: categorias, fontes de pesquisa e historiografia recente (1990-2008)¹

Décio Gatti Júnior²

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é dedicado ao estudo dos procedimentos mais comumente utilizados na análise e no trato de fontes de pesquisa no âmbito da História do Ensino de História no Brasil, sendo esta uma temática de investigação relativamente recente no país, com trabalhos pioneiros redigidos no final da década de 1980 e publicados a partir de 1990, com continuidades de estudos e pesquisas que se tem realizado especialmente nos processos de formação de pesquisadores em nível de mestrado e de doutorado nos programas de pós-graduação brasileiros.

Com vistas à efetivação da reflexão pretendida, optou-se por restringir o corpus documental a ser analisado preferencialmente aos textos originariamente destinados ao formato de dissertações e de teses vinculadas aos programas de pós-graduação que, ao longo do tempo, foram publicados, por diferentes editoras nacionais, em forma de capítulo de livro ou de livro. Essa opção tornou-se possível, pois esses textos foram suficientes para o trabalho de reflexão pretendido, bem como pelo fato de que dada à natureza dessas publicações, capítulos de livro e livros, provavelmente, elas alcançaram público mais significativo em termos quantitativos.

Diante dessa opção inicial, afigura-se importante anunciar que o presente estudo não comporta um balanço da produção no âmbito da História do Ensino de História e o exame completo de seus contornos específicos, tarefa importante, mas que poderá ser realizada mais a frente pelo próprio autor ou por outros pesquisadores da área.

Categorias de análise na História do ensino de História no Brasil

A abordagem proposta pela História das Disciplinas Escolares (CHERVEL, 1990) opõe-se às análises presentes na obra do especialista em didática da matemática, Yves Chevallard, para quem a didática é a criadora dos processos de transposição do conhecimento científico ao escolar (BITTENCOURT, 2003; VALENTE, 2004). André Chervel (1990) toma as disciplinas escolares e, conseqüentemente, os saberes das quais são portadoras, não como a adaptação ou transposição do saber de referência para a disciplina escolar, pois que a constituição dos saberes escolares, concretizados por meio das disciplinas, segue itinerário bastante diferenciado, obedecendo a demandas de esferas quase nunca idênticas àquelas existentes na produção do conhecimento científico (GATTI JR, 2004, p. 28-9). Para Chervel, a disciplina escolar é

[...] constituída por uma combinação, em proporções variáveis, conforme o caso, de vários constituintes: um ensino de exposição, os exercícios, as práticas de incitação e de motivação e de um aparelho docimológico, os quais, a cada estado da disciplina, funcionam em estreita colaboração, do mesmo modo que cada um deles está, à sua maneira, em ligação direta com as finalidades (CHERVEL, 1990, p. 207).

A perspectiva da História das Disciplinas Escolares não negligencia os aspectos onto-epistêmicos da investigação científica, mas sim estimula uma análise que exige o reconhecimento da dimensão histórica como fundamento para a análise no âmbito das ciências, ou seja, da necessária articulação entre teoria e evidência, em oposição às tendências abstratas que predominavam no campo.

A recusa de tratar a temática da disciplina escolar de modo prescritivo e histórico, o esforço em abordar a temática de modo compreensivo e, por fim, a busca da compreensão dos usos sociais das disciplinas nos diferentes níveis de ensino podem ser descritos como traços comuns de uma hermenêutica da História das Disciplinas Escolares.

Para tanto, os pesquisadores têm comumente determinado os lugares e os tempos em que a disciplina esteve presente nos currículos escolares; compreendido os processos que conferiram identidade ou diferentes identidades às disciplinas; apreendido a diversidade de perfis programáticos que as disciplinas possam ter assumido ao longo do tempo; percebido o perfil dos docentes que têm se dedicado ao ensino das disciplinas escolares; desvendado as marcas histórico-educativas que perpassam os materiais pedagógicos fundamentais no trabalho docente/discente, com centralidade nos manuais pedagógicos/livros didáticos.

Em vista da amplitude que as investigações sobre disciplinas escolares comportam, dada, sobretudo, a imensidão territorial e o nível de ocupação populacional e de difusão da escola no Brasil, os pesquisadores, de modo geral, procedem reduções de escala que conferem caráter particular às investigações.

Santos (2007, p. 97) apresentou categorias de análise importantes para as investigações no campo da história das disciplinas escolares, a saber:

1. Presença, com variáveis institucionais e de cursos em que a disciplina aparece, com diversidade ampla, incluindo escolas normais, escolas secundárias, instituições de ensino superior e programas de pós-graduação;
2. Identidade, com preocupações que recaem sobre a diversidade de denominação, do estado, de regime e de carga horária;
3. Normas e finalidades, buscadas no exame do contexto sócio-histórico mais amplo, expresso em documentos legais sobre natureza e especificidade do ensino da disciplina e determinações do currículo prescrito;
4. Perfil programático, com as variáveis matriz epistemológica, organização dos conteúdos (dimensões de espaço e de tempo), organização horizontal, currículo em ação (seleção de conteúdos e escolha de métodos pedagógicos), metodologia de ensino e material pedagógico;
5. Perfil docente, com as variáveis formação (titulação), recrutamento (forma de ingresso), atividade de ensino (nível de dedicação), atividades de pesquisa (nível de dedicação), atualização (formas e meios) e participação associativa;
6. Perfil discente, com exame da origem social, formação, forma de ingresso, nível de apropriação e trajetória profissional;
7. Materiais pedagógicos, com centralidade no exame dos manuais pedagógicos (destinação, autores, editores, difusão, conteúdos explícitos, acesso), e também de outras tecnologias de ensino (quadro-negro, retroprojetor, slides, músicas, filmes e, mais recentemente, mídias digitais integradas).

Quanto à relação entre esses aspectos de hermenêutica e a construção de um corpus documental, a pesquisa em História da Educação, dado o recorte doutrinário e moralista que comportou por muito tempo (NUNES, 1996; WARDE; CARVALHO, 2000), abriu-se pouco ao diálogo entre teoria e evidência, presente, desde há muito, no campo da narrativa histórica de modo geral. Nesse sentido, a pesquisa em História da Educação passou a significar, ao lado da pesquisa em História, a negação de hipóteses explicitadas de antemão, conforme expressou Nunes (2003) em tom autobiográfico:

Os autores lidos, sobretudo os historiadores citados, ensinaram-me que, ao contrário de um projeto no qual as hipóteses são explicitadas de antemão, o que importava era construir essa explicitação, para que o texto ganhasse movimento e interesse. Nada estaria definido a priori, embora isso não significasse a inexistência de um plano anterior. Escrever a história seria também recriar uma atmosfera (aquela sugerida pelos arquivos), preparando o leitor para o deslocamento de época, espaço, mentalidade (NUNES, 2003, p. 125).

Em termos epistemológicos, o que parece estar em jogo aqui não é a atribuição à razão, ao método ou mesmo às fontes de pesquisa do critério de validade dos conhecimentos científicos alcançados, mas sim a qualidade do diálogo estabelecido pelo pesquisador/historiador entre teorias, métodos e evidências na efetivação de seu processo de investigação, o que não aparece de antemão, mas sim nos resultados apresentados.

O termo objetivação representa o que se trata de observar em uma investigação científica (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 42-44) e, para o caso específico da pesquisa histórico-educacional, afasta-nos do campo de uma Filosofia da História, seja ela idealista ou realista, mas nos aproxima da necessidade da Historiografia, vista como lugar em que diferentes interpretações, teorias e métodos são analisados a

partir da qualidade do processo de objetivação alcançado pelo historiador na defesa de suas análises e interpretações, ou seja, de suas teorias.

Em complemento à noção de objetivação, é importante trazer reflexões realizadas por Nóvoa (1998, p. 45-46), enfatizando a necessidade de uma nova formulação epistemológica que valorize o sujeito e que dê voz aos sujeitos educativos, àqueles que animam o cotidiano escolar, sendo a escola tomada como um lugar de reprodução e produção de uma cultura escolar e social, como um lugar de possibilidades, e não de uma única possibilidade, de uma única visão de mundo.

Além disso, disseminou-se uma percepção de novas entradas analíticas substantivas, como os processos de formação, profissionalização, recrutamento e de organização e mobilização dos professores, entre outros, o que vai de encontro à formulação de Julia (2001) sobre a cultura escolar, sendo esta um

conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sócio-políticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p. 10).

Nesse sentido, a afirmação de Julia remete a tentativa de identificar os saberes e condutas, disseminados nas várias instituições de ensino, por meio de sua cultura material e imaterial, de acordo com cada época e se esse habitus, aplicado no interior das instituições, relacionava-se com a cultura geral existente na sociedade que as escolas integram.

Então, a forma como a escola procura se organizar reforça os mecanismos geradores de adaptação e de dominação. E, são esses mecanismos que têm a função de informar os processos pedagógicos, organizativos, de gestão e de tomada de decisões que acontecem no espaço interno da instituição escolar e que estão muito além do que está escrito na legislação educacional. Isso porque cada escola tem uma maneira muito específica de exercer as suas normas internas.

Para Julia, a cultura escolar evidencia que a escola não é somente um lugar de transmissão de conhecimentos, mas é, ao mesmo tempo e talvez principalmente, um lugar de “[...] inculcação de comportamentos e de habitus (JULIA, 2001, p. 14). A necessidade de conformação dos objetivos educacionais aos limites apresentados pela sociedade, em cada período da história, também tem impacto decisivo no estabelecimento da cultura escolar, pois ela é uma “[...] cultura conforme, e seria necessário traçar, a cada período, os limites que traçam a fronteira do possível e do impossível” (JULIA, 2001, p. 25).

É evidente que existe uma dialética entre aquilo que se passa na escola e na sociedade, uma via de mão dupla, e não de mão única, como se pretendeu em certos tipos de análises macroestruturais da sociologia de corte positivista e funcionalista e mesmo nas diatribes da tradição proveniente do marxismo vulgar (GATTI JR., 2002). O conceito de cultura escolar encontra um nível satisfatório de correspondência com a visão ampla de currículo, elaborado no interior da sociologia crítica do currículo, para a qual disciplinas, práticas escolares e finalidades sociais mais amplas devem ser analisadas dialeticamente em um processo de plurideterminação.

FONTES DE PESQUISA NA HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA

A partir dessas reflexões iniciais em torno da efetivação de uma hermenêutica da História das Disciplinas Escolares é possível passar a questão das fontes nas pesquisas nesse campo de investigação, ou seja, uma reflexão no campo da heurística dessa modalidade de investigação, particularmente, em relação à História do Ensino de História.

O desenvolvimento de abordagens no âmbito da História sobre a cultura e o cotidiano, desde o final da década de 1920, seja no campo dos historiadores influenciados pelo marxismo seja daqueles próximos da Escola dos Anais, promoveu, por uma série de motivos, um alargamento das fontes empregadas pelos historiadores nos processos de objetivação que empreendem em suas pesquisas (GATTI JR., 2002).

Com a difusão dessas novas formas de pensar, pesquisar e de narrar na História para o campo dos historiadores da Educação, prolifera, entre estes, também uma mudança tanto na forma de problematizar como na de efetivar a pesquisa histórico-educacional. Clarice Nunes, ao introduzir um estudo sobre os saberes construídos em História da Educação, por meio do exame dos manuais de História da Educação, evidencia esse alargamento de fontes.

A descoberta desses modos de construção [da História da Educação] pode ser feita através de vários itinerários e com outras fontes, impressas ou não, como os discursos ministeriais, as circulares, os pareceres, os programas escolares, os relatórios de inspeção, os projetos de reformas, os artigos, os manuais destinados aos docentes, as polêmicas críticas, os planos de estudo, os planos de curso, os relatos de bancas examinadoras, os debates de comissões especializadas, etc. (NUNES, 1996, p. 67).

À percepção desse alargamento de fontes para o estudo da História da Educação, agrega-se uma preocupação cada vez mais difundida pelos historiadores da Educação com a aquisição de formação adequada para o trabalho com essas fontes, pois que, ao incluir entre os materiais históricos (fontes), evidências diversificadas para além da documentação manuscrita e impressa (atas, normas, regulamentos, programas etc.), para as quais já havia procedimentos de tratamento sedimentados, surgem novos desafios, no sentido de garantir um processo de objetivação que não proceda, sobretudo, a reducionismos interpretativos em função de um procedimento pouco rigoroso com essas novas fontes, tais como: os depoimentos de indivíduos, a iconografia, os objetos de ensino (museus escolares), a imprensa periódica, os manuais de ensino etc.

A título de exemplo, tanto sobre o ensino de História quanto sobre o de História da Educação, destaca-se a utilização de fontes tradicionais e novas nas investigações, como os manuais de ensino, que tiveram alguma centralidade em diversos trabalhos (BITTENCOURT, 1990, 1993; CARVALHO, 1991; CARVALHO, 1992; CHOPPIN, 2002; ESCOLANO BENITO, 1998; FONSECA, 1993; FONSECA, 2003; GATTI JR, 2004; NUNES, 1996; ROCHA, 2001; VEIGA; FARIA FILHO, 2001), os programas de ensino (BASTOS, BUSNELLO E LEMOS, 2006; BITTENCOURT, 1990, 1993; FONSECA, 1993; NÓVOA, 1994; RIBEIRO, 1995), as histórias de vida (FONSECA, 1997; MONARCHA, 1999), os depoimentos de autores, professores e alunos (GATTI JR., 2004), o exame iconográfico, entre outras possibilidades.

Assim, como desdobramento necessário da escolha do trabalho de investigação no âmbito de uma História Disciplinar mais abrangente, bem como das categorias de análise e suas variáveis correspondentes, a efetivação da pesquisa conta com a utilização de materiais históricos e fontes diversificadas:

1. Bibliográficas, tais como livros científicos e manuais escolares/livros didáticos (sobretudo), capítulos, artigos científicos etc.;
2. Impressas, tais como legislação de ensino, grades curriculares, planos de ensino (sobretudo), planos de aula etc.;
3. Manuscritas, incluindo atas, diários de classe (sobretudo), cadernos de alunos/futuros professores etc.;
4. Orais, tais como depoimentos de autores de manuais pedagógicos, ex-professores, ex-alunos/futuros professores etc.;
5. Iconográficas, incluindo fotografias de época, com professores e turmas de alunos em sala de aula e mesmo fora dela.

HISTORIOGRAFIA SOBRE A HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

Quanto às obras que são afetas a História do Ensino de História podem ser destacadas algumas que foram publicadas em forma de livro ou de coletânea ou que tiveram sua publicação desde o ano de 1990.



Figura 1 – Capa do livro de Circe Maria Fernandes Bittencourt, de 1990, intitulado *Pátria, Civilização e Trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas (1917- 1939)*, São Paulo: Edições Loyola.

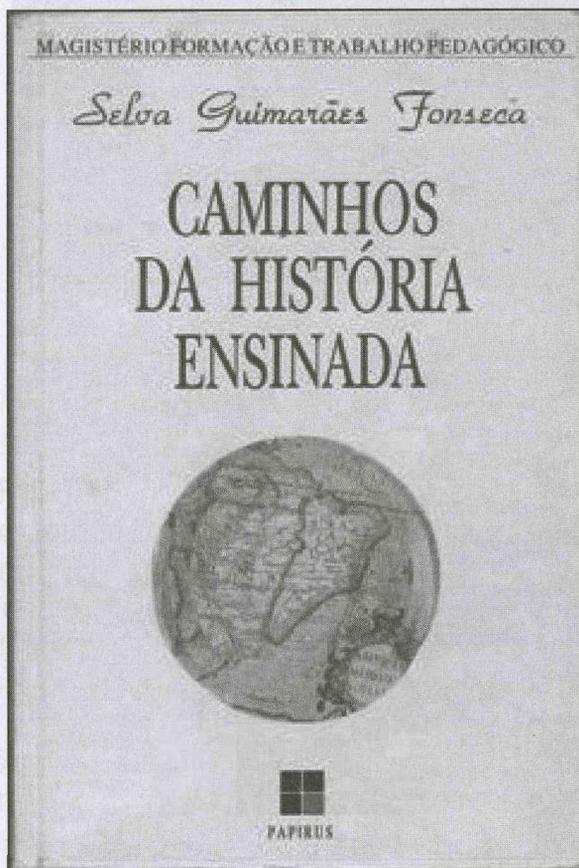
Em 1990, foi publicado pela Edições Loyola o livro intitulado *Pátria, Civilização e Trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939)*, de autoria de Circe Maria Fernandes Bittencourt. Texto pioneiro no âmbito da História das Disciplinas Escolares e da História do Ensino de História, oriundo de trabalho de pesquisa desenvolvido no período de 1985 a 1988, sob a orientação de Raquel Glezer, resultando em dissertação de mestrado, cuja publicação em forma de livro conservou o título original da dissertação, tendo sido esta defendida em 1988, no âmbito do Curso de Mestrado em História Social da Universidade de São Paulo.

Trata-se de uma obra sobre o ensino de História em São Paulo no período republicano, cujo ponto de partida foi à recuperação da “pedagogia do cidadão”, fundamental para a compreensão das articulações teóricas do ensino de História naquele momento, bem como para a percepção do processo de ocultar as diversidades, as multiplicidades e a destruição sistemática de projetos alternativos que levaram o Estado Republicano a se considerar o “criador” da identidade nacional, o que significou um reencontro com formulações, propostas e estereótipos presentes desde o século XIX até a atualidade, como única forma, outrora e hoje, de formar cidadãos conscientes.

No primeiro capítulo, Bittencourt (1990) procede à contextualização do ensino de História nos ginásios paulistas, sob a luz da ideia de civilização e progresso, com análise específica das reformas ocorridas no ensino secundário, da “multiplicação das disciplinas históricas”, dos programas, métodos e conteúdos das aulas de História. Em seguida, a autora aborda a História ensinada na escola primária, sob a luz da ideia de pátria e trabalho, com aprofundamento nos programas de ensino das escolas populares e as representações de trabalho e dos trabalhadores nas aulas de História, com vistas à formação do “cidadão digno”, pelo trabalho organizado, com o objetivo de construir a “nova nação moderna”, inspirada

nos países europeus e norte-americanos. Finaliza com uma reflexão sobre a articulação das tradições nacionais ao papel fundamental exercido pelo ritual das festas cívicas, por meio da recuperação do processo de “construção das ‘tradições nacionais’ e as festas cívicas organizadas nas escolas para perpetuar, na memória dos alunos, quem deveria ser considerado como agente histórico” (BITTENCOURT, 1990, p. 28). Assim, para a autora, cristalizava-se uma interpretação que levava à visão das crianças e jovens de que as autoridades e os membros das elites tinham exclusividade na ocupação do poder.

Depreendem-se da leitura atenta do texto que para a construção da interpretação de Bittencourt foram consultadas variadas modalidades de fontes de pesquisa: 1) fontes manuscritas, como livros de ata escolar, relação de diplomados no ensino superior; 2) fontes impressas, em especial, anais e anuários de organizações civis e religiosas ligadas à educação, inquéritos, jornais, legislação, programas de ensino, revistas; 3) bibliografia variada; 4) livros didáticos diversos. Nessa obra observam-se o equilíbrio na investigação entre a utilização da legislação de ensino, os programas de ensino e os livros escolares utilizados.



1993, intitulado *Caminhos da História Ensinada*, Campinas/SP: Papyrus.

Em 1993, a editora Papyrus publicou a obra intitulada *Caminhos da História Ensinada*, de autoria de Selva Guimarães Fonseca, cujo objetivo estava ligado a analisar as formas de ensino da disciplina História nas escolas brasileiras de 1º e 2º graus, atuais ensinos fundamental e médio. Livro este que consiste na comunicação de resultados de investigação desenvolvida no período de 1988 a 1991, com vistas à obtenção do título de Mestre em História Social, na Universidade de São Paulo, sob a orientação de Marcos Antonio da Silva.

No primeiro capítulo, a autora reflete sobre as alterações no currículo prescrito de História nas décadas de 1970 e 1980, passando pela doutrina de segurança nacional da época da Ditadura Militar, pela reforma educacional da Lei 5692/71 e, por fim, pelo revisionismo advindo do período de redemocratização na década de 1980. No segundo capítulo, Fonseca (1993) analisa as prescrições do Estado para o ensino de História, contidas nos guias curriculares de São Paulo e de Minas Gerais na década de 1970, a partir do

preconizado na Lei 5692/71, bem como o crescimento da importância dos livros didáticos, como suportes privilegiados dos conteúdos explícitos da disciplina de História.

No terceiro capítulo, analisa a semelhança do capítulo anterior das prescrições estatais para o ensino oficial de História nos guias curriculares dos mesmos estados, Minas Gerais e São Paulo, porém, no período de mudanças viabilizadas pela abertura política vivenciada na década de 1980, com consequências marcantes para o ensino escolar da disciplina História. Por fim, no quarto capítulo, a autora faz digressões acerca da relação entre a universidade e o ensino fundamental nas mudanças no ensino escolar da disciplina de história, bem como das implicações da indústria cultural sobre essas mesmas mudanças.

Nessa obra, percebe-se a consulta a: 1) bibliografia variada na área; 2) documentos, relatos, pareceres e fontes estatísticas; 3) legislação de ensino; 4) livros didáticos e paradidáticos; 5) jornais, revistas, folhetos e artigos.



Figura 3 – Capa do livro organizado por Ilmar Rohloff de Mattos, em 1998, intitulado *Histórias do Ensino da História no Brasil*, Rio de Janeiro: Access.

Sob o título de *Histórias do Ensino de História no Brasil*, Ilmar Rohloff de Mattos organizou uma coletânea em 1998, com publicação pela Editora Access, congregando um texto de introdução do próprio organizador e seis capítulos com diferentes autores vinculados ao projeto “Ler e escrever para contar: documentação, historiografia e formação do historiador”, no âmbito do Programa de Apoio à Integração Graduação-Pós-Graduação (PROIN), patrocinado pela CAPES/MEC.

A coletânea reúne capítulos de autores conhecidos da área de História e do ensino de História, a saber: Kaori Kodama, Selma Rinaldi de Mattos, Patrícia Santos Hansen, Luís Reznik, Daniel Mesquita Pereira e Francisco José Calazans Filho. Esforço importante de constituição da pesquisa histórica sobre o ensino de História no Brasil, com uso de variadas fontes de investigação no processo de construção dos objetos e das interpretações apresentadas.

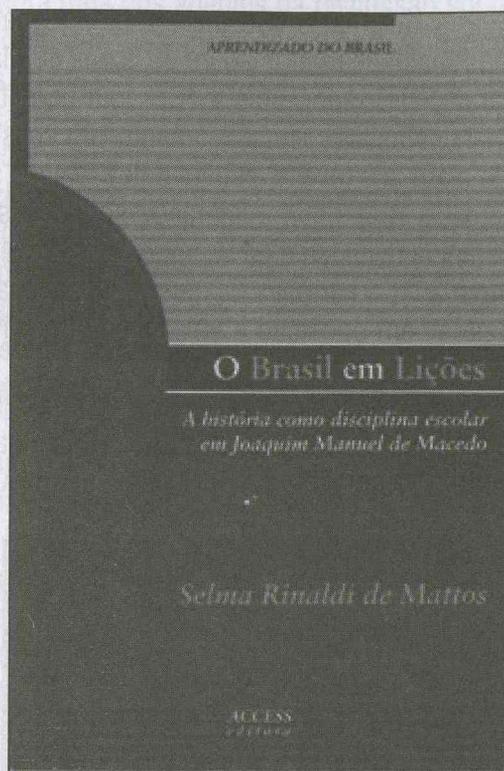


Figura 4 – Capa do livro de Selma Rinaldi de Mattos, de 2000, intitulado *O Brasil em Lições: a história como disciplina escolar em Joaquim Manuel de Macedo*, Rio de Janeiro: Access.

Em 2000, Selma Rinaldi de Mattos teve publicada a obra *O Brasil em Lições: a história como disciplina escolar em Joaquim Manuel de Macedo*, pela Editora Access. Fruto da dissertação de mestrado defendida no Instituto Superior de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas (IESAE/FGV), sob a orientação de José Silvério Baia Horta.

Mattos aborda a disciplina de História no período do Império brasileiro, por meio do exame do processo de construção de uma biografia da nação como pedagogia da formação do povo brasileiro no Brasil Império, por meio da relação que estabelece em Joaquim Manuel de Macedo do IHGB e sua obra *Lições de História do Brasil*, destinada, inicialmente, ao ensino de História do Brasil no Imperial Colégio de Pedro II. As fontes empregadas na investigação incluem documentos manuscritos, periódicos, obras literárias, manuais escolares e bibliografia variada.

Sob impacto da nova historiografia brasileira, expressa na *História Geral do Brasil* de Varnhagen, publicada em 1854, Macedo, entre 1861 e 1863, publicou as *Lições de História do Brasil*, objeto central da análise de Mattos, incluindo: *Lições de História do Brasil para uso dos alunos do Imperial Colégio Pedro II – 4º Ano* (1861); *Lições de História do Brasil para uso dos alunos do Imperial Colégio Pedro II – 7º Ano* (1863); *Lições de História do Brasil para uso das escolas de instrução primária* (1863). Obras que tiveram repercussão até a República Velha, com revisões e atualizações realizadas em 1905, por Olavo Bilac, e, entre 1914 e 1922, por Rocha Pombo. Mattos informa também sobre a atuação político-partidária de Macedo, que teria tido mandato como Deputado Provincial pelo Partido Liberal nos seguintes períodos sucessivos: 1864-1866, 1867-1868, 1878-1881. Sua morte, em 1882, interromperia essas atividades.

Mattos parte da assertiva de que Macedo distinguia a pesquisa e escrita da História (para o que o papel do IHGB era central) e do ensino de História, enquanto campo da difusão de conhecimentos (para o que o papel do ICPII era primordial). Para Mattos, ao ver o indígena como um bárbaro sem fé, Macedo “[...] quase trezentos anos depois, [...] ensinava algo semelhante aos estudantes e meninos, frisando a importância de impor uma fé, uma lei e um imperador àqueles que insistiam em permanecer fora da História” (MATTOS, 2000, p. 107).

Porém, foi o tema da Guerra Holandesa que mais contribuiu para dar consistência empírica à interpretação construída por Selma Rinaldi de Mattos sobre as lições de Macedo. O autor de *A Moreninha* via, na Guerra Holandesa, seu caráter civilizador, pois a “[...] luta permitia que as qualidades positivas daquelas duas outras ‘raças’ se manifestassem, simbolicamente, em seus representantes já ‘civilizados’” (MATTOS, 2000, p. 110), deixando claro aos jovens leitores o que deveria ser o Brasil independente: “[...] uma monarquia, de população católica, mas onde a liberdade se expressava por meio da existência de um governo constitucional, da tolerância religiosa e da liberdade comercial” (MATTOS, 2000, p. 113). E o que era mais importante para Mattos: a “[...] narrativa da ‘guerra holandesa’ é a maneira de constituir uma memória nacional e uma história geral, em oposição a uma memória nativista e uma história provincial” (MATTOS, 2000, p. 113).

Por fim, sobre a temática da emancipação política, Mattos assinala o caráter evolucionista da biografia da nação difundida por Macedo: “[...] a Independência (a ‘fase adulta’) era um desdobramento natural e inevitável do descobrimento e da colonização portuguesas” (MATTOS, 2000, p. 115).

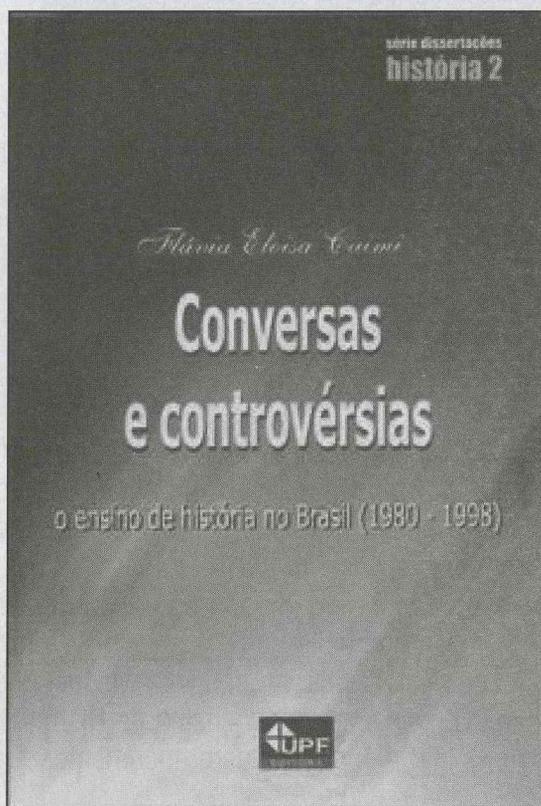


Figura 5 – Capa do livro de Flávia Eloísa Caimi, de 2001, intitulado *Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998)*, Passo Fundo: UPF.

Na investigação, a autora utilizou-se de fontes manuscritas, dicionários, revistas e jornais impressos, manuais escolares e obras literárias de Joaquim Manuel de Macedo e bibliografia variadas (artigos e livros).

Em 2001, foi publicada a obra de Flávia Eloísa Caimi, *Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998)*, pela Editora da Universidade de Passo Fundo (UPF). Resultado de pesquisa desenvolvida no período de 1997 a 1999 no Curso de Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo, sob a orientação de Astor Antônio Diehl.

O trabalho está apresentado em cinco capítulos. No primeiro, a autora situa questões relacionadas à origem da disciplina no século XIX e a proposta de José Veríssimo no final desse mesmo século, passando pelas assertivas oriundas da I Conferência Nacional de Educação de 1927, chegando à análise do ocorrido na década de 1930 e a emergência dos Estudos Sociais durante a Ditadura Militar de 1964. Percurso este que objetiva apontar os caminhos da história como disciplina escolar.

No capítulo dois, a autora trata dos agentes da discussão sobre ensino de História nas décadas de 1980 e 1990, como esforço de consubstanciação da base empírica da investigação. Aborda, desse modo, a identidade dos autores de obras sobre o ensino de História no período, seus suportes bibliográficos de âmbito geral e especificamente sobre o ensino de História, bem como as principais tendências do debate acadêmico e escolar sobre o ensino da disciplina.

A natureza, a especificidade e os principais elementos da crise do ensino de História são os temas abordados no terceiro capítulo da obra de Caimi. Para tanto, discorre sobre subtemas variados, incluindo: as relações entre ensino, sociedade, meios de comunicação social e Estado; as políticas educacionais e a implantação dos Estudos Sociais; a formação dos profissionais na área de História; a influência da historiografia e as concepções de História; as concepções de ensino e de aprendizagem; o papel de professores e alunos no processo pedagógico.

No quarto capítulo, a autora aponta as perspectivas, propostas e tendências atuais da pesquisa e do ensino de História, abordando subtemas, tais como: a realidade social como objeto, objetivo e finalidade do ensino de História; a integração pesquisa-ensino; a formação e atuação do professor; a relação presente-passado; a dicotomia identidade nacional/pluralidade cultural.

Por fim, no quinto capítulo, a autora estabelece relações entre os paradigmas da História e as metodologias de ensino, por meio da análise dos paradigmas da modernidade e da pós-modernidade, situando as críticas direcionadas ao ensino de História e as propostas decorrentes para o ensino de História.

Por se tratar de um trabalho em que a reflexão teórico-metodológica sobre o ensino de História, predominou a consulta a fontes bibliográficas de modo geral e, de modo particular, aquelas referentes ao ensino de História, sobretudo, em forma de livros e de coletâneas, bem como de periódicos científicos.

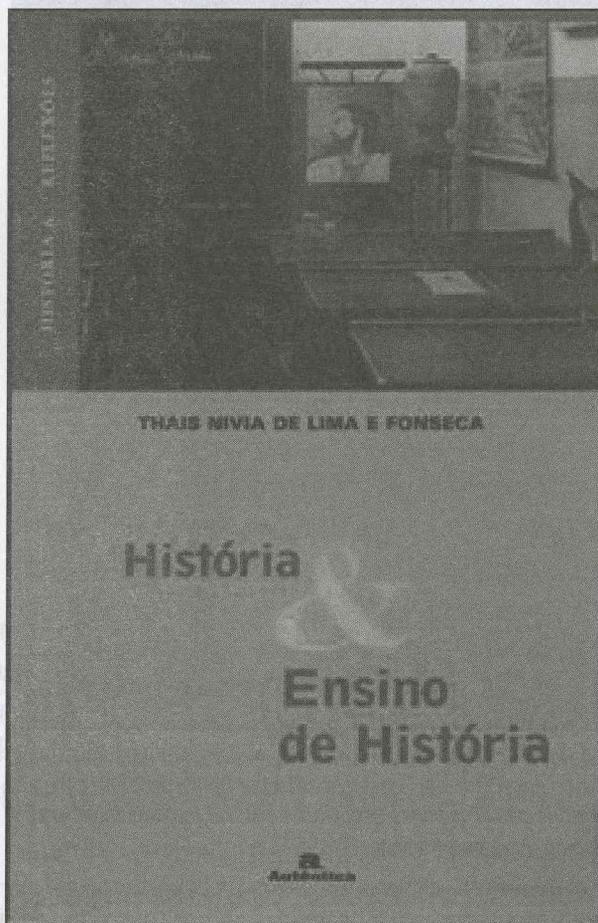


Figura 6 – Capa do livro de Thais Nívia Lima Fonseca, de 2003, intitulado *História & Ensino de História*, Belo Horizonte: Autêntica.

Em 2003, Thais Nívia de Lima e Fonseca publicou *História & Ensino de História*, pela Editora Autêntica. Esta é uma obra de reflexão sobre “a trajetória do ensino de História ao longo do tempo, no Brasil, e sobre múltiplas faces, expressão da complexidade que o envolve desde que a História tornou-se disciplina escolar” (FONSECA, 2003, p. 7).

No primeiro capítulo, “A história do ensino de História: objeto fontes e historiografia”, a autora faz uma reflexão conceitual significativa e mais geral sobre a História das Disciplinas Escolares e, em seguida, faz aprofundamentos, primeiramente, sobre A História como disciplina escolar e, finalmente, sobre a história do ensino de História.

Em “A história do ensino de História no Brasil: tendências”, segundo capítulo do livro, a autora destaca a produção relativamente pequena de estudos na temática em referência e aponta limitações quanto às fontes consultadas pelos pesquisadores que não acrescentam o papel da massa média na conformação da memória nacional.

No terceiro capítulo, “Exaltar a Pátria ou formar o cidadão”, Fonseca aborda a especificidade da História como disciplina escolar no Brasil, tecendo relações entre política, cultura e ensino de História. Por fim, em “Procurando pistas, construindo conexões: a difusão do conhecimento”, quarto e último capítulo, a autora procede à análise das formas de apropriação do conhecimento histórico, a partir da temática da escravidão brasileira entre os séculos XVI e XIX.

No processo de objetivação da investigação, a autora consultou diversos livros didáticos da segunda metade do século XX; documentos impressos – Instruções aos Professores, Decretos-Lei governamentais, hinários etc. –; fontes manuscritas; jornais de época; bibliografia variada.

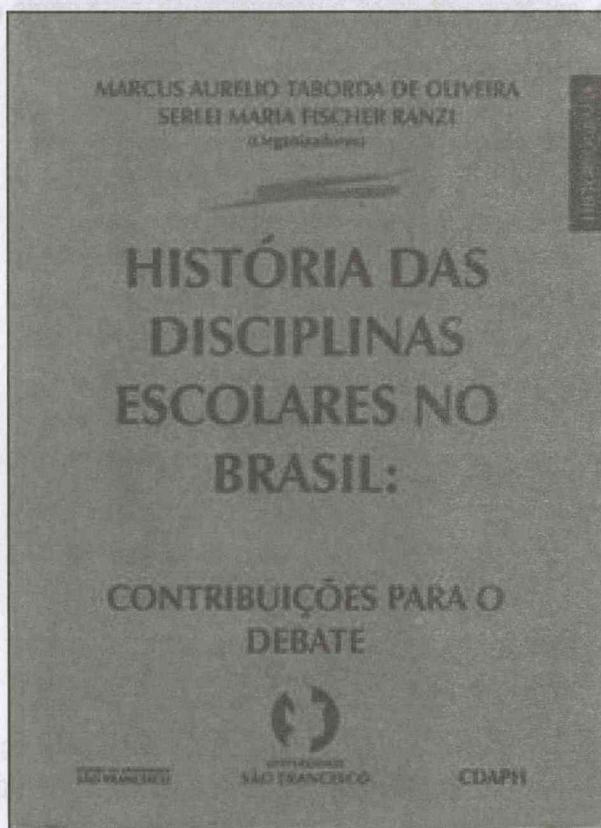


Figura 7 – Capa da coletânea organizada por Marcus Aurelio Taborda de Oliveira e Serlei Maria Fischer Ranzi, de 2003, intitulada *História das Disciplinas Escolares no Brasil: contribuições para o debate*, Bragança Paulista, EDUSF.

Trata-se de importante coletânea para as reflexões em torno do tema da História das Disciplinas Escolares. Foi publicada pela Editora da Universidade São Francisco também em 2003, com organização de Marcus Aurelio Taborda de Oliveira e Serlei Maria Fischer Ranzi, ambos da Universidade Federal do Paraná, sob o título *História das Disciplinas Escolares no Brasil: contribuições para o debate*.

A coletânea reúne textos que abordam temáticas diferenciadas no campo da História das Disciplinas Escolares, com aproximações de aspectos teórico-metodológicos e também de resultados de investigações recentes nos campos das disciplinas de Geografia, das Humanidades, da Educação Física, da Matemática, do Espanhol, da Física e da História.

Interessam particularmente para este estudo, o texto de Circe Bittencourt, “Disciplinas Escolares: história e pesquisa”, que faz uma reflexão importante sobre a pesquisa sobre disciplinas escolares e o texto de Serlei Maria Fischer Ranzi e Cleusa Maria Fuckner, “A Disciplina Escolar de História no Ensino Médio no Paraná: uma proposta de análise”, que trata da especificidade do ensino de História no nível médio, com abordagem do que se passa no estado do Paraná.

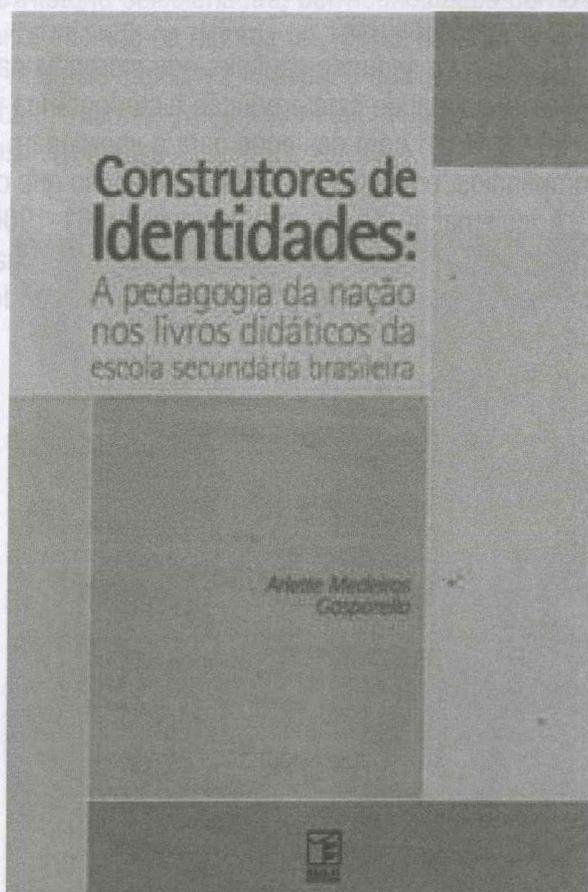


Figura 8 – Capa do livro de Arlette Medeiros Gasparello, de 2004, intitulado *Construtores de Identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*, São Paulo: Iglu.

Em 2004, encontrou publicação pela Iglu Editora, a obra de Arlette Medeiros Gasparello, intitulada *Construtores de Identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. Trata-se de comunicação em forma de livro do resultado de investigação desenvolvida entre 1998 e 2002 no Curso de Doutorado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação de Kazumi Munakata, sendo que no processo de construção da interpretação histórico-educacional pela autora foram utilizadas

[...] fontes localizadas principalmente no Núcleo de Documentação e Memória (NUDOM) do Colégio Pedro II (Rio de Janeiro/Centro); na Biblioteca Nacional; no Instituto Histórico e Geográfico (IHGB) e no Arquivo Nacional. Foram também realizadas consultas no acervo da Biblioteca do Livro Didático, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e na Biblioteca Central da Universidade Federal Fluminense (UFF) (GASPARELLO, 2004, p. 28-9).

A pesquisadora desenvolveu sua investigação com o emprego de fontes manuscritas; impressas, tais como anuários do Colégio Pedro II –, livros didáticos, documentos parlamentares, programas de ensino, leis e decretos, regimentos e portarias, publicações do Colégio Pedro II e almanaques; dicionários e enciclopédias; bibliografia ampla e diversificada.

A partir de referencial teórico calcado em Elias (1994), a autora optou por uma abordagem socio-cultural da construção do discurso nacional na historiografia didática, tendo como fonte privilegiada o livro didático, tomado como objeto material e cultural que se consubstancia como um “espaço de relações” (GASPARELLO, 2004, p. 29), sendo o livro organizado em quatro capítulos.

No primeiro, “A Instrução Secundária: um modelo nacional”, a autora deteve-se sobre o lugar institucional do Colégio de Pedro II, a corte, a escola na Modernidade, o ensino de Humanidades e o lugar do ensino de História, com aprofundamento no processo de institucionalização da disciplina História do Brasil em sua relação com a História Universal.

“A História Patriótica” é o título do segundo capítulo, que mergulha na caracterização dos princípios e ideais do nacional-patriotismo, animando esta produção historiográfica vinculada ao ensino secundário brasileiro no período de 1831 a 1861, com destaque para a abordagem da obra de Abreu e Lima e para o exame dos primeiros compêndios, em especial, da ideia de nação que comportavam.

No terceiro capítulo, “A legitimação do modelo nacional (1861-1900)”, Gasparello aborda em profundidade o projeto de nação do IHGB e assinala a importância de Varnhagen nesse processo, bem como trata do conteúdo de História Nacional contido nas lições escritas por Joaquim Manuel de Macedo e Luís de Queirós Mattoso Maia.

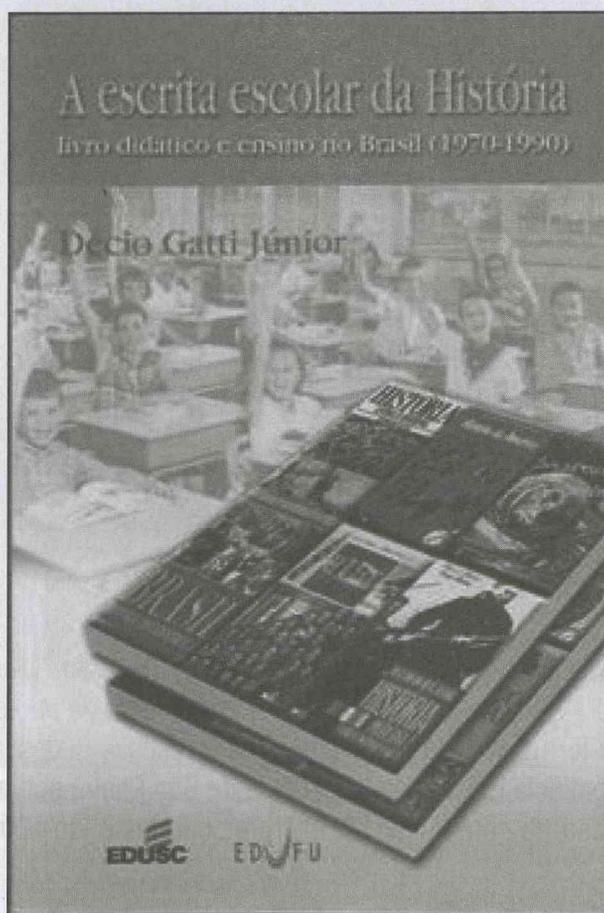


Figura 9 – Capa do livro de Décio Gatti Júnior, de 2004, intitulado *A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*, Bauru/SP: Edusc, Uberlândia/MG, Edufu.

Por fim, no quarto capítulo, “A Nação nos Compêndios Republicanos”, a autora, busca os marcos referencias que passam a animar essa nova época de produção didático-histórica, com a abordagem da contribuição de Capistrano de Abreu para esse processo e tratamento aprofundado de autores como João Ribeiro, Pedro do Coutto, Mário de Veiga Cabral, Max Fleiuss, Basílio de Magalhães etc.

Ainda em 2004, foi publicada a obra de Décio Gatti Júnior, *A Escrita Escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*, em regime de coedição pela Editora da Universidade do Sagrado Coração (EDUSC) e pela Editora da Universidade Federal de Uberlândia (EDUFU), fruto de pesquisa desenvolvida no período de 1994 a 1998 no Curso de Doutorado em Educação (História e Filosofia da Educação) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação de Ester Buffa.

Na obra, as análises detiveram-se sobre as obras didáticas e os depoimentos de autores e editores de livros didáticos de História selecionados, com conclusões como a de que o processo de massificação do ensino brasileiro, iniciado na década de 1960 e aprofundado na década de 1970, motivou a transformação dos antigos manuais escolares nos modernos livros didáticos, significando a passagem do autor individual à equipe técnica responsável e a evolução de uma produção editorial quase artesanal para a formação de uma poderosa e moderna indústria editorial.

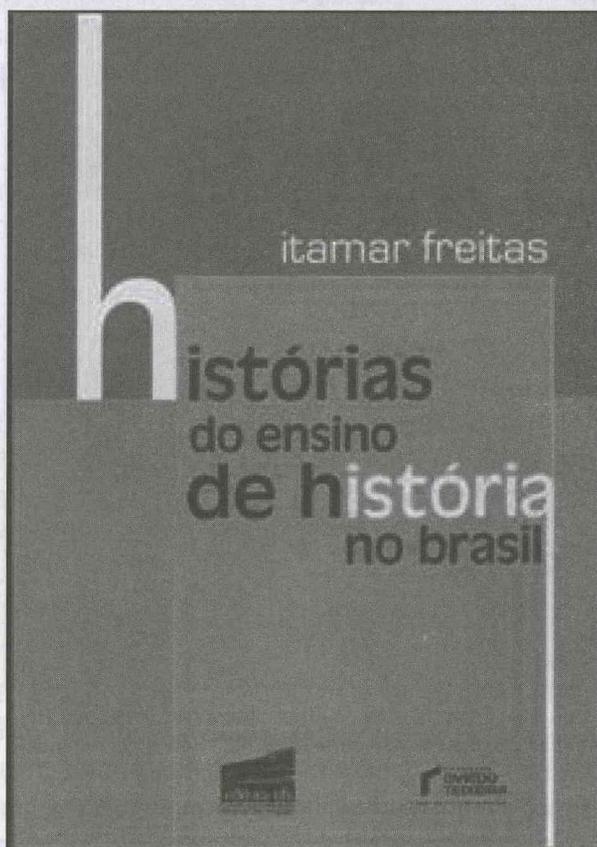


Figura 10 – Capa da coletânea de artigos de autoria de Itamar Freitas, de 2006, intitulada *Histórias do Ensino de História no Brasil (1890-1945)*, São Cristóvão/SE: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira.

Durante a investigação, o olhar do pesquisador foi o sócio-histórico, concentrando-se no exame das mudanças dos conteúdos e formas editoriais em livros didáticos de História destinados aos ensinos fundamental e médio, escritos e publicados no Brasil entre as décadas de 1970 e 1990, bem como na análise de depoimentos colhidos ao longo do segundo semestre de 1997 junto aos autores e editores dos livros didáticos examinados.

Partiu-se da ideia de que os livros didáticos, nas décadas de 1970 e 1990 exerceram, simultaneamente, a função de portadores dos conteúdos explícitos e de organizadores das aulas de História nos

níveis fundamental e médio da educação escolar brasileira. Do exame dessas fontes e mediante o cotejamento e o diálogo destas com a bibliografia pertinente, foram construídas as ideias centrais que conduzem o texto que comunica o resultado da investigação realizada.

A obra reúne trabalhos produzidos entre 1997 e 2003 por Itamar Freitas, da Universidade Federal de Sergipe. Na primeira parte há textos que registram, respectivamente, os itinerários percorridos pelo ensino de história no Brasil, as marcas deixadas por Taunay em São Paulo e as preleções de Isoldi na Faculdade de Letras e Filosofia de São Paulo (1931-1932). Na segunda parte, com seis textos, são abordados os seguintes temas: as diferentes pedagogias da história no alvorecer da República, a História Universal de Benevides, a história erudita em São Paulo (1894-1940), os conselhos de Braudel para o ensino de História no Brasil (1936), o combate a francofilia em Murilo Mendes (1935) e, por último, o estilo pedagógico de Genolino Amado.

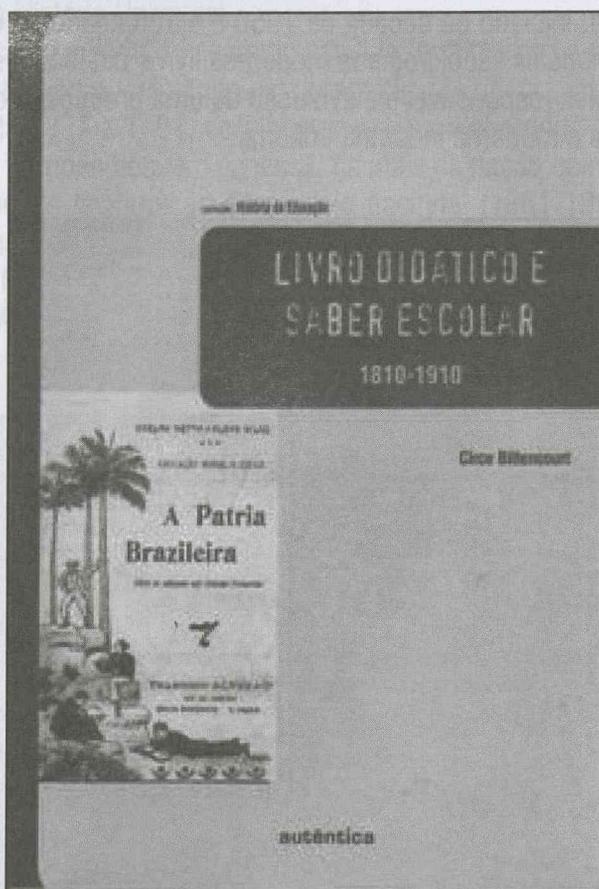


Figura 11 – Capa da obra de Circe Bittencourt, intitulada *Livro Didático e Saber Escolar (1810-1910)*, Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

Por fim, o autor apresenta, em apêndice, um texto que antecipa o centenário de publicação da obra de Langlois e Seignobos (1898), *Introduction aux Études Historiques*, obra, segundo o autor, que contribuiu para a formação de toda uma escola de historiadores ao longo do século XX e que, menosprezada pelas gerações atuais de historiadores, acaba por tornar-se desconhecida.

A última obra relacionada à temática da História do Ensino de História foi publicada recentemente, em 2008, intitulada *Livro Didático e Saber Escolar (1810-1910)*, de autoria de Circe Bittencourt, pela Autêntica Editora, de Belo Horizonte. Texto que comunica o resultado da pesquisa desenvolvida pela autora entre 1988 e 1993, durante o Curso de Doutorado em História Social na Universidade de São Paulo, sob orientação de Raquel Glezer.

De fato, o texto que deu origem ao livro é a tese de doutorado de Circe Bittencourt que está disponível na Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo desde a época da defesa de seu doutorado, em 1993. Nesses quinze anos que separam o momento de defesa da tese à publicação em forma de livro, o texto ganhou circulação nacional e internacional, sendo reprografado por inúmeros

pesquisadores. Sem dúvida, a publicação em forma de livro é importante pela possibilidade de ampliação do número de leitores da obra, para além do público especializado, bem como pelo maior permanência e durabilidade que a obra ganha nesse formato.

O livro manteve o texto da tese em sua quase integralidade, com divisão em três partes. Na primeira, intitulada “Literatura Escolar e Estado” a autora apresentou dois capítulos, nos quais aborda o papel do livro didático na construção do saber escolar e a relação entre o Estado e as editoras.

“Livro didático e disciplina escolar” é o título da segunda parte, também dividida em dois capítulos, nos quais são abordados diferentes temas. Primeiramente, é realizado um histórico do ensino de História, por meio da análise dos programas de ensino e dos livros didáticos, com análise do percurso de passagem da História Sagrada à História Profana e os confrontos na produção didática em relação às proposições de uma História Universal ou de uma História das Civilizações. Em seguida, a autora trata da emergência da História do Brasil nos livros didáticos, por meio da análise dos autores dos compêndios, das temáticas e periodizações privilegiadas e da noção de tempo e espaço em obras específicas.

Na terceira e última parte, intitulada “Usos do livro didático”, a autora, em dois capítulos, também trata da relação estabelecida entre os livros didáticos e os professores, por meio da análise da formação e da atuação dos mestres normalistas ou leigos, das condições de trabalho desses mestres e sua relação com os livros, da especificidade dos professores-autores do ensino secundário e do diálogo dos autores com os mestres; dos usos dos livros didáticos nas salas de aula, por meio do tratamento de questões relacionadas aos métodos pedagógicos e as formas de leitura, bem como às salas de aula e às práticas de leitura.

Em seu processo de pesquisa, a autora utilizou-se de fontes manuscritas (correspondências, contratos, anotações), impressas (catálogos das editoras, relatórios, legislação e programas de ensino), periódicos (revistas), anuários de ensino, livros didáticos (História Geral e do Brasil), bem como de farta bibliografia de referência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depreende-se do estudo realizado a partir do exame das obras vinculadas à temática da História do Ensino de História no Brasil, publicadas em forma de coletânea ou de livro no Brasil no período de 1990 a 2008 que este campo de investigação encontra-se estruturado, com uma hermenêutica que superou abordagens restritivas e reducionistas do passado, pois em vên da busca de estabelecer uma relação mecânica entre o diagnóstico e a prescrição das formas de melhorar o ensino de História, consolidou uma abordagem que busca compreender a dinâmica sócio-histórica que envolve o processo de constituição da disciplina no âmbito escolar.

Destaca-se ainda a percepção de que houve uma necessária convergência de interesses de pesquisa, de categorias de análise, de procedimentos de pesquisa e de utilização de fontes nas diferentes investigações empreendidas, com aproximações entre as pesquisas sobre História das Disciplinas Escolares, Histórias das Instituições Escolares e das nomeadas culturas escolares ou práticas escolares, pois ocorreu entre os pesquisadores o entendimento da necessidade de aproximar, na análise histórico-educacional, o currículo prescrito para a disciplina daquilo que efetivamente se materializa no âmbito escolar, na direção de determinar o saber histórico escolar disseminado e apreendido pelos indivíduos.

NOTAS

- ¹ Versão ampliada e complementada do trabalho apresentado em 29 de setembro de 2008, no interior da disciplina História Ensinada e a Escrita da História, sob a direção da professora doutora Maria Inês S. Stamatto e do professor doutor João Maria Valença de Andrade do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- ² Professor de História da Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Pesquisador do CNPq e da FAPEMIG.

REFERÊNCIAS

- BASTOS, Maria Helena Câmara; BUSNELLO, Fernanda de Bastani; LEMOS, Elizandra Ambrosio. A disciplina história da educação no curso de pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1942-2002). *História da Educação*. v. 10, n. 19, p. 181-212, 2006.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Pátria, Civilização e Trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas (1917- 1939)*. São Paulo: Loyola, 1990.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
- _____. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de; RANZI, Serlei Maria Fischer (Org.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista/SP: EDUSF/CDAPH, 2003. p. 9-38.
- _____. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- CAIMI, Flávia Eloisa. *Conversas e controvérsias: o ensino de História no Brasil (1980-1998)*. Passo Fundo/RS: UPF Editora, 2001.
- CARVALHO, Anelise M. M. *Pregadores de ideias, animadores de vontades: livros didáticos nos anos 1930-1940*. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.
- CARVALHO, Lúcia I. *A distribuição e Circulação de Livros nas Escolas Paulistas: o livro didático em questão*. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991.
- CASIMIRO, Glaucete Soares. *A língua inglesa no Brasil: contribuições para a história das disciplinas escolares*. Campo Grande: Uniderp, 2005.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares. *Teoria e Educação*. n. 2. p. 177-229, 1990.
- CHOPPIN, Alain L'histoire du livre et de l'édition scolaires: vers un état des lieux. *Paedagogica Historica*. v. 38, n. 1. p. 21-49, 2002.
- ESCOLANO BENITO, Agustín (Dir.). *Historia Ilustrada del Libro Escolar em España: de la posguerra a la reforma educativa*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. Campinas/SP: Papirus, 1993.
- _____. *Ser professor no Brasil: história oral de vida*. Campinas/SP: Papirus, 1997.
- FONSECA, Thais Nivia L. *História & ensino de história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- FREITAS, Itamar. *Histórias do ensino de história no Brasil (1890-1945)*. São Cristóvão/SE: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2006.
- GASPARELLO, Arlette Medeiros. *Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu, 2004.
- GATTI JR., Décio. *A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas*. Campinas/SP: Autores Associados, Uberlândia/MG, Editora da Universidade Federal de Uberlândia. p. 3-24, 2002.

_____. *A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. Bauru/SP: Edusc, Uberlândia/MG, Edufu, 2004.

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

LANGLOIS, Charles Victor; SEIGNOBOS Charles. *Introdução aos Estudos Históricos*. Tradução de Laerte de Almeida Moraes. São Paulo: Renascença, 1946 [Introduction aux Études Historiques, 1898].

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Revisão técnica e adaptação da obra de Lana Mara Siman. Porto Alegre/RS: Artes Médicas. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais, 1999.

MATTOS, Ilmar Rohloff de (Org.). *Histórias do ensino da história no Brasil*. Rio de Janeiro: Access, 1998.

MATTOS, Selma Rinaldi de. *O Brasil em lições: a história como disciplina escolar em Joaquim Manuel de Macedo*. Rio de Janeiro: Access, 2000.

MONARCHA, Carlos. (Org.). *História da educação brasileira: formação do campo*. Ijuí/RS: Unijuí, 1999.

NÓVOA, António. *História da educação*. Relatório da disciplina História da Educação, apresentado no âmbito das provas para obtenção da agregação. [Impresso] Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 1994.

_____. História da Educação: “novos sentidos, velhos problemas”. In: MAGALHÃES, Justino (Org.). *Fazer e ensinar história da educação*. Braga/Portugal: LUSOGRAFE, Universidade do Minho, 1998. p. 35-54.

NUNES, Clarice. Ensino e historiografia da educação: problematização de uma hipótese. *Revista Brasileira de Educação*, n. 1. jan./abr. 1996. p. 67-79, 1996.

_____. O ensino da história da educação e a produção de sentidos na sala de aula. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 6. jul./dez. 2003. p. 115-58, 2003.

OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de; RANZI, Serlei Maria Ficher. *História das Disciplinas Escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

RIBEIRO, Sônia Tereza da Silva. *História da educação ou do ensino? uma análise da disciplina nos cursos de formação de docentes*. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 1995.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Recordação para professoras: a História da Educação brasileira narrada por Afrânio Peixoto. In: GONDRA, José (Org.). *Dos arquivos à escrita da história: a educação brasileira entre o Império e a República no século XIX*. Bragança Paulista. Editora da Universidade São Francisco, 2001. p. 11-36.

SANTOS, Maria Teresa. Percurso e Situação do Ensino de História da Educação em Portugal. In: GATTI JR., Décio e PINTASSILGO, Joaquim (Org.). *Percurso e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação*. Uberlândia/MG. EDUFU. p. 75-97, 2007.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Considerações sobre a matemática escolar numa abordagem histórica. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia: n. 3, p. 77-82, jan./dez., 2004.

VEIGA, Cynthia Greive e FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A Escrita da História da Educação Mineira: a produção de Paulo Kruger. In: GONDRA, J. (Org.). *Dos arquivos à escrita da história: a educação brasileira entre o Império e a República no século XIX*. Bragança Paulista. Editora da Universidade São Francisco. p. 37-58, 2001.

WARDE, Mirian Jorge; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Política e cultura na produção da história da educação no Brasil. *Contemporaneidade e Educação*. v. 5, n. 7. p. 9-33, 2000.

2

Anotações acerca da constituição do ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil

Margarida Maria Dias de Oliveira¹

Historicamente, as universidades no Brasil pouco se voltaram para a questão do ensino. Na pesquisa histórica e sobre ensino de História, não foi diferente. O ensino da disciplina foi visto, até a década de 1960, como área de formação, não como objeto de pesquisa.

Na visão dicotômica da total separação entre ensino e pesquisa, o primeiro foi associado, estritamente, às ditas questões pedagógicas. Estas, por sua vez, restringidas aos cursos de licenciatura e, nestes, às disciplinas assim denominadas “pedagógicas”, nas quais, segundo essa visão, deveriam ser debatidas e resolvidas as questões relativas ao ensino.

Junte-se a isso a dicotomia transferida para os cursos de pós-graduação no Brasil – organizados em nosso país a partir da década de 1970 quando, mais uma vez, as questões do ensino se restringiram aos programas de pós-graduação em Educação. Ou seja, aos profissionais de cada área, abriu-se a possibilidade de pesquisas em temas variados, porém a discussão sobre o que e como ensinar o produto desse conhecimento foi tratada como uma questão menor, desvalorizada, menos nobre.

As palavras do professor Francisco Falcon, em seguida transcritas, relembram essa escolha, e, por isso mesmo, por ser entendida como uma possibilidade que foi transformada no único modelo a ser adotado, a pós-graduação no Brasil ainda necessita de uma análise que explicita não só essa condição, mas, sobretudo, os problemas que carrega.

Nossos historiadores têm por hábito analisar a produção historiográfica contemporânea no Brasil, a partir de 1970/1, isto é, da chamada institucionalização da pós-graduação entre nós. Trata-se da eleição de um “evento fundador” responsável por alguns esquecimentos e silêncios dos mais significativos. Esquecimento, por exemplo, das mudanças em curso nos anos 60, dos debates e conflitos então travados no “território da História”: esquecimento, também de como e quanto o ensino de pós-graduação herdou do ensino de graduação em termos de quadros docentes, compartimentações disciplinares, visão conteudística de currículos, orientações teórico-metodológicas – em termos da pesquisa e da historiografia existentes.

[...]

Um outro silêncio, cujos efeitos ainda perduram, é o que envolve o modelo de pós-graduação adotado. Bem sei que, hoje em dia, mestrado e doutorado, tal como os conhecemos, parecem tão naturais que é como se sempre houvessem existido. No entanto, à época da nossa narrativa, doutorado era algo totalmente diverso, pois sequer era um curso. Quanto ao mestrado, bem, recordo-me de discussões, no final dos anos 50, sobre o termo mais adequado: “mestria” ou “mestrado”? Mais importante, porém, é que estavam postas em discussão concepções diversas, baseadas em modelos europeus e no norte-americano, além de uma tradição já consolidada e respeitável que era a da USP. Mais que fruto deste debate, o modelo adotado foi legislado e imposto como o único legalmente válido, sem deixar espaços para outras experiências. Ironicamente, internalizou-se de tal maneira o modelo que raros se dão conta efetivamente do quanto ele predeterminedou as características da pós-graduação entre nós, aí incluídos muitos dos seus problemas (FALCON, 1998, p. 112-113, grifo do autor).

Assim, uma discussão fundamental foi, mais uma vez, protelada, porque vem sendo tratada apenas por um prisma, sem o diálogo entre as duas áreas – a específica e a pedagógica – que deviam dar sua feição final, adiando também uma solução, ou, pelo menos, uma saída satisfatória.

No início dos anos 60, após a criação da Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional e a criação dos Conselhos de Educação, novos formatos foram dados à licenciatura, que passou a ser um grau paralelo ao do bacharelado. Manteve-se o bacharelado (com disciplinas específicas para a área científica à qual se dedica o aluno, também denominadas, de maneira preconceituosa, como “disciplinas de conteúdo”) e em paralelo o grau de licenciatura para a formação específica para exercício do magistério (as “disciplinas pedagógicas”).

[...]

Aos poucos o bacharelado e as licenciaturas puderam seguir rumos diversos, embora devessem manter correlações (MARTINS, 2002, p. 48).

Na área de História, infelizmente, o processo não tem sido diferente.

Consequência natural desse distanciamento na formação inicial do professor, o ensino também não se configura como objeto de pesquisa nos programas de pós-graduação. Afinal, a Academia também tem seus temas e objetos de estudo considerados nobres. Um tema, cujo principal profissional é tão desvalorizado socialmente, não poderia ocupar espaços privilegiados nos projetos de pesquisa.

O trabalho pioneiro, realizado por Miriam Moreira Leite em 1969, até mesmo para a autora, parece ser circunstancial e motivado por questões pessoais, para só depois se configurar num modelo e motivador de estudos de outros profissionais.

Em 1958, fomos viver em Araraquara e só voltamos em 1972, quando minha filha Ruth veio fazer exame vestibular para medicina. Eu escrevera dois livros durante a temporada araraquarense: O ensino de história no primário e no ginásio (publicado pela Editora Cultrix, em 1969) e Introdução aos estudos sociais. O primeiro foi uma sistematização do ensino de história baseada em minha experiência escolar, na experiência dos meus filhos e nas revistas de professores que eu conseguí² (apud FONSECA, 1997, p. 139-140).

No final da década de 1970 e início da de 1980, o ensino de História constituiu-se como um campo a ser analisado porque, apesar do retrocesso político e educacional, que resultou da ditadura militar instalada a partir de 1964 no Brasil, os questionamentos formulados nos anos anteriores, em relação à cultura, ao comportamento e à educação/escola, haviam sido tão profundos e amplos que, de fato, instalou-se uma nova forma de relação educação/escola/sociedade no mundo e no Brasil.³

Os jovens que alcançam a Universidade têm clareza do privilégio e caracterizam-no como uma responsabilidade social, deixando clara a sua disposição em trabalhar pela nação:

[...] a juventude universitária compenetra-se cada vez mais do papel que lhe cabe no futuro do país, especialmente na formação de uma elite responsável. Além de não olvidar os grandes problemas nacionais e internacionais, concentra seus esforços no aperfeiçoamento do Ensino Superior do Brasil, sob o ponto de vista material e intelectual (apud MATTOS, 1998, p. 112-113).⁴

Os profissionais de História que estavam atuando em sala de aula eram provenientes de cursos de graduação concluídos antes da ditadura militar e, portanto, influenciados pela extrema politização das discussões da segunda metade da década de 1950 até meados dos anos 1960, ou formados após esse período.

Independentemente disso, sofreram, no exercício da profissão, os problemas da desvalorização da disciplina, como se pode observar nos seguintes depoimentos.

Desvalorização em vários sentidos. No que concerne ao conteúdo da disciplina, como ressalta o professor Francisco Alencar:

De 1964 para cá, e, sobretudo, após o AI-5 e a Lei 5.692, de 1971, aprovada por um Congresso Nacional castrado, o esvaziamento programado do ensino da história só fez crescer. Peça importante nesse projeto conservador foi a valorização de disciplinas como educação moral e cívica e organização social e política do Brasil, que tinham conteúdo definido de acordo com os interesses de Segurança (lá do Poder) e Desenvolvimento (lá das elites). “Brasil potência”, “cadinho de raças”, “povo ordeiro”, “democracia relativa” e outras noções bem classistas, falseadoras da realidade, fizeram escola, literalmente (apud, SILVA, 1985, p. 48).⁵

Imposição e estímulo sempre às mais formas de avaliação que levavam os alunos à perda da criticidade e a encarar a educação como apropriação técnica e não como espaço de criação, como ressalta o professor Rubim Santos Leão de Aquino:

E a legislação educacional prosseguiu com o Decreto nº 68.908, de 13 de junho de 1971, em que o Governo Médici estabeleceu critérios para os concursos vestibulares para admissão aos cursos superiores de graduação. Caminhava-se rapidamente para as provas de múltipla escolha, de resultados desastrosos. A despolitização da juventude seria facilitada mais ainda pelo controle dos livros didáticos (SILVA, 1985, p. 50-51).⁶

Fosse intervindo nas condições salariais da categoria; acompanhando ainda o raciocínio desse professor:

O próprio arrocho salarial decorrente da política monetarista dos governos militares pós-1964 tornava aviltante o salário dos professores. Víamo-nos obrigados a dar um número absurdo de aulas. O que nos pagavam os patrões, aproveitando-se da inviabilidade de uma greve da categoria, mal dava para sobreviver no “milagre brasileiro” (SILVA, 1985, p. 51).

Ou, declaradamente, usando da repressão, em escolas:

Com a ditadura, as coisas começaram a complicar, pois ensinar história era complicado, havia muita vigilância. Às vezes, no final da aula, os alunos vinham e me colocavam coisas que eu via onde estava pisando (apud FONSECA, 1997, p. 160).⁷

Ou universidades:

No início de 1969 as aulas do IFCS estavam infiltradas e infestadas de espões, havia tentativas de prender alunos na própria instituição e finalmente soldados foram postos nas portas das salas. Esta situação tensa culminou com um ataque a bomba de tipo militar no prédio do IFCS como preliminar de uma ocupação do mesmo que não ocorreu naquele momento devido a uma mobilização e às presenças contínuas dos Corpos Docente e Discente no estabelecimento. O prédio foi invadido posteriormente pelo exército, que revistou todos os arquivos e papéis, inclusive do órgão de representação dos alunos (LOBO, 1987, p. 20).

Por outro lado, sofriam pressões também no sentido de rever sua atuação em sala de aula, reformulando conteúdos e utilizando novos recursos didáticos.

No colégio, além do trabalho de direção, retomei as classes de 1º grau e a coordenação das aulas de estudos sociais de 1ª a 4ª séries. Envolvi-me muito com esse trabalho; como era sócia do colégio, tinha muita liberdade de inovar e realizar experiências pedagógicas. Dos textos então elaborados, surgiu a vontade de escrever um livro didático para estudo do município, desejo que só se concretizou bem mais tarde. Em 1976, construímos a sede própria do colégio: original, bonita, atraente e com muito verde. Nesse período, estudei muito, sobretudo textos pedagógicos, Piaget, psicologia da aprendizagem, assuntos que, até então, não havia priorizado. E também autores da história nova francesa, história das mentalidades, do cotidiano. Nos primeiros anos de trabalho, as aulas ainda eram muito expositivas. Aqui, ali, algum trabalho em grupo, debates, júri simulado, seminários etc. No período de 1974 a 1979, pelas exigências da proposta pedagógica da escola, o ensino passou a ser mais dinâmico, com atividades mais diversificadas, como estudo do meio e utilização crescente de novos materiais didáticos (apud FONSECA, 1997, p. 64).⁸

Ou, como categoricamente afirma o professor Hellius Skinner, deixando nas entrelinhas, com fina ironia, que esses novos recursos não significavam, necessariamente, qualificação no ensino, mas sim a tentativa de encobrir a desqualificação ou, pelo menos, o direcionamento do olhar sobre a educação para questões que, de fato, não eram as mais importantes:

Houve uma invasão de supervisores pedagógicos, oriundos, em sua maior parte, do ensino primário e formados em faculdades de fins de semana. Com isso, houve uma proliferação de “álbuns seriados”, “quadros de pregas”, imantógrafos e outros recursos didáticos (apud FONSECA, 1997, p. 112).⁹

Essa modificação tinha, pelo menos, duas demandas diferenciadas. Uma dizia respeito à vigilância – real ou psicológica – imposta pela ditadura militar que limitava conteúdos da disciplina, tornava-o acrítico e desprovido de ligação com a vivência real dos agentes históricos, localizando os acontecimentos num passado longínquo e sem conexões com o presente. A segunda demanda era, em parte, consequência da primeira. A desvalorização da disciplina, paradoxalmente, criava uma necessidade dos professores procurarem alternativas – poderíamos dizer quase de sobrevivência (no sentido de existência da disciplina na escola) – na forma de ministrar o conteúdo histórico permitido.

Como ressalta o depoimento abaixo, foi criada uma “fórmula educacional da ditadura” que se arraigou por todo o sistema, mesmo para os resistentes:

É bom lembrar também que mesmo nós, professores não-cooptados, nem sempre conseguíamos romper a autocensura e dar aulas que não convidassem ao cochilo. A vida lá fora, com todo o sufoco, era mais interessante. Provisoriamente, o sistema venceu. Formou-se uma geração inculcada de “verdades” que constituíam quase um senso comum: os índios são atrasados, nosso maior problema são os contrastes regionais, os alemães são belicosos por natureza, os Estados Unidos são um modelo a ser seguido e outras que tais (apud SILVA, 1985, p. 49).¹⁰

Mas, como o ensinar e o aprender são espaços, por excelência, de criação, os professores, apesar dessa conjuntura, construíram suas alternativas.

Alguns encontraram formas de burlar as ordens da ditadura militar e, por meio delas, ainda buscaram melhoria nas condições de ensino:

Com relação às mudanças advindas da Lei 5692/71, com a inclusão de OSPB e EMC, reduzindo a carga de aulas de história e geografia, sempre me coloquei contra. Não admitia que o professor de história e geografia, designado para dar aulas de EMC ou OSPB, não desse aulas de sua disciplina, pois não havia fiscalização, de modo geral. O Pedro II fez um simulacro de adesão à nova Lei do Ensino, chegou mesmo a investir num ensino profissionalizante, dando cursos para os professores e recebendo do Premem laboratórios e outros materiais. Entretanto, nada disso funcionou, fato que também ocorreu na maior parte das escolas da rede pública e particular. As adesões eram de “mentirinha” para receberem as verbas do MEC. A esse respeito, participei de pesquisa do INEP (CBPE), constatando essa realidade (apud FONSECA, 1997, p. 112).¹¹

Outros reagiram explicitamente:

Mas mesmo nesse período de tanta agressão à inteligência houve resistência. Nem todos se acomodaram, nem todos aderiram. O sonho humano libertário, que é capaz de criar estradas no cárcere, continuou sendo acalentado por professores criativos e de incansável espírito crítico. Em muitas aulas de ES, EMC ou OSPB o feitiço virou contra o feiticeiro, e temas candentes de nossa atualidade foram debatidos. A ideologia dominante, imposta também através do aparelho escolar, era fustigada pelos guerrilheiros das ideias... Os alunos, vítimas maiores dessa história toda, também reagiram. Lembro-me de uma aula de OSPB num desses cursinhos de vestibular, nos idos de 1973. O professor, um militar reformado e diplomado pela Escola Superior de Guerra, encerrava, através de um circuito interno de TV, sua explanação sobre os Objetivos Nacionais Transitórios e Permanentes. A turma reagiu ruidosamente às baboseiras colocadas no ar: bolinhas de papel no aparelho, apupos e assobios. A aula seguinte era ao vivo, e o professor Manoel Maurício de Albuquerque, recém-saído da prisão, foi recebido com aplausos (apud SILVA, 1985, p. 48-49).¹²

Assim, professores de História, integrados ao mercado de trabalho, iniciaram uma série de experiências no ensino dessa disciplina. Experiências que, por vezes, retomaram recursos didáticos de razoável antiguidade de utilização em sala de aula (trabalho com jornais em sala de aula), mas que davam, naquele momento, um significado novo ao ensino. Outras, influenciadas pela nova conjuntura vivida, buscavam na sociedade esses elementos novos (a utilização da televisão e, a partir da década de 1980, do vídeo cassete).

Essas experiências, por sua vez, serviram de base para análises, muitas vezes das Práticas de Ensino e/ou de outras pesquisas, que começaram a se desenvolver nos cursos de História.

No sentido de ratificar o panorama que aqui se esboça, é importante lembrar mudanças políticas significativas, na área de História, que foram concomitantes ao acima referenciado.

No IX Simpósio Nacional de História que ocorreu em Florianópolis (SC), em 1977, alunos de pós-graduação, professores do ensino fundamental e professores universitários favoráveis à “abertura” da ANPUH manifestaram-se, exigindo reformas nos estatutos e a participação, em condições de igualdade nos eventos científicos, dos dois grupos de historiadores, que apesar de serem profissionais da História, eram excluídos de atuar na Associação. Tratava-se de incluir, no rol de associados, os estudantes de pós-graduação e os professores de 1º e 2º graus. Professores universitários contrários a essa incorporação de novos membros romperam com a Associação,

afastaram-se dela (não sem antes declarar seu repúdio ao “desrespeito” que foi cometido aos estatutos de 1961) e criaram a Sociedade Brasileira de Pesquisa de História (SBPH). Até 1981, tal cisão ainda rendia situações explícitas de confronto. Temia-se que a ANPUH perdesse sua maior característica de até então: a de ser uma associação científica, pouco articulada com os movimentos sociais. Quando, em 1981, no XI Simpósio Nacional de História, ocorrido em João Pessoa (PB), os estatutos reformulados foram apresentados à Assembleia-Geral, a discussão sobre o papel político da Associação foi objeto de discussão, conforme relatado em Ata (MARTINS, 2002, p. 122).

Foi, portanto, pós-década de 1970, que as preocupações com a formação do professor, do ensino de História e seus correlatos passam a fazer parte, como objeto de reflexão, análise e pesquisa, de uma forma mais enfática, no universo dos licenciados, bacharéis e pesquisadores de História, em geral.

A Associação Nacional de História (ANPUH) espelha o encaminhamento dado pela categoria. A partir de 1977, é posta a discussão e nos dois simpósios seguintes (1979 e 1981) consolidaram-se todas as ações necessárias para incluir no quadro de sócios da entidade de professores dos outros níveis de ensino, além de professores universitários.

A tradição da entidade vem consolidando, também, a participação como sócios – e isso é notório quando esses espaços se alargam no Brasil – de profissionais que trabalham em museus e centros culturais, “lugares de memória” em geral, e, muito recentemente, assessorias, consultorias e trabalhos desenvolvidos na mídia eletrônica.

Contudo, ampliados os espaços e mais clara a dimensão pedagógica dessas atividades, e, embora a pesquisa sobre ensino tenha se ampliado significativamente, a discussão sobre a produção do conhecimento histórico e a construção do conhecimento histórico escolar ainda não se concretizaram, de forma a modificarem a constituição dos nossos cursos de formação de professores de História.

Embora o número de pesquisas, estudos, dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre ensino de História, comparado a outros temas, seja diminuto, é visível o seu crescimento.

Sinal desses novos tempos, a mais importante entidade científica da área, ANPUH, após a sua opção fundamental, nas décadas de 1970/1980, pela inclusão dos profissionais dos, então, primeiro e segundo graus (hoje, ensino fundamental e médio), impôs-se a discussão sobre as relações entre os vários níveis de ensino e, deles, com a pesquisa.

A ANPUH, que, após a decisão do final da década de 1970, passou a ser a Associação Nacional de História, embora conservando a sigla pela sua representatividade e legitimidade junto à comunidade acadêmica, ampliou suas preocupações com o ensino, pelo menos, desde a instituição das licenciaturas curtas em Estudos Sociais, quando a entidade mobilizou os associados em todo o país para lutar, categoricamente, contra o que foi entendido como uma significativa perda de espaço da História e da Geografia.¹³

Sobre a atuação da ANPUH, nessa luta, lembra a professora Déa Ribeiro Felon:

[...] Acho que foi no espaço da associação que nós fizemos a grande luta contra estudos sociais. Isso é um capítulo que não podia deixar de aparecer aqui, porque foi uma batalha grande que envolveu toda a comunidade. Ela começou por volta de 1971 – 1972, com a implantação das licenciaturas curtas de estudos sociais e a possibilidade de acabar com a licenciatura plena de história. Foi o começo da nossa luta contra estudos sociais, num congresso em Goiânia. A partir disso, nós nos posicionamos. A associação teve uma participação muito forte na luta contra estudos sociais e eu participei muito disso, seja enquanto estive em Brasília, seja quando vim para São Paulo, em 1973. Aqui também tivemos muitos encontros, muitos debates, e tenho uma trajetória grande nessa discussão. Essa participação deu-me uma dimensão mais ampla da ANPUH, no sentido de uma discussão da categoria profissional (apud FONSECA, 1997, p. 81-82).¹⁴

E a ANPUH incorporou esse confronto, principalmente porque, avaliando em profundidade, é uma discussão sobre a categoria profissional.

Os governos militares impuseram a repressão e a desmobilização. Em alguns momentos, no entanto, não por assim planejarem os militares, mas pela coerência de compromissos assumidos pelos profissionais da Educação – dentre eles, os de História – a situação-limite imposta pelo excessivo controle

governamental resultou na construção de novos caminhos até mesmo para questões que não se restringiam ao período da ditadura, mas que foram forçadas a partir dos longos governos elitistas brasileiros.

Apesar de longa, a citação que se segue, da professora Maria do Carmo Martins (2002, p. 81-82), é esclarecedora sobre isso e merece ser lida com atenção:

Seria ingênuo não perceber o distanciamento que se processava entre os profissionais acadêmicos e os profissionais do ensino desde o final do século XIX, com momentos significativos nas Reformas de 1931 e de 1942, mas em especial, após a Reforma Universitária (1968) e a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus (1971). É possível afirmar que a constituição de um sistema de ensino que demandava muito mais professores do que anteriormente facilitou a ampliação desse distanciamento, uma vez que exigia o aumento da formação profissional, realizado em tempo reduzido. Por outro lado, tal distanciamento resultou numa interrupção ou, ao menos, numa dificuldade de comunicação entre historiadores e professores de História para o ensino fundamental e médio. Certamente foi durante a ditadura militar no Brasil e diante de uma excessiva centralização decisória nas mãos dos representantes do poder público estatal sobre a produção intelectual, que historiadores e professores de História voltaram a se encontrar, procurando encurtar as distâncias e diminuir suas diferenças valorativas, buscando elementos de identificação entre os dois profissionais da História. O reencontro se deu vivendo uma 'dolorosa experiência', como cita o Manifesto de Abril de 1998, em destaque na introdução deste trabalho. Essa experiência evidenciou a disciplina escolar de História, tanto da parte dos conselheiros do Estado brasileiro, quanto por parte dos historiadores que voltaram a reivindicar o direito de definir seu status, suas características nos currículos e sua função educativa.

É certo que a interferência do Estado brasileiro na produção das ciências humanas ocorreu durante o período da ditadura militar, principalmente pelo cerceamento da liberdade de expressão e pela perseguição política aos cientistas sociais, historiadores e filósofos que se opuseram ao regime que se instalara por um golpe de Estado em 1964. É certo também que o controle sobre as Universidades aumentou durante o final dos anos 60, inclusive pela tentativa de controlar o movimento estudantil, chegando a ocorrer intervenções nas universidades, com indicações de reitores interventores e a transformação dos centros acadêmicos em diretórios acadêmicos regulamentados pela Lei Suplicy. Mas apesar disso tudo, a continuidade dos trabalhos de pesquisa foi assegurada, principalmente após a Reforma Universitária de 1968 e da criação de uma série de cursos de pós-graduação por todo o país.

A experiência dolorosa a que o Manifesto de 1998 faz referência corresponde certamente a toda a violência e o autoritarismo que professores e estudantes sofreram no período, mas diz respeito em especial à perda de autonomia da História no currículo escolar, feita por meio de normatizações e a "canetadas" ditadas por representantes do poder público.

Assim, a Associação, refletindo a categoria profissional, assumiu e pautou nas suas várias instâncias a discussão sobre as investidas do governo ditatorial sobre a autonomia da escola e da disciplina e a profissionalização do historiador. Debates, aliás, que tomaram novas feições, mas continuam atuais e urgentes.

A principal publicação da ANPUH – a *Revista Brasileira de História* (RBH) – incorporou, assim, desde seu início, essa reorientação e o principal evento da entidade, o Simpósio Nacional de História vem incorporando a temática – ensino de História – como discussão privilegiada da entidade.

É sempre muito polêmico dentro da ANPUH o tema ensino, pois alguns advogam que a entidade não tem concedido espaço para essa discussão em seus vários prismas. Outros, porém, afirmam, baseados na vivência e participação em encontros, comissões, apresentações de trabalhos, que a Associação Nacional de História, mesmo quando era restrita a professores universitários, aceitava discussões em que o ensino fosse a questão central.

A professora Selva Guimarães Fonseca (1995, p. 21), por exemplo, tem externado sua opinião sobre o insignificante espaço que a ANPUH tem concedido ao ensino. É em tom de crítica que afirma:

Exemplo disso, a ANPUH – Associação Nacional dos Professores Universitários de História, entidade congregadora de profissionais de História, promotora de simpósios regionais e nacionais, divulgadora de pesquisas na área, através de seus Anais e da Revista Brasileira de História, só passa a permitir a participação de professores de 1º e 2º graus a partir de 1977. Esta atitude, entretanto, não foi uma dádiva da direção da entidade e sim uma conquista dos professores de 1º e 2º graus e estudantes, causadora de polêmicas e rejeição de vários setores universitários.

Por outro lado, a professora Rachel Glezer, diz:

Hoje tendemos a esquecer que na época da sua fundação [da entidade] um dos problemas que colocou em discussão, e era então um problema candente, além da melhoria do ensino de História e que se poderia fazer para a melhoria de sua qualidade, era a questão da defesa do mercado de trabalho. Esquecemos também que, através de alguns anos, algumas reivindicações foram conquistadas, (acho que foram poucas) e nós nem conseguimos manter o exercício do magistério de História como exclusividade do graduado em História. Há a existência legal, mas sabemos que ela não é respeitada na prática, e, as nossas manifestações ‘morrem’ nos chamados órgãos competentes.

Uma das lutas que a Associação fez e que de certa forma teve sucesso, foi quanto à permanência dos cursos de História. Durante vários anos, os cursos plenos de História foram ameaçados pelas licenciaturas curtas, pela implementação de Estudos Sociais, pelas propostas de cursos de formação de professores desvinculados de graduação específica. Nesses momentos a ANPUH teve uma atuação política clara e definida.

A abertura da Associação à participação de professores do 1º e 2º graus, se de um lado levou a problemas de dissidência e formação de outra entidade, críticas bastante profundas subsistem até hoje sobre a abertura e a democratização, de outro, definiu um perfil político para a Associação que enriquece e amplia sua área de atuação (apud MARTINS, 2002, p. 128).¹⁵

As modificações ocorridas na educação/escola demandaram a criação de novos espaços, no que concerne ao ensino de História, nos cursos de graduação. Alguns professores e novos espaços da Academia (como os laboratórios de ensino de História)¹⁶ atenderam a essa demanda e criaram, em nossa área, dois eventos fundamentais. O Seminário Perspectivas do Ensino de História e o Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História.

A professora Ernesta Zamboni (2002, p. 106), na tentativa de desenhar um caminho que as pesquisas sobre ensino de História seguiram e a necessidade dessa definição, diz:

Os trabalhos e pesquisas sobre o ensino de História desse período [década de 70] têm um caráter de relato de experiência com pouca ou nenhuma reflexão teórica. Nos anos 80, o discurso educacional é dominado pela dimensão sócio-política e ideológica da prática pedagógica. A produção da pesquisa incide sobre o livro didático e começam os primeiros trabalhos sobre currículo, e alguns muito timidamente refletem sobre uma análise teórica. Foram muito frequentes trabalhos sobre diferentes linguagens, principalmente sobre a história em quadrinhos. A década de 90 foi marcada pela busca de novos enfoques e paradigmas para a compreensão da prática docente e dos saberes dos professores, embora tais temáticas ainda sejam pouco valorizadas nas investigações e programas de formação de professores.

[...]

Atualmente, é necessário aprofundarmos essa temática devido às discussões e a política dos MEC, que está relacionada a mudanças de currículo e a uma nova concepção de licenciatura.

A *Revista Brasileira de História* é o órgão oficial da ANPUH. Seu surgimento é historiado, oficialmente, pela entidade da seguinte forma:

No dia 08 de agosto de 1980 realizou-se à Rua Macapá, 29, São Paulo, residência do Presidente, às 13:30 hs. a reunião da Diretoria e Conselho Consultivo da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH), convocada especialmente para discutir os problemas referentes ao lançamento de um periódico, como órgão oficial da Associação.

Compareceram à esta reunião: Prof^a Dr^a Alice Piffer Canabrava, Presidente da ANPUH; Prof^a Rosa Maria G. Silveira, representando o Prof. Silvio Frank Alem, Vice-Presidente da ANPUH; Prof. Dr. Flávio Azevedo Marques de Saes, 2º Secretário da ANPUH; Prof. Caio C. Boschi, 1º Tesoureiro da ANPUH; Prof. Dr. Fernando Antonio Novais, do Conselho Consultivo da ANPUH; Prof. Rui C. Wachowicz, do Conselho Consultivo da ANPUH e Prof^a Dr^a Raquel Glezer, secretária do Núcleo Regional de São Paulo.

A Presidente da ANPUH historiou suas gestões para obter a verba destinada à publicação de um periódico, como órgão oficial da entidade. Para liberar as verbas será necessário apresentar um orçamento, que foi solicitado ao Prof. Dr. Antonio Guimarães Ferri, Diretor da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, em cuja gráfica será impresso o periódico, pelo menos nesta fase inicial.

Confirmou que pretende apresentar pelo menos o nº 1 no XIº Simpósio, a ser realizado em João Pessoa, na Paraíba, em julho de 1981, data comemorativa do 20º aniversário de fundação.

No decorrer do debate sobre o periódico discutiu-se a parte prática da edição, a saber: de uma lista de nomes sugeridos para título da publicação escolheu-se *Revista Brasileira de História*, órgão da ANPUH; com periodicidade de dois números anuais, de cerca de 200 páginas (GLEZER, 1981, p. 130, grifo do autor).

A RBH colaborou com a construção do ensino de História como objeto de pesquisa e foi veículo de polêmicas em torno desse assunto e painel das pesquisas que se efetivaram na área. Publicação de caráter nacional¹⁷, é, no Brasil, sem sombra de dúvida, o mais importante periódico de História.

Vitrine de pesquisas, temas, discussões, a RBH se constituiu como fonte mais apropriada para confecção de uma análise representativa da produção nacional na área do ensino de História. Expliquemos.

A produção brasileira é ampla e diversificada, porém a publicação e a circulação dessas obras não atingem a toda comunidade acadêmica de História. Isso é verdade para toda a produção do conhecimento histórico no Brasil e não é diferente para a produção sobre o ensino de História.

As editoras universitárias, embora tentem sanar parte desse problema, deparam-se com um outro tipo de entrave, que é o da distribuição e circulação das obras – até pelo gigantismo do nosso território nacional – que é o mesmo tipo de problema enfrentado pelas editoras locais, de pequeno porte, que, de alguma forma, têm publicado as produções mais localizadas.

Por outro lado, os trabalhos que alcançam a publicação enfrentam esses mesmos problemas, com exceção daqueles que estão ligados a editoras com estruturas de divulgação e distribuição melhores. No entanto, deve-se reconhecer o número significativo de monografias de especialização, dissertações de mestrado, teses de doutorado e relatórios de pesquisa que ficam restritos às bibliotecas das instituições que lhes deram origem.

Por isso, optou-se por uma análise do lugar ocupado pelo ensino de História na *Revista Brasileira de História*. Dos 43 números publicados, em 20 números há artigos sobre ensino de História, sendo que três têm como dossiês esse mesmo tema. *Único dossiê a se repetir na RBH*. A constância temporal também é muito significativa.

Dos 57 textos publicados, 37 são de instituições paulistas, 20 de vários estados brasileiros e de instituições de outros países. Há uma clara concentração de autores de São Paulo e, embora seja mais fácil usar esse argumento para tecer considerações sobre o pouco espaço concedido a pesquisadores/professores de outros locais, não vamos utilizar esse caminho. Sendo mais fácil, encobre questões muito mais complexas que estão por rodear essa nova linha de pesquisa da área de História: o seu ensino.

Quadro 1 – Presença do ensino de História como tema na RBH – Número e ano

Número da Revista Brasileira de História	Ano de Publicação	Observação
03	1982	
07	1984	
10	1985	
11	1986	
12	1986	
13	1986/1987	
14	1987	
15	1988	
19	1989/1990	Dossiê
25 e 26	1992/1993	Número Duplo / Dossiê
27	1994	
31 e 32	1996	Número Duplo
33	1997	
36	1998	Dossiê
37	1999	
38	1999	
40	2001	
43	2002	

Fonte: Revistas Brasileira de História.

Os textos abrangem aspectos múltiplos e diferenciados, diferente do seu local de proveniência. Para viabilizar sua análise, dividimo-los em oito grupos temáticos:

- 1) História do Ensino de História;
- 2) História da Educação e das Ideais Educacionais;
- 3) Análises de livros didáticos e/ou outras publicações ligadas ao ensino de História;
- 4) Relatos de experiências de sala de aula e propostas para o ensino de História;
- 5) Formação do professor e ensino de 1^a a 4^a séries;
- 6) Condições de ensino;
- 7) Discussões sobre áreas de conhecimento ou temas/períodos específicos ligados à História;
- 8) Discussões teóricas sobre o ensino de História.

Quadro 2 – Filiação institucional dos autores

Filiação Institucional+	Quantidade	Estado e/ou País
USP	11	São Paulo/Brasil
UNESP – Assis	5	São Paulo/Brasil
UNICAMP	6	São Paulo/Brasil
Universidade do Sagrado Coração (Bauru)		São Paulo/Brasil
UNESP – Franca	1	São Paulo/Brasil
UNESP – Araraquara	1	São Paulo/Brasil
Universidade Mackenzie	1	São Paulo/Brasil
Universidade de São Francisco (Bragança Paulista)	1	São Paulo/Brasil
PUC	4	São Paulo/Brasil
Rede pública e/ou particular do Estado	4	São Paulo/Brasil
Secretaria do Bem-estar Social	1	São Paulo/Brasil
Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas	1	São Paulo/Brasil
Universidade Federal de Minas Gerais	1	Minas Gerais/ Brasil
Universidade Federal de Ouro Preto	1	Minas Gerais/ Brasil
Universidade Federal de Uberlândia	4	Minas Gerais/ Brasil
Universidade Católica de Goiás	1	Goiás/Brasil
Universidade Federal Fluminense	2	Rio de Janeiro/ Brasil
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	1	Rio Grande do Sul/Brasil
Universidade Estadual de Ponta Grossa	1	Paraná/Brasil
Universidade Federal do Ceará	1	Ceará/Brasil
Universidade Federal da Paraíba	1	Paraíba/Brasil
Universidade Federal Rural de Pernambuco	1	Pernambuco/ Brasil
Instituto Jeismann	1	Alemanha
Ruskin College, Oxford	1	Inglaterra
Universidade Laval, Quebec.	1	Canadá

Fonte: Revistas Brasileira de História.

Essas temáticas, criadas para esse estudo, podem, é claro, não coincidir com outras análises que sejam feitas. Constituiu-se apenas num meio para agrupar, o que se considera um número significativo de textos, de modo que não se transformasse numa série de sínteses das leituras feitas.

Dada a diversidade de enfoques, tratamentos, percursos teórico-metodológicos etc, optamos pela aproximação temática dos textos, artigos e notícias para se proceder a sua análise.

Embora as críticas feitas a ANPUH sobre o suposto pouco espaço concedido às questões relativas ao ensino, desde a Revista n. 03, publicada em 1982, há textos sobre o ensino de História. Nesse caso, há uma apresentação da professora doutora Raquel Glezer, para um conjunto de documentos relativos ao que ela – a autora – chamou de um problema “contínuo”: os Estudos Sociais. As tentativas e, em alguns casos, as vitórias do governo ditatorial brasileiro para enfraquecer a formação de professores de História, Geografia, Sociologia e Filosofia.

A entidade no seu conjunto se pronunciou de forma contundente contra a criação das graduações curtas de Estudos Sociais e mobilizou expressivo número de filiados e órgãos, chamados a se pronunciarem sobre tal questão. Nessa oportunidade, foram publicados diversos documentos resultados dessa mobilização.

Embora inaugure o espaço do ensino na RBH, o conjunto de documentos acima referenciados não se constituem em artigos científicos. Dessa natureza, o maior número de trabalhos são sobre as políticas educacionais e a história do ensino de História.

Sobre a história do ensino de História na RBH, números 25 e 26, há três artigos que, integrados, traçam um período que cobre desde o estabelecimento do ensino dessa disciplina até a década de 30 do século XX. Isso porque “O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva”, de autoria de Elza Nadai, recompõe os caminhos trilhados pelo ensino de História no Brasil – desde seu estabelecimento em 1838 no Colégio Pedro II passando pela fundação da USP e as alterações teórico-metodológicas influenciadas por essa instituição e conclui o artigo, com o que a autora considerava, os principais caminhos ou problemas do ensino de História.

Para dar continuidade a essa cronologia, é necessário que se junte o artigo da professora Circe Bittencourt, “Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana”, que discute como foi no Brasil a passagem do ensino de História como história sagrada para uma história profana, isso entre o Império e a República; e o da professora Kátia Abud, “O ensino de História como fator de coesão nacional: os programas de 1931”, quando interpreta o binômio História e Política, mostrando como uma serve à outra e discute os programas de História de 1931 coerentes com os objetivos do governo Getúlio Vargas.

Se quisermos continuar esse histórico, dispomos dos textos nos números 36, “Formação da alma e do caráter nacional: ensino de História na era Vargas”, de autoria da professora Kátia Abud; “Non Ducor, Duco: a ideologia da paulistanidade e a escola”, do professor Luís Fernando Cerri e “Ouvindo o Brasil: o ensino de História pelo rádio – décadas de 1930/1940”, do Professor Newton D’Angelo.

Para fecharmos uma linha cronológica, têm-se todos os textos publicados por ocasião das propostas de reforma em São Paulo – apenas uma das muitas reformas ocorridas em todos os estados brasileiros com a retomada das lutas sindicais pelo fim da ditadura militar e pela efetivação de uma nova ordem na educação brasileira, mas, sem sombra de dúvida, a mais comentada e convertida em “problemática nacional” pela repercussão dada por jornais e pela RBH, nos números 14 e 19, sobretudo no primeiro.

No número 14, há o dossiê “Ensino de História: opções em confronto”, que constitui-se de um conjunto de documentos (editoriais e artigos dos jornais O Estado de S. Paulo; Folha de S. Paulo; Jornal da Tarde) sobre a proposta de reforma curricular de História e as respostas dos professores componentes da comissão (que foram enviadas aos periódicos, mas não foram publicadas). Essas respostas foram publicadas após o dossiê, sob os títulos: “Sobre a proposta para o ensino de História de 1º grau”, da professora Déa Ribeiro Fenelon, “A impaciência do preconceito e o coro dos contentes”, do professor Marcos A. da Silva, “Antiguidade, proposta curricular e formação de uma cidadania democrática”, do professor Pedro Paulo Abreu Funari.

No número 19, há o texto “Vivências da contramão”, de autoria dos professores Marcos A. da Silva e Maria Antonieta M. Antonacci. Esse texto, embora não afirme ser, ainda, acerca do “Projeto da CENP”, se for inserido na lógica de publicação das revistas e acompanhando os debates – tanto do periódico quanto da entidade – constituiu-se numa clara resposta aos setores conservadores e/ou opositores da proposta sobre a necessidade de revisão da relação universidade-escola. Por isso, o catalogamos nessa temática. Esse artigo adquiriu uma importância maior por ser o texto inicial do primeiro dossiê da RBH sobre Ensino de História, número rapidamente incorporado na historiografia “clássica” sobre esse tema no Brasil.

Temos também a transformação da proposta da CENP em objeto de pesquisa sobre o ensino de História sendo estudada pelas professoras Maria do Carmo Martins e Cláudia Sapag Ricci no número 36, “A CENP e a criação do currículo de História: a descontinuidade de um projeto educacional” e “Quando os discursos não se encontram: imaginário do professor de História e a reforma curricular dos anos 80 em

São Paulo”, publicada em 1998. Uma resenha do livro da professora Selva Guimarães Fonseca – “Caminhos da História Ensinada”, publicada em 1992/1993 no número 25 e 26, de autoria da professora Mara Rúbia A. M. Veríssimo, já noticiava o fato dessas reformas terem se transformado em objeto de estudo dessa nova área de pesquisa.

Há textos de História da Educação que também abarcam boa parte da história republicana do Brasil. No número 37, há o artigo intitulado “Crianças e escolas na passagem do Império para a República” da professora Alessandra F. Martinez de Schueler, no número 38, “A escola primária como tema do debate político às vésperas da República”, de Carlota Boto; no número 36, ainda sobre a mesma temática, tem-se “Estado Novo: projeto político-pedagógico e a construção do saber”, da professora Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida, e no número 27 “Educação Modernizadora e Educação de classe: o lazer, a cultura popular e o trabalho no período de Vargas e Juscelino”, de autoria do professor Iraíde Marques de Freitas Barreiro e “Brasil 1954-1964: Sugestão de roteiro a partir da *História das ideias educacionais*”, de autoria do professor Marcos Cezar de Freitas.

No número 40 sobre essa temática – História da Educação – dessa feita, em relação a Portugal, tem-se “Crianças à prova da escola: impasses da hereditariedade e a nova pedagogia em Portugal da fronteira entre os séculos XIX e XX”, da professora Carlota Boto.

A diferença dessa cobertura cronológica em relação a qualquer outra publicação específica da História da Educação seria a relação desta com o ensino de História. Realizadas por profissionais de História, essas pesquisas contribuem de forma singular para a compreensão da História da Educação com as vicissitudes do ensino de História.

Sobre livros didáticos, diferente da quantidade de pesquisas realizadas no Brasil, a quantidade de artigos publicados é diminuta na RBH. Há “O conservadorismo e os paradidáticos de História” (RBH números 25 e 26), de autoria da professora Ernesta Zamboni, que analisa como, sob uma roupagem nova, os livros paradidáticos reafirmam uma História conservadora; e “Novos livros e velhas ideias” (RBH número 7), de autoria da professora Raquel Glezer. Esse artigo é uma análise dos livros que compõem as coleções Redescobrimo o Brasil – 1) Da Colônia ao Império e 2) Cai o Império – e O cotidiano da História – 1) O engenho colonial e 2) Os abolicionistas.

A autora demonstra como, por trás de um tratamento gráfico novo, persistem as velhas ideias, ou nas palavras dela: “as afirmações dos autores podem ser comparadas com as afirmações de Ranke, Fustel de Coulanges, Langlois e Seignobos, com salpicos de Lucien Febvre” (GLEZER, 1984, p. 153).

No número 19, “A ausência da natureza nos livros didáticos de História”, do professor Arthur Soffiati, corrobora a afirmação anterior. Como o próprio título indica, reclama-se a ausência da natureza nos livros didáticos de História. E, embora não seja sobre livros didáticos, no mesmo número, há uma análise sobre os conceitos de História e Educação na revista *Sesinho*, intitulado “História e Educação em *Sesinho*”, de autoria da professora Olga Brites.

Há um número significativo de artigos que, a partir de experiências – de estudos de temas ou práticas de sala de aula – propõem formas para o ensino de História. É o caso, no número 25/26, de “Rastreado pistas – a observação nas praças da cidade”, de Lídia M. V. Possas. O artigo é a notícia de um trabalho de formação em serviço a partir de estudos de meio em algumas praças. No preâmbulo dessa notícia, a autora faz algumas considerações, de caráter metodológico, sobre observação simples, participante e sistêmica e, ainda nesse número, há o artigo intitulado “Educação patrimonial e cidadania: uma proposta alternativa para o ensino de História”, de autoria de José Ricardo Oriá Fernandes. Nesse texto, o autor historia como vem sendo juridicamente definido o patrimônio cultural, passando de uma concepção restrita à uma concepção mais abrangente. O autor defende a preservação do patrimônio como um dos direitos do cidadão e o defende como recurso para o ensino de História.

Na *Revista Brasileira de História* número 10, “Astérix e a dominação romana”, de autoria de Zélia Lopes da Silva, é o relato de uma experiência de sala de aula – considerada positiva – de ensino de História com revista em quadrinhos.

Na *Revista Brasileira de História* número 13, há o artigo “Linguagem e canção: uma proposta para o ensino de História”, de autoria dos professores Marcos Francisco Napolitano d’Eugênio, Maria Cecília Amaral e Wagner Cafagni Borja, também uma situação proposta e vivenciada em sala de aula, compartilhada para divulgação e – quem sabe – novas experiências.

Juntamos, sob a denominação “Formação do professor e ensino de 1ª a 4ª séries”, os seguintes textos: no número 10, “A criança e a História que lhe é ensinada”, de autoria da professora Olga Brites; “Creche: uma escola antecipada”, de autoria da professora Maria Nadja L. de Oliveira; “A formação do ‘professor I’ e o ensino de História”, da professora Zita de Paula Rosa; e no número 11, “A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de História e o ensino temático”, de autoria da professora Elza Nadai e “Sociedade e trabalho e os primeiros anos de escolaridade – introdução das noções básicas para a formação de um conceito: trabalho”, da professora Ernesta Zamboni; além de, no número 19, “Sabor e sabores do ensino de História”, de autoria das professoras Dulce Maria P. Camargo, Ernesta Zamboni e Maria Carolina B. Galzerani.

Fazem-se necessárias duas observações em relação aos textos de autoria das professoras Elza Nadai e Ernesta Zamboni, ambos publicados na *Revista Brasileira de História* número 11. A primeira diz respeito ao fato de que ambos são fruto das aulas ministradas num curso oferecido no XIII Simpósio da ANPUH, realizado em Curitiba, de 21 a 26 de julho de 1985, sugerida sua proposição pela então presidente da entidade, a professora Déa Ribeiro Fenelon. Na Assembleia Geral, ocorrida nesse mesmo simpósio, ficou estabelecido que, dali por diante, todos os simpósios deveriam ter cursos com o tema escolhido para o evento e seu tratamento nos ensinos fundamental e médio. A segunda observação é a de que, pela primeira vez, os artigos relativos ao ensino de História não estiveram numa seção separada da revista dedicada às questões do ensino, intitulada Questões Didáticas.

O número 11 da RBH foi organizado por Déa Ribeiro Fenelon a partir dos textos do simpósio de Curitiba e constituem um registro de alguns trabalhos lá apresentados. A Nota Introdutória da revista, assinada pela organizadora, assim justifica:

Os textos dessa coletânea foram todos apresentados no XIII SIMPÓSIO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROFESSORES DE HISTÓRIA (ANPUH), realizado em Curitiba, em julho de 1985, tendo SOCIEDADE E TRABALHO NA HISTÓRIA como tema central de suas discussões. Aparecem aqui como um número especial da REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA.

A proposta de fazer deste tema o eixo dos debates do encontro, além da relevância intrínseca do próprio assunto, tinha em vista uma perspectiva de trazer a público inúmeros trabalhos de historiadores que, dispersos ou imersos em suas tarefas quotidianas de sala de aula e de orientação, têm tido poucas oportunidades de trocar ideias, discorrer sobre suas dificuldades nas abordagens de pesquisa, ou de propostas de outros direcionamentos para a escolha de temas e de objetos para a análise historiográfica, ou ainda mais, sobre a ansiedade sadia que muitos carregam de traduzir estas preocupações nas tentativas de repensar também a produção e o ensino de História de 1 e 2 graus.

Há uma modificação paulatina da *Revista Brasileira de História*. Ela passa de uma feição mais administrativa para uma mais acadêmica. Ou seja, em seus primeiros números, a Revista comporta notícias dos Núcleos e da Direção Nacional, publica documentos administrativos da entidade – atas etc. Aos poucos, ela toma uma feição estritamente acadêmica, de divulgação de pesquisas. Os artigos relativos ao ensino de História, nesse momento inicial (números 7, 10 e ainda subsiste no 12), estão publicados na seção, como já foi dito, Questões Didáticas, como se compusesse uma especificidade da atuação desse profissional, da entidade ou da Revista. Ou seria de todos?

Nos números 03 (sobre Estudos Sociais), compõe o Noticiário e, no número 14 (sobre a reforma curricular proposta pela CENP), constitui a seção Polêmica, não retomada em nenhum outro número.

A professora Déa Ribeiro Fenelon, em depoimento já referenciado, afirma que o principal trabalho de sua gestão foi a representatividade real que proporcionou a RBH.

No período de 1985 – imediatamente após a presidência de Déa Fenelon – a 1989 – data do primeiro dossiê sobre ensino de História – temos distribuídos, em seis dos nove números publicados, dezesseis textos sobre ensino de História.

Em espaços de tempo que separam os outros dossiês sobre ensino de História, nunca foram publicados tantos textos. São principalmente sobre experiências de sala de aula e constatações sobre a formação e condições do ensino dos professores, além da famosa “polêmica CENP”.

Os números da *Revista Brasileira de História* que têm dossiês sobre ensino de História são de 1989/1990 (n. 19), 1992/1993 (n. 25 e 26 – volume único) e 1998 (n. 36).

A *Revista Brasileira de História* fala sobre ensino: após três edições sem tratar desse campo (n. 16, 17 e 18, com a única exceção de uma notícia no segundo), eis artigos, narrativas de experiências e outros materiais que o abordam a partir de múltiplos ângulos.

São vozes dissonantes: entre a necessidade de racionalizar a experiência (Bergmann) e a valorização da experiência recuperada (Silva/Antonacci), traçam-se caminhos opostos, cuja perspectiva em comum é a possibilidade de manter o ensino entre as preocupações teóricas e políticas do profissional de História.

Elas não se tornam, todavia, desafinadas: da ausência (Soffiati) aos usos políticos (Brites) da natureza nos materiais didáticos ou paradidáticos de História, percebe-se a articulação temática entre reflexões desenvolvidas a partir de espaços teóricos e empíricos diversos.

Há evidentes diferenças entre elas: basta comparar os olhares de Ricci, abordando a *Revista de História* e a ANPUH sob o signo do conflito teórico, e Fonseca, avaliando coletâneas e artigos que discutiram o ensino de História no Brasil com uma vontade de acumular resultados.

Tais vozes configuram naipes bem timbrados: não é ocasional que a seção “Experiências de ensino” aborde ou apresente trabalhos grupais ou atitudes de grupos em relação ao tema.

O aparente isolamento de alguns temas não perde de vista a necessidade de mediações, como ocorre nos tratamentos dados à História local por Samuel.

Elas participam da reescrita historiográfica sobre a República, de que são exemplos, além de muitos antes citados Silva e Reis.

São, ainda, polêmicas: as análises de Barreiro, sobre Prado Jr. e Viotti da Costa, repensam em profundidade fontes largamente usadas na escola de 1º e 2º graus – apenas nelas?

O treinamento dessas vozes tem-se dado nos espaços por onde o professor cada vez mais transita, malgrado tantas barreiras – pós-graduação, prática associativa, formação permanente.

Eis o vozerio da História ensinada. É preciso ouvi-lo. Ele contribui para se entender porque os quadros-negros, hoje, são verdes (SILVA, 1990, p. 8).

O tom tenso e, só aparentemente, otimista da apresentação do professor Marcos A. da Silva des-
toa da leitura que se pode fazer da inserção – sempre presente – do ensino de História na *Revista Brasileira de História*.

Nos números anteriores ao dossiê pelo professor apresentado, desfilam, nas páginas do periódico, os nomes dos professores que marcaram e marcarão até hoje o espaço das discussões sobre o ensino na entidade e nas publicações.

Assim, são autores de alguns dos textos, além do próprio Marcos A. da Silva, as professoras Elza Nadai, Ernesta Zamboni, Joana Neves, Maria Antonieta Antonacci, Déa Ribeiro Fenelon, Olga Brites, entre outros.

No número em questão – 19, repetimos, 1º dossiê de ensino de História – despontam os nomes das professoras Cláudia Sapag Ricci, Conceição Cabrini, Helenice Ciampi, Maria Carolina Bolvério Galzerani e Selva Guimarães Fonseca. Consolidam-se as referências utilizadas por todos que trabalham com o ensino de História como objeto de pesquisa.

Como qualquer outra área, amplia-se o número de interessados quando as questões são mais generalizadas, como por exemplo, quando afetam a definição de quem é esse profissional de História.

Restringe-se, quando se refere especificamente aos ensinos – hoje – fundamental e médio, numa entidade composta, em sua maioria, por profissionais do ensino superior.

Portanto, em vez da ausência ou da necessidade de “ouvir a História ensinada”, o que a apresentação e os textos deixam entrever são as difíceis relações entre a produção do conhecimento histórico e a construção do conhecimento histórico escolar e, reiterando, as (in)definições de uma – na época – recém-nascida área de pesquisa. Nem a primeira nem a segunda questões foram ainda resolvidas.

Por outro lado, a apresentação do número 36 afirma:

A Revista Brasileira de História oferece aos seus leitores dois dossiês neste número. O primeiro, proposto pelo Conselho Editorial, centra-se no ensino de história. Justamente no momento em que os profissionais da área defrontam-se com parâmetros e diretrizes que trazem no seu bojo propostas de redefinição dos conteúdos, objetivos e métodos; e com uma realidade que obriga a repensar as noções de tempo, espaço e memória, a reflexão a respeito do saber e do fazer histórico assumem caráter de urgência (CONSELHO EDITORIAL, 1998).

Mais uma vez, a concretude dos fatos obriga os profissionais de História a enfrentarem uma proposta curricular (PCN) que, legitimada pela entidade, não carrega as ideias da categoria e que já teria condição de ter incorporado parte dos debates produzidos pelos pesquisadores do ensino de História.

Continuando o mapeamento, tem-se o texto no número 12 “Condições de trabalho do professor e ensino de História”, de autoria de Zeluza Brandão e Joana Neves, único a compor a temática n. 6: condições de ensino.

Na temática “Discussões sobre áreas de conhecimento ou temas/períodos específicos ligados a História”, estão os seguintes textos: no número 13, “História da Arte e História: uma pesquisa de opinião”, de autoria da professora Heliana Angotti Salgueiro; no número 15, “FACES DO MESMO – algumas histórias na indústria cultural”, de autoria do professor Marcos A. da Silva, “Poder, posição, imposição no ensino de História Antiga: da passividade forçada à produção do conhecimento”, do professor Pedro Paulo Abreu Funari; no número 19, o artigo intitulado “O materialismo histórico e a questão da cultura”, do professor José Carlos Barreiro e “História Local e História Oral”, do professor Raphael Samuel. Nos números 25 e 26, que, como já observado, constitui-se num volume único, o texto “Memória histórica e cultura material” é, mais uma vez, do professor Pedro Paulo de Abreu Funari e no número 33, há o texto “Sob o silêncio da escola, a memória”, da professora Maria Cecília Cortez Christiano de Souza.

Há, por fim, vários textos que discutem o conteúdo do que é ensino em História e que refletem sobre a importância desse conhecimento para a formação dos indivíduos, das variadas formas de formação de consciência histórica, além da escola. É o caso do texto, no número 13 “Aprender quais histórias”, das professoras Anelise Maria Muller de Carvalho, Cecília Hanna Mate, Maria Antonieta Martins Antonacci, Maria Aparecida de Aquino, Maria Cândida Delgado Reis e Salma Nicolau. No número 19, “A História na reflexão didática”, de autoria de Klaus Bergmann, “A Academia vai ao ensino de 1º e 2º graus”, da professora Cláudia Sapag Ricci, “Reflexões sobre a prática diária no ensino de História”, das professoras Célia Morato Gagliardi, Conceição Cabrini, Daisy Amadio Fujiwara, Elizabeth dos Santos Bernardo, Helenice Ciampi, Marize Carvalho Vilela e Rona Rocha Machado e “Ensino de História: diversificação de abordagens”, da professora Selva Guimarães Fonseca. Nos números 25 e 26, “Dilemas da relação teoria e prática na formação do professor de História: alternativas em perspectiva”, do professor Luís Carlos Villalta, no número 31 e 32, “Didática da História – patrimônio e História Local”, da professora Selva Guimarães Fonseca; no número 36, “Currículos de História: instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar”, da professora Maria Stephanou; e no número 43, “Ensino de História e Nação na propaganda do milagre econômico”, de autoria do professor Luís Fernando Cerri.

A Revista Brasileira de História se constitui numa ampla vitrine dos caminhos que a pesquisa e a discussão sobre o ensino de História vêm tomando no Brasil.

Reflete os avanços e as necessidades de percurso que ainda está por se fazer. À primeira vista, poder-se-ia imaginar que essa incompletude coloca-se porque os artigos têm uma especificidade e limite pela sua própria condição para publicação. Porém, o que se pode observar para confecção deste estudo não foi isso.

A produção sobre o ensino de História como objeto de pesquisa passou por algumas fases. Não totalmente homogêneas, mas pode-se caracterizá-las da seguinte forma: se, num primeiro momento, os artigos sobre ensino de História foram principalmente sobre experiências vivenciadas em sala de aula, foi seguido – catalisado na RBH pela “Polêmica CENP” – por um momento extremamente plural, quando realidade e produção/reconstrução¹⁸ do conhecimento histórico imbricam-se resultando em diversidade de artigos e das problemáticas que discutem.

Por fim, as (in)definições dessa área estão se impondo. Consideramos que se chegou a um momento-limite. Faz-se necessário definir o que é essa área, quais são seus objetos, quais são as relações desejáveis entre a entidade e seus filiados diretamente envolvidos com as problemáticas do ensino e, principalmente, quais seriam os temas que fariam avançar nossas discussões.

NOTAS

- ¹ Professora doutora do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- ² Trecho de depoimento da professora Miriam Moreira Leite (FONSECA, 1997, p. 139-140).
- ³ A modificação dessa relação tem, pelo menos, dois pontos de partida: 1) a democratização do acesso à escola; 2) o sistema de ensino transformado numa formação comum para todos os cidadãos, em contraposição aos vários sistemas de ensino existentes anteriormente.
Sobre essa questão, ver os demonstrativos de, por exemplo, Beisegel (1984, p. 381-416).
- ⁴ “O que somos?” citado por Pereira (1998, p. 112-113).
- ⁵ Depoimento do professor Francisco Alencar (SILVA, 1985, p. 48).
- ⁶ Depoimento do professor Rubim Santos Leão de Aquino (SILVA, 1985, p. 50-51).
- ⁷ Depoimento do professor Rubim Santos Leão de Aquino (FONSECA, 1997, p. 160).
- ⁸ Trecho do depoimento da professora Antonieta Borges Lopes (FONSECA, 1997, p. 64).
- ⁹ Depoimento de Hellius Skinner (FONSECA, 1997, p. 112).
- ¹⁰ Depoimento do professor Francisco Alencar publicado (SILVA, 1985, p. 49).
- ¹¹ Depoimento de Hellius Skinner constante no livro de Fonseca (1997, p. 112).
- ¹² Depoimento do professor Francisco Alencar publicado em Silva (1985, p. 48-49).
- ¹³ Sobre essa questão, ver, principalmente, Glezer (1982, p. 117-149) e Martins (2002, p. 91-146).
- ¹⁴ Depoimento de Déa Ribeiro Fenelon constante no livro de Fonseca (1997, p. 81-82).
- ¹⁵ Professora doutora Rachel Glezer, presidente da ANPUH (1987/1988) no Seminário Perspectivas do Ensino de História, ocorrido na USP em 1988, citada por Martins (2002, p. 128).
- ¹⁶ Os Laboratórios de Ensino de História foram espaços criados nas universidades para vivência de forma mais sistemática de situações e experiências ligadas ao ensino de História. Há notícias de vários criados no país (como o da Universidade Federal Fluminense, por exemplo), no entanto, dois têm se destacado, inclusive com uma produção bibliográfica significativa como os da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
- ¹⁷ A professora Déa Ribeiro Fenelon refere-se: “Acho que uma grande coisa que nós conseguimos fazer na ANPUH, nesse período, [1983-1985] foi a reorganização da *Revista Brasileira de História*. Foi dar a ela o cunho internacional que ela tem hoje, uma revista de gabarito internacional. Foi dar uma cara nova, fazer uma revista realmente representativa de todos os profissionais de história” (FONSECA, 1997, p. 82).
- ¹⁸ Estamos nos referindo, como produção do conhecimento, às pesquisas sobre a área e, como reconstrução do conhecimento, como os agentes escolares (alunos, professores) apreendem e refazem esse conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ENCONTRO DE PROFESSORES PESQUISADORES NA ÁREA DE ENSINO DE HISTÓRIA, 2., 1995, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: EDUFF, 1995.
- ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 4., 2000, Ijuí. *Anais...* Ijuí: UNIJUI, 2000.
- ARRUDA, G. O professor de História e a contemporaneidade. Texto não publicado, 1995.
- AYMARD, M. Braudel ensina história. In: BRAUDEL, Fernand. *Gramática das civilizações*. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (Coleção O Homem e a História).
- BALDISSERA, J. A. *O livro didático de história: uma visão crítica*. 4 ed. rev. Porto Alegre: Evangraf, 1994.
- BASAGLIA, Claudete Camargo Pereira. Perspectivas do Ensino de História no Brasil: a presença do tema da imigração nos currículos segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 4., 2000, Ijuí. *Anais...* Ijuí: UNIJUI, 2000.

- BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; SP: FAPESP, 1999. (Coleção Histórias de Leitura).
- BEISEGEL, C. R. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, Boris (Org.). *História Geral da Civilização Brasileira*. São Paulo: DIFEL, 1984. v. 4. tomo 3.
- BITTENCOURT, C. M. F. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. São Paulo. USP, 1993.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRAUDEL, F. *Uma lição de história*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.
- BRAUDEL, F. *Uma lição de história de Fernand Braudel*. Châteaullon. Jornadas Fernand Braudel. 18, 19 e 20 de outubro de 1985. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.
- BRAUDEL, F. À guisa de prefácio. In: BRAUDEL, Fernand. *Gramática das civilizações*. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (Coleção O Homem e a História).
- BRAUDEL, F. *Reflexões sobre a história*. São Paulo: Martins Fontes, 1992;
- BRAUDEL, F. *Gramática das Civilizações*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- BRAUDEL, F. Pedagogia da História. *Revista de história*, São Paulo, n. 23, 1955.
- CABRINI, C. et al. *O ensino de história*. Revisão urgente. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CAIMI, F. E. *Conversas e controvérsias: o ensino de História no Brasil (1990-1998)*. Passo Fundo: UPF, 2001.
- CERTEAU, M de. A História – uma paixão nova. Mesa redonda: Philippe Ariès, Michel de Certeau, Jacques Le Goff, Emmanuel Le Roy Ladurie, Paul Veyne. In: LE GOFF, Jacques; LADURIE, Emmanuel Le Roy; DUBY, George e outros. *A nova história*. Lisboa: Edições 70, 1991.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Rio Grande do Sul, n. 2, 1990.
- CONSELHO EDITORIAL. Apresentação. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, ANPUH/Humanitas Publicações, v. 18, n. 36, 1998.
- COSTA, E. V. da. Sugestões para a melhoria do ensino da História no curso secundário. *Revista de Pedagogia*, ano 6. v. 6. nov./dez., 1960.
- COSTA, E. V. da. O problema da motivação no ensino de História. *Revista de Pedagogia*, São Paulo, v. 13, 1963.
- COSTA, E. V. da. Os objetivos do ensino da História no curso secundário. *Revista de História*, XXIX. São Paulo: USP, 1957.
- COSTA, E. V. da. O material didático no ensino da História. *Revista de Pedagogia*, São Paulo, v. 10, 1959.
- FALCON, F. J. C. A Cadeira de História Moderna e Contemporânea e o Ensino e a Pesquisa Históricas na Fnfri-Ub. In: MATTOS, Ilmar Rohloff de (Org.). *História do ensino da história no Brasil*. Rio de Janeiro: Access, 1998.
- FENELON, D. R. Nota Introdutória. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 6, n. 11, set., 1985/fev., 1986.
- FERRO, M. *A história vigiada*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- FERRO, M. *A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação*. São Paulo: Ibrasa, 1983.
- FONSECA, S. G. *Ser professor no Brasil*. História oral de vida. Campinas/SP: Papyrus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

- FONSECA, S. G. *Caminhos da história ensinada*. 3. ed. Campinas/SP:Papirus, 1995.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998. (Coleção Leitura).
- FREITAG, Bárbara. *Política educacional e indústria cultural*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 26).
- FREITAG, B.; COSTA, W. da; MOTTA, V. R. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez, 1989.
- GERMANO, J. W. *Estado militar e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1993.
- GLEZER, R. A fundação da Revista. *Revista Brasileira de História*. Órgão da Associação Nacional dos Professores Universitários de História – ANPUH. São Paulo – BR, março de 1981.
- GLEZER, R. Estudos Sociais: Um problema contínuo. *Revista Brasileira de História*, n. 3, 1982.
- GLEZER, R. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 4, n. 7, março/1984.
- GÓI, V. L. Fichas de consulta em substituição ao livro didático. In: ZAMBONI, Ernesta. (Coord.). *Cadernos Cedes*. A prática do ensino de História. 4. ed. São Paulo: Papirus, 1994.
- LEITE, M. L. M. Entre 1969 e 1983 – Uma síntese. In: SILVA, M. A. da. *Repensando a História*. São Paulo: Marco Zero.
- LIMA, Marta Margarida de Andrade. *O ensino de história e as histórias de ensinar: currículo e prática pedagógica nas representações dos professores*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2002.
- LOBO, E. M. L. Manoel Maurício, o historiador e o cientista. In: LOBO, E. M. L. (Org.). *Manoel Maurício de Albuquerque: mestre-escola bem-amado*. Historiador maldito. Obra póstuma. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.
- MARTINS, M. do C. *A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* Bragança Paulista: EDUSF, 2002.
- MATTOS, I. R. de (Org.). *História do ensino da história no Brasil*. Rio de Janeiro: Access, 1998.
- MEC/SESu. *Diagnóstico e avaliação dos cursos de história no Brasil*. Documento Final. Brasília, 1986.
- MEC/SEF. *Parâmetros em ação: uma proposta de articulação entre instituições formadoras e sistemas de ensino*. Brasília, 2000.
- MOURA, A. P. *Os Parâmetros Curriculares e a política neoliberal para a educação*. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, s/d. Texto não publicado.
- MUNAKATA, K. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. Programa de Pós-graduação em História e Filosofia da Educação, PUC/SP, 1997.
- MUNHOZ, S. J. Para que serve a História ensinada nas escolas? In: SILVA, M. A. da. (Org.). *Repensando a história*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.
- NADAI, E. O ensino de história e a “pedagogia do cidadão”. PINSKY, J. *O ensino de história e a criação do fato*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1997.
- NEVES, J. O Ensino Vocacional em São Paulo: uma experiência de integração entre educação e trabalho (1961-1968). *Universidade e Sociedade*, ano 2, n. 5, jul. 1993.
- NEVES, J. Perspectivas do Ensino de História: desafios políticos-educacionais e historiográficos. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Org.). *Contra o consenso*. LDB, DCN, PCN e reformas no ensino. João Pessoa: ANPUH/PB, Editora Sal da Terra, 2000.
- NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. 12. ed. São Paulo: Moraes, s/d.
- OLIVEIRA, Alaide. *O livro didático*. Belo Horizonte: Eddal, 1980. OLIVEIRA, B. (Org.). *A socialização do saber escolar*. 6. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.
- PEREIRA, Daniel Mesquita. O boletim de história da Faculdade Nacional de Filosofia e a busca de alternativas para o ensino da História. 1958/1963. In: MATTOS, I. R. de (Org.). *História do ensino da história no Brasil*. Rio de Janeiro: Access, 1998.
- REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA. São Paulo: ANPUH/Humanitas Publicações, v. 18, n. 36, 1998.

SEMINÁRIO "PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA". 1986, São Paulo. *Caderno de Resumos*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1988.

SILVA, Ana Célia da. *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA. S/D.

SILVA, J. L. W. da. *A deformação da história: ou para não esquecer*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. (Coleção Brasil: os anos de autoritarismo).

SILVA, M. A. (Org.). *Repensando a história*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

SILVA, M. A. da. Apresentação. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 9, n. 19, set./fev. 1989/1990.

ZAMBONI, Ernesta. Panorama das Pesquisas no Ensino de História. *Saeculum*, João Pessoa, n. 6/7. jan./dez. 2000/2001, 2002.

3

Ensino de História nos anos iniciais: a formação do pedagogo

João Maria Valença de Andrade'

A atividade de formar o professor generalista nas competências de uma especialidade pode ser favorecida ao se lançar mão do processo voluntário de construção de conceitos voltados ao processo de ensino-aprendizagem. Apresenta-se aqui, concomitante ao relato da própria experiência, uma proposta de trabalho de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental, da licenciatura em Pedagogia, na área das teorias e métodos para o ensino de História. O pressuposto básico é que tal clientela porte o conhecimento histórico prévio no nível do senso comum, isto é, pense historicamente com base em representações sincréticas que envolvem saberes da vida cotidiana, da escolarização e dos meios de comunicação. O objetivo é desenvolver, no contexto da formação superior, um trabalho intencional de sistematização de conceitos a partir de tais conhecimentos prévios, explicitando e praticando os momentos desse processo, no sentido de que os formandos possam transpor tais atividades para as próprias práticas pedagógicas no ensino fundamental.

ENSINO-APRENDIZAGEM DE/POR CONCEITOS

O epistemólogo Mario Bunge considera a teoria dos conceitos o equivalente filosófico da teoria atômica: o conceito é a unidade de pensamento. Assim,

los conceptos, al igual que los átomos materiales, non son datos de la experiencia, sino que hay que buscarlos mediante el análisis. ¿Análisis de qué? Sin duda de las expresiones lingüísticas del conocimiento, puesto que el conocimiento conceptual aparece envuelto en signos: palabras, símbolos, diagramas, etc. (BUNGE, 1973, p. 65).

O relevo no caráter semiótico do conhecimento, em especial nas suas expressões linguísticas, se faz marcante na proposta e na experiência aqui relatadas, pois o interesse maior recai justamente na verbalização e no registro escrito dos formandos acerca do conceito proposto. A expressão linguística é aqui considerada um produto da elaboração conceptual orientada, por meio da qual se busca apreender aspectos relevantes desse mesmo processo de elaboração.

Ampliando tal pressuposto, recorre-se a Rubinstein (1973, p. 131), para quem o conceito é o conteúdo específico do pensamento, “o conhecimento mediato e geral do objecto que se forma pelo facto de captar as vinculações e relações mais ou menos essenciais e objectivas do objecto”. A formação conceptual se processa por meio da atividade mental e envolve as operações de comparação, análise e síntese, abstração e generalização, as quais se “constituem aspectos diversos da operação mental fundamental a que se chama ‘mediação’, isto é, a descoberta de nexos e relações cada vez mais objectivos” (RUBINSTEIN, 1973, p. 154).

Para esse autor, um conceito se faz indispensável à generalidade, capaz de captar o “geral na unidade com o especial e o singular, fazendo destacar neste, o essencial”. Ao atender às exigências de correção e exatidão, o conceito ultrapassa (sem, contudo, efetivar uma ruptura definitiva) a natureza algo indefinida da representação, confinada aos “limites da intuição sensível”. A diferença fundamental “consiste no facto de que a representação é uma imagem que se forma na consciência individual, enquanto que o conceito é uma forma transmitida pela palavra, isto é, o produto de uma evolução histórica” (RUBINSTEIN, 1973, p. 161-164).

A relação entre ensino escolar e formação de conceitos nos remete à classe de problemas privilegiados por Lev Vygotsky e seguidores. Ao estudar o desenvolvimento dos conceitos científicos na infância, esse autor partiu da assertiva de que, “para se criar métodos eficientes para a instrução de crianças em idade escolar, é necessário entender o desenvolvimento dos conceitos científicos na mente da criança” (VYGOTSKY, 1989a, p. 71). Seus esforços fundamentavam-se no axioma dialético segundo o qual “o desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral da nossa espécie” (VYGOTSKY, 1989, p. 69) e sempre é mediado pelas relações sociais. As relações sociais permeiam a inter-relação entre desenvolvimento psíquico e aprendizagem. No seu bojo, destaque especial é atribuído à inter-relação entre os conceitos espontâneos (adquiridos na vida cotidiana) e os conceitos científicos (assimilados na escola). A esse respeito, esclarecem Nuñez e Pacheco (1998, p. 93, grifo nosso).

A divisão dos conceitos em científicos e não científicos foi introduzida na psicologia por L. S. Vygotsky, tendo em conta *não o conteúdo* dos conceitos, mas *o caráter específico do seu processo de formação* [...]. Os conceitos não científicos são aqueles formados no cotidiano, principalmente por tentativa erro e com base nos atributos comuns dos objetos, muitas vezes não essenciais [...]. Os conceitos científicos na concepção de Vygotsky formam-se na escola, num processo orientado e organizado, no qual a assimilação do conceito começa com a conscientização das suas características essenciais, pertencentes a uma rede conceitual.

Vygotsky situa os estudos sobre a formação e o desenvolvimento dos conceitos científicos na escola no âmbito da relação entre desenvolvimento e aprendizagem. As situações escolares devem propiciar a formação dos conceitos científicos (que têm uma trajetória descendente), em relação com os conceitos espontâneos, adquiridos na vivência cotidiana (cuja trajetória é ascendente). “Quando o currículo assegura o material necessário, *o desenvolvimento dos conceitos científicos ultrapassa o desenvolvimento dos conceitos espontâneos*” (VYGOTSKY, 1989a, p. 91, grifo do autor), num processo em que cada nova generalização se constrói sobre as antecedentes, e os conceitos novos, mais elevados, transformam o significado dos conceitos precedentes e inferiores. Constitui-se, assim, uma estrutura sistêmica pela qual passa a operar o pensamento.

Todavia, tem sido apontada a insuficiência da classificação de científicos para os conceitos formados na escola. A especificidade de cada instituição, a científica e a escolar, estabelece a inadequação do transplante direto dos procedimentos lógicos de uma para a outra. Na Ciência, a prática dos métodos propicia um processo de (re)elaboração conceitual em níveis de abstração só acessíveis após considerável aprofundamento teórico nas várias disciplinas, configurando uma formação de conceitos diferenciada da que ocorre na escola ou na vida cotidiana. Já a prática escolar depende, essencialmente, de um discurso oral relativamente codificado e de sua expressão na linguagem escrita, no que propicia, nem sempre com sucesso, uma elaboração conceitual a ela peculiar. Segundo Gallimore e Tharp (1996, p. 189), o adjetivo que melhor exprime o conceito adquirido na escola “*não é científico, ou acadêmico, mas escolarizado*. Conceitos escolarizados emergem pelo desenvolvimento social e histórico da educação formal, bem como de suas instituições sociais” (LEONTIEV, 1935, 1983, grifo do autor).

Considerando essa distinção, procurou-se aqui caracterizar o produto da elaboração conceptual como conceito “didático” ou “escolar”, e não “científico”, almejando a intenção de facultar a pedagogos em formação e aos seus alunos a produção do conhecimento histórico sobre bases de cientificidade.

A PROPOSTA E O RELATO

O trabalho na disciplina O Ensino da História I, integrante do bloco de teorias e métodos para o ensino na licenciatura em Pedagogia, tem se revelado, por um lado, um valioso espaço para o diagnóstico e a confirmação de dificuldades peculiares à prática docente e, por outro, como laboratório de crítica e transformação de aspectos dessa prática. A consideração de temas teóricos (conceitos e concepções de História, historiografia, história do ensino de História, historicidade, Tempo histórico, História Local etc.) relacionados a orientações *metodológicas* (necessidade de planejar, coerência entre plano e execução, avaliação favorecedora, trabalho com documentos e com o patrimônio etc.), com base em uma concepção de ensino-aprendizagem interativa e mediadora, caracteriza o desenrolar do curso. Busca-se possibilitar aos professores em formação, assim como aos já atuantes, a revisão de concepções por vezes irrefletidas, o repensar de práticas e, sobretudo, o início de um trabalho pedagógico intencional em busca de uma aprendizagem significativa e compreensiva da história por parte de seus alunos e alunas.

Como objetivos definem-se: retomar os conceitos prévios de história e de tempo histórico; compreender a historicidade da produção do conhecimento científico da história; construir conceitos sistematizados de história e tempo histórico a partir dos seus significados e propriedades mais importantes; compreender a relevância dos conceitos sistematizados para o ensino e a aprendizagem (da História); analisar propostas de ensino da História para os anos iniciais do ensino fundamental e para a Educação de Jovens e Adultos.

O recorte aqui apresentado destaca a construção dos conceitos de “História” e de “tempo histórico”. Em seguida, descreve os procedimentos de abordagem do documento curricular dos Parâmetros Curriculares Nacionais – História 1º e 2º Ciclos/1ª a 4ª séries, com ênfase nos aspectos dessa proposta que foram privilegiados neste trabalho.

UM CONCEITO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

O processo se inicia com uma situação motivadora, que pode envolver a leitura de um trecho de obra literária, a exibição de uma cena de filme ou mesmo uma contação de história para, a seguir, solicitar-se aos sujeitos o registro escrito da sua definição de História. Uma vez escritos, esses registros são socializados, recolhidos e arquivados, para, então, ser iniciada uma série de leituras e de mediações em busca da superação de tais definições prévias por outras que incorporem elementos de uma elaboração conceptual não espontânea, “didática” ou até “científica”.

Alguns parâmetros teóricos são mobilizados no esforço de construir um conceito não espontâneo de História. Parte-se, assim, da problematização de definições científicas clássicas, no sentido de estabelecer os significados mais importantes da palavra história, tratando-os como propriedades (ou atributos) do “novo” conceito.

Recorre-se a Pierre Vilar (1983, p. 91), para quem “A palavra ‘história’ indica ao mesmo tempo (o que não ocorre na ciência da natureza) o conhecimento de uma matéria e a matéria desse conhecimento”. Recorre-se a Jean Glénisson (1977, p. 13-14, grifo do autor), que conclui ser a palavra história “algo equívoco, dotado – ao menos – de três sentidos possíveis: o de realidade histórica [...]; o de *conhecimento histórico* e o de *obra histórica*”. Ciro Cardoso (1983, p. 25-6) também aponta três significados básicos: “os processos e fatos sociais ocorridos, uma disciplina cujo objeto é o anterior e cujos especialistas são os historiadores e o conjunto de obras que resultam do trabalho de tais especialistas”, ressaltando a conveniência de deixar claro em qual sentido se emprega o termo em cada contexto do seu uso. Vavy Borges (1982, p. 44) destaca dois sentidos: “os acontecimentos que se passaram e o estudo desses acontecimentos”. Esse exercício, sempre mediado por situações didáticas que remetem ao vivencial, redundou na definição de dois significados principais para a palavra história: *história-acontecimento* e *história-conhecimento*, com seus equivalentes didáticos, recomendados para facilitar o trabalho com crianças do ensino fundamental: *história-vida* e *história-ciência* (ANDRADE, 1992).

Perpassa este trabalho o cuidado em reiterar que se tal distinção é necessária, ela se torna insuficiente quando limitada a apontar a polissemia do termo “história” ou a equivalência dos seus significados, já que, assim tratada, a questão corre o risco de redundar numa circularidade relativista e estéril. Essa recomendação conduz às franjas das teorias da História, abordadas de modo informativo no decorrer de um estudo sintético sobre a evolução da historiografia ocidental. Busca-se com isso, estabelecer a primazia do significado de história como realidade, processos sociais, acontecimentos, *história-vida*, sobre os demais significados. Assim, tanto se marca uma posição de referência no continente teórico da história, como se possibilita a compreensão da historicidade do conhecimento histórico.

Ao final do curso, é novamente solicitado a cada sujeito que registre por escrito a sua definição de História. Um confronto entre as definições prévias, “espontâneas”, e as definições deliberadas, “não espontâneas”, posteriores ao processo de elaboração conceptual, o que pode ser visualizado no quadro a seguir:

Quadro 3 – Conceito de História

Profa.	1ª Definição	2ª Definição
DD	História é a ciência que estuda os acontecimentos passados e presentes para poder se compreender melhor as coisas que irão acontecer no futuro de acordo com a evolução do mundo.	História são fatos e acontecimentos passados e presentes para se ter uma melhor compreensão do futuro, mas definir o conceito de história é bastante complexo se não entendermos o que é história vida e história ciência, que para existir a história ciência primeiro vem a história de vida que vai ser registrada e passa ser a história ciência.
JF	É o estudo da sociedade, na qual envolve todos os aspectos como: o tempo, a modernização, a globalização, a política e outros, ou seja, história é conhecimentos gerais do mundo global no presente, passado e futuro.	São todos os fatos, acontecimentos que ocorreu no passado e que ocorre no dia a dia que marca a vida. A história pode ser acontecimento e conhecimento, mas para que a história seja um conhecimento é preciso ter acontecido o concreto, o real e ter saído do abstrato.

Fonte: Arquivo do autor.

As primeiras definições dos dois sujeitos apresentam-se bastante semelhantes. Reproduzem elementos dos enunciados recorrentes nos manuais escolares, ao classificam História como “uma ciência” ou “um estudo” e “conhecimentos gerais” do passado. A dimensão epistemológica do conceito limita a ambas. A primeira definição do sujeito DD é mais genérica: os “acontecimentos passados e presentes” como objetos e a compreensão das “coisas” do futuro como finalidade. O sujeito JF produz uma primeira definição menos imprecisa: o objeto seria a “sociedade”, privilegiando aspectos como “modernização, globalização e política”. O aspecto “tempo” recebe atenção especial ao ser contemplado literalmente, na primeira parte da definição, e aludido a partir das dimensões de “presente, passado e futuro” na conclusão.

As segundas definições revelam elementos que indicam a evolução do processo de elaboração conceptual dos sujeitos. DD preserva sua definição inicial, ampliando-a no sentido de contemplar, tanto a dimensão ontológica da história: “é história vida e história ciência”, quanto a sua primazia sobre a dimensão epistemológica: “que para existir a história ciência primeiro vem a história de vida que vai ser registrada”. Algo assemelhado é perceptível na definição de JF: de “um estudo” a história passa a ser compreendida como “todos os fatos, acontecimentos que ocorreu [sic] no passado e que ocorre no dia a dia que marca a vida”, isto é, a primazia da dimensão ontológica fica explicitada. A relação entre ambas as dimensões, tratadas nas atividades como significados mais importantes da palavra e propriedades gerais do conceito, é também reconhecida por JF: “história pode ser acontecimento e conhecimento, mas para que a história seja um conhecimento é preciso ter acontecido o concreto, o real e ter saído do abstrato”.

A precisão terminológica, de fato, não é percebida. Nem poderia, nas condições de um estudo tão breve e pouco aprofundado. Isso, talvez, venha a valorizar ainda mais a evolução conceptual empreendida por esses sujeitos.

UM CONCEITO DIDÁTICO DE TEMPO HISTÓRICO

Para a elaboração do conceito de Tempo histórico desenvolve-se um procedimento similar ao do conceito de História. Em meio à audição de uma canção que trate do indiretamente tema, junto à exibição de imagens “de época”, é solicitado aos sujeitos que definam, por escrito, o conceito de Tempo histórico. Da mesma forma, os registros são socializados, recolhidos e arquivados. Seguem-se as atividades de leituras e de mediações em busca de uma elaboração conceptual não espontânea para esse conceito.

No caso do Tempo histórico, recorre-se a leituras de orientação metodológica, que tratam da operacionalização escolar desse conceito e do seu emprego deliberado, não espontâneo, na vivência cotidiana. É o caso do artigo de Francisca L. Góis, *A dimensão orgânica da história: o tempo* (2002). Didaticamente, a autora explicita as dimensões do presente, passado, futuro, inerentes ao fenômeno e ao conceito Tempo. Discorre sobre aspectos da contagem do tempo (cronologia, duração e datas), aos ritmos de tempo definidos pela organização da vida coletiva e pelas ações individuais, ao caráter descontínuo, lacunar, heterogêneo e múltiplo do Tempo histórico e, finalmente, aos três elementos que integram o conceito: sequenciação, agrupamento sincrônico e permanência, os quais possibilitariam o estabelecimento de relações causais e a superação das ilusões de autoevidência e linearidade do fenômeno e do conceito, no sentido da construção da consciência racionalizada do Tempo histórico.

A partir do manual metodológico de Ana Nemi e João Martins (1996), problematiza-se a periodização “tradicional” consagrada pelo chamado modelo quadripartite (história antiga, medieval, moderna e contemporânea), em busca de desconstruir a compreensão equivocada, embora predominante, de que tais períodos seriam inerentes ao próprio processo histórico. Com isso, lançam as bases da compreensão significativa sobre ser o tempo cronológico um tempo cultural.

Outra referência mobilizada é o clássico ensaio *História e ciências sociais: a longa duração* (BRAUDEL, 1978). Aqui privilegia-se a compreensão do tempo como duração, enfatizando-se os níveis do tempo breve da biografia e do fato, do tempo médio da conjuntura e do tempo longo das estruturas. Nas atividades correlatas aos estudos, orienta-se a construção de linhas do tempo explicitando a ordenação e a sequência de certos acontecimentos das vidas dos sujeitos, em sincronia com acontecimentos marcantes dos contextos sociais. Paradoxalmente, essa atividade auxilia na relativização na noção de tempo linear, ao mesmo tempo em que se observa a necessidade e a insuficiência dessa forma de cronologia e periodização. Orienta-se, também, a identificação dos níveis da duração do tempo histórico nos processos e episódios valorizados pelos livros didáticos, estimulando-se a superação da ênfase nos fatos político-institucionais e a observação atenta de outros aspectos e dimensões da História.

Ao final do curso, é também solicitado a cada sujeito que registre por escrito novamente a sua definição de Tempo histórico. Comparações entre as definições espontâneas, “não científicas”, e as definições teorizadas, “não espontâneas” decorrentes do processo de elaboração conceptual, podem ser vistas abaixo:

QUADRO 4 – CONCEITO DE TEMPO HISTÓRICO

Profa	1ª Definição	2ª Definição
MC	<p>O tempo é importante e ajuda-me a organizar a minha vida.</p> <p>O tempo, hora é meu amigo, hora é meu inimigo, porém é muito preciso para nossas vidas passadas, presente e futura.</p>	<p>O tempo e a história andam juntos</p> <p>Os níveis do tempo são: Curta duração quando a história apresenta-se de momentos próximos;</p> <p>Média duração: Se relaciona ao modo de produzir e das transformações;</p> <p>Longa duração: Está de acordo com a realidade que se modifica lentamente.</p> <p>Há porém coisas que ocorrem ao mesmo tempo, como também os marcadores de tempo: Segundo, dia, século...</p> <p>Na história tradicional o tempo é apenas cronológico, são as datas.</p> <p>Na representação social do espaço, as peculiaridades de cada cultura (Sociedade). Fala mais do cultural do que datas.</p>
CP	<p>É através do tempo que organizamos nosso tempo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organização • Mudança 	<p>Acredito que o tempo não está restrito apenas a data, calendário. É no tempo que ocorre as experiências sociais humanas, é no decorrer do tempo que acontece as transformações, os acontecimentos de uma História, e é com o tempo que podemos perceber a transformação dessa História.</p>

Fonte: Arquivo do autor.

A primeira definição de MC é extremamente vaga: o tempo é “importante”, é “amigo” ou “inimigo”, embora “ajude-me a organizar a minha vida” e seja “muito preciso” para as “vidas passadas, presente e futura”. A de CP é tautológica, “é através do tempo que organizamos nosso tempo”, e reduzida às finalidades de organização e de mudança.

Em sua segunda definição, MC revela significativa ampliação de seu conceito de Tempo histórico. Primeiramente, ao demonstrar a compreensão da interdependência entre os conceitos de História e Tempo: “o tempo e a história andam juntos”; em segundo lugar, por revelar a apropriação do significado de tempo como duração, em seus respectivos níveis: “Os níveis do tempo são: Curta duração [...] Média duração [...] Longa duração”. Em seguida, ao integrar no “novo” conceito, tanto a consciência da simultaneidade e da multiplicidade dos tempos históricos, “há porém coisas que ocorrem ao mesmo tempo”, quanto ao situar de forma subordinada conhecimentos prévios que antes poderiam ter caráter fechado e generalizante: “como também os marcadores de tempo: Segundo, dia, século”. Finalmente, ao esboçar uma crítica sobre as concepções prévias, “Na história tradicional o tempo é apenas cronológico, são as datas”, confrontando-as com as recentes ampliações conceituais: “Na representação social do espaço, as peculiaridades de cada cultura (Sociedade). Fala mais do cultural do que datas”.

Também CP explicita, na segunda definição, a ampliação do seu conceito prévio, confrontando os saberes novos com os antigos: “o tempo não está restrito apenas a data, calendário”. Destaca-se aqui a associação entre tempo e mudança (transformações): “é no tempo que ocorre as experiências sociais humanas, é no decorrer do tempo que acontece as transformações, os acontecimentos de uma História, e é com o tempo que podemos perceber a transformação dessa História”. Embora o início desse trecho da definição ainda sugira a preservação da pré-noção de um tempo universal que antecede, envolve e serve de base para o processo histórico, em seu final é possível inferir um esboço de compreensão da noção de “tempo cultural”, a partir da qual se possa “perceber a transformação dessa História”.

Faz-se indispensável alertar que nem todos os sujeitos envolvidos no processo apresentam evoluções significativas em sua elaboração conceptual. Por motivos diversos, e que podem se configurar em objetos de pesquisas posteriores, alguns avançam pouco em relação aos seus conhecimentos prévios. Outros, embora apresentem no momento da atividade específica definições que apontem para a ampliação dos conhecimentos prévios, não chegam a consolidar tais rupturas em situações didáticas posteriores.

O PCN DE HISTÓRIA E O EXERCÍCIO DE PLANEJAMENTO DO ENSINO

Encerrando o presente relato de experiência configurado em proposta de trabalho, destaca-se a abordagem ao documento da área de História dos PCNs para o primeiro segmento do ensino fundamental. Considera-se os PCN, literalmente, como um parâmetro teórico-metodológico que pode embasar o exercício de elaborar um projeto de ensino de História. A expectativa é que a atividade de planejar com o suporte do documento curricular nacional possa auxiliar ao professor em formação no sentido de definir suas competências e habilidades nesse campo.

O referido documento (BRASIL/MEC, 1997) é organizado em duas partes. Na primeira, encontram-se a caracterização da área de História, contendo um histórico da disciplina no ensino fundamental, a justificativa da área intitulada O conhecimento histórico: características e importância social, considerações sobre o saber histórico e sua transposição para o ensino fundamental, os objetivos gerais de História para o nível fundamental e os critérios de seleção e organização dos conteúdos.

A segunda parte contém orientações específicas para cada ciclo, os respectivos objetivos e os conteúdos propostos, organizados em eixos temáticos e blocos, além das orientações didáticas. Para o primeiro ciclo e eixo temático proposto é História Local e do cotidiano. Para o segundo ciclo, história das organizações populacionais.

Em busca de entrelaçar a proposta dos PCN com o trabalho anterior de formação de conceitos, destaca-se, de início, o tratamento dispensado no documento às características e importância social do conhecimento histórico. Nessa parte, colocam-se questionamentos relativos aos agentes da História – indivíduos e classes –, sobre os povos que os estudos históricos devem contemplar, sobre as fontes docu-

mentais e as ordenações temporais. Critica-se a produção histórica que legitima os setores dominantes da sociedade e recomenda-se considerar a atuação dos diversos grupos e classes em suas diferentes formas de participação na configuração das realidades presentes, passadas e futuras. Informa-se, também, que essas mudanças de perspectiva do conhecimento histórico decorrem da aproximação da História com outras ciências sociais, das transformações nas concepções de tempo, das transformações da sociedade, com destaque para a expansão escolar a um público culturalmente diversificado, e das contribuições pedagógicas.

Dessa forma, a constituição da noção de identidade vem a se firmar como um dos mais relevantes objetivos específicos do ensino de História, ao permitir que se estabeleçam relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, incluindo a identidade nacional. Com isso, o ensino de História assume uma tarefa decisiva na formação da cidadania, envolvendo a reflexão sobre a atuação do indivíduo em suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades e sua participação no coletivo. Para tanto, exige-se que o ensino-aprendizagem da História venha a abranger três aspectos: situar a relação entre o particular e o geral; construir noções de diferenças e de semelhanças e, ainda, a construção de noções de continuidade e de permanência.

No que concerne às relações entre o saber histórico e o saber histórico escolar, o documento curricular elenca a ampla delimitação de três conceitos fundamentais: fato histórico, sujeito histórico e tempo histórico. A discussão desses conceitos, em uma linguagem que procura fugir ao academicismo no intuito de fazer sentido aos professores de ensino fundamental sem formação em História, constitui-se, a bem dizer, em um confronto entre concepções historiográficas. Assim, em uma concepção, fatos históricos “são relacionados os eventos políticos, às festas cívicas e às ações de heróis nacionais, apresentados de modo isolado do contexto histórico”. Noutra concepção podem significar “ações humanas significativas, [...] eventos que pertencem ao passado mais próximo ou distante, de caráter material ou mental, que destaquem mudanças ou permanências ocorridas na vida coletiva”.

A forma convencional de definir os “sujeitos da História os entende como personagens que desempenham ações individuais ou consideradas como heróicas, de poder de decisão política de autoridades [...] e a História permanece dependente do destino de poucos homens”. Em uma perspectiva diferente, sujeitos históricos podem ser entendidos como

agentes de ação social, que se tornam significativos para estudos históricos escolhidos com fins didáticos, [...] indivíduos, grupos ou classes sociais [...] que, localizados em contextos históricos, exprimem suas especificidades e características, sendo líderes de lutas para transformações (ou permanências) mais amplas ou de situações mais cotidianas (BRASIL/MEC, 1997, p. 36).

O mesmo ocorre com o conceito de Tempo histórico, que pode ser reduzido à sua dimensão cronológica e a

uma compreensão dos acontecimentos como sendo pontuais, uma data, organizados em uma longa e infinita linha numérica. Os acontecimentos, identificados pelas datas, assumem a ideia de uniformidade, de regularidade e, ao mesmo tempo, de sucessão crescente e acumulativa. A sequenciação sugere ainda que toda a humanidade seguiu ou deveria seguir o mesmo percurso, criando a ideia de povos “atrasados” e “civilizados” e limitando as ações humanas a uma ordem evolutiva, representando o tempo presente um estágio mais avançado da história da humanidade (BRASIL/MEC, 1997, p. 36).

Em outro aporte, o Tempo histórico pode ser considerado e apreendido

a partir de vivências pessoais, pela intuição, como no caso do tempo biológico (crescimento, envelhecimento) e do tempo psicológico interno dos indivíduos (ideia de sucessão, de mudança). E precisa ser compreendido, também, como um objeto de cultura, um objeto social construído pelos povos, como no caso do tempo cronológico e astronômico [...] nessa complexidade utiliza o tempo institucionalizado (tempo cronológico), mas também o transforma à sua maneira. Os ritmos da duração, por sua vez, possibilitam identificar a velocidade com que as mudanças ocorrem (BRASIL/MEC, 1997, p. 36-37).

Assim tratados, os conceitos de fato histórico, sujeito histórico e tempo histórico aproximam o professor generalista, tanto das diferentes concepções de História, quanto de alguns dos procedimentos da produção do conhecimento histórico. A meta mais ambiciosa consiste em que tal incorporação possa habilitar esse professor na proposição de situações de ensino-aprendizagem que possibilitem aos seus alunos o desenvolvimento das noções “de diferença e de semelhança, de continuidade e de permanência, no tempo e no espaço, para a constituição de sua identidade social”.

Nas Orientações didáticas, a proposta sugere métodos de ensino que contemplem fontes para a aproximação significativa com a história local, em busca de formar o aluno como

um observador atento das realidades do seu entorno, capaz de estabelecer relações, comparações e relativizando sua atuação no tempo e espaço. [...] Didaticamente, as relações e as comparações entre o presente e o passado permitem uma compreensão da realidade numa dimensão histórica, que extrapola as explicações sustentadas apenas no passado ou só no presente imediato (BRASIL/MEC, 1997, p. 39).

Todo o processo de abordagem ao documento dos PCN reitera a relação com os conceitos de História e de Tempo Histórico construídos anteriormente. Tal ênfase na anterioridade do esforço do grupo, e de cada indivíduo aprendente, para apropriar-se desses conceitos, diante da proposta “pronta” do documento curricular oficial, busca favorecer a autoconfiança do educador em formação. Com isso, espera-se que cada um possa confrontar a proposta com base nos saberes formados nas unidades anteriores do curso, ou seja, consciente de ser portador de algum conhecimento de causa no campo do conhecimento histórico, o que pode tornar menos assimétrica a relação do sujeito educador em formação com um documento curricular oficial.

Os resultados palpáveis da experiência consistem em planos de ensino que fogem ao conteúdo convencional da História escolar nos anos iniciais (datas comemorativas, folclore, fatos político-institucionais, cópia de biografias ilustres etc.). A ênfase na história e na cultura locais, em alguns casos, contemplando processos históricos mais amplos, parece ser o indicador mais confiável de uma mudança de perspectiva em relação ao conhecimento histórico, ao menos no tempo-espaço da formação. Sobre a continuação dessa tendência no campo da atividade pedagógica profissional, somente outras pesquisas poderiam vir a informar com pertinência.

NOTA

¹ Professor doutor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, João Maria Valença de. *Que história é essa?* análise de livros-textos de História para o ensino de 1º Grau. 1992, Natal. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1992.
- ANDRADE, João Maria Valença de. *O conceito de cultura e a apreensão da historicidade na quarta série.* 1998, Natal. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1998.
- ARÓSTEGUI, Julio. *A pesquisa histórica: teoria e método.* Tradução Andréa Dore. Bauru, SP: Edusc, 2006.
- BITTENCOURT, Circe. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26. p. 7-16, set. /ago. 1992/1993, 1996.
- BORGES, Vavy Pacheco. *O que é história.* 2. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2002.

BRAUDEL, Fernand. *Escritos sobre a história*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de Maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 13 out. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia*. MEC/SEF: Brasília, 1997. v. 5 (1ª a 4ª séries/1º e 2º ciclos).

BRASIL. *Educação de jovens e adultos: Proposta curricular para o 1º segmento do EF*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997.

BUNGE, Mario. *La investigación científica: su estratégia y su filosofía*. Trad. Manuel Sacristán. Barcelona: Ariel, 1973. Capítulo 2, p. 64-117: Concepto.

CABRINI, Conceição et al. *O ensino de história: revisão urgente*. Edição revista e ampliada. São Paulo: EDUC, 2000.

CAIMI, Flávia E. *Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-98)*. Passo Fundo: UPF, 2001.

FONSECA, Selva G. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papirus, 1993.

GALLIMORE, Ronald, THARP, Roland. O pensamento educativo na sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito. In: MOLL, Luis C. (Org). *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Tradução Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 171-99.

GATTI JR. Décio. *A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004.

GÓIS, Francisca Lacerda de. *A dimensão orgânica da história: o tempo*. Natal: UFRN, 2002.

LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradução Miguel D. Duarte. Lisboa: Horizonte, 1978. 352 p.

NEMI, Ana Lúcia. MARTINS, João Carlos. *Didática de história: o tempo vivido*. São Paulo: FTD, 1996.

NIKITIUK, Sônia (Org.). *Repensando o ensino de história*. São Paulo: Cortez, 1996.

NUÑEZ, Ysauro B., PACHECO, Otmara G. Formação de conceitos segundo a teoria de assimilação de Galperin. *Cadernos de Pesquisa*, n. 105, nov. 1998.

RUBINSTEIN, S. L. *Princípios de psicologia geral*. Tradução Manoel Gomes. Lisboa: Estampa, 1973. v. 6 e v. 4: A memória. A imaginação. O pensamento. 249 p.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989a. 135 p.

4

O ensino de História e o cotidiano escolar: possibilidades investigativas

Sandra Regina Ferreira de Oliveira¹

Em algum lugar escreveu-se que conhecer é ir de um lugar a outro no campo do conhecimento estabelecendo relações entre tudo o que sabemos ou gostaríamos de saber. Nessa caminhada de um ponto a outro, acredita-se que se concretize uma alteração na forma de se conhecer algo, que já não é marcado somente pelas concepções iniciais, mas modificado e/ou acrescido por outros saberes até então desconhecidos pelo sujeito. Trata-se de um constante diálogo entre o conhecimento que o indivíduo já possui e os conhecimentos dos outros, numa relação dialética entre o “eu” e os “outros”. Nessa relação cujo objetivo é construir e (re)elaborar novos conhecimentos, o cotidiano é apontado como ponto de partida para um novo saber.

A terminologia utilizada pelos autores para definir esses lugares diferentes quanto ao domínio do saber diferencia-se de uma perspectiva para outra: cotidiano/não cotidiano; concretos/abstratos; senso comum/científicos. Essa ideia de alteração/transformação/modificação/adaptação de um saber em outro, que engloba o primeiro, mas que deste se diferencia, apresenta-se em toda a teoria plausível que busque explicar as possibilidades de se aprender em todos os contextos, sejam eles escolares ou não.

Dessa forma, compreende-se que se trata de um princípio teórico consolidado a ideia de que aprender significa uma mudança. Aproximando essas reflexões para a aprendizagem na escola, haja vista sua pertinência a qualquer espaço no qual se relacionam pessoas, podemos avançar na compreensão de que a aprendizagem deve partir do presente, do cotidiano, do concreto, da vivência ou do conhecimento prévio do aluno; e chegar a outro ponto, diferente quantitativa e qualitativamente do primeiro.

A diferença quantitativa se explica porque se espera que o sujeito, no processo de relacionamento com os outros, detenha cada vez mais informações sobre as coisas. No entanto, o domínio de informações não pode ser entendido como conhecimento porque se faz necessário dialogar com elas. Por isso, espera-se também uma diferença qualitativa porque essas informações, por passarem por um processo de relação, análise, discussão e reflexão na dinâmica escolar, se modificam em novos conhecimentos que serão o suporte para o sujeito poder (re)pensar a sociedade na qual se insere e que gerou as informações.

O conhecimento a ser construído na escola deve, necessariamente, diferenciar-se do conhecimento cotidiano. Klein (1995, p. 21) indaga: “se o cotidiano é tão bom mestre – e ele de fato o é – por que precisamos de escola?”. Sua sugestão de resposta ancora-se na finalidade da escola: “ou porque aquilo que queremos aprender não está presente no cotidiano, ou porque está presente de uma forma não imediatamente compreensível”

Aliando-nos às preocupações de Klein, propomos ampliar a discussão, afinando-a para a área de História. O estudo do cotidiano, seja no ambiente escolar seja como pesquisa ou no trabalho diário com os alunos em sala de aula, só se justifica se for para compreender aquilo que não se apresenta de forma “imediatamente compreensível”, ou seja, como ponto de partida para outras formas de fazer e pensar além do cotidiano.

VIDA COTIDIANA, VIDA NÃO COTIDIANA, COTIDIANO ESCOLAR E O ENSINO DE HISTÓRIA

No tocante aos nossos objetivos quanto ao ensino de História, selecionamos dialogar com Agnes Heller e Jörn Rusen por entendermos que ambos podem contribuir, significativamente, nas relações que propomos estabelecer entre a vida cotidiana, a vida não cotidiana, o cotidiano escolar e o ensino de História. Cumpre-nos alertar ao leitor que esses diálogos com os referidos autores foram realizados com o intuito de, a partir das ideias apresentadas por eles, buscar compreender e aprofundar nossos conhecimentos quanto ao objeto que nos propomos trabalhar: o ensino de História no cotidiano escolar. Nesse sentido, temos ciência de que podemos resvalar em aproximações indevidas e/ou em interpretações questionáveis. Corremos o risco por acreditar na necessidade da ousadia no diálogo como condição fundamental para avanços no campo científico.

Conforme Heller:

a vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões e ideologias. O fato de que todas as suas capacidades se coloquem em funcionamento determina também, naturalmente, que nenhuma delas possa realizar-se, nem de longe, em toda a sua intensidade (HELLER, 1989, p. 17).

Nenhum de nós consegue identificar-se enquanto sujeito humano se nos afastarmos da cotidianidade. Ao nascer, já estamos inseridos em uma cotidianidade e amadurecer significa adquirir habilidades para viver cotidianamente nessa sociedade. Essa preparação começa a ser vivenciada em grupos como a família, a escola e em pequenas comunidades. São esses grupos os responsáveis por mediar a relação entre o indivíduo e os costumes.

Heller, conforme bem escreveu Rossler (2004, p. 102), “divide a vida social humana em dois grandes âmbitos: o da vida cotidiana e o âmbito das esferas não cotidianas da atividade social”. Complementaríamos a ideia exposta argumentando que instituições como a família, a escola e pequenas comunidades podem ser apontadas como responsáveis por mediar às relações entre a vida cotidiana e a vida não cotidiana.

Por vida cotidiana compreende-se o “conjunto das atividades voltadas para a reprodução da existência do indivíduo” (ROSSLER, 2004, p. 102). Portanto, as atividades, nessa esfera, têm as motivações no caráter particular, do indivíduo. Na esfera do cotidiano, encontramos e aprendemos a “matéria prima” para nossa formação elementar: a linguagem, os objetos, os costumes. A vida não cotidiana, que é sempre decorrente da vida cotidiana, seria a composta por aquelas atividades voltadas para a reprodução da sociedade, cuja atividade é motivada no caráter universal do gênero humano e possui características mais complexas, como “as ciências, a filosofia, a arte, a moral e a política” (ROSSLER, 2004, 102).

Vive-se, simultaneamente e de forma conflituosa, o cotidiano e o não cotidiano, visto que, conforme Heller, o indivíduo é ao mesmo tempo particular (indivíduo) e genérico (no sentido de universalidade do gênero humano). No entanto, ainda que possamos não perceber, o conflito entre os interesses do indivíduo e do gênero humano está presente em todas as nossas decisões, até mesmo as relacionadas aos aspectos da vida cotidiana. Mas:

quanto maior é a importância da moralidade, do compromisso pessoal, da individualidade e do risco (que vão sempre juntos) na decisão acerca de uma alternativa dada, tanto mais facilmente essa decisão eleva-se acima da cotidianidade e tanto menos se pode falar de uma decisão cotidiana (HELLER, 1989, p. 24).

Podemos concluir, portanto, que, em tese, quanto mais aprendêssemos a viver em sociedade, e aqui consideramos que a escola participa decisivamente nesse processo de aprendizado com os saberes que ensina, agiríamos tomando decisões em prol do gênero humano, do coletivo. No entanto:

nenhum homem é capaz de atuar de tal modo que seu ato se converta em exemplo universal, já que todo homem atua sempre como indivíduo concreto e numa situação concreta. Mas o caráter paradigmático existe apesar de tudo, na medida em que se produz aquela elevação até o genericamente humano (HELLER, 1989, p. 24).

Tal situação nos coloca sempre frente à necessidade de ir de um lugar ao outro quanto ao processo de aprendizagem, mas fadados ao constante e interminável recomeço a partir do cotidiano. Dessa forma, em que tudo isso se relaciona com o ensino de História? Para Heller, um indivíduo torna-se alienado quando não considera o âmbito não cotidiano da existência humana, focando sua atenção, ação e reação somente no âmbito cotidiano, de sua particularidade. Em outras palavras, um indivíduo alienado é aquele que vive restrito à esfera das motivações particulares e às formas do pensar, sentir e agir da vida cotidiana. Assim sendo, a única forma da não alienação é a reflexão constante sobre as ações do cotidiano. E aqui podemos perceber a relação das ideias de Heller com o ensino de História.

O outro autor convidado para este diálogo, Jörn Rusen, argumenta que o interesse pelo passado tem suas origens nas carências do presente e que estas carências motivam o conhecimento histórico, cuja matriz disciplinar é a orientação prática do homem no tempo.

Em sua vida em sociedade, os sujeitos têm de se orientar historicamente e têm de formar sua identidade para viver, ou melhor: para poder agir intencionalmente. Orientação histórica da vida humana para dentro (identidade) e para fora (práxis) – afinal, é esse o interesse de qualquer pensamento histórico (RUSEN, 2007, p. 87).

Como já vimos, ao analisar a relação que Heller faz entre o cotidiano e o não cotidiano, essa orientação tem uma direção sempre dialética, do pessoal para o coletivo, ou do homem indivíduo para o homem gênero. Acreditamos que essa interpretação pode ser complementada com a assertiva de Rusen quanto à relação entre a orientação histórica da vida humana relacionada à identidade e a práxis, que só pode ser alcançada numa concepção de tempo histórico, porque desvincula o homem do presente, do cotidiano e de si mesmo. Portanto, aprender História é aprender sobre uma identidade coletiva mais ampla, para poder agir intencionalmente na vida prática.

Nessa perspectiva, o conhecimento histórico torna-se um conhecimento fundamental na perspectiva de orientação do homem no tempo, porque se trata de uma reflexão dirigida e intencional sobre a vida prática, sobre o cotidiano. É por poder pensar – a partir da perspectiva histórica –, que pensamos de tal ou qual forma; é porque formulamos determinadas concepções, crenças e preconceitos, que podemos entender, direcionar e (re)direcionar nossas intenções na vida prática. Esse princípio apresenta para a didática da História caminhos interessantes para repensar o ensino de História no cotidiano escolar.

Rusen (2007), ao propor uma discussão sobre o processo de ensinar e aprender História, destaca a importância de pensar tanto o ensino, como a pesquisa em História, mantendo os princípios de sua matriz disciplinar: a geração de problemas a partir das carências de orientação da vida prática e a relação entre teoria da História e didática da História. Ao desconsiderar a matriz disciplinar no processo de pesquisa, ensino e aprendizagem da História, constatam-se limitações como: a pesquisa, o ensino e o aprendizado nunca partem das carências de orientação da vida prática, e rompe-se a relação entre a teoria da História, entendida como modelo para explicar uma determinada realidade, e a didática da História. Pesquisar História torna-se uma coisa muito distante e diferente do ensinar História nas salas de aula.

No entanto, para Rusen (2007), é impossível pensar teoria da História desvinculada da didática da História, dentre vários motivos, porque, ao aprender História, mesmo de forma fragmentada, desarticulada do cotidiano, decorando nomes e feitos ou não aprendendo nada sistematizado sobre o passado, está implícita a situação de “formação do indivíduo” na escola. De uma forma ou outra, esse indivíduo transforma esse “saber” em consciência histórica. Podemos, aqui, alinhar as perspectivas de Rusen com as de Heller e concluir que, com esse tipo de saber, formamos o sujeito alienado.

Concordamos, portanto, que o ponto de partida para a busca de conhecimento histórico, para pesquisadores, professores e estudantes, deva ser o mesmo: as lacunas que encontramos no presente e que nos levam a indagar o passado na busca de respondê-las. É a partir desse breve cenário teórico que adentramos na análise dos resultados advindos do desenvolvimento do Projeto HIS-COLA².

NO MEIO DO CAMINHO TINHA UM PROBLEMA COTIDIANO: A INDISCIPLINA. E AGORA?

Neste texto optamos por apresentar os (des)caminhamentos ocorridos durante a execução do Projeto HIS-COLA e que muito se relacionam com as temáticas: cotidiano, não cotidiano; assim como com as lacunas que encontramos no presente e que nos levam a investigar o passado na busca de entendê-las e, por que não tentar resolvê-las.

No Projeto HIS-COLA: Pesquisa e Ação no Ensino de História e Cotidiano Escolar, concluído em fevereiro de 2008, a intenção inicial era pesquisar a aprendizagem dos alunos apontados por seus professores como “alunos com dificuldade na área de História” na interface das vivências escolares e familiares. Investigar o processo de aprendizagem a partir das relações entre a família e a escola sempre foi um campo investigativo que nos fascinou, principalmente pelas contradições que percebemos quanto ao lugar e

ao papel que os professores, em sua maioria, conferem à família quanto ao acompanhamento e auxílio do aluno em sua caminhada escolar.

Ao tomar conhecimento das investigações realizadas por Lahire³ (1997) uma de suas das conclusões veio ao encontro de nossas hipóteses quanto aos alunos que apresentam “problemas” no processo de aprendizagem. Trata-se da situação de “solidão” no universo escolar, que vivenciam esses alunos e a impossibilidade de receber qualquer auxílio de sua família, não por negligência dela, mas pela falta, no ambiente familiar quanto as

disposições, os procedimentos cognitivos e comportamentos que lhes possibilitem responder adequadamente às exigências e injunções escolares, e estão portanto sozinhos [os alunos] e como que alheios diante das exigências escolares. Quando voltam para casa, trazem um problema (escolar) que a constelação de pessoas que os cerca não pode ajudá-lo a resolver: carregam, sozinhos, problemas insolúveis (LAHIRE, 1997, p.19).

Encontramos essa mesma situação de solidão junto aos professores e nas famílias quanto a um problema do cotidiano: a indisciplina dos alunos. Nas reuniões mensais realizadas com toda equipe pedagógica da escola na qual se desenvolveu o projeto, cujo objetivo central era identificar e compreender a relação entre a aprendizagem da História, os perfis familiares e a “situação de fracasso” de alguns alunos e avançar no estudo e propostas teórico-metodológicas que pudessem auxiliar o professor no processo de ensinar História, após meia hora de trabalho acabavam chegando sempre ao mesmo tema: a impossibilidade de desenvolver tal ou qual proposta devido ao “estado de indisciplina” dos alunos.

Se fosse solicitado para que escolhêssemos um aspecto em toda a pesquisa que estabelecesse uma ligação direta entre as preocupações de pais e professores e que influencia diretamente o processo de ensino e aprendizagem na escola, com toda certeza indicaríamos a questão disciplinar, que passamos a denominar de “normas de convivência”.

O que estamos denominando por “normas de convivência” refere-se às condutas simples e necessárias para que um grupo de pessoas possa estabelecer um relacionamento, como: não falar todos ao mesmo tempo; não agredir (física e verbalmente); não fazer o que quiser, na hora que quiser; cumprir os acordos estabelecidos; respeitar a opinião dos outros não impondo sua forma de pensar de forma agressiva etc. Seriam questões elementares em qualquer âmbito no qual duas ou mais pessoas precisam dividir o mesmo espaço, utilizando os mesmos recursos materiais, executando tarefas em conjunto e podendo expor suas ideias sobre os mais variados assuntos – ambiente este que acreditamos ser o ideal para uma sala de aula.

Nos três campos de investigação (famílias, professores e alunos) essa questão apareceu com muita intensidade. Vamos nos deter, ainda que de forma sucinta, em cada campo para depois estabelecermos as relações entre eles. No início dos trabalhos semanais com os alunos indicados por seus professores para participarem do Projeto HIS-COLA (lembrando que o critério solicitado para a indicação foi referente à dificuldade deles em aprender História), nos chamou a atenção o comportamento das crianças. Não havia um meio termo: ou eram crianças agitadas, ou apáticas demais. A maioria das crianças apresentava um comportamento extremamente agitado, falavam alto, ou melhor, gritavam uns com os outros; andavam o tempo todo pela sala; não atendiam às nossas solicitações; frente a qualquer proposta que envolvesse uso coletivo de material, criavam situações de brigas pela posse destes; resolviam seus problemas com agressões físicas, fazendo imperar a lei no mais forte; não realizavam as atividades propostas quando estas apresentavam um mínimo grau de dificuldade e seu tempo de atenção no desenvolvimento de uma atividade específica era bastante pequeno. Com esses alunos, eram comuns situações nas quais eles mexiam nos pertences que os professores⁴ levavam para a sala de aula, na busca de descobrir o que haviam levado e o que seria feito mais tarde.

Por outro lado, alguns alunos, mais precisamente quatro, apresentavam um comportamento com características radicalmente opostas. Estavam apáticos, quase não falavam (tivemos duas alunas, de 9 anos, que demoraram dois meses para pronunciar a primeira palavra em sala de aula), ficavam sempre

com as sobras dos materiais, quando sobrava, sentavam em seus lugares e ali ficavam olhando tudo o que acontecia a sua volta, mas sem esboçar nenhuma reação aparente. Nas atividades, faziam o que conseguiam e ficavam esperando algum professor ir até a sua mesa; caso isso não ocorresse, eram capazes de ficar trinta, sessenta minutos quietos, esperando.

Logo no primeiro encontro realizado na escola com os professores, percebemos que tal situação não era peculiar ao grupo que participava do Projeto HIS-COLA. Tratava-se de uma situação bastante comum no cotidiano escolar. A única diferença que identificamos foi que na escola havia, e eram em maior número, crianças que apresentavam um comportamento com características menos extremas tanto quanto à agitação constante ou quanto ao estado de apatia. O que convém destacar é que praticamente todos os alunos indicados pelos professores e, conseqüentemente, em situação de não aprendizagem, ou eram agitados ou apáticos demais.

Identificamos, no decorrer dos encontros, que uma das maiores dificuldades dos professores relacionava-se, direta ou indiretamente, com o que denominavam de “falta de disciplina” ou até mesmo “falta de educação” das crianças no espaço escolar. Os encontros preparados sobre os mais variados assuntos relacionados ao ensino de História, de uma forma ou outra, deslizavam e acabavam em discussões intermináveis sobre a impossibilidade de desenvolver tal ou qual proposta devido ao estado de indisciplina dos alunos. Verificamos que em todas as salas de aula da escola na qual foi desenvolvida a investigação, havia cartazes com regras que buscavam normatizar a convivência entre as crianças. A maioria delas com caráter proibitivo: não xingar, não bater, não falar ao mesmo tempo que outro colega, não, não, não... Destaca-se que as regras eram praticamente as mesmas tanto para alunos da primeira série como para os de quarta série, o que nos levou a concluir que não se trabalhava, naquela realidade, na perspectiva de reformular as regras considerando o avanço dos alunos tanto quanto a idade, ao domínio dos conteúdos ou às mudanças no processo de socialização.

Ao dialogarmos com os professores sobre como, quando e por quê aqueles cartazes foram elaborados, obtivemos as seguintes respostas: quem elabora os cartazes são os professores, na maioria das vezes em sua casa ou em seu horário de atividade na escola. Duas professoras, de um grupo de oito, afirmaram que elaboraram os seus cartazes na sala de aula junto com as crianças, em uma roda, mas sem uma discussão mais profunda sobre as regras elaboradas. Todas foram unânimes em afirmar que o tal cartaz, no dia a dia da escola, acabava como “peça decorativa” e quase sem nenhuma função no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

O assunto disciplina, regras e/ou dificuldade de convivência também apareceu com destaque nas entrevistas realizadas com as famílias, apesar de não haver no instrumento de coleta de dados nenhuma referência específica a essa questão. É importante salientar que as famílias visitadas referem-se aos alunos que frequentaram o projeto HIS-COLA, portanto, inseridos na situação ou de agitação ou de apatia descrita anteriormente. Identificamos que em todas as entrevistas e visitas realizadas esse tema foi abordado de uma forma ou outra: ou a partir de uma questão, ou por meio de conversas anteriores ou posteriores às gravações realizadas. Concluímos que os pais reconhecem que seus filhos apresentam comportamentos que podem interferir direta ou indiretamente no processo de ensino-aprendizagem. Mas, identificamos, também, que eles não sabem o que fazer para reverter esse quadro e acabam por cair em extremos: alguns deixam de lado e acreditam que *isso passa com a idade*⁵, o que gera um estado de liberdade geral para a criança; outros fazem *marcação cerrada*, controlando tudo o que essa criança faz.

Ao tomarmos conhecimento da importância que as questões relacionadas ao comportamento das crianças assumiam nos três eixos de investigação, e frente às dificuldades encontradas ao trabalhar com esse grupo de alunos, indagamos como a área de História poderia contribuir, e se poderia, com a situação identificada. Esses redirecionamentos estão sempre presentes em pesquisas com caráter etnográfico, e ainda de forma mais agravante, quando o lugar de referência da investigação é a escola em seus movimentos cotidianos.

No caso específico dessa pesquisa, tal situação frente à questão da indisciplina, levou-nos a refletir que, quando escolho o conhecimento escolar como campo de pesquisa, não é possível desvencilhar-se dessas discussões que permeiam a todo tempo o processo investigativo e alteram/contribuem com

novos dados. Em outras palavras, uma pesquisa sobre o ensino e aprendizagem da História, no contexto da escola, não pode somente olhar para a área, deve olhar para a relação dos sujeitos, para a atuação dos professores nas diferentes disciplinas, para a organização do tempo e do espaço escolar, para os diálogos estabelecidos nos espaços formais e não formais, para as relações de poder, para os problemas que se colocam no dia a dia dessas pessoas, para todas as questões que latejam a nossa frente. Enfim, deve olhar para as pessoas em sua relação com o conhecimento.

No entanto, tais afirmações nos causam um incômodo: ao considerarmos tudo isso, não corremos o risco de nos afastarmos de nosso objeto principal, o ensino e a aprendizagem da História? A resposta seria não, se nos aliarmos à perspectiva de que:

a formação histórica é, antes, a capacidade de uma determinada constituição narrativa de sentido. Sua qualidade específica consiste em (re)elaborar continuamente, e sempre de novo, as experiências correntes que a vida prática faz do passar do tempo, elevando-as ao nível cognitivo da ciência da história, e inserindo-as continuamente, e sempre de novo (ou seja: produtivamente), na orientação histórica dessa mesma vida (RUSEN, 2007, p. 104).

A prerrogativa anunciada por Rusen nos desafia a pensar que a questão colocada pelos professores quanto à indisciplina, assim como qualquer outra que se faça presente no cotidiano da escola, pode ser elaborada ou reelaborada a partir de uma análise histórica, que propicie um afastamento do presente e do cotidiano, formulando outras compreensões que forneçam elementos para que novas orientações possam ser pensadas para essa mesma vida prática. Tudo isso tem muita relação com o ensino e aprendizagem da história, porque nos indica, dentre outras coisas, a relação entre o cotidiano, a metodologia e os conteúdos a serem trabalhados.

Mas, como trazer esta temática “indisciplina”, originada em um problema do cotidiano, para o ensino de História, mantendo as características específicas dessa área de conhecimento? Convém pensar sobre como esse ensino pode se constituir no cotidiano escolar. Na escola na qual esta investigação de desenvolveu, identificamos que os professores consideravam como adequado que o trabalho pedagógico nas aulas de história partisse sempre de temáticas locais, mas nem sempre conseguiam desenvolvê-lo dessa forma e, apesar de cientes das limitações, acabavam por recorrer a leitura e interpretação de textos apresentados no livro didático. Nas raras vezes nas quais empreenderam com seus alunos um trabalho cujo recurso metodológico foi o trabalho de campo e análise das fontes coletadas, as professoras avaliaram que se sentiram um pouco inseguras quanto à aprendizagem dos alunos, porque consideraram esta como superficial ficando mesmo no caráter descritivo e/ou de coleta de dados.

Ao apresentarmos esses dados, temos por objetivo apontar que duas formas de se trabalhar com o conhecimento histórico fazem-se presentes: a partir da leitura e interpretação dos textos apresentados nos livros didáticos e, a partir de pesquisas de campo com a intencionalidade de selecionar fontes para investigação e construir conhecimentos a partir dessas análises. Considerando que essas diferentes formas de se trabalhar com a História estão presente no cotidiano escolar, convém encaminhar as reflexões para as questões epistemológicas presentes em cada forma apresentada.

Ao levar o aluno a trabalhar com a construção da “História” assume-se pedagogicamente a intenção de focar o trabalho na forma como o conhecimento histórico é produzido e, deixar para um segundo plano o acesso do aluno a um saber já produzido pelos historiadores, que pode ou não se fazer presente nos textos dos livros didáticos. Para isso, foca-se o levantamento de fontes, a inferência sobre essas fontes, a elaboração de hipótese a partir do diálogo com as fontes, a produção de narrativas sobre o assunto investigado. Mas, fica o questionamento: o resultado da aprendizagem pode ser considerado conhecimento histórico?

Quando o professor pretende levar o aluno a conhecer determinada produção historiográfica sobre um determinado assunto, assume-se pedagogicamente a intenção de focar o trabalho no conhecimento histórico produzido e este, geralmente, é socializado por meio de textos, e deixa-se para um segundo plano o processo de construção daquele conhecimento. Para alcançar esse objetivo, foca-se o trabalho na busca pelo que já foi escrito/produzido/ e publicado sobre o referido assunto. Mas, fica o questionamento: o resultado da aprendizagem leva o aluno a entender como a História é produzida?

Somente por compreendermos essas possibilidades pedagógicas e suas diferenças no trabalho com os conteúdos da História, já avançamos no processo de educação histórica de nossos alunos. Porém, uma questão necessita ser compreendida: em ambas as formas de se trabalhar com os conteúdos é possível manter, ou não, a perspectiva da matriz disciplinar proposta por Rusen e o diálogo cotidiano/não cotidiano encontrado em Heller. Dessa forma, não é somente a maneira como se trabalha que garante o olhar para o passado a partir das lacunas do presente ou a formação de um sujeito consciente sobre o gênero humano.

Vamos analisar por que assumimos essa posição. Primeiramente, para que um aluno produza conhecimento histórico (não vamos nos adentrar em responder se esse conhecimento produzido pode ou não receber essa terminologia) sobre um determinado assunto, faz-se necessário recorrer a alguns conhecimentos históricos já produzidos, caso contrário, a pesquisa e o diálogo com as fontes ficam na superficialidade do aparente. Segundo, é a lacuna no presente, gerada por uma indagação, um incômodo, uma situação-problema que motiva e envolve o sujeito em um processo de conscientização, gerando o desejo e a necessidade de voltar, de indagar o passado. Ao perceber e apontar para essa lacuna, o professor gera a situação de interesse. A partir desse ponto, ele pode optar por um trabalho em sala de aula que dialogue temporalmente, condição básica para a História, com o conhecimento a partir de uma investigação sobre narrativas construídas por historiadores; ou empreender-se em uma investigação na busca e na análise de fontes. No entanto, um pressuposto se faz fundamental em ambas as perspectivas: fica muito mais instigante se essas lacunas forem originadas no cotidiano do grupo, na perspectiva da possibilidade de poder ir além desse cotidiano.

Compreender o que são essas lacunas e as relações que podem ser estabelecidas como a produção historiográfica, no processo de ensinar e aprender História na escola é outro desafio para professores e pesquisadores. De nossa parte, nesta pesquisa, ousamos entender essas lacunas a partir de uma necessidade simples oriunda no/do cotidiano escolar: a indisciplina dos alunos e a dificuldade dos professores frente a esse contexto. Isso é conteúdo de História? Depende. No caso específico desse projeto, construímos uma ponte entre a necessidade e os conteúdos e buscamos o conhecimento histórico para nos orientar nessa questão da vida prática. Optamos por desenvolver um trabalho com os alunos, o que resultou em um pequeno projeto interdisciplinar e socializar os resultados junto aos professores, nas reuniões mensais, e junto aos pais, em uma ocasião específica.

Optamos por desenvolver um trabalho com os alunos, o que resultou em um pequeno projeto⁶ interdisciplinar e socializar os resultados junto aos professores, nas reuniões mensais, e junto aos pais, em uma ocasião específica. A seguir, apresentamos um esboço do projeto elaborado pelo grupo de professores envolvidos no projeto:

Quadro 5 – Projeto HIS-COLA

Tema	Conhecer para conviver e aprender.
Justificativa	Quando um grupo começa um trabalho, torna-se necessário estabelecer regras de convivência para que todos possam respeitar e serem respeitados. Os alunos precisam exercitar um processo que os levem a compreender que regras são construídas historicamente e conforme a necessidade de cada sociedade. Também é importante que vivenciem situações que possibilitem a eles discutirem como e por que regras são formuladas, quem as formula e em que circunstâncias.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Trabalhar com a elaboração de normas de convivência na escola e fora dela ⇒ Conhecer melhor os alunos ⇒ Levar os alunos a se conhecerem melhor ⇒ Levar o aluno a conhecer melhor os seus colegas ⇒ Conhecer como determinadas sociedades elaboraram seus códigos de regras.
Problemas	É possível jogar futebol sem formular regras? Qual a importância das regras? Todas as sociedades elaboram regras da mesma forma? Como eram formuladas as leis no período em que o Brasil foi colônia de Portugal? E hoje, como são elaboradas as leis no Brasil? Quais regras devem ser formuladas para o Projeto HIS-COLA?
Áreas e conteúdos envolvidos	Português: elaboração de textos, leitura e escrita. Educação Física: futebol, outros jogos com regras. História: resgate de como os homens elaboraram regras em diferentes tempos e espaços (optou-se pelo recorte: Brasil Colônia). Computação: conhecer e manipular (basicamente) um computador. Artes: autorretrato, fotografias.
Avaliação e finalização	Exposição dos painéis de fotos e do livro confeccionado pelos alunos: "Constituição do Projeto HIS-COLA".
O que se espera ao final do projeto	Que os alunos sejam capazes de entender o processo de criação de regras. Que os alunos formulem regras que atendam as necessidades dos projetos. Que os alunos compreendam outras situações históricas nas quais regras foram formuladas (recorte: Brasil Colônia). Que o processo de relacionamento entre professores/alunos e alunos/alunos se torne menos agressivo.

O caminho metodológico para desenvolvimento do trabalho foi pensado a partir das duas perspectivas anunciadas anteriormente. Apoiados nas contribuições de Cooper (2002), que orienta para a importância de propor atividades com fontes para incentivar as crianças a pensarem historicamente, elaboramos atividades com imagens, charges e reclames de jornais com os seguintes objetivos: (a) levar os alunos a formularem deduções sobre as fontes; (b) partindo dessas deduções, elaborarem inferências sobre aspectos do presente e do passado, identificando as diferenças no tempo e nos lugares (espaço); (c) interpretar e tomar consciência de que o passado se apresenta de diferentes formas; e, (d) entender as razões que levaram (passado) e levam (presente) as pessoas a pensarem de determinada forma (empatia). Buscamos também textos de historiadores que escreveram sobre a organização social do Brasil no período colonial e trabalhamos com os alunos a interpretação do texto enfocando: quem escreveu? Quando escreveu? Sobre que lugar e que tempo escreveu? Sobre o quê escreveu? Como chegou a essas conclusões?

Progressivamente, as crianças foram compreendendo o processo histórico de elaboração das regras e das leis. A compreensão histórica possibilitou desvincular a discussão de um espaço, tempo e sujeitos específicos (a sala de aula, hoje, o aluno) e vinculá-la a um ganho de tempo, no sentido preconizado por Jörn Rusen (2001, 2007). O exercício de indagar o passado foi por nós proposto por identificarmos uma lacuna no presente: a dificuldade que famílias, professores e alunos apresentavam quanto às normas de convivência.

De uma necessidade simples oriunda no/do cotidiano escolar, tornou-se possível elaborar um belo projeto, visando também a formação histórica das crianças. É evidente que para poder construir essa

ponte entre a necessidade e os conteúdos, faz-se necessário dominar alguns pressupostos da teoria da História, assim como da cognição histórica. E esse é um desafio a ser suplantado nos cursos de formação de professores, principalmente, naqueles que formam os professores para os anos iniciais do ensino fundamental. Ao compreender o processo de constituição da História enquanto ciência e também das características do saber histórico a ser transmitido nos diferentes espaços de formação, no qual se insere a escola, o professor poderá elaborar projetos que possibilitem dar “forma e função” ao saber histórico e a responder as carências de orientação no presente. Dessa forma, esse saber se reveste de “vida”, ou em outras palavras, encontra a sua “função prática” (RUSEN, 2007, p. 10-12).

Rusen, ao discutir as características da formação histórica e as competências cognitivas necessárias a esse processo formativo, relaciona diretamente as competências que se almeja desenvolver com os conteúdos desse saber. Afirma que essas competências são dependentes dos conteúdos e

não podem estar vazias da experiência do tempo passado, elaborada e interpretada cognitivamente. Essas competências se adquirem na interpretação das experiências do tempo e são utilizadas quando se necessita argumentar historicamente para manejar os problemas da vida prática (RUSEN, 2007, p. 101).

Ao final do projeto “Conhecer para conviver melhor”, que teve dois meses de duração, os alunos elaboraram as regras necessárias para o Projeto HIS-COLA, em um ambiente de discussão e responsabilidade coletiva.

O trabalho realizado pelos alunos foi apresentado aos professores envolvidos em duas etapas: primeiro apresentamos o projeto e as justificativas de como e porque essa temática, imagens e textos foram escolhidos. Discutimos também, nesse primeiro encontro, as preocupações das famílias quanto à questão da falta de disciplina, ou da apatia de seus filhos. Ao dialogarmos sobre a importância das crianças compreenderem a necessidade das regras no presente partindo de uma visão histórica, constatamos que a maioria dos professores não concordou com essa perspectiva. Várias argumentações foram elaboradas, dentre as quais selecionamos algumas: que as crianças não teriam condições de “estudar” história do Brasil Colônia; que eles continuariam “fazendo bagunça”; que tal conteúdo não fazia parte do currículo; que, para fazer isso na escola, não seria possível pela falta de material; que poderia dar certo enquanto estivesse sendo desenvolvido o projeto, mas que depois as regras “cairiam no esquecimento”, como acontece na escola.

No segundo encontro, quando apresentamos os resultados, inclusive com a exposição dos livros “Constituição do Projeto HIS-COLA”, verificamos que os professores estavam muito animados, afirmando que já haviam percebido mudanças em alguns alunos e que estavam procurando reformular as regras a partir de uma “discussão histórica”. Todos ficaram empolgados com o rendimento dos alunos em todos os aspectos: comportamental e de domínio de conteúdos. Discutimos sobre a ideia equivocada que formulamos sobre capacidade das crianças aprenderem sobre a História, sobre os recortes de conteúdos que podem ser efetuados a partir de uma necessidade imposta pelo cotidiano escolar, sobre a liberdade que o professor deve ter em relação a uma proposta curricular, dentre outras coisas.

A apresentação do trabalho para os pais também forneceu-nos um retorno que comprovaram nossas hipóteses. Cada aluno levou o seu livro para casa para apresentar aos pais. Em sala, comentaram os resultados e chamou-nos a atenção um desses comentários: “meu pai disse que vamos elaborar a *Constituição dos Landis*”, em referência do sobrenome da família, Landi. Na reunião semestral, realizada três meses após o término do projeto “Conhecer para conviver melhor”, e que envolvia outros assuntos oriundos de outros projetos, o livro e a mudança do comportamento das crianças foi o tema mais comentado.

Concluimos que um simples projeto envolvendo uma temática tão presente no cotidiano escolar, se pensado a partir de referenciais teóricos que busquem relacionar passado e presente a partir de uma situação prática e que considere que “crianças e adolescentes [...] operam com argumentos mais ou menos sofisticados em relação à natureza da História” (BARCA, 2007, p. 97), pode apontar caminhos para compreendermos melhor o processo de ensino e aprendizagem da História nos anos iniciais do ensino fundamental. Por que não tentar?

NOTAS

- 1 Professora doutora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
- 2 O nome HIS-COLA é uma brincadeira entre duas palavras: História e Escola, mas com uma intenção: a de compreender o ensino e a aprendizagem da História a partir de um cenário específico – o cotidiano escolar. Nesta pesquisa, trabalhou-se com os professores por meio de reuniões mensais, trabalhos semanais com os alunos e com visitas agendadas às casas e entrevistas com membros da família.
- 3 Lahire (1997) se propõe a estudar o sucesso e o fracasso escolar em sua relação com as estruturas familiares e o universo escolar. Trata-se de uma pesquisa sociológica que volta o olhar para as singularidades. O autor, partindo da perspectiva anunciada por Norbert Elias de que a reconstrução do tecido de imbricações sociais é condição básica para compreendermos o comportamento de uma pessoa, entende o contexto familiar, assim como o escolar, como locais nos quais são tecidas as “redes de interdependência estruturadas por forma de relações sociais específicas” (LAHIRE, 1997, p. 19). Partindo dessa premissa, o autor em questão, dedica-se a coletar dados, por meio de entrevistas e visitas às famílias dos alunos que compõem o seu universo de investigação. Esses dados, aliados aos coletados em documentos escolares e nas entrevistas realizadas com alunos e professores (LAHIRE, 1997, p. 15-16), são intercruzados para a elaboração de conclusões sobre o objeto central de investigação: “os fenômenos de dissonâncias e de consonâncias entre configurações familiares (relativamente homogêneas do ponto de vista de sua posição no seio do espaço social em seu conjunto) e o universo escolar” (LAHIRE, 1997, 12). Nas visitas e entrevistas realizadas junto às famílias, Lahire almeja compreender, dentre outras coisas, a relação que aquele grupo estabelece com a cultura escrita, como esta é utilizada no dia a dia familiar e quais são as relações que podem ser estabelecidas com o processo de aprendizagem da criança na escola.
- 4 O grupo que denominamos de “professores” era composto por oito estagiárias do curso de Pedagogia e pela coordenadora do projeto. Esse grupo foi dividido e, a cada encontro com os alunos, duas estagiárias, juntamente com a coordenadora, responsabilizavam-se pelas atividades.
- 5 Expressões retiradas das entrevistas.
- 6 Todas as atividades desenvolvidas com os alunos estavam inseridas em pequenos projetos, com diferentes temáticas. Nesses projetos, eram definidos recortes espaciais e temporais para os conteúdos de História.
- 7 Trata-se de um pequeno livro elaborado pelos alunos no qual estão redigidas as regras que eles elaboraram, as sanções para o não cumprimento destas e os critérios para mudança das regras.
- 7 Trata-se de um pequeno livro elaborado pelos alunos no qual estão redigidas as regras que eles elaboraram, as sanções para o não cumprimento destas e os critérios para mudança das regras.

REFERÊNCIAS

- BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. *Educar em Revista*. Curitiba, p. 93-110, 2006.
- COOPER, H. *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata, 2002.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a História*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- KLEIN, Lígia Regina. O professor decreta o fim da escola. *INTERMEIO 2 – Revista do Mestrado em Educação*. Campo Grande: UFMS. v. 1, p. 20-25, 1995.
- LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- ROSSLER, João Henrique. O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 24, n. 62, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 21 jul. 2008.
- RUSEN, Jörn. *História viva: teoria da História: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília, UNB, 2007.
- RUSEN, Jörn. *Razão histórica: Teoria da História, fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UNB, 2001.

5

O ensino de História e a formação do historiador: a experiência dos manuais de introdução à História

Itamar Freitas'

Este artigo aborda a relação ensino de história-formação do historiador em dois tempos. No primeiro, trataremos dos sentidos de ensino de História e de formação do historiador. Em seguida, exemplificarei tal relação em manuais de introdução à História, produzidos no século XIX, na Alemanha e na França. Concluo a fala, transformando o título – “O ensino de História e a formação do historiador” em uma questão e em um convite.

ENSINO DE HISTÓRIA E FORMAÇÃO DO HISTORIADOR

O que entendemos como formação do historiador? Aliás, o que é ser historiador? Há anos trabalho com uma noção de identidade difundida por Claude Lévy-Strauss (1977) de que o “ser” historiador realiza-se pela autodefinição e pelo reconhecimento dos seus pares – velha lição ainda válida em tempos pós-modernos.

Essa definição nos leva à compreensão de que a formação do historiador, ou seja, o processo de assunção de uma pessoa ao papel social de historiador pode durar anos e até mesmo décadas. Tal formação incorpora os modos pelos quais ele constitui a sua consciência histórica que ocorre, principalmente, na sua infância e adolescência, ou ainda, em casa, na comunidade, na escola junto aos professores (inclusive de História).

A formação também depende das instituições historiadoras das quais ele participa. No passado distante, os institutos históricos, academias de altos estudos, faculdades de Filosofia, e, no passado recente, os cursos de graduação e de pós-graduação na área de História.

Quanto ao ensino de História, em que sentido utilizamos a locução cotidianamente? Ensino é entendido em função das disciplinas fundadoras da Pedagogia, das quais fazemos uso nas tarefas educativas – Filosofia, Psicologia, Sociologia, Antropologia, História, entre outras. Ensino também depende das nossas concepções e projetos para o mundo. Por tais condicionantes, costumamos entender ensino de História como processo de transmissão, aquisição, transposição, apropriação, construção de modos de agir, pensar e sentir padronizados, ou seja, processos de criação/contestação de cultura, ou ainda, processos de socialização.

Que relações, por fim, podem ser estabelecidas entre formação do historiador e ensino de História? Penso que o título sugere uma relação necessária. Mas, sugere também uma provocação. Duas entre várias teses podem ser desenvolvidas a partir do título: a primeira é a de que o ensino de História é processo fundamental a ser inserido nas estratégias de formação do historiador, notadamente, a estratégia da escolarização universitária. O título, entretanto, pode sugerir uma segunda tese bastante antipática aos ouvidos de muitos: não há nenhuma relação entre ensino de História (escolar) e formação universitária do historiador.

Não faremos opção neste momento. Buscaremos uma resposta no tempo. Refletiremos sobre a relação ensino de História-formação do historiador em época muito longínqua – o século XIX –, em países muito distantes – a Alemanha e a França – em concepções de História, aparentemente, ultrapassadas – o historicismo e o cientificismo –, em um gênero historiográfico, aparentemente, inexistente no ensino superior – o livro didático –, em uma disciplina fundamental para a aquisição dos rudimentos do historiador moderno – introdução aos estudos históricos.

ENSINO DE HISTÓRIA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE INTRODUÇÃO À HISTÓRIA

O livro de introdução à História é um impresso que sintetiza os rudimentos do ofício do historiador para um suposto leitor que se inicia nos estudos da ciência da História em um curso de nível superior. Esse tipo de publicação começou a ganhar identidade com a introdução do saber histórico nas universidades, e os primeiros exemplares do gênero tiveram origem na Alemanha e na França, na segunda metade do século XIX: *Grundriss der historik*, de Johan Gustav Droysen (1858), *Lhrbuch de historischen Méthode und der Geschichtsphilosophie*, de Ernest Bernheim [1895] e a *Introduction aux études historiques*, de Charles-Victor Langlois e Charles Seignobos (1898). Mas, porque tratar desses manuais?

Tais escolhas não são aleatórias. Elas estão relacionadas a tempos e espaços em que a história ganhou foros de curso de formação superior, no qual se empregou, por exemplo, o título de licença docente, onde foram compiladas, por fim, as regras necessárias ou reconhecimento do historiador como tal.

Essas regras foram empregadas na consolidação do campo e, sobretudo, para distinguir o historiador de formação e ofício do historiador autodidata e até do charlatão. Migraram pelo mundo, extrapolaram o ocidente. Até mesmo o Japão e a China fizeram uso, por exemplo, do livro de Bernheim no trabalho de iniciação aos estudos históricos. (cf. SATO, 2006, p. 158-159). Vejamos agora se os referidos autores abordam o tema do ensino de História e como o relacionam à formação do historiador.

A ENCICLOPÉDIA METODOLÓGICA DE DROYSEN

Johann Gustav Droysen (1808/1884) foi professor em Kiel, Jena e Berlin e assistiu às aulas de Filosofia da História de Hegel e propôs-se a superá-las com pressupostos kantianos. Sua importância nos estudos teórico-metodológicos de História se deve à tese-chave que ele estabeleceu para o historicismo – a ideia de compreensão – e ao fato de ter sistematizado os procedimentos metodológicos empregados pela historiografia da época, elaborando uma epistemologia para a História (RUDIGER, 1991, p. 22; CREMONEZI, 2007, p. 19).

Droysen foi um crítico dos métodos de entender o processo histórico e de escrever a História com base na Teologia, na Filosofia da História e nas ciências naturais. Os dois primeiros, difundidos pelos iluministas do século XIX – Hegel –, por exemplo, eram excessivamente apriorísticos e o último, difundido por autores como Buckle, eram excessivamente empiricistas. O autor alemão propunha um método tripartite. O primeiro elemento era o objeto da História; o elemento material (a sistemática) – os restos que o mundo humano do passado nos legou. Ao historiador caberia compreender, investigando, ou seja, conhecer, apreender, reconstruir as formas com as quais os homens modelam e modelaram a natureza em benefício do aperfeiçoamento humano, bem como as resultantes dessas forças (edifícios, cidades, estados, religiões, leis, direito, Constituição, família, Estado etc.).

O segundo componente do método era para Droysen os procedimentos, ou seja, a metódica, que abrange a heurística (organização das fontes – restos, monumentos), a crítica (de autenticidade, veracidade, por exemplo) e a interpretação. O terceiro era a escrita propriamente dita. A assim chamada “tópica” prescreveria formas de exposição histórica – investigante, narrativa, didática e discursiva.

Nessa fala, não cabe fazer a crítica às concepções teórico-metodológicas da obra que veicula essa epistemologia histórica. O livro, de nome *Histórica: lecciones sobre la Enciclopedia y metodologia de La Historia*, reúne as lições produzidas em 1857/1858 e editadas em 1857/1858 e 1937 – quando foi acrescentado o capítulo referente à Tópica. Aqui, apenas anunciamos o que e como o autor aborda o tema do ensino de História.

HISTÓRIA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Na *Histórica* o ensino de História é abordado pelo menos duas vezes. Já na introdução, o autor adverte. A noção de História difundida nos colégios – correspondente ao que conhecemos no século XIX como ensino secundário – é bastante redutora: “os acontecimentos mais importantes de todos os tempos, especialmente, os acontecimentos políticos” (DROYSEN, 1983, p. 5). Não bastasse o pobre sentido veiculado nos colégios, o estudo da História na Universidade não fazia mais que aprofundar e especializar essa noção – por meio de disciplinas como História Antiga, História da Idade Média Alemã –, acompanhada de algumas técnicas de investigação e crítica de fontes.

No ensino superior, portanto, para Droysen, deve-se avançar para além do estudo do “acontecido”. Estudar a relevância, as relações com outros conhecimentos sobre o homem, a especificidade da tarefa da História e do historiador (limitações e competências), bem como a sua fundamentação teórico-metodológica. Droysen está preocupado, sobretudo, com a imagem que as outras ciências constroem da História.

Em síntese, nesse primeiro momento, o ensino de História na escola é diagnosticado como uma prática empobrecida (acontecimentos mais importantes e de caráter político) que tende a contaminar os estudos responsáveis pela formação do historiador.

Na última parte do capítulo, entretanto, o ensino de História transforma-se em protagonista. A Tópica, como já anunciamos, trata dos resultados da investigação histórica, ou seja, trata da exposição histórica. Para Droysen, a exposição histórica não é apenas elucidação e explicação – não é invenção do passado. Exposição histórica é também enriquecimento do presente. Há várias formas de expor e todas elas dependem da intenção do investigador, que para o autor são quatro: 1. apresentar a investigação realizada; 2. mostrar, passo a passo, como as coisas realmente aconteceram; 3. converter o resultado da investigação (o que realmente aconteceu) em “convicção geral”; 4. basear-se na História para a tomada de decisões presentes e futuras. É justamente essa terceira intenção de uso que corresponde ao ensino de História. Trata-se da forma de apresentação “instrutiva” ou “didática”.²

Lo que fue no nos interesa porque fue sino porque, em cierto sentido, continúa siendo al seguir influyendo, porque se encuentra en todo el contexto de las cosas que llamamos el mundo histórico, es decir, ético, e cosmos ético. Constituye nuestra vida espiritual, nuestra cultura, el que conozcamos este gran contexto y nos sepamos en él; y solo podemos saberlo y tenernos en el presentes en el epitome de los pensamientos que son su contenido y su verdad (DROYSEN, 1983, p. 340).

Droysen deposita no ensino de História uma função fundamental: a própria educação humana ou a direção do processo de humanização. Educação humana não significa existência ou apropriação de “grande variedade de habilidades, necessidades altamente desenvolvidas”, como os estudos astronômicos, matemáticos e artísticos de alguns povos da antiguidade. A esse conjunto de competências Droysen chama de cultura.

Educação é processo de humanização, de superação, por exemplo, do egoísmo e do exclusivismo, presente nos povos cultos da antiguidade. Educação é aquisição do “capital ético dos passados vivenciados”, é reconhecimento de valores universais como o da liberdade humana, cunhados pelo espírito da Reforma. O poder didático da História reside, exatamente, nessa capacidade de dar a conhecer o processo de refinamento do gênero humano e de aquisição das instituições que refletem ideais de cada época.

Anunciamos que o ensino de História é uma das formas de exposição dos resultados da investigação histórica com a finalidade de converter esses resultados (o que realmente aconteceu) em “convicção geral”, ou seja, em valores universalmente válidos (embora não válidos para todo o sempre). Como então distribuir tais conteúdos na formação das crianças e jovens? Droysen recusa-se a oferecer detalhes. Mas, aponta diretrizes curriculares. Para o primário e o ensino nos colégios, a História seria um estudo transversal. Para a Universidade, uma especialidade – o estudo disciplinarizado da História. Do primário, porém, Droysen oferece assuntos e fontes. Aí, o ensino deveria contemplar matérias especulativas, físico-matemáticas e, obviamente, História. Se lembrarmos as críticas ao método histórico do início desta exposição, perceberemos que o autor sugere a inclusão de saberes fundados na especulação e na empiria. Dizendo de outro modo, saberes resultantes de condições *a priori* e *a posteriori*.

[...] por el árido esquema de nombres y fechas, que muy equivocadamente se considera en los exámenes como la suma del conocimiento y de la educación histórica, no vale la pena que la juventud se ocupe tanto tiempo de ella y menos aún por la serie casual de datos políticos externos, cuyo saber documenta la educación histórica. Una parte mucho más grande y esencial de la enseñanza de tipo histórico es aquella que considera la vieja literatura, y también la que se ocupa de la religión y hasta de la gramática y de las disciplinas matemáticas. O, dicho más correctamente: hemos hablado de los tres grandes círculos científicos: del especulativo, del físico-matemático y del histórico. Toda buena enseñanza, al igual que una buena comida, se basa en el hecho de que todos os muchos elementos nutritivos estén mezclados, y así la escuela cultiva estas tres corrientes, cualquiera que sea la proporción em la que estén mezclados, sea que la gramática y la matemática den preferencia al elemento lógico, y en la enseñanza de las ciencias naturales y de la física, a lo empírico-observable: tampoco en ella falta el elemento histórico y

quizás precisamente estas cosas son comprensibles para la juventud, por lo pronto, solo desde su costado histórico. El captarlas como ciencias separadas e independientes pertenece a una edad posterior y más madura y nada más absurdo que querer exigir de los jóvenes espíritus esfuerzos y pretender darles placeres que requieren como condición la pubertad espiritual de la que carecen (DROYSEN, 1983, p. 380).

O importante é que o ensino de História acesse todos esses saberes, apresentando os “grandes tipos essenciais”³ colhidos no desenvolvimento humano e que podem muito bem ser encontrados, por exemplo, na Bíblia e na literatura de Homero:

[...] al menos los grandes tipos esenciales puede y tiene que darlos em la enseñanza. la lectura de la Biblio y, con ello, la historia judía y el comienzo de la Cristiana, ofrece uno de estos tipos esenciales. En la Biblia misma se habla suficientemente de los griegos y romanos como para poder comunicar lo más esencial acerca de ellos. Y si a los niños de las aldeas, tal como sucede con razón, se les cuenta algo de Homero y de las guerras persas, algunas historias de la antigua época romana, ellos entonces no solo habrán de conocer algo de estos grandes tipos, sino que para ellos habrá de resultar una especie de representación sincronística de La época anterior a Cristo y una percepción del espacio histórico y de los estadios temporales. El que se les diga también lo más importante de la historia patria, de Carlomagno, de las Cruzadas, de la Reforma, de la historia del nuevo Estado alemán desde los grandes príncipes electores: todo esto les proporciona una experiencia y percepción internas adecuada para sus condiciones simples (DROYSEN, 1983, p. 381).

Por fim, qual a relação dessa ideia de ensino de História com a formação do historiador? Essa não é uma questão explícita do livro de Droysen. Mas, podemos concluir que se é fundamental ao historiador de ofício e formação acadêmica conhecer a relevância, as relações com outros conhecimentos sobre o homem, a especificidade da tarefa da História e do historiador (limitações e competências), a sua fundamentação teórico-metodológica – como já anunciamos –, cabe ao historiador, enfim, conhecer a importância estratégica do ensino de História para a elaboração de uma consciência histórica. A História é elemento de humanização, e também constrói identidades e orienta a intervenção no real, visando o aperfeiçoamento humano. Nas duas dimensões, presente e futuro, o ensino e a aprendizagem da História estão presentes. Vejamos agora essa mesma relação no livro didático de introdução à História mais famoso da França.

A INTRODUÇÃO AOX ÉTUDES HISTORIQUES, DE LANGLOIS E SEIGNOBOS

Manuais de introdução à História também foram produzidos na França, na segunda metade do século XIX. O mais conhecido deles foi a *Introduction aux études historiques* – a pedra angular da chamada Escola Metódica tão criticada pela primeira geração da Escola dos Annales.

A exemplo da Histórica de Droysen, o livro não era um tratado de Filosofia da História e nem um resumo da História Universal, como poderia sugerir o título. Tratava-se de um ensaio sobre o método das ciências históricas. A *Introduction* nasceu das aulas ministradas na Sorbonne aos iniciantes do curso de História em 1896/1897. Seus autores, Charles Victor Langlois (1863/1929) e Charles Seignobos (1854/1945), instituíram, de forma didática, as etapas a serem percorridas pelos que desejavam produzir conhecimento histórico de forma científica (FREITAS, 2007, p. 258-284).

A *Introduction*, da mesma forma, também contemplava discussões epistemológicas e orientações metódicas relativas à operação histórica: análise (críticas externa e interna) e síntese (agrupamento dos fatos e exposição). No entanto, diferentemente de Droysen, Langlois e Seignobos não estavam empenhados na divulgação de uma proposta exclusivamente compreensiva e engajada da História.

Para os autores franceses, a finalidade da História não era agradar, comover ou estabelecer normas para a intervenção no cotidiano. A História apenas dá a conhecer. É um instrumento de cultura intelectual. Uma arma contra a credulidade ingênua das pessoas, contra as analogias biológicas que explicam o processo de transformações humanas, enfim, é um instrumento de alteridade – diante das diferenças entre as sociedades (LANGLOIS; SEIGNOBOS, 1992, p. 244, 256).

Não obstante as diferenças, o ensino de História ocupa uma parte do manual. Ele compõe o apêndice intitulado “O ensino secundário da História na França”. Por que os autores abriram espaço para o tema?

A HISTÓRIA METÓDICA NA EDUCAÇÃO DOS FRANCESES

Uma resposta hipotética seria: os autores tratam de ensino de História porque a metodização do ofício só se complementa com a extensão e o bom uso dos procedimentos científicos, no caso, a extensão a todos os profissionais de História e ao grande público consumidor dos resultados da investigação metódica. A segunda resposta também poderia ser: a episteme e a metodologia histórica são tão avançadas que devem ser transferidas ao ensino de História.

Na verdade, quem escreve sobre ensino de História é Charles Seignobos, que tentou sistematizar uma nova pedagogia histórica (teoria do ensino de História) em curso na Sorbonne. Mas, as diretrizes dessa pedagogia encontram-se no apêndice à Introduction. Quais são elas?

Em primeiro lugar, a crítica ao ensino de História nos liceus do seu tempo – a escola secundária francesa: o trabalho do professor era ler uma série de fatos (lição). O papel do aluno, escutar, escrever (tomar notas) e narrar o escutado (redação). A aprendizagem era mediada pela memorização e o exercício (ditado). E a avaliação reduzia-se à interrogação oral sobre o sumário (lido pelo professor) e à redação (anotada pelo aluno). Os livros didáticos constituíam-se da mesma matéria verbalizada pelo professor. Reuniam uma série de nomes próprios e datas, guerras, tratados, reformas e revoluções (LANGLOIS; SEIGNOBOS, p. 263). O que os autores propunham, então?

Depois do diagnóstico, o prognóstico: os metódicos sugeriam uma renovação em termos de pedagogia e de técnica. Seria necessário discutir a “organização geral” (finalidades, utilidade), a forma de escolha e a ordem dos conteúdos. Seria fundamental também discutir os processos de ensino (atividades de alunos e professores, recursos materiais, entre outros). Assim, os autores propõem a extinção do caráter passivo do aluno. Sugerem a análise e a descrição de textos e gravuras, a elaboração de mapas quadros sincrônicos, cronológicos e comparativos entre fenômenos de diferentes sociedades, estratégias que introduzem o hábito de empregar termos precisos.

Por fim, o anúncio de uma nova finalidade para o ensino racional da História. A História ensinada é um instrumento de cultura social. Ela dá a conhecer os fenômenos sociais e leva à compreensão das suas modificações e da sua evolução: “Toutes ces acquisitions rendent l’élève plus apte à participer à la vie publique; l’histoire paraît ainsi l’enseignement indispensable dans une société démocratique” (LANGLOIS; SEIGNOBOS, p. 267). Observem este fragmento da tradução brasileira:

O papel da história na educação não é ainda suficientemente compreendido por todos os que a lecionam. Mas todos os que meditam a esse respeito são unânimes em encarar a história como um instrumento de cultura social. O estudo das sociedades do passado faz que os alunos entendam, com exemplos práticos, o que é uma sociedade, familiariza-os com os principais fenômenos sociais e com as diferentes espécies de usos e de instituições, cujo conhecimento, pela observação da realidade atual, é muito difícil e desaconselhado pela prática; mostra-lhes, pela comparação de usos diferentes, os caracteres desses usos, sua variedade e suas semelhanças – O estudo dos acontecimentos e das evoluções torna-lhes familiar a ideia da transformação contínua das coisas humanas, salvaguarda-os do medo injustificável das mudanças sociais; retifica-lhes a noção de progresso (LANGLOIS; SEIGNOBOS, 1946, p. 231).

Expostos os significativos tópicos sobre o ensino de História, resta-nos tocar na questão principal deste texto: qual a relação entre ensino de História e formação do historiador? Para os metódicos aqui referenciados, se a História (concepções, funções e práticas investigativas) ganhava foros de ciência, o seu emprego e difusão no ensino secundário também deveriam renovar-se. A transformação, embora mais lenta e difícil no ambiente dos liceus, era uma tarefa a ser enfrentada pelos historiadores profissionais. Por isso, a pedagogia que os metódicos tentaram implantar – e que ganhou terreno a partir da reforma de 1902

– estava baseada na episteme da historiografia universitária, ou seja, no emprego do método do historiador, a crítica histórica, a crítica dos testemunhos.

As pertenças ideológicas (republicanas, nacionalistas, anticatólicas) também condicionaram a renovação do ensino em termos de métodos e conteúdos na França, é claro (as raízes clássicas, história política, narrativa, com ênfase na contemporaneidade etc.). A reflexão sobre as operações mentais da criança e do adolescente também foi uma preocupação francesa. Mas, o critério definidor dessas próprias representações, como também da natureza e da distribuição dos conteúdos e das formas de ministrá-los, foi extraído da episteme de historiador: dos passos do método histórico – heurística, análise (inclusa a crítica histórica, os processos de imaginação do acontecido) e síntese. Daí, as palavras de ordem para a tarefa de ensinar História – analisar, identificar, caracterizar, comparar, distinguir – coincidirem com as etapas do trabalho de escrita da História dos metódicos (FREITAS, 2008, p. 182).

CONCLUSÃO

Iniciamos este texto guiados por uma provocação: que relações podem ser estabelecidas entre ensino de história e formação do historiador? A nossa resposta baseou-se numa definição de historiador (construído na relação nós-outros), numa instância da formação – a disciplina Introdução aos Estudos Históricos. Fomos buscar no século XIX, o século da História ou, pelo menos, o século da metodização do ofício em nível universitário. E o que encontramos? Nessa dimensão – propedêutica – o ensino de História é tema fundamental para a formação do historiador. Para Droysen, ensino e aprendizagem históricos justificam a existência do ofício – ensinar e aprender História é viabilizar o próprio processo de humanização. Para Langlois e Seignobos, ensinar História é concretizar as finalidades do saber erudito. A História é instrumento de educação social. Afasta os mitos/mentiras, difunde alteridade e ajuda a manter a democracia.

O que ocorreu no século XX, sobretudo, com o recrudescimento da institucionalização da História nas universidades foi um progressivo afastamento entre as matérias propedêuticas da formação historiadora e as discussões sobre o ensino de História escolar; ocorreu um afastamento entre os historiadores e os formuladores de políticas públicas para a disciplina História, como já foi anunciada por Jörn Rusen, no caso da Alemanha. Vários são os indícios desse afastamento. Basta pensar na sobrevivência do currículo 3+1, das faculdades de Filosofia e nos departamentos de História contemporâneos; basta analisar o desprezo dos alunos – futuros historiadores – em relação a disciplinas como Didática, Métodos e Técnicas de Ensino, Psicologia da Aprendizagem, Estrutura e Funcionamento de Ensino entre outras; basta observar o sentimento de angústia dos professores lotados nos Departamentos de História diante das novas diretrizes curriculares que obrigam o emprego de 800 horas em atividades relativas ao futuro ambiente de trabalho do professor de história, a escola do ensino fundamental; enfim, basta observar os manuais de introdução à História produzidos no Brasil ou aqui difundidos ao longo do século XX.

NOTAS

- ¹ Professor doutor do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe GPEH/DED/CESAD/UFS
- ² As demais formas são, respectivamente: investigativa, narrativa e discursiva.
- ³ Não confundir tipos como “modelos individuais”. Droysen não prega a imitação de modelos (Césares, Fredericos) nem regras seguras para aplicação futura. Ele defende a apreensão de traços superiores, éticos que fundamentam os grandes pontos de vista, e as grandes motivações.

REFERÊNCIAS

- CREMONEZI, André Roberto. *O conceito de compreensão na História de Johann Gustav Droysen*. Santa Maria, 2005. Dissertação (Mestrado em Filosofia) –, Universidade Federal de Santa Maria, 2005.
- DROYSEN, Johann Gustav. *Historica: lecciones sobre la Enciclopedia y metodologia de la Historia*. Barcelona: Alfa, 1983. Aulas produzidas em 1857 e publicadas em 1936.
- FREITAS, Itamar. *Um método fundamental: diálogos e limitações*. In: *A pedagogia histórica de Jonathas Serrano: uma teoria do ensino de História para a escola secundária brasileira (1913-1935)*. Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira; São Cristóvão: Editora da UFS, 2008.
- ISOLDI, Francisco. *Preleções de introdução à história e crítica histórica no ano de 1932 na Faculdade Paulista de Letras e Filosofia*. São Paulo: Piratininga, 1932.
- LANGLOIS, Charles Victor; SEIGNOBOS, Charles. *Introduction aux études historiques*. Paris: Kimé, 1992.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. In: *L'identité: Séminaire dirigé por C. Levy-Strauss*. Paris: Bernard Gasset, 1977.
- RUDIGER, Francisco Ricardo. *Paradigmas do estudo da História: os modelos de compreensão da ciência histórica no pensamento contemporâneo*. Porto Alegre: IEL/IGEL, 1991.
- SATO, Masayuki. Historiografia cognitiva e historiografia normativa. In: MALERBA, Jurandir. *A história escrita: teoria e história da historiografia*. São Paulo: Contexto, 2006.
- SILVA, Rogério Forastieri da Silva. *História da historiografia*. Bauru: Edusc, 2001.
- TAUNAY, Afonso de Escagnolle. Os princípios gerais da moderna crítica histórica. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo*, São Paulo, v. 16, p. 323-344, s.n. 1914.

A HISTÓRIA ENSINADA

II PARTE



1

Arquivo e documentos em pesquisa histórica: o ensino de História do Rio Grande do Norte

Fátima Martins Lopes¹

Ensinar compreende não apenas a socialização do conhecimento historicamente acumulado, mas principalmente o processo de tornar o aluno partícipe da produção desse conhecimento, dando-lhe ferramentas importantes e necessárias à execução dessa tarefa.

Castelo Branco (2004, p. 29)

O presente texto foi apresentado na disciplina Seminário de Pesquisa, cuja temática era “História ensinada e a escrita da história”, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. O objetivo foi fazer um relato da criação e desenvolvimento da disciplina História do Rio Grande do Norte e as possibilidades atuais de se fazer uso dos arquivos históricos para a formação dos graduandos em História (licenciandos e bacharelados), mas que também poderá ser adaptada aos demais níveis. Essa perspectiva se dá em razão das experiências que estão sendo realizadas nessa disciplina no Curso de História, que demonstram a potencialidade de uma reformulação no sentido de fazê-la apresentar as formas como a história é escrita e não apenas de relatar o conhecimento que já existe e que precisa ser “ensinado”.

Durante os raros encontros entre professores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e da educação básica, o distanciamento entre a universidade e a escola básica tem sido apontado como um dos motivos da deficiência do ensino no Rio Grande do Norte². Muitos alegam que esse distanciamento se dá pelas diferentes linguagens utilizadas, uma mais coloquial que é utilizada nas salas de aulas da educação básica e outra mais “acadêmica”, mais difícil de atingir à população em geral, que é utilizada na Academia.

Essa situação é algumas vezes apontada como resultante dos processos de investigação que levariam os pesquisadores/professores a aprofundarem seus conhecimentos e a se afastarem das dificuldades corriqueiras ligadas ao ensino. Para outros, o distanciamento é motivado pelo desinteresse pelo ensino que, em nosso país, atravessa um período de desgaste e confusão. Sem entrar nessa discussão, que deve ser analisada pelos especialistas nos seus mais diversos aspectos, o que se percebe é uma insatisfação daqueles que passaram pelos bancos acadêmicos e agora se dedicam à tarefa do ensino com aqueles que permanecem na Academia a produzir aquilo que acham que deve ser ensinado. O que pode ser lido nas entrelinhas é que os professores do ensino básico se sentem sozinhos.

Tais situações ficam bem evidentes quando a disciplina é a História do Rio Grande do Norte, pois, fazendo parte de uma área da História chamada de História Local ou de História Regional, esta deveria permitir uma maior aproximação entre as instituições de pesquisa e de ensino, entre professores da Academia e da educação básica e entre estudantes e seu mundo mais próximo e circundante.

Para analistas da historiografia, os objetivos da História Local seriam, principalmente, os de conferir as teorias gerais formuladas para todo o país e para o mundo, determinar as diferenças históricas regionais e as relações entre as regiões, privilegiando as especificidades e refletindo criticamente sobre o saber histórico existente (TAKEIA, 1994, p. 8-11). A História Local possibilitaria, portanto, novas perspectivas de análise, principalmente pelo método comparativo, estabelecendo semelhanças e diferenças, e ofereceria temas mais próximos à contemporaneidade e às situações cotidianas mais presentes ao aluno (SCHMIDT, 2004, p. 111-124). No entanto, não é isso que se verifica pelos relatos dos professores da educação básica.

Primeiramente, a pesquisa local é bastante dificultada pela falta de organização dos arquivos locais, pela má conservação dos documentos e, muitas vezes, pela falta de acesso aos acervos. As pesquisas também sofrem pela falta de apoio financeiro, seja no processo investigativo, seja na publicação dos resultados – na maioria das vezes, as editoras chamadas nacionais não aceitam publicar temáticas localizadas pelo pequeno público que atingem. Isso, em certa medida, ajuda a explicar a carência de bibliografia básica local que é relatada pelos professores da educação básica. No entanto, a pesquisa histórica não precisa, necessariamente ter como objetivo a publicação, mas ser ela mesma parte do processo ensino-aprendizagem, parte do dia a dia de professores e alunos, seja na Academia, seja nas escolas do ensino básico (MARTINS, 2009, p. 135-152).

É claro que não advogo que os pesquisadores acadêmicos sejam prescindíveis e que suas pesquisas não sejam necessárias, mas, defendo sim que a História pode ser ensinada de forma mais ativa, apresentando-se como se faz a História escrita, possibilitando desenvolver habilidades de análise e criticidade sobre as fontes, sejam elas um texto escrito, como um documento colonial, sejam um artigo de jornal, sejam texto acadêmico. Ao mesmo tempo, pode-se também utilizar a mesma forma de análise sobre outras fontes históricas, como o patrimônio arquitetônico local, a produção literária, as fotografias antigas etc., conforme bem demonstrou Circe Bittencourt (2004, p. 291-407). E a academia pode contribuir para esse tipo de aprendizado, principalmente quando se trata de História Local.

A História do Rio Grande do Norte apareceu nos bancos da Academia com a criação do Curso Superior de História, em 1957³. O curso foi iniciado na antiga Faculdade de Filosofia e era um Bacharelado de formação clássica, anual, com três séries, que teve a primeira turma composta por 12 estudantes. Era composto pelas disciplinas História da Antiguidade e da Idade Média, na 1ª série; História Moderna e História do Brasil Colonial, na segunda; e História Contemporânea, História do Brasil (moderna e contemporânea) e História da América, na última. Podia-se cursar mais um ano na Faculdade de Educação para obter a Licenciatura. A História do Rio Grande do Norte era parte do conteúdo programático estudado em História do Brasil. Nessa época, o curso contava com professores vindos majoritariamente do Direito, mas já haviam sido publicados os livros *História do Rio Grande do Norte*, de Rocha Pombo (1922), de Tavares de Lira (1920) e de Câmara Cascudo (1955), utilizados como material didático.

Em 1968, o curso passou pelo processo de federalização das faculdades isoladas, passando a fazer parte da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Manteve-se a anualidade e a formação sequencial de três anos para o Bacharelado, no Instituto de Ciências Humanas, e mais um ano para a Licenciatura, na Faculdade de Educação. Em 1973, com a Reforma Universitária, assumiu o formato semestral, com a introdução do regime de créditos e passou a haver duas modalidades de curso, uma para cada profissão: um de Bacharelado e outro de Licenciatura. Os dois tinham duração mínima de 4 anos, com um ciclo básico comum. Neste momento foi feita a introdução de disciplinas obrigatórias definidas pelo MEC, entre elas as Histórias de cada estado, como a *História do Rio Grande do Norte*, em um semestre.

No entendimento do Colegiado do Curso – apoiado pelas discussões da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH) – de que deveria haver uma única formação do profissional de História que poderia atuar nas áreas de ensino e pesquisa, em 1988, criou-se o Curso de Licenciatura e Bacharelado, e a disciplina História do Rio Grande do Norte ganhou mais um semestre, ficando assim dividida: História do Rio Grande do Norte I (Colonial) e História do Rio Grande do Norte II (Império e República).

Em 2004, o Curso passou por nova avaliação e redefinição segundo as Diretrizes Curriculares e a legislação para as Licenciaturas produzidas pelo MEC. As exigências de 400 horas de Estágio Curricular e a carga horária mínima para as Licenciaturas levaram à escolha por voltar à separação em duas modalidades, com um tronco majoritário de disciplinas comuns e outras específicas para cada modalidade. Atualmente, a História do Rio Grande do Norte continuou com dois semestres, havendo a introdução de uma parte prática nas aulas.

Durante esse período, a historiografia sobre a História Local disponível, como já se disse, era bastante limitada. Havia a historiografia clássica, identificada por Denise Mattos Monteiro, como aquela que tem uma matriz teórica conservadora originada no século XIX, que enfatiza o processo de organização do Estado Nacional e dos estados da federação, assim como a construção de uma identidade nacional e/ou estadual, através da construção de um passado comum. Suas características marcantes eram: visão da sociedade esvaziada de conflitos sociais; a atividade política vista como exclusividade da elite; a recorrência de temas e fatos históricos enobrecedores dessa elite; a predominância da descrição, originando uma história factual; e a ausência de metodologia explícita quanto às fontes. Essa bibliografia é composta de nomes bastante conhecidos, como Câmara Cascudo e Tavares de Lira, entre outros (MONTEIRO, 2006)⁴.

A partir da federalização do Curso, vislumbrou-se uma promessa de avanço no conhecimento histórico local, de acordo com a intenção da Reforma Universitária em articular o ensino, a pesquisa e a extensão. Ocorreu efetivamente muita produção em outras áreas do saber social na UFRN, como as Ciên-

cias Sociais, a Geografia e a Economia, com temas da contemporaneidade e com aproximação da História político-social⁵. No entanto, poucos foram os textos históricos produzidos e, principalmente, publicados para o público em geral ou para o ensino básico. Esse momento foi o de qualificação de muitos professores do Departamento de História da UFRN, que produziram dissertações sobre a economia, a política e a sociedade local, mas poucas foram as publicadas⁶.

Os livros e textos didáticos também eram poucos, ocasionado pela existência de raras editoras locais e por um mercado editorial muito restrito. Com a criação dos cursinhos pré-vestibulares, foram aparecendo as conhecidas “apostilas”, que, juntamente com as edições de coleções de fascículos publicados em jornais locais, fizeram o material didático disponível no mercado. Somente no final dos anos 1990, surgiram publicações destinadas ao ensino médio e fundamental, produzidas por professores da UFRN, que perceberam o vácuo didático de qualidade e, utilizando-se das dissertações e teses que foram sendo produzidas, escreveram textos mais críticos e atualizados pelas novas pesquisas⁷.

Esse quadro objetiva demonstrar que o ensino da disciplina História do Rio Grande do Norte, apesar de existir como tal desde a década de 1970, não teve o apoio bibliográfico esperado pela configuração da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. As poucas pesquisas efetuadas não chegaram a atingir o público em geral e também não se configurou como texto didático, a não ser muito recentemente. Mesmo os textos acadêmicos que chegaram à publicação foram apontados por alguns professores como de difícil entendimento e utilização nas salas de aula, configurando-se no “abandono” que os professores da educação básica se referem.

Quando assumi a disciplina História do Rio Grande do Norte no retorno do Doutorado, coincidiu com ações da Pró-Reitoria de Graduação para incentivar a melhoria do ensino na graduação e, principalmente, nas licenciaturas.

O projeto “Melhoria de Ensino no Curso de História”, realizado nos anos de 2006 e 2007, foi uma experiência multidisciplinar, envolvendo as disciplinas História do Rio Grande do Norte, História da Arte, Memória e Patrimônio Histórico, História da Cultura, Museologia, História do Brasil e Pré-História. Foi composto por dois tipos de atividades: aulas dos professores que apresentariam seus projetos de pesquisa nas temáticas relacionadas à História do Rio Grande do Norte, principalmente quanto aos aspectos metodológicos e à utilização de acervos documentais e patrimoniais; e visitas técnicas aos sítios históricos urbanos como material de aula: Centro Histórico de João Pessoa, Centro Histórico de Natal, antigas Vilas de Arez, São José e Vila Flor, Ceará-Mirim e Acari, que efetivamente ocorreram.

Como desdobramento desse projeto, foi planejado um Seminário Temático em História do Rio Grande do Norte, chamado *Ensino de História do Rio Grande do Norte*, que discutiria o histórico da disciplina, a historiografia e os textos didáticos disponíveis, e que propusesse desenvolver o uso de fontes primárias como material de aula: textos de cronistas (impressos e publicados em livros); documentos primários (impressos e publicados em livros); documentos manuscritos fotografados.

No primeiro momento, fez-se um breve estudo sobre História da Educação no Brasil (Colônia, Império e República), para inserir a disciplina História do Rio Grande do Norte, com seu histórico. A seguir, iniciou-se a análise de sua bibliografia e dos livros didáticos disponíveis de História Local, inclusive, material de cursinhos (apostilas). Num terceiro momento, foi feita a análise de textos e documentos para, a partir deles, os alunos proporem novos projetos e planos de aulas.

Deu-se início com a análise de textos de cronistas holandeses e portugueses sobre a população indígena e ações coloniais para permitir comparações entre os objetivos de colonização⁸. Utilizaram-se também vários documentos transcritos e publicados em livros e teses⁹.

Para a documentação manuscrita, utilizou-se uma experiência prática com a documentação do arquivo do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte (IHGRN): a Série dos “Termos de Vereação”, do Fundo do Senado da Câmara de Natal. O objetivo era que os alunos tivessem contato com um tipo de fonte histórica que apesar de administrativa contivesse indícios de vários aspectos da vida colonial, como por exemplo, as relações de poder entre o gêneros que ficam evidentes nos processos de expulsão de mulheres chamadas de “daninhas” e “mal procedidas” (ALBUQUERQUE, 2007)¹⁰.

O projeto consistia em apresentar os documentos catalogados pelo projeto de extensão que estava em curso através de *slides* (ver exemplos em anexo), para sensibilizar os graduandos para as condições de pesquisa e para a utilização dos seus resultados como material didático, podendo possibilitar a criação de pequenos projetos de aulas.

Inicialmente, apresentou-se as condições de consulta, pois a quase totalidade dos alunos não conhecem as instalações do IHGRN. Assim, foram apresentados a Sala de Leitura, a Biblioteca no térreo, o Arquivo no sótão, com suas caixas-arquivo com documentos, explicitando as condições limitadas de consulta ao acervo (local, horário, acessibilidade a processos de reprodução etc.).

A seguir se apresentou os Livros de Termos que serviam para assentar as atas das reuniões dos Vereadores da Câmara de Natal entre 1674 e 1815. Eles se encontram em péssimas condições de guarda e conservação com inexistência das capas originais em couro, com vários livros sem capas, com documentos riscados, corroídos por tinta ácida, ilegíveis por tinta fraca, corroído por insetos, manchados, rasgados, amassados, e não raro com várias dessas condições ao mesmo tempo.

Os livros constam principalmente dos Termos de Vereação em si, com identificação dos Oficiais da Câmara, apresentação dos problemas a serem resolvidos e as soluções dadas pelos vereadores. Existem também os Termos de Posse e Juramento dos Oficiais da Câmara – Juiz Ordinário, Vereadores e Procurador da Câmara – quando assumiam os cargos, assim como as Atas das suas eleições, quando os “homens bons” elegiam os seus representantes entre si. Esses documentos permitem não apenas o estudo sobre a vida administrativa, mas, entre outros, o estudo sobre as relações de poder, a formação e composição da elite colonial, a organização da economia colonial (ver documentos a transcrições anexas).

Ao final, foi proposto aos alunos que elaborassem planos de aulas utilizando-se de documentos escritos (manuscritos ou impressos), e também outros tipos de fontes históricas. Os resultados não poderiam ser melhores com planos de aulas apresentados por alunos entusiasmados e discutidos por todos os colegas com grande participação e real interesse. Foram utilizados documentos impressos e manuscritos, textos de cronistas, poemas, fotografias, artigos de jornais, pinturas históricas, letras de músicas como material didático para aulas planejadas e participativas de forma a levarem os alunos a construir seu conhecimento sobre a História do Rio Grande do Norte a partir de práticas semelhantes às que os historiadores fazem, e não como meros repetidores do conhecimento já sistematizado.

A experiência foi bastante promissora e demonstrou a possibilidade de se aproveitar o potencial da História do Rio Grande do Norte para desenvolver projetos de ensino na Academia com a utilização de documentação histórica e, ao mesmo tempo, de estimular os futuros professores para atuarem de forma mais consequente nas salas de aula da educação básica, associando pesquisa, ensino e extensão de forma a participarem na construção do saber histórico e do nosso tempo.

NOTAS

- 1 Professora doutora do Departamento de História/Coordenadora da Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.
- 2 Encontros desenvolvidos pelo Projeto PRODOCÊNCIA, da Pró-Reitoria de Graduação da UFRN, e, principalmente, o encontro entre os professores da educação básica e os coordenadores das licenciaturas, ocorrido em fevereiro de 2007. Ver em Stamatto (2007).
- 3 Para as informações históricas sobre a criação do Curso Superior de História no Rio Grande do Norte e da disciplina História do Rio Grande do Norte utilizou-se a Revista *Caderno de História*, do Departamento de História, comemorativa aos 30 anos do Curso e a documentação do Colegiado do Curso de História.
- 4 Ver também: Janotti (1990, p. 81-101).
- 5 Como exemplo: Clementino (1987).
- 6 Como exemplo: Mariz (1984) e Takeya (1985).
- 7 Como exemplo: Mariz e Suassuna (1998, 1999, 2002) e Monteiro (2000).
- 8 Como exemplo, *Holandeses*: Nieuhof (1981, p. 86-89); e *Memória oferecida ao Conselho Político de Pernambuco por Adrien Verdonck em 1630*. Publicado por Alves Filho (1990, p. 71). *Portugueses*: Andrade (1909, p. 133-152); *Descrição do Rio Grande de Domingos da Beiga*. Publicado por Tavares de Lira (1982, p. 40-42); e *Relação das cousas do Rio Grande, do sítio e disposição da terra* (1607). Publicado por Leite (1945, Tomo 1, p. 557-559).
- 9 Como exemplo: *Tratados de Paz*. Publicado por Puntoni (2002). Anexo 4, p. 300-304; *ALVARÁ de criação da Comarca do Rio Grande do Norte*, de 18 de março de 1818. Fac-símile.
- 10 Sobre as relações de gênero e o ensino de história ver Barbosa (2003, p. 221-247). Sobre o uso de documentos em sala de aula ver em Schmidt e Cainelli, (2004, p. 89-110), cap. 6: “As fontes históricas e o ensino da História”.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Myrienne Carla de. *As mulheres no espaço público colonial de Natal: “daninhas” e “mal procedidas”*. 2007, Natal. Monografia (Graduação em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.
- ALVES FILHO, Ivan. *Memória oferecida ao Conselho Político de Pernambuco por Adrien Verdonck em 1630*. Brasil, 500 anos em documentos. Rio de Janeiro: Mauad, 1990.
- ANDRADE, Pedro Carrilho de. *Memória sobre os índios no Brasil*. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte*, v. 7, n. 1 e 2, p. 133-152, 1909.
- BARBOSA, Roberta Martinelli e. *Homens e mulheres na corte imperial: um exercício sobre práticas e imagens sociais (1822-1850)*. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- CASCUDO, Luiz da Câmara. *História do Rio Grande do Norte*. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional/MEC, 1955.
- CASTELO BRANCO, Uyguaciara Velôso. *A difícil arte de ensinar e fazer História*. In: FLORES, Elio Chaves; BEHAR, Regina (Org.) *A formação do historiador: tradições e descobertas*. João Pessoa: EDUFPB, 2004.
- CLEMENTINO, Maria do Livramento. *O maquinista de algodão e o capital comercial*. Natal: Ed. Universitária, 1987.
- JANOTTI, Maria de Lourdes Mônico. *Historiografia: uma questão regional?* In: SILVA, Marcos A. da (Org.) *República em migalhas: história regional e local*. São Paulo: Marco Zero/ANPUH, 1990.
- LEITE, Serafim. *Relação das cousas do Rio Grande, do sítio e disposição da terra (1607)*. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Lisboa: INL; Livraria Portugal, 1945. Tomo 1.
- MARIZ, Marlene da Silva e SUASSUNA, Luiz Eduardo Brandão. *História do Rio Grande do Norte Colonial (1597-1822)*. Natal: Gráfica Santa Maria, 1998.
- MARIZ, Marlene da Silva e SUASSUNA, Luiz Eduardo Brandão. *História do Rio Grande do Norte. Império e República (1822-1934)*. Natal: Gráfica Santa Maria, 1999.
- MARIZ, Marlene da Silva e SUASSUNA, Luiz Eduardo Brandão. *História do Rio Grande do Norte*. Natal: Sebo Vermelho, 2002.
- MARTINS, Marcos Lobato. *História Regional*. In: PINSKY, Carla Bessanezi (Org.). *Novos temas nas aulas de história*. São Paulo: Contexto, 2009.

MONTEIRO, Denise Mattos. Balanço da historiografia norte-rio-grandense. In: ENCONTRO REGIONAL DA ANPUH-RN: o ofício do historiador, 2004, Natal. *Anais...* Natal: EDUFRN, 2006.

MONTEIRO, Denise Mattos. *Introdução à História do Rio Grande do Norte*. Natal: Cooperativa Cultural, 2000.

NIEUHOF, Joan. *Memorável viagem marítima e terrestre ao Brasil*. Belo Horizonte; São Paulo: Itatiaia; EDUSP, 1981.

PUNTONI, Pedro. *A guerra dos bárbaros: povos indígenas e a colonização do nordeste no Brasil, 1650-1720*. São Paulo: HUCITEC; FAPESP; EDUSP, 2002.

ROCHA POMBO, Francisco da. *História do Rio Grande do Norte*. Rio de Janeiro: Ed. Anuário do Brasil, 1922.

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

TAVARES DE LIRA, Augusto. Descrição do Rio Grande de Domingos da Beiga. *História do Rio Grande do Norte*. 2. ed. Natal: Fundação José Augusto, 1982.

STAMATTO, Maria Inês. *Relatório: Resultados do encontro entre escolas estaduais conveniadas (campo de estágio) e UFRN. Área de História, Geografia, Sociologia e Filosofia*. Março, 2007. Digitado.

TAKEYA, Denise Monteiro. *História do Rio Grande do Norte: questões metodológicas, historiografia e história regional*. *Caderno de História*, Natal, v. 1, n. 1, p. 8-11, jul./dez. 1994.

TAVARES DE Lira, Augusto. *História do Rio Grande do Norte*. Rio de Janeiro: Dicionário Histórico e Geográfico, 1920.

Termo de Vereação

Aos vinte e Cuy dias do mes de Fevereiro de mil e sete
 Centos e quinze annos nesta Cidade do Estado do Rio Grande do
 Norte no termo de Vereação da Câmara della onde se ajuntarão
 os Senhores Officiaes da mesma que servem e se servem e são
 para effeito de fazerem sua Vereação em ella de Tordam que
 se deo e se fizo assente para effeito de se rematarem
 os Subsidios e Contratos de Armas, Emellos, Cagoy, arden tes
 em primeira Vereação que se fizeo em o ultimo de mes
 que vem de Março. e assim mais acordado que se man
 ta a notificação e officiaes da mesma noos que falta para
 que dentro do termo de quinze dias se matem posse de say
 cargos apresentando suas Cartas de Leuanga e nã se fazendo
 Apello e deo contra elles na forma da ley cuja diligencia
 fãra o Collaydo de se senado. e por nã se fazer mais de
 que trata sem mandarem fazer e se fizeo em que assignarão
 Que se fizeo e voto de Mello e Crivaes da fãruda de Real
 da fãruda que o se fizeo

Oih: *Martins* *Neto* *Leonor*

Transcrição do **DOCUMENTO Nº 2** com complementação das abreviaturas e atualização da grafia para facilitar a leitura:

1. Termo de Vereação

1. Aos vinte e seis dias do mês de fevereiro de mil e sete-
2. centos e quinze anos nesta cidade do Natal Capitania do
3. Rio Grande nas casas da Câmara dela onde se ajuntaram
4. os senhores oficiais da Câmara, que servem este presente ano
5. para efeito de fazerem sua vereação e nela acordarão que
6. se desse escrito ao porteiro para efeito de se arrematarem
7. os subsídios, e contratos de carnes, e meles, e aguardentes
8. em a primeira vereação que se fizer em o último do mês
9. que vem de março e assim mais acordarão que se man-
10. dasse notificar aos oficiais da Câmara novos que faltam para
11. que dentro do termo de quinze dias tomassem posse de seus
12. cargos apresentando suas cartas de uzanças e não o fazendo
13. se proceder contra eles na forma da lei cuja diligência
14. fará o Alcaide deste Senado; e por não haver mais de
15. que tratassem mandarão fazer este termo em que assinarão
16. e eu Estevão Velho de Melo escrivão da Fazenda Real
17. e da Câmara que o escrevi
18. Ribeiro Marinho Velho Olegário

2

Seleção de conteúdos e procedimentos no ensino de História¹

Raimundo Nonato Araújo da Rocha²

O que ensinar? Como ensinar? O que trabalhar no ensino de História na escola básica? Qual o papel da Universidade na seleção de conteúdos e procedimentos de ensino? O que justifica a presença da disciplina História no currículo? Por que ensinar História?

Contemporaneamente, questões como essas têm inquietado professores dos ensinos médio e fundamental das escolas brasileiras. Tais profissionais, em geral, empenhados em desenvolver trabalhos que tragam alento para as suas práticas cotidianas e que confortem o seu fazer docente, questionam-se sobre os conteúdos e os métodos de ensino.

Considerando as aspirações dos professores de História nas escolas básicas e os sentidos que norteiam tanto a disciplina quanto a produção historiográfica nos dias de hoje, este texto tem o objetivo de analisar possibilidades didáticas de trabalhos a partir da história local e, ao mesmo tempo, perceber como instituições formadoras têm selecionado historiadores para os seus quadros.

Nosso ponto de partida é a constatação de três elementos básicos: o primeiro está relacionado ao fato de que a produção historiográfica recente está calcada na formação de objetos históricos a partir de questões do presente; o segundo diz respeito ao encaminhamento dado pelas propostas curriculares oficiais produzidas nas últimas décadas, que têm explicitado o trabalho com identidades múltiplas; e o terceiro refere-se à natureza contemporânea do saber histórico, que se pauta na problematização do conhecimento.

O ENSINO DE HISTÓRIA NA CONTEMPORANEIDADE

A História tem sido – em diferentes tempos – uma disciplina escolar que possibilita ao aluno o estudo das identidades. Durante o século XIX e parte do século XX, essa disciplina serviu para consolidar o Estado-nação. A meta era transmitir conteúdos que permitissem a formação de um espírito patriótico e nacionalista entre os sujeitos de uma nação, que se forjava em um espaço específico. Nesse caso, ocorria a formação de uma identidade homogênea para todos os membros de uma nação, daí a necessidade de trabalhar fatos e personagens que garantissem unidade.

A contribuição da História para a formação das identidades do cidadão permanece, mas os seus sentidos contemporâneos são bem diversos. Nos dias de hoje, um dos objetivos centrais da História é fornecer elementos que permitam aos alunos a formação de identidades múltiplas. Por intermédio da História, o aluno pode compreender os seus tempos/espços vividos e diferenciá-los de outros. Assim, ao estabelecer comparações, o discente constrói relações identitárias, constitui-se como cidadão e percebe que o mundo dele é diferente de outros mundos. Percebe que os gostos dele são diferentes de outros gostos. Percebe que ser cidadão é também respeitar as diferenças.

Por essa lógica, a História na contemporaneidade trabalha identidades que se articulam. O nacional, o local e o mundial são espaços que se cruzam para a formação do cidadão que vive no presente. É com olhos no tempo presente que o ensino de História procura formar princípios de cidadania. Para tanto, os acontecimentos precisam ser entendidos em suas múltiplas relações. Isso significa localizar os acontecimentos nas diversas dimensões do tempo, nas relações com outros fatos e nos diferentes aspectos (cultural, social, econômico, político).

Por esse raciocínio, é possível dizer que a História, como disciplina, sobreviveu a transformações estruturais sofridas pela sociedade ao longo de sua existência. Entretanto, o sentido da disciplina e o seu lugar social foi completamente alterado em razão das transformações ocorridas na sociedade. Assim, podemos afirmar que um dos sentidos da História na contemporaneidade é formar alunos que se reconheçam pertencentes a um tempo/espço e sejam capazes de estabelecer relações de identidade/alteridade com outros sujeitos, tempos e espaços.

Essa percepção da História formadora de identidades múltiplas foi estimulada por abordagens historiográficas produzidas ao longo do século XX, que trouxeram à cena dos acontecimentos temas, problemas e documentos. Uma História que altera o sentido dado aos documentos que deixaram de ser fontes verdadeiras dos acontecimentos e passaram a ser considerados vestígios do ocorrido. Uma História que não percebe o passado como um dado rígido que ninguém altera ou modifica. Uma História que condiciona

a análise à pergunta formulada. Uma história que elenca temas que falam das inquietações e convicções do presente e não de tempos memoráveis cuja lógica era descoberta de uma só vez.

A noção de História problema foi inaugurada por Marc Bloch (2001) em *A apologia da história ou o ofício do historiador*. A partir dessa noção, Bloch demonstrou a necessidade de construir problemas históricos a partir de inquietações do presente, de esclarecer, no mesmo tom, os doutos e os estudantes, de situar o homem no seu tempo e de criticar severamente a busca pela origem/causa dos fatos. A partir dessa percepção, a História não seria mais entendida como ciência do passado.

AS IDENTIDADES NAS PROPOSTAS CURRICULARES

A presença das identidades no ensino de História não tem se resumido a discussões acadêmicas produzidas sobre o tema. As propostas curriculares produzidas no Brasil a partir das últimas décadas do século XX têm enfatizado essa temática. Para ilustrar essa afirmação, podemos usar concretamente a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) elaborada para o ensino de História – em todas as modalidades –, que está coerente com essa lógica.

Esse é o caso, por exemplo, do documento destinado aos anos finais do ensino fundamental. Esse documento está dividido em duas partes: a primeira parte faz uma caracterização geral da área de História, discutindo os principais aspectos da história da disciplina, apresentando seus objetivos e demonstrando como os conteúdos podem ser organizados e selecionados pelo professor; a segunda parte apresenta a proposta para o terceiro e quarto ciclos, bem como as orientações e os métodos didáticos sugeridos para serem usados pelo professor.

Ao apresentar o panorama que afetou o ensino de História nas décadas de 1980 e 1990, os PCN demonstram que uma das características da disciplina nesse período foi a busca, por parte dos professores, de alternativas teórico-metodológicas para o fazer pedagógico. Em geral, os docentes buscavam ultrapassar a história factual, que valorizava os heróis e as datas. Nesse momento de buscas, visando melhorar a ação docente no ensino de História, uma série de posicionamentos foi firmada. Entre esses posicionamentos, os PCN destacam: 1. professores que começaram a denunciar a impossibilidade de transmitir o conhecimento de toda a História da humanidade em todos os tempos; 2. professores que passaram a questionar se deveriam iniciar o ensino pela História do Brasil ou pela História Geral; 3. professores que optaram por usar uma ordenação sequencial, intercalando conteúdos de Brasil e Geral; 4. professores que passaram a trabalhar a História pela ótica dos povos da América; 5. professores que introduziram conteúdos relacionados à história local e regional; 6. professores que optaram por trabalhar com eixos temáticos (BRASIL, 1998, p. 13).

Essa diversidade de posicionamentos, apresentada pelos PCN, revela um debate profundamente rico nos anos 1980 e 1990. São nítidas as inovações trazidas a partir das reflexões e das ações desenvolvidas por professores no país. Entretanto, nesse processo inovador, merece destaque especial a proposta de trabalhar o ensino de História em torno de eixos temáticos. Isso porque tal proposta influenciou a elaboração de documentos curriculares produzidos em estados e municípios brasileiros a partir dos anos 1980. A adoção dos eixos temáticos como referencial para ministrar a disciplina de História forçou o emergir de um debate sobre as noções de tempo histórico, fazendo com que as concepções de linearidade, progresso, decadência e evolução fossem questionadas (BRASIL, 1998).

De forma paralela às tentativas de mudanças que ocorriam, particularmente na disciplina de História, aconteciam também modificações nas concepções de educação e de ensino. Nesse período, diversos estudiosos da educação passaram a considerar os alunos como participantes ativos do processo de conhecimento. Na interpretação dos PCN, essa modificação na forma de conceber a aprendizagem dos alunos pode ser detectada na inclusão de novos verbos para definição dos objetivos de ensino. Nesse sentido, aos verbos (identificar, descrever, caracterizar, ordenar) que caracterizam os objetivos de ensino até o início dos anos 1980, foram acrescentados outros verbos (comparar, analisar e relacionar). Para os PCN, essa nova concepção de objetivos a serem atingidos pelos alunos demonstra uma preocupação em valorizá-los como construtores da História (BRASIL, 1998).

As contribuições desse pensamento educacional para o ensino de História, segundo os PCN, foram evidentes. A ideia de que o aluno precisa pensar/refletir historicamente foi um estímulo para que alguns professores começassem a trabalhar, com os seus alunos, usando métodos de pesquisa histórica. Em outras palavras, ocorreu uma incorporação dos métodos da História aos métodos de ensino. Assim sendo, foi estimulado um tipo de ensino que, seguindo os encaminhamentos próprios da História, passou a estabelecer uma confrontação entre diferentes versões históricas, entre memórias diferenciadas de grupos sociais. Essa confrontação de versões históricas possibilitou também o uso de diferentes fontes de investigação na disciplina com o intuito de fazer aflorar discursos variados sobre um mesmo tema. Esses procedimentos de ensino valorizaram a capacidade interpretativa do aluno e enfatizaram o seu saber vivenciado no cotidiano (BRASIL, 1998, p. 14).

Os PCN nos mostram que essa relação de diálogo e confronto entre a disciplina de História e o pensamento educacional não é exclusividade do atual momento histórico. Em diferentes momentos da educação brasileira, podemos observar tanto as inovações quanto a manutenção de tradições, métodos, conteúdos, abordagens e materiais didáticos. Comparando-se diferentes momentos históricos, é possível perceber que as relações entre a História e a educação vão proporcionar diferentes tipos de ensino. Todavia, os PCN demonstram que a História tem permanecido, ao longo dos anos, com o mesmo objetivo: difundir e consolidar identidades no tempo (BRASIL, 1998, p. 15).

Entretanto, essa permanência no estudo das identidades, que caracteriza o ensino de História, traz no seu interior uma série de modificações no estudo da temática. Nesse sentido, os PCN são enfáticos quanto à proposição de que em alguns momentos da nossa trajetória, como país, a História se destinou a consolidar identidades homogêneas, mas, nos dias atuais, a homogeneidade não se constitui no objetivo da disciplina. Hoje, o sentido das identidades no ensino de História está relacionado ao respeito às pluralidades culturais, étnicas, políticas, sociais e outras (BRASIL, 1998a).

Essa mudança no sentido dado à questão identitária é explicitada pelos PCN. O documento apresenta dois momentos históricos distintos em que as identidades são trabalhadas pela disciplina de forma diferenciada. Nos dois momentos destacados, percebe-se a preocupação do texto em estabelecer a relação entre História e currículo. No primeiro momento, os PCN discutem a importância dada ao ensino de História ao trabalhar com a noção de uma identidade homogênea. Afirmo o texto:

Ao longo da História da educação brasileira, também os currículos escolares apontam para a importância social do ensino de História. Uma das tradições da disciplina tem sido a de contribuir para a construção da identidade, sendo esta entendida como a formação do “cidadão patriótico”, do “homem civilizado” ou da “pessoa ajustada ao seu meio”. Isto é, caberia à História desenvolver no aluno, a sua identidade com a “pátria”, com o mundo “civilizado” ou com o “país do trabalho e do desenvolvimento” (BRASIL, 1998, p. 20).

Num segundo momento, o texto dos PCN discute o sentido atualmente atribuído à noção de identidade. Para fazer essa discussão, o documento, inicialmente, nos remete a perceber a ampliação das diversidades identitárias na sociedade brasileira. Entre os aspectos que favoreceram essa ampliação, o texto cita os deslocamentos populacionais existentes no país e a expansão da economia e da cultura mundial rumo a uma aparente homogeneização do planeta. Segundo o documento, essa conjuntura marcada pela ampliação das diversidades termina por favorecer a desestruturação de relações e a desagregação de valores historicamente estabelecidos nos espaços locais, regionais e nacional (BRASIL, 1998, p. 20).

Nesse contexto, é necessário que a escola trabalhe com diferentes noções identitárias. Cabe – segundo os PCN – ao ensino de História cumprir o importante papel de realizar escolhas pedagógicas capazes de possibilitar ao aluno refletir sobre seus valores e suas práticas cotidianas e relacioná-las com problemáticas históricas inerentes ao seu grupo de convívio, à sua localidade, à sua região e à sociedade nacional e mundial (BRASIL, 1998, p. 20).

Uma das escolhas pedagógicas possíveis é a realização de um trabalho que favoreça a construção, pelo aluno, de algumas noções fundamentais para a compreensão das diversidades identitárias. Entre essas noções, destacam-se: diferenças, semelhanças, transformações e permanências. A partir da

compreensão desses conceitos, o aluno poderá identificar e distinguir: o “eu” do “outro” e do “nós” no tempo; as práticas distintas e as relações sociais em um mesmo espaço ou em espaços distintos (BRASIL, 1998a, p. 20-21). Pode-se afirmar que o domínio das noções de diferença, semelhança, transformação e permanência irá possibilitar ao aluno estabelecer relações e análises, de forma que novos domínios cognitivos sejam adquiridos, aumentando o seu conhecimento sobre si mesmo e sobre os outros espaços que lhe cercam: o grupo de vivência, a região, o país e o mundo (BRASIL, 1998, p. 22).

Pelo exposto, vimos que os PCN nos conduzem a considerar a relação existente entre o ensino de História e a formação de identidades, mas ao mesmo tempo nos fazem perceber que é necessário discutir o que esse conceito representa em diferentes momentos históricos. Pode-se afirmar que essa preocupação com a formação de um aluno capaz de situar-se no seu espaço/tempo e diferenciar-se de outros tempos e espaços é uma característica inovadora presente nesse documento curricular.

A introdução de uma concepção inovadora de identidade, apresentada pelos PCN, liga-se fortemente a uma nova concepção de cidadania. Nesse sentido, o conceito de cidadania presente no documento tem uma conotação ampliada, ou seja, a cidadania não é identificação do indivíduo com uma pátria homogênea. Ser cidadão é ser capaz de identificar-se e diferenciar-se de grupos distintos. A cidadania nos PCN não é compreendida como um padrão a ser exercido por todos.

Dessa forma, um dos objetivos do ensino de História, na visão dos PCN, é a formação do cidadão. Buscando atingir esse objetivo, o documento indica como um cidadão pode ser formado:

Para se formar cidadãos conscientes e críticos da realidade em que estão inseridos, é necessário fazer escolhas pedagógicas pelas quais o estudante possa conhecer as problemáticas e os anseios individuais de classe de grupos – local, regional, nacional e internacional – que projetam a cidadania como prática e ideal; distinguir as diferenças do significado da cidadania para vários povos; e conhecer conceituações históricas delineadas por estudiosos do tema em diferentes épocas (BRASIL, 1998, p. 23).

Ao fazer essa indicação de como a História pode formar o cidadão, os PCN ainda nos apresentam como a cidadania se faz presente no ensino da disciplina:

A questão da cidadania hoje envolve novos temas e problemas, tais como: o desemprego, a segregação étnica e religiosa, o reconhecimento da especificidade cultural indígena; os novos movimentos sociais; a preservação do meio ambiente; a ausência da ética nos meios de comunicação; o crescimento da violência e da criminalidade (BRASIL, 1998, p. 23).

Vimos até agora diversos princípios que norteiam os PCN de História. Percebemos que o documento é formulado a partir de concepções determinadas de identidade e de cidadania, como também que o documento é formulado levando em consideração as estreitas relações mantidas entre a História e a educação. Essas considerações são importantes para que entendamos os objetivos, os conteúdos e as metodologias propostas para o ensino de História ao longo de todo o ensino fundamental.

Todavia, antes de discutirmos objetivos, conteúdos e metodologias propostos para o ensino de História, necessário se faz que compreendamos como os PCN percebem os elementos estruturais que possibilitam que o ensino ocorra. Isso porque a proposta só pode ser operacionalizada em razão da percepção desses elementos na ótica abordada no documento. Dessa forma, é interessante identificarmos, na abordagem dos PCN, três questões fundamentais: o local do aprendizado da disciplina de História, a função do professor de História e o que está sendo compreendido como tempo histórico.

No que se refere ao local do aprendizado em História, os PCN afirmam que a escola não é o espaço exclusivo para o aprendizado da disciplina, porque os estudantes de hoje têm acesso a inúmeras informações, imagens e explicações no convívio social e familiar e nos festejos de caráter local, regional, nacional e mundial. Portanto, são atentos às transformações e aos ciclos da natureza (BRASIL, 1998a, p. 24). Assim sendo, o professor deve planejar suas ações, considerando que o conhecimento histórico envolve uma seleção criteriosa de conteúdos e métodos de modo a tornar o aluno apto a buscar informações e refletir sobre elas nos diversos espaços da sociedade.

O conceito de evento histórico ganha uma dimensão especial nos PCN. Tradicionalmente, os eventos históricos eram apresentados pelo ensino de forma deslocada dos contextos mais amplos que os constituíam. Em relação à História política, por exemplo, destacavam-se apenas as ações de governantes e heróis. Contrapondo-se a essa ideia, os PCN enfatizam as “relações de complementaridade, continuidade, descontinuidade, circularidade, contradição e tensão com outros fatos de uma época e de outras épocas” (BRASIL, 1998, p. 25).

O professor é visto como elemento fundamental para a aplicação dos PCN de História. Os elaboradores do documento partem do princípio de que é necessário valorizar o professor como um trabalhador intelectual, ativo no espaço escolar, compreendendo-o como responsável, junto com os seus iguais, pela clareza e definição dos objetivos e dos conteúdos para a disciplina que leciona (BRASIL, 1998, p. 14-15).

A preocupação dos PCN em definir a função do professor concentra-se na ideia de que esse profissional é o principal responsável pela criação de situações de troca, estímulo na construção de relações entre o estudado e o vivido, integração com outras áreas do conhecimento, possibilidades de acesso dos alunos a novas informações, confrontos de opiniões, apoio ao estudante na recriação de suas explicações e transformações de suas concepções históricas (BRASIL, 1998, p. 27).

Para que o professor atinja o perfil desejado pelos PCN, o documento afirma que é necessária a mudança de sua prática. Nesse sentido, o texto afirma que

a transformação da prática docente só ocorre durante o fazer pedagógico. Nesse momento o professor deve colocar em discussão uma série de elementos, entre os quais podem-se destacar: a apresentação de suas ações; a explicitação de seus pressupostos; a problematização de sua prática; a busca e a experimentação de alternativas de abordagens e de conteúdos históricos; o desenvolvimento de atividades interdisciplinares; a adoção de recursos didáticos diversificados; a análise de dificuldades e conquistas; o compartilhamento de experiências; o estabelecimento da relação teoria e prática (BRASIL, 1998, p. 14-15).

Expostas essas considerações mais gerais que norteiam a proposta dos PCN, podemos perceber novas dimensões dadas à função do professor, ao tempo histórico e à extrapolação da escola como único espaço destinado ao aprendizado de informações históricas. Tais considerações nos permitem compreender a proposta sugerida pelo documento curricular para que os professores de História trabalhem seus objetivos, conteúdos e metodologias.

AS PROVAS DE HISTÓRIA NOS CONCURSOS PÚBLICOS

A lógica dos PCN e da maioria das propostas curriculares contemporâneas estimula trabalhos com problemas históricos. A ideia é que o professor, em vez de trabalhar com conteúdos prontos, construa problemas de ensino. Isso implica que a seleção de conteúdos não seja feita a partir de hierarquia preestabelecida, mas a partir de problemas contemporâneos significativos. Implica também que o centro da História não seja a verdade sobre os fatos, mas os olhares possíveis sobre eles. Nessa perspectiva, o fundamental não é a temática a ser trabalhada, mas a forma de se trabalhar com o tema. Assim, qualquer tema pode se tornar um problema histórico: futebol, drogas, água, crimes, violência, trabalho, prostituição. Tudo dependerá do trabalho desenvolvido

Entretanto, surgem algumas questões: o que é significativo para um grupo? Como um professor pode trabalhar com questões contemporâneas? Como estabelecer questões referentes ao passado? Como formular problemas a partir do contemporâneo? Como definir critérios para a seleção de conteúdos?

Observando-se provas de vestibulares e concursos públicos para historiadores, notamos claramente que a história “cobrada” permanece sendo a história pronta e não a história problema. Essa constatação pode ser percebida em vestibulares de várias universidades públicas brasileiras.

A Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) tem ampliado consideravelmente o debate sobre o tipo de prova a ser aplicada. Nesse sentido, uma série de ações junto aos professores da rede básica tem sido empreendida. Todavia, a partir do programa, percebemos clivagens muito nítidas.

O programa de História do vestibular da UFRN – que vem sendo aplicado desde 2006 – está dividido em duas partes. A primeira orienta as concepções da prova; a segunda lista os conteúdos propriamente ditos. Na primeira parte, está explicitado o seguinte:

A prova de História, portanto, explorará os conteúdos do programa a partir de cinco dimensões. A primeira é a *compreensão de que as formações sociais apresentam grande riqueza de aspectos*, envolvendo o trabalho, a cultura, a sociedade, a política, as formas de representar mentalmente o mundo que cerca os indivíduos [...].

A segunda dimensão diz respeito à *percepção da diversidade do tempo*. Durante um longo período, os livros didáticos reproduziram uma visão segundo a qual a história da Europa equivalia à história do mundo, o que excluía outros povos ou os reduzia a meros apêndices da história europeia [...].

Em terceiro lugar, é importante a *compreensão da diversidade dos espaços*. Os conceitos que as sociedades utilizam para construir e explicar suas instituições muitas vezes são tomados como dados prontos, com validade permanente. Exemplo disso é que grandes unidades espaciais, que designamos hoje de Brasil, França ou Portugal, são, na verdade, formações integradas por inúmeras realidades culturais, políticas e sociais.

Em quarto lugar, é preciso que se *reconheçam os vários aspectos que envolvem a relação do indivíduo com a sociedade*. Os indivíduos se aglutinam em classes sociais ou em outras formas de associação, como partidos e clubes.

O quinto aspecto a considerar é a *percepção da História como direito à memória*. A História procura incorporar diferentes formas de expressão dos sujeitos históricos. Isso remete a um aspecto muito importante: os documentos ou fontes permitem que se reconstituam as situações históricas. Todavia é importante destacar que as fontes não expressam a “verdade histórica”. Elas são versões que grupos sociais elaboraram sobre determinados acontecimentos (COMPERVE, 2007, p. 44-45, grifo nosso).

Apesar de apresentar na primeira parte uma base conceitual explicativa, a segunda parte do programa segue uma estrutura linear, evolutiva, fundamentada no quadripartito francês. Assim, pode-se afirmar que não há uma relação entre a parte explicativa e a estrutura apresentada nos tópicos. Se por um lado a parte explicativa critica a ideia de uma relação causal entre os fatos históricos, por outro, os conteúdos elencados não conseguem seguir esse pensamento, pois são estruturados a partir da História Geral (subdividida em Antiga, Média, Moderna e Contemporânea) e da História do Brasil (Colônia, Império e República).

Essa clivagem entre a parte explicativa e a estrutura do programa faz com que as questões das provas fiquem presas a concepções criticadas na parte explicativa. Assim, é ilustrativo o caso de questões que exigem do aluno o domínio de causas e consequências. Esse é o caso da prova de 2008, que apresentou a seguinte questão discursiva:

Questão 7

Entre 1630 e 1654, parte do atual Nordeste brasileiro foi dominada pelos holandeses. Explique a razão que levou os holandeses a conquistarem os domínios portugueses na América nesse período (COMPERVE, 2007).

O que se percebe no conjunto das questões da UFRN é que muito pouco se discute sobre as diretrizes contemporâneas da disciplina. Na verdade, solicitam-se dos alunos informações diferentes daquelas ações indicadas nas propostas curriculares. A situação da UFRN não é específica. Muitas instituições seguem esse mesmo padrão.

Poder-se-ia esperar que essa situação fosse diferente nas seleções para a escolha de professores da disciplina. Nossa expectativa seria a de que uma prova para selecionar profissionais deveria exigir competências específicas para esse perfil e não as competências para um aluno de ensino básico. Assim, uma seleção de professores de História deveria contemplar, pelos menos, dois aspectos: 1. habilidades e competências específicas de um profissional; 2. domínio das diretrizes estabelecidas pelas propostas curriculares.

Todavia, essa não parece ter sido a tônica dos últimos concursos. O CEFET/RN realizou em maio de 2006 um concurso para selecionar um professor de História. O concurso foi realizado em duas etapas:

a primeira, uma prova com 40 questões de múltipla escolha, e a segunda, uma aula de 50 minutos. De imediato, percebemos que o CEFET faz um concurso para selecionar um historiador sem exigir que esse candidato produza qualquer texto. O processo seletivo não exigiu a habilidade discursiva dos candidatos. Além disso, as questões propostas na prova escrita exigiam conhecimentos próprios para alunos do ensino fundamental e médio formados com propostas curriculares bem diferentes das atuais.

Não houve qualquer questão sobre o processo de construção do conhecimento histórico, questões de teoria da história, nem questões que selecionassem um historiador para ensinar História. As questões eram todas da história política e da velha história política. A questão seguinte foi selecionada para ilustrar o tipo de prova aplicada no processo:

Questão 31

Na tarde do dia 04 de fevereiro de 1974, “Oswaldão” sentou-se para descansar [...]. Tornara-se um mito na região, considerado um guerrilheiro invencível [...]. Era temido pelos militares. Fati- gado pela fuga, “Oswaldão” não percebeu a chegada de uma patrulha” (Fonte: História Viva, ano III n. 25, p. 87).

Com uma repressão cruel comparada a de Canudos, o Exército extinguiu o projeto do PCdoB no Araguaia que consistia:

- a) em promover greves rurais que incentivassem a paralisação da produção nos latifúndios e a desarticulação da economia dominante.
- b) na “proletarização” do meio rural através do processo de conscientização operária, elemento base no projeto de transformação social.
- c) na guerrilha rural prolongada e na derrubada da ditadura militar através do controle do Estado.
- d) na guerrilha de base, que visava construir organizações secundárias fundamentais no processo de descentralização do Estado (CONCURSO CEFET/RN, 2006).

Observem que a questão apresenta problemas em três aspectos: na sua formatação, na relação com as diretrizes curriculares e nas exigências necessárias a um professor de História. No que se refere à formatação, percebemos claramente que não há qualquer relação entre o que foi solicitado ao candidato e o que está expresso no texto de referência retirado da revista *História Viva*. O texto fala de Oswaldão fatigado e sendo capturado pela polícia, mas a questão solicita qual o projeto do PCdoB no Araguaia. Não há nenhuma relação entre o texto fornecido e o comando da questão. Não há relação entre o estado de Oswaldão e o projeto do PCdoB. Dentro dos princípios de um documento histórico, o candidato tinha que demonstrar habilidade em usar o texto para chegar a uma resposta. Todavia, não há uso do documento histórico.

Outro aspecto da formatação é o fato de a questão apresentar no seu comando uma referência explícita a Canudos, que não tem qualquer relevância para o que se pede. O projeto do PCdoB no Araguaia não tem qualquer relação com o solicitado.

No tocante às diretrizes contemporâneas do ensino de História, também não encontramos nenhuma relação. Não existe a preocupação com a problematização do conhecimento nem com a construção do tema. O que se solicita é uma informação pronta, sem a exigência de reflexão por parte do candidato que responde a prova.

No que se refere às exigências de um professor, percebe-se que não foi requerida nenhuma habilidade de docente. É uma questão que em nada se diferencia de questões que podem ser aplicadas a alunos de escolas básicas. Que historiador quer incorporar aos seus quadros uma instituição como o CEFET, que aplica uma prova como essa? Que critérios de seleção são pensados para a escolha de um professor?

Nesse padrão de formatação de questões, é interessante observar que não apenas na Educação, mas também em outros setores de atividades, os historiadores são selecionados sem critérios consistentes. Esse é o caso, por exemplo, da Secretaria de Meio Ambiente e Serviços Urbanos do Município de Natal (SEMURB), que selecionou historiadores para os seus quadros. A SEMURB contratou uma empresa privada – o Instituto Cidades –, que elaborou o programa e as questões da prova sem observar o perfil profissional do candidato. O programa parecia uma listagem de conteúdos trabalhada nos anos 1970: linear, evolutiva e sem problemas históricos.

O órgão necessitava de historiador para produzir reconstruções históricas da cidade de Natal, mas as questões apresentadas tinham características muito limitadas. As questões não tinham qualquer relação com as necessidades do órgão. Para concretizar essa ideia, vejamos uma das questões:

Questão 39

Tarifa criada em 1844, sobre produtos importados que acabou favorecendo e contribuindo para um surto industrial no Brasil no século XIX.

- A) tarifa Alves Branco
- B) tarifa Eusébio de Queiroz
- C) tarifa Bill Abdem
- D) tarifa alfandegária Dia Branco
- E) tarifa Mauá

Tentando propor uma seleção diferenciada das propostas apresentadas corriqueiramente e construindo um programa a partir das necessidades da Secretaria de Educação do município de Natal, a COMPERVE/UFRN foi contratada por aquele órgão para fazer o programa e as provas do concurso de professor. Assim, no ano de 2003, o concurso foi realizado. O programa oficial do concurso foi o seguinte:

CONTEÚDO

1 HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA

- * Os domínios próprios do historiador: áreas de atuação e fronteiras do conhecimento histórico.
- * Instrumentos metodológicos da historiografia.
- * Novos problemas, novas fontes e novas abordagens da historiografia.
- * Interpretações do Brasil à luz da historiografia.

* A nova historiografia potiguar: o caso da transição Império/República.

2 CARACTERIZAÇÃO DA DISCIPLINA HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

- * A disciplina História na contemporaneidade.
- * As mudanças e permanências no ensino da História em diferentes tempos e espaços.
- * Os procedimentos históricos usados no Ensino Fundamental.
- * As propostas curriculares para o ensino de História no Brasil a partir dos anos 1980.
- * Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de História: Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.
- * A construção de propostas autônomas a partir de temas.
- * Concepções e usos de documentos no ensino de História: livro didático, imagens, documentos escritos, oralidade, estudo do meio. (COMPERVE, 2003).

O programa apresenta inovações significativas, pois trabalha com temas relacionados ao fazer do professor e às diretrizes da disciplina. As ideias contidas no documento indicam caminhos para o trabalho com uma história que articule multiplicidades de tempos e espaços.

A prova desse concurso também apresentou características específicas. O primeiro momento da prova é destinado a um texto explicativo. Vejamos o texto:

Policarpo Potiguar: professor de História

O professor Policarpo Potiguar é licenciado em História. Durante a Licenciatura, Policarpo pôde compreender que o exercício da docência requer uma aliança entre o conhecimento historiográfico e o conhecimento sobre a educação. Nesse sentido, seus professores procuraram mostrar-lhe que, para ser professor de História na escola básica, seria necessário não apenas conhecer fatos históricos, mas pensar o modo como esses fatos são produzidos, como as interpretações da história são construídas e como o ato de transmitir a história não pode ser isolado do ato de produzir o conhecimento, levando em conta as dimensões intelectuais, sociais e políticas do saber.

Policarpo é conhecedor das diferentes correntes historiográficas e das novas propostas curriculares para o ensino de História. Atualmente trabalha na Escola Municipal Sol da Vida, que atende a 620 alunos dos quatro ciclos do Ensino Fundamental. A disciplina História, de 5ª a 8ª séries, é ministrada por três professores: o próprio Policarpo, Maria e Antônio. O professor Policarpo apoia sua prática docente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). É a partir desse documento curricular que ele estabelece os objetivos, seleciona os conteúdos e pensa nos procedimentos de ensino que deve adotar na disciplina. Mesmo se empenhando para realizar uma

prática coerente com as novas tendências historiográficas e com as novas diretrizes curriculares, o professor Policarpo descobriu que ensinar é um desafio permanente. Ele frequentemente põe em dúvida suas ações e, muitas vezes, depois de refletir e avaliar seu trabalho, percebe incoerências entre a maneira como concebeu ou conduziu suas atividades e os princípios teóricos que o orientaram.

Todas as questões a seguir giram em torno do universo de atuação dos professores Policarpo, Maria e Antônio (COMPERVE, 2003).

Todas as questões do concurso estavam relacionadas com habilidades próprias de um professor. As informações solicitadas aos candidatos valorizavam um perfil específico. Não existia a preocupação com o domínio de elementos pontuais, mas com a construção do conhecimento. Uma das questões propostas no concurso revela bem essa preocupação:

Questão 06

O professor Policarpo, para ensinar História, utiliza várias fontes documentais. Seus alunos têm contato com fontes de natureza artística, tais como poesias, romances, peças de teatro, quadros e filmes.

O uso da fonte artística numa aula de História permite ao aluno

- A) desmistificar o processo de construção dos heróis, desvendando os aspectos pitorescos que envolveram a vida desses personagens.
 - B) identificar, nas obras de arte, os sentidos e os valores que demonstram os avanços e os retrocessos da humanidade em diferentes tempos.
 - C) reconhecer a arte como um produto cultural de uma determinada época e, ao mesmo tempo, como uma criação da imaginação humana.
 - D) assimilar os acontecimentos a partir de imagens precisas do passado, auxiliando, desse modo, na fixação dos conteúdos ensinados.
- (COMPERVE, 2003).

Ao analisarmos a questão, notamos uma preocupação em estabelecer uma relação direta entre o fazer docente e os requisitos necessários a um concurso para professor. Todas as questões da prova foram elaboradas de forma a possibilitar uma relação do professor com o conhecimento histórico. É essa relação que possibilitará o trabalho com identidades múltiplas na escola básica.

O LOCAL E O UNIVERSAL

Ao longo deste texto, buscamos mostrar que as concepções contemporâneas do ensino de História, bem como as propostas curriculares, têm estimulado o trabalho com as identidades múltiplas. Evidenciamos que os processos seletivos que envolvem essa disciplina raramente têm incorporado essas diretrizes. Partindo dessa perspectiva, pretendemos agora discutir possibilidades de trabalho com a disciplina no cotidiano da escola básica.

Ao fixarmos a meta de trabalharmos com a formação de identidades no ensino de História, temos em mente a aspiração de formar na escola básica alunos que sejam cidadãos do mundo. Isso significa alunos capazes de estabelecer relações de identidade e alteridade com espaços e tempos múltiplos, semelhantes e diferentes ao espaço por ele vivido. Significa estimular no aluno a formação de uma identidade com o lugar de vivência dele e, ao mesmo tempo, transformá-lo num ser universal. Todavia, surge uma questão: como o aluno pode se tornar universal a partir de relações identitárias locais?

A literatura de Guimarães Rosa pode ser um caminho para associarmos o local com o universal. O autor mineiro conseguiu ser universal expressando com profundidade o sentimento existente no sertão mineiro e, conseqüentemente, o sentimento presente na alma humana. Dessa forma, podemos afirmar que, escrevendo sobre a seca no sertão, Guimarães Rosa tornou-se universal.

Encontramos em Rosa vários sertões num mesmo espaço: o mágico, o mítico, o particular, o planetário. O autor induz o leitor a encontrar um sertão dentro de si mesmo. Com a leitura, mesmo quem vive na neve é capaz de encontrar um sertão dentro da alma. A obra de Rosa é uma literatura regionalista (afinal, o sertão é Minas Gerais) que universalizou-se. É um *regionalismo universal*. Os dramas humanos e

os questionamentos pessoais de Riobaldo e de outras personagens, a luta entre o bem e o mal e as dúvidas a respeito de Deus, do diabo, do amor, do existir e dos mitos são comuns a quaisquer seres humanos de qualquer parte do globo terrestre.

Pelo exposto, fica claro que Guimarães Rosa apresenta um regionalismo que supera os valores locais. O autor usa os elementos pitorescos do local como elementos condutores de um senso profundo dos grandes problemas do homem, independentemente do seu espaço de vivência.

A partir dessa ideia de que a obra de Guimarães Rosa transformou o local em universal, podemos pensar possibilidades para o ensino de História. Uma das metas contemporâneas da disciplina é fazer com que os alunos se tornem cidadãos do mundo, ou seja, cidadãos capazes de entender valores, sentimentos e aspirações que são próprios do homem.

DAS FÁBRICAS AOS SHOPPINGS: DO PARTICULAR AO UNIVERSAL

Para concretizar essa possibilidade de trabalho, optamos por criar uma situação de estudo. Imaginemos que estamos no campus da UFRN, em Natal, e gostaríamos de levar alunos da escola da básica a conhecer/estudar o mundo que está redor, o mundo praticado no cotidiano, mas pouco refletido.

Imaginemos uma cena: sexta-feira, 7 de novembro de 2008³.

São 18 horas. Dois grandes centros comerciais, o *Natal Shopping Center* e o *Via Direta*, estão localizados um de frente para o outro e se ligam por meio de uma passarela que atravessa a BR 101. O trânsito está parado nos dois sentidos. As paradas de ônibus estão lotadas. A passarela está repleta de pedestres. O som dos ambulantes, das buzinas, o barulho dos ônibus. Tudo que acontece aqui, acontece em qualquer cidade do mundo. Estamos em um não lugar e, por isso mesmo, não temos identidade⁴.

Dentro dos centros comerciais os movimentos são intensos. Lojas vendem produtos dos mais diversos. Moças e rapazes oferecem produtos. Praças de alimentação oferecem comidas diversificadas. Bancos eletrônicos, cartões de créditos, cheques pré-datados: tudo facilita o consumo. Em meio a tudo, gestos expressam sentimentos dos mais diversos. Todavia, tudo que acontece aqui, acontece em qualquer cidade do mundo.

O que diferencia esse espaço de Natal de outros espaços semelhantes do mundo?

Localizado na cidade do Natal, no bairro de Neópolis, o *Natal Shopping Center* tornou-se o primeiro shopping center do Rio Grande do Norte e da capital⁵, sendo construído pela Ecocil – Empresa de Construções Cívicas Ltda. – em parceria com outras organizações e empresas. Inaugurado em 4 de junho de 1992, durante muitos anos foi a única opção de shopping para a capital do estado, vindo depois a instalação de diversos outros empreendimentos do tipo na cidade. Atualmente, conta com 136 lojas satélites, das quais 3 âncoras e 10 quiosques, 900 vagas de estacionamento e duas praças de alimentação⁶. O terreno que abriga o *Natal Shopping* era ocupado da década de 1970 até o final da década de 1980 pelas Confecções Reis Magos. O prédio da fábrica foi demolido e no seu lugar surgiu o *shopping*.

O *shopping Via Direta* possui uma área de 35.638m² e está localizado em frente ao *Natal Shopping*. O *Via Direta* é o resultado da transformação de uma fábrica – Confecções Soriedem – em um shopping. A fábrica foi construída na década de 1970 e transformada na década de 1990 nesse *shopping center*.

Como transformar os *shoppings* de não lugares em lugares? Reconstruindo o passado do lugar, construindo identidades.

Hoje, aparentemente, os sinais de fábrica desapareceram. A fábrica foi esquecida? O que ficou na memória? Como fazer os alunos descobrirem as histórias do lugar? Como estudar o passado? Por que fugir do eterno presente e buscar outros tempos?

Para responder a essas questões, precisamos trabalhar a história de Natal e do espaço do shopping em diferentes tempos. Até a década de 1960, as terras onde se encontra o bairro de Capim Macio faziam parte de uma área de dunas utilizada como campo de treinamento das forças armadas. Era também uma área de granjas, um matagal distante do centro da cidade. Em 1973, o empresário João Veríssimo da Nóbrega comprou 543, 489m² e fez o loteamento Cidade Jardim. Para atrair moradores, João Veríssimo fez um galpão para abrigar grande comércio, próximo à avenida Roberto Freire (atual loja do Nordeste).

Em 1971, o Instituto de Orientação às Cooperativas adquiriu um terreno para a construção do conjunto Mirassol, numa área de 26 hectares. O conjunto tem um total de 16 ruas com nome de flores. Como consequência da construção e ocupação de Mirassol, entregue em 1973, surge o bairro de Cidade Jardim. Posteriormente, ganhou infraestrutura, favorecendo a plena fixação populacional no lugar. Mais tarde, em 1980, a infraestrutura local ganhou um suporte com a instalação de uma loja dos Supermercados Nordeste.

Ao estudarmos as histórias do lugar, vamos transformando gradativamente os não lugares em lugares. Ao estudar o shopping, especificamente, encontramos elementos da identidade do aluno. Aos poucos, fomos estimulando olhares reflexivos a partir de um presente vivido, mas que nunca tinha sido investigado. A partir desse presente, fomos instigados a ir a outros tempos e podemos ir a outros espaços mais amplos e mais distantes.

Ao elaborarmos este texto, tentamos deixar evidente a necessidade de transformarmos nossos alunos em cidadãos do mundo e, ao mesmo tempo, buscamos critérios de seleção de conteúdos que contemplem objetivos formativos concretos e que avancem na formação de homens e mulheres comprometidos com valores humanos pautados no respeito à diferença e na justiça.

NOTAS

- 1 Exposição apresentada no dia 10 de novembro de 2008. Parte integrante do curso *História ensinada e a escrita da História* organizado pelos professores João Maria Valença de Andrade e Maria Inês Sucupira Stamatto. Em razão da natureza da exposição, resolvemos manter neste texto as características de um documento produzido para uma exposição oral.
- 2 Prof. Dr. do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- 3 A fixação dessa data hipotética está relacionada com a data da exposição. Usamos uma sexta-feira – dia muito agitado na região.
- 4
- 5 Em Natal, existiam alguns Centros Comerciais populares como é o caso do Centro Comercial do Alecrim, construído na década de 1960. Todavia, o formato desses centros era completamente diferente do formato dos shoppings.
- 6 Informações obtidas na página do próprio *Natal Shopping*, disponível em: <<http://www.natalshopping.com.br>>.

REFERÊNCIAS

- AUGÉ, Marc. *Não lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*, Campinas: Papiрус, 1994.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidade nacional e ensino de história do Brasil. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003.
- BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia*. Brasília: MEC; SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução*. Brasília: MEC; SEF, 1998.
- COMPERVE. *Manual do candidato 2004: processo seletivo*. Natal, set. 2003.
- COMPERVE. *Manual do candidato 2008: processo seletivo*. Natal, set. 2007.
- CONCURSO CEFET. *História. 2006*. Disponível em: <www.ifrn.edu.br/secoes/servidores/concursos/concurso.../file> Acesso em: 13 out. 2009.

3

A História Oral em pesquisas históricas: narrativas de professores de História do interior sergipano

Paulo Heimar Souto¹

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a utilização da História Oral tem se tornado uma das mais promissoras metodologias de pesquisa para a comunidade científica. Forte aliada do método qualitativo, possibilita uma maior aproximação da natureza de um fenômeno social, dos sujeitos partícipes, enquanto atores nas coletividades sociais.

A História Oral constitui-se em uma das possibilidades para o estudo do meio, resgatando informações sobre práticas docentes, vidas de professores/alunos, cotidiano escolar, vida que deixa registros somente na memória. Como exemplo de abordagens nesse sentido, tem-se a pesquisa sobre a experiência do Projeto de Qualificação Docente (PQD), criado em 1997 pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) em parceria com a Secretaria de Estado da Educação e com a Fundação de Apoio à Pesquisa de Sergipe, na qual o relato dos docentes foi significativo para a compreensão das trajetórias, formação e prática pedagógica de professores de História.

Este artigo tem como propósito apresentar alguns dos resultados da utilização da História Oral em uma tese que visou compreender os desdobramentos da formação superior em serviço na vida e no cotidiano escolar de professores de História no interior de Sergipe. A graduação em História foi realizada através da segunda etapa do Projeto de Qualificação Docente da UFS, implementado em 1998.

DA TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Foram eleitos como sujeitos da pesquisa oito professores com mais de quinze anos de experiência docente que atuam nos ensinos fundamental e médio em escolas públicas do interior sergipano. A pesquisa empírica privilegiou depoimentos orais desses sujeitos, que versaram sobre as memórias de trajetórias de vida, desde a infância até os efeitos da graduação em História. Todos os entrevistados têm raízes em localidades rurais e são oriundos de famílias que viviam em condições socioeconômicas desfavoráveis.

Com o intuito de fotografar a realidade vivida pelos docentes egressos do curso de História do Programa de Qualificação Docente da UFS, propomo-nos, nesta pesquisa, utilizar técnicas variadas, seguindo o preceito recomendado pelas pesquisas em ciências sociais (QUEIROZ, 1991).

Considerando que tais professores efetivamente já atuavam no quadro do magistério público em vários municípios do interior do estado (alguns com mais de 15 anos de experiência), pensamos ser interessante compreender até que ponto a formação em um curso superior, fruto de uma política pública, reflete no cotidiano das práticas pedagógicas desses atores, ou seja, quais são as ressignificações de suas práticas em sala de aula.

Para nortear a seleção dos sujeitos, utilizamos alguns dos pressupostos estabelecidos por Huberman (1995) acerca do ciclo de vida profissional dos professores. Nesse estudo, o autor estrutura o ciclo de vida dos docentes através dos anos da carreira, sendo que, dentre outras fases, afirma que no período dos sete aos vinte e cinco anos de docência é o momento de o profissional buscar a diversificação das suas atividades para o exercício da profissão. É nessa fase que os professores estão mais motivados e criativos, em que “diversificam o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc.” (HUBERMAN, 1995, p. 41).

Considerando que dos vinte e oito egressos do Curso de História, do PQD₂, do Pólo Regional de Propriá, dezesseis já contavam com mais de 15 anos de experiência docente, optamos por selecionar oito professores que estavam entre 15 e 24 anos de magistério, representando um percentual de 28,57% do total.

Os oito professores de História escolhidos atuavam e residiam em municípios diferentes. Esse fato nos possibilitou contemplar melhor a diversidade das ações pedagógicas, considerando aspectos dos sujeitos a partir também das características peculiares de suas localidades.

Ao analisarmos as implicações das ações do Projeto de Qualificação Docente da UFS, na formação de professores de História em áreas interioranas de Sergipe, em função da complexidade do tema, usamos o método qualitativo², como fio condutor desta investigação, e também, em alguns momentos, utilizamos os instrumentos quantitativos.

Para a realização do levantamento empírico, foram organizados roteiros de entrevistas³ do tipo semiestruturadas⁴. O roteiro destinado aos docentes foi composto por seis questões fechadas e nove abertas, dando-se destaque aos aspectos socioeconômicos e aos dados referentes à história de vida, as razões pelo ensino, os motivos pela busca do Programa de Qualificação Docente da UFS, a escolha do curso de História, aspectos da ação pedagógica em História e as ressignificações da prática docente e de alguns aspectos cotidianos após a conclusão do curso.

Inicialmente, foram entrevistados nos seus municípios oito docentes habilitados em História, egressos do Programa de Qualificação Docente do Pólo Regional de Propriá, da UFS. Seis desses profissionais, no momento das entrevistas, estavam em pleno exercício em sala de aula⁵, e duas docentes exerciam somente atividades administrativas nas escolas. A professora residente no município de Itabi estava exercendo a função de coordenadora pedagógica do ensino médio e a de General Maynard, a função de secretária na escola.

Os docentes selecionados são profissionais que têm entre 15 e 24 anos de experiência no magistério, estão naquela fase considerada como “meio da carreira”, momento da vida durante o qual as pessoas analisam suas trajetórias face aos seus ideais e objetivos (HUBERMAN, 1995). Por certo, esse contexto influenciou para a anuência em participar da nossa investigação uma vez que todos os profissionais se dispuseram a colaborar com a pesquisa cedendo as entrevistas⁶ (em sua maioria, longas⁷) e permitindo a observação de suas aulas, algumas gravadas em áudio e fotografadas.

Os locais para a realização das entrevistas dialogadas foram definidos pelos entrevistados: cinco professoras optaram em realizá-las em suas próprias residências, os demais escolheram as escolas em que atuam, sendo que, para que não houvesse prejuízo em suas atividades profissionais, as conversas transcorreram em turnos diferentes ao das suas funções na escola. Todos os gestores foram entrevistados em suas respectivas instituições escolares. Presumimos que a colaboração foi facilitada pelo fato de que as nossas intenções para a pesquisa foram explicadas logo no primeiro contato⁸ com os sujeitos: analisar os desdobramentos das ações do Projeto de Qualificação Docente da Universidade Federal de Sergipe na formação de professores de História em áreas interioranas, especificamente, do Pólo Regional de Propriá.

Realizamos a construção de dados usando um gravador para o registro dos depoimentos. Esse aparelho é um instrumento importante para as investigações ligadas à memória individual, compondo, segundo Maria Isaura Pereira de Queiroz (1991), o que na França é denominada de “arquivos orais”, e, que em outros países tem recebido o nome de “informação viva”. Segundo a autora, a utilização do gravador possibilita o enriquecimento dos dados da pesquisa, “uma vez que, além de colher aquilo que se encontra explícito no discurso do informante, ele abre portas para o implícito, seja este o subjetivo, o inconsciente coletivo ou arquetipal” (QUEIROZ, 1991, p.75).

Após a realização de todas as entrevistas efetuamos a transcrição dos discursos gravados. Essa fase teve por objetivo possibilitar o manuseio mais fácil das informações colhidas e permitir a conservação mais longa e eficiente dos documentos, já que a fragilidade das fitas exige condições especiais para o seu armazenamento. Por certo foi a parte que nos tomou bastante tempo para a realização dessa tarefa, uma vez que a realizamos sozinho.

Optamos em transcrever integralmente as entrevistas realizadas, anotando todas as intervenções ocorridas nos diálogos, pautados na concepção de que a nossa participação direta como entrevistador dar-nos-ia maior segurança no desempenho do trabalho “de maneira que a escrita reproduza, o mais fielmente possível, a gravação” (QUEIROZ, 1991, p. 86). Ainda segundo Queiroz, essa presença do pesquisador, ao poder ouvir e transcrever a entrevista, facilita na reconstituição de várias cenas vividas pelos informantes (risos, lágrimas, gestos, silêncios), podendo ser revelados aspectos que não haviam sido lembrados em outros momentos, possibilitando o enriquecimento do documento e de suas informações.

Após a conclusão das transcrições das entrevistas, encaminhamos cada texto para cada depoente, com o objetivo de que o material fosse lido e, caso julgassem necessárias, realizadas correções, inserções e/ou observações. Esse procedimento visou assegurar a fidelidade da narrativa perante o narrador. Uma vez concluída esta fase e eventualmente realizadas as correções necessárias nas transcrições, solicitamos a todos os entrevistados a autorização para a utilização dos depoimentos em nosso trabalho, a fim de assegurar a legalidade dessas entrevistas, conforme sugerem Haguette (1986) e Meihy (2002).

A utilização da metodologia da História Oral teve importância significativa para a construção desta pesquisa. Segundo Meihy (2000, p. 85), a utilização dessa proposta metodológica é uma das mais promissoras tendências para o entendimento da sociedade, sendo definida como “processos decorrentes de entrevistas gravadas, transcritas e colocadas a público segundo critérios predeterminados pela existência de um projeto estabelecido”.

Haguette (1987) assinala a complexidade acerca da definição de História Oral. De acordo com a autora, a descrição mais fácil é a de que, “Em termos gerais poder-se-ia dizer que tudo que é ‘ORAL’, gravado e preservado pode ser considerado história oral” (1987, p. 92). Para ela, qualquer tipo de comunicação humana que seja possível gravação, transcrição e preservação, enquanto fonte primária para utilização da comunidade científica, deve ser considerada como História Oral.

Teixeira aponta, com muita clareza, princípios da História Oral que justificam a sua definição enquanto importante metodologia de pesquisa. Segundo ela, a História Oral

[...] reúne, propõe e contém um conjunto de princípios teórico-epistemológicos que fundamentam e norteiam a construção da pesquisa, da investigação dos fenômenos da vida humana e social. É ela uma das modalidades dos chamados Estudos Qualitativos, sustentados em pressupostos teórico-epistemológicos, dentre eles o de que os sujeitos ou atores sociais são seres de memória, de cultura e de história. São sujeitos de reflexividade, que interpretam, que significam e ressignificam o mundo, suas vidas e experiências (TEIXEIRA, 2004, p. 154).

Para a autora, a História Oral também é definida como uma técnica em função de que ela propõe uma série de estratégias para o trabalho investigativo, baseado na oralidade e nas diversas formas de se apreendê-la e registrá-la. As entrevistas, sejam elas estruturadas e/ou semiestruturadas, gravadas e/ou filmadas são “o seu principal instrumento ou estratégia de abordagem dos sujeitos de pesquisa, seja para compor a chamada História Oral de Vida, seja para a chamada História Oral Temática ou para Relatos Oraís de Vida, dentre outras vertentes” (TEIXEIRA, 2004, p. 155).

A proposição da utilização de técnicas de pesquisa da História Oral em nosso trabalho também é justificada em função de entendermos que esse caminho metodológico nos possibilita dar voz àqueles que normalmente não a tem, ou seja, foram silenciados pela historiografia tradicional (GOODSON, 1995; JOUTARD, 2000; MEIHY, 2002; THOMSON, 2000). A ideia de assegurar que a voz dos docentes seja ouvida e compreendida, e que através desses depoimentos possam ser reveladas outras realidades ainda não investigadas, foi um fator significativo que impulsionou a tentativa de reconstituir a leitura desse novo mundo, ou seja, do sujeito que atua no ensino de História no interior sergipano, fruto da formação do PQD da UFS.

Através dos registros das vozes de professores de História, oriundos da Regional do PQD em Propriá, foi possível colher fragmentos de suas vidas, tendo em vista que as memórias pessoais não deixam de ser também “memória social, familiar e grupal” (BOSI, 1994, p. 37). A partir desses pressupostos, e tendo também a consciência de que a memória tem um “cabedal infinito do qual só registramos um fragmento”, é que não nos preocupamos com a veracidade do narrador, uma vez que, mesmo com seus eventuais equívocos e/ou lapsos, nos deram subsídios para a construção e o desvelamento de outros mundos, até então silenciados e obscuros.

Para Leydesdorff (2000), relatos orais oferecem uma alternativa às ciências por acomodar a singularidade da experiência individual, proporcionando variedade de experiências, sobretudo pela presença de dados que apresentam transformações “mentais e culturais de um período” (2000, p. 76). Para esta autora, a história oral, na medida em que possibilita dar voz aos silenciados, estimula a formação da identidade local e/ou regional, indo de encontro à tendência da rápida globalização que, dentre outros aspectos,

prolifera sobremaneira a cultura de massa, em detrimento da articulação e da formação da identidade das pessoas.

Le Goff (1996) assinala que a capacidade do homem em conservar certas informações está relacionada a um conjunto de funções psíquicas as quais podem ser atualizadas a partir das impressões, significados ou informações pretéritas. Para esse autor, a memória é onde cresce a história, tendo a incumbência de reconstituir o passado a fim de servir ao presente e ao futuro.

De acordo com estudos de Halbwachs (1990), embora a memória individual tenha fortes traços com a personalidade do sujeito e com a sua vida pessoal, ela sofre fortemente a influência da “natureza social”. O registro das narrativas permite compreender o modo de ser do indivíduo e do contexto social vivido à luz de como o próprio sujeito concebeu suas experiências passadas. Para o autor, “[...] cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios” (HALBWACHS, 1990, p. 51).

Os registros das vidas dos professores obtidos através de suas memórias revelam maneiras de ser e de ensinar, entrecruzando-se os modos de ser do sujeito com o mundo social, com as famílias, com as instituições e com os conflitos sociais que fazem parte de suas trajetórias. Assim, o depoimento da pessoa está diretamente relacionado ao grupo social do qual ela faz parte, sendo que suas lembranças estão inseridas num quadro de referência do seu grupo.

Para que seja compreendida a trajetória de um indivíduo, Bourdieu (2006) considera indispensável reconstruir o contexto do espaço social, ou seja, a “superfície social” do indivíduo, numa pluralidade de espaços e tempos. Segundo o autor, os acontecimentos biográficos são definidos como colocações e deslocamentos em múltiplos campos, daí a importância do sentido dos movimentos para o entendimento de sua dinâmica.

A reconstituição da memória de professores egressos do Curso de História do PQD da Regional de Propriá nos auxiliou a compreender como esses profissionais se tornaram naquilo que eles são agora. Em suas narrativas, há entrelaçamento de acontecimentos e influências que marcaram suas vidas. Assim, ratificamos a ideia de que “a memória é constitutiva de todo ser humano, seja ele criança, jovem, adulto ou velho e, sendo assim, ela se nos oferece como um prazeroso convite à viagem pelos tempos que repassam e constituem” (FERNANDES; PARK, 2006, p. 56).

O ato de lembrar está ancorado nos acontecimentos expostos de quem os vivenciou, sendo expostos nas narrativas de suas memórias, sentimentos, valores, crenças e motivações. Segundo estudo realizado por Mori (1998), relativo à vida de velhos professores, as narrativas de memórias desses sujeitos desvelam imagens formadas com forte valor de sentimentos, traduzindo ativamente suas vivências, pois “Nas lembranças de uma vida, vêm o bonito e o feio, o íntegro e o incoerente, o comum e o incomum, o sucesso e o fracasso, a alegria e o desespero, o amor e o ódio, a coragem e o medo, a luta e a preguiça, o que se acreditava correto e que hoje não o é mais” (MORI, 1998, p. 25).

DAS NARRATIVAS

À luz das narrativas de cada professor, apresentaremos um breve recorte das memórias de suas trajetórias vividas na infância e do ingresso na vida docente, com intuito de saber mais sobre as vidas desses profissionais. Consideramos que tais informações são relevantes para a análise e compreensão da relação existente entre a experiências de vida e a relação com a opção de ser professor bem como com a sua prática profissional.

Vale registrar que cada depoimento é fruto de características pessoais cujas intensidades e teores foram respeitados a fim de assegurar o máximo de fidelidade das particularidades das trajetórias dos sujeitos que são componentes desta pesquisa. As memórias são expostas uma a uma, contemplando aspectos da infância; do início da vida escolar; da inserção no mundo do trabalho formal; da opção pelo magistério; do ingresso no curso superior; das práticas pedagógicas exercidas antes do ingresso no PQD, dentre outros temas abordados, a critério dos entrevistados.

Em face às peculiaridades pessoais de cada sujeito, o volume dos depoimentos apresentou variações. Assim, alguns entrevistados concederam depoimentos com grande volume de informações enquanto que outros contemplaram nossas indagações com respostas mais concisas, contudo, também sempre expressivas para a nossa pesquisa.

1.1 CLAUDOMIR

Claudomir, filho de pescadores, iniciou sua vida escolar em 1977, na Escola Isolada do Povoado Touro, situada no município litorâneo da Barra dos Coqueiros. Em 1980, juntamente com a irmã, mudou para o Povoado Flexeiras, localizada no município de Santo Amaro das Brotas, onde cursou a 4ª série também em uma escola rural.

A escolha pelo curso de História teve forte influência da participação no movimento estudantil e da militância política. De acordo com o relato de Claudomir, a primeira aprovação para o curso de História obtida na UFS proporcionou a abertura de novos horizontes e ajudou a consolidar novas concepções políticas.

Claudomir foi o professor que mais explicitou suas preocupações políticas e também, de forma mais evidente, inseriu sua história de vida no contexto sociopolítico mais amplo, inclusive da sua opção para a graduação no curso de História, embora tenha tentado inicialmente vestibular para o curso de Educação Física.

A “possibilidade de transformar a sociedade”, através das aulas de História, era o propósito do professor Claudomir. Apesar da boa intenção, achava que já estava preparado para ministrar as aulas. No entanto, não fazia muitas leituras que pudessem subsidiar o trabalho em sala de aula, tendo dedicado muito tempo para as atividades de jornalismo.

Claudomir relata que “[...] tinha dificuldades de passar duas aulas tendo argumento para dar duas aulas seguidas”. Reconhece também o estigma negativo que carregava perante os alunos enquanto professor de História, pois lembra que quando ia entrar na sala de aula alguns alunos diziam “Cruz credo! Lá vem ele!”

A narrativa de Claudomir revela o nível de consciência das limitações de sua prática pedagógica antes de dar prosseguimento ao Curso de História, através do PQD. A carência de leituras e de aprofundamento teórico foram assinalados como empecilhos para que suas aulas de História possibilitassem a transformação da sociedade, conforme seu ideal docente.

1.2 OTAVIANA

Filha de agricultores, Otaviana juntamente com oito irmãos sempre trabalhou em um horário em roças de General Maynard e reservava o outro para os estudos. Para o sustento da família, o pai sempre dependeu dos grandes proprietários que cediam ou arrendavam terras para plantar. Seus irmãos mais velhos ajudavam no sustento da família trabalhando nos canaviais da região.

Em suas memórias, Otaviana afirma que o estímulo dado por uma ex-diretora serviu como forte incentivo para a consolidação da ideia de ser professora, pois “sendo professora vou conseguir assumir uma sala de aula, aumentar o meu salário e melhorar a minha condição de sobrevivência e de meus irmãos”.

Otaviana tinha prestado vestibular por duas vezes na Universidade Federal de Sergipe e em faculdades privadas de Aracaju sem conseguir aprovação. Para ela, a criação do PQD foi “a grande oportunidade que o Governo proporcionou aos professores do interior”. Sendo assim, “Agora chegou a minha oportunidade!”

Para Otaviana, História sempre proporcionou uma grande identificação desde o início de sua vida estudantil, tendo tido boas experiências nas aulas dessa matéria ao longo de sua carreira escolar. A razão para a escolha do curso se deve ao fato de que “sempre fui apaixonada pela disciplina” e também porque já trabalhava em sala de aula com essa disciplina.

1.3 NIVALDA

Repleta de dificuldades e desestímulos foi o início da vida escolar da professora Nivalda, residente no povoado Sapucaia, no município de Japarutuba. Em suas memórias, observa com contundência que “sempre gostei de estudar, inclusive, quando pequena, quando tinha tempo, estudava por cima dos paus!” Mas, a história de sua vida escolar começou com grandes entraves. O primeiro deles fora o seu próprio pai que não a estimulava ir à escola:

Ele era daquele povo arrogante, daquele tipo de pessoa que achava que não tinha valor ir à escola. Então, às vezes, quando eu fazia alguma coisa errada, ele achava que eu não devia ir ao colégio. Então era uma forma que ele achava que ia me punir (Entrevista ao autor em 28/03/2005).

O incentivo encontrado para estudar foi dado através da avó. Era ela que às vezes fazia a matrícula escolar. Apesar de todas as limitações para os estudos conseguiu concluir o 2º grau, sendo apenas neste momento que o pai passou a apoiá-la para dar prosseguimento aos estudos.

Para Nivalda, a justificativa da escolha pela graduação em História está vinculada ao sonho de compreender fatos de sua localidade. Desde pequena, Nivalda foi sempre muito curiosa, tendo acreditado que algumas respostas poderiam ser dadas através dos estudos históricos. De acordo com a sua narrativa, os estudos realizados no curso proporcionaram aspectos positivos para a compreensão histórica do seu município, pois “[...] foi assim que eu matei a minha curiosidade, revelada através da História”.

1.4 EDMA

A professora Edma também narrou as dificuldades encontradas na sua infância para os primeiros passos da vida escolar. Apesar das múltiplas limitações das suas condições socioeconômicas, declarou que desde criança tinha a crença nos estudos como fator para sua ascensão social.

Filha de agricultores pobres, Edma era a mais velha de um total de 7 irmãos. Moradora de uma localidade rural denominada Galante, no município de Capela, a professora atribui como principais entraves para ir à escola a rotina do trabalho no campo e a falta de incentivo dos pais, sendo que esse segundo motivo é justificado por acreditar que o desestímulo deles está diretamente associado ao fato de que não tiveram acesso à formação escolar. Com relação às dificuldades para estudar enquanto criança ela relata:

O incentivo era a minha vontade de um dia sair daquela estrutura de vida rural que era muito difícil: carregar água na cabeça, lenha na cabeça... eu ajudava o meu pai a vender frutas e a minha mãe a trabalhar na roça e a fazer doces para vender [...] (Entrevista ao autor em 26/03/2005).

Mesmo sem ter quem ajudasse nos estudos, “eu estudava sozinha debaixo dos pés das árvores”, Edma não desistiu. Ao concluir a 4ª série, a dificuldade foi agravada porque na sua localidade não existia escola pública para dar continuidade aos estudos e sua família não dispunha de recursos para pagar escola privada.

Edma relatou ter realizado dois concursos vestibulares para a Universidade Federal de Sergipe antes do ingresso para o curso de História do PQD. A primeira vez tentou para o Campus da UFS em São Cristóvão, ficando como excedente. Para a primeira versão do PQD₁, fez a pré-inscrição para o Curso de Matemática porque “A paixão da minha vida mesmo era Matemática!”. Como estava muito nervosa no ato da inscrição para o vestibular terminou preenchendo a ficha para o Curso de Biologia.

Apesar das duas reprovações, Edma não desistiu de ingressar em um curso superior na Universidade Federal de Sergipe. Aponta como justificativa para as duas reprovações nos vestibulares prestados, a falta de base e de condições para a realização de estudos em sua localidade.

Em 1988, com a oferta do PQD₂, a esperança de Edma foi reacesa. Como Matemática não integrou o rol dos novos cursos oferecidos, Edma terminou optando por História porque “Quando eu fui fazer a outra inscrição eu fiz para História porque também era uma coisa que eu gostava! Era sonho de criança – eu sempre ensinei Matemática e História”.

Embora tenha alcançado seu objetivo com a aprovação do vestibular na UFS para o PQD₂, um sentimento contraditório ficou latente por essa depoente ao comentar a escolha do curso de licenciatura em História. Segundo ela, o motivo da escolha foi: "...a falta de opção em não poder fazer o curso de Matemática! (risos) Eu gosto de História mas a paixão da minha vida é Matemática!"

1.5 LOURDES

A professora Lourdes nasceu na cidade sertaneja de Nossa Senhora de Lourdes. Com uma prole de um total de quatorze filhos (dois irmãos faleceram), seus pais mantinham a casa através "de uma pequena mercearia que não estava indo bem" e das atividades agrícolas desenvolvidas.

Para Lourdes, a escolha pelo curso de História foi mais um grande desafio da sua vida. O primeiro contato de docência com a disciplina foi fruto de uma oportunidade para atuar em uma 8ª série, através de um contrato com a CNEC, no município de Nossa Senhora de Lourdes. Segundo seu depoimento, a experiência foi muito marcante tendo em vista nunca ter tido qualquer tipo de experiência para o ensino de História e também "Porque é muito difícil você estar numa sala de aula sem textos e também não tinha apostilas".

Em suas memórias, Lourdes considera que o momento em que ministrou aulas de História pelo CNEC foi bastante complexo, sobretudo, pela dificuldade de obter recursos didáticos e pela carência da formação na área. O surgimento da oferta do curso pelo PQD, em Propriá, foi uma oportunidade ímpar de "descontar aquele ano que eu passei de sofrimento ensinando a 8ª série, me dedicando, mas sem nenhum tipo de experiência em História". Outro aspecto importante ressaltado por Lourdes é o de que na sua cidade não existia professor com a formação superior em História. Assim, a oferta desse curso pela UFS, próximo ao seu município, foi considerado como "uma dádiva divina mesmo".

1.6 CONCEIÇÃO

Filha de agricultores, Conceição nasceu em Divina Pastora, um dos municípios que compõem a Cotinguiba sergipana (área produtora de cana-de-açúcar). Ingressou aos 4 anos no jardim de infância; aos 6 fez a pré-escola; aos 7, fez o 1º ano primário. A partir da 5ª série, estudou em uma escola da rede CNEC, tendo concluído a 8ª série aos 14 anos.

"Cursar Direito"! A princípio, o grande sonho da professora Conceição era ser advogada. Segundo ela, a frustração desse anseio está vinculada às precárias condições socioeconômicas de sua família. A alternativa encontrada foi optar pelo magistério por considerar ser mais fácil conseguir emprego e porque "sempre gostei e continuo gostando da profissão de professora".

De acordo com o depoimento de Conceição, informações relativas ao PQD foram obtidas através de notícias veiculadas em emissoras de rádio e de televisão e também em uma reunião marcada pela Diretoria Regional 5, tendo sido convocados para aquela ocasião, todos os docentes sem nível superior, integrantes daquela diretoria administrativa. A pauta principal da reunião foi divulgar a informação de que "o governador do estado estava promovendo esse projeto para os docentes se qualificarem no nível superior".

A formação em serviço é uma das dimensões importantes para a materialização de uma política global destinadas aos professores leigos. Segundo Freitas (1999), o que antes era defendido pelos educadores como dever do estado e das instituições contratantes, sejam elas públicas e privadas, passou a ser de direito dos professores. Nas atuais políticas educacionais, esse tipo de formação tem essa relação invertida. A qualificação profissional deixa de fazer parte de uma política de valorização do magistério para ser tratada como um direito do Estado e um dever, entendida como uma responsabilidade individual, dos professores.

Para a professora Conceição, outra contingência permeou a escolha para a licenciatura em História. O seu caso é bastante singular por afirmar que "[...] não gostava de História". Na área de licenciatura sempre quis cursar Matemática, todavia, tendo em vista não ter sido ofertado este curso no PQD₂, fez a pré-inscrição para o curso de Português, tendo alterado no dia da inscrição para o curso de História.

1.7 GILDACI

Natural da cidade sertaneja de Itabi, Gildaci estudou naquela localidade até completar a 8ª série. Foi através da profissão de padeiro que o seu pai a criou com os seus 11 irmãos.

Tendo em vista que em Itabi não havia oferta do 2º grau, para dar continuidade aos estudos, passou a estudar na cidade vizinha de Gararu, cursando a única opção disponível – o Pedagógico – sendo realizado em uma escola da CNEC.

A graduação em História nunca foi o objetivo principal para Gildaci. A intenção inicial era cursar a licenciatura em Português. Como não conseguiu aprovação no primeiro vestibular realizado, ela e mais três colegas contrataram um professor na mesma cidade para estudar para o vestibular do PQD₂. Tendo em vista que todo o grupo iria fazer vestibular para a graduação em História, Gildaci terminou mudando sua opção, conforme descreve em seu relato:

Eles queriam História, eu queria Português, então, para eu não perder tempo, porque aí eles, com certeza, como o grupo maior era de História, acho que ele ia dedicar maior tempo em História, então eu preferi passar pra História, pra poder conseguir estudar mais, pra conseguir entrar! (Entrevista ao autor em 05/04/2005).

Com um sorriso estampado em seu rosto, Gildaci contou o resultado daquele grupo de estudos: “E o mais engraçado não foi nada: porque passou o rapaz que foi dar aula e das outras três [...] só eu que passei!!! (risos) ... as outras meninas, ficaram!”

A aprovação para o vestibular em História possibilitou um sentimento contraditório em Gildaci, pois se por um lado ficou alegre com o êxito do resultado, por outro, ficou “[...] meio frustrada, porque não era o que eu queria!”.

1.8 ALBERTO

Filho de um estivador e de uma mãe operária em uma das fábricas de Neópolis, Alberto, diferentemente dos demais colegas, foi o único professor que iniciou sua vida escolar fora do estado de Sergipe. Seus estudos tiveram início na década de 1970, em uma escola pública da cidade de Santo André – SP, em face de ter acompanhado a sua mãe para a realização de um tratamento de saúde.

Alberto, seguindo o exemplo da depoente anterior, não pretendia inicialmente ser professor. Sua grande vontade, desde criança, era ser engenheiro. De acordo com a sua narrativa, o sonho foi desfeito em face das precárias condições financeiras de sua família e pela falta de oportunidade em sua vida: “Se eu tivesse oportunidade de seguir aquilo que eu queria, talvez, não tenho certeza, talvez eu fosse engenheiro”.

Um outro fator influenciou consideravelmente a opção de Alberto para a carreira do magistério. A experiência adquirida na coordenação e, posteriormente, na docência da escola da CNEC durante aproximadamente um ano e meio, fez brotar o sentimento de “ficar apaixonado pelo ensino”, conforme esclarece, a seguir:

[...] quando eu chegava na escola tinha uma relação boa e, ia na sala de aula, dava os avisos, aí foi uma coisa instantânea! Eu já tinha certeza que na sala de aula também eu não ia ter dificuldades. Aí eu comecei a trabalhar Educação Artística e Ensino Religioso, 5ª e 6ª séries. Foi bom, experiência boa! E daí comecei a minha paixão pela educação (Entrevista ao autor em 04/03/2005).

Na opinião do professor Alberto, a necessidade de formação superior para os professores foi colocada de uma forma impositiva na escola em que trabalhou. De acordo com o seu relato, a pressão para a realização de um curso de licenciatura fez parte do cotidiano nos corredores da sua escola em Neópolis. Era muito comum ouvir da direção que “Quem não tivesse o nível, depois de 10 anos, estaria fora da educação”. O receio de ser impedido de continuar desenvolvendo o exercício docente foi um dos fatores principais para a busca pela graduação em História, no Pólo Regional de Propriá.

Alberto foi o único professor que vinculou a realização do curso oferecido pelo PQD com a possibilidade de melhoria salarial, pois seus “vencimentos eram muito baixos”, tendo em vista que no município recebia “R\$ 220,00 de salário base”.

Através do curso oferecido pelo PQD₂, o professor Alberto vislumbrou a oportunidade de obter aprendizagens atualizadas e informações para o exercício da docência. Para Alberto, a graduação em nível superior reforçou a expectativa de “[...] poder colaborar com a educação de uma forma mais qualificada”.

Também a justificativa de encantamento pela História foi a tônica do depoimento de Alberto para a escolha do curso de graduação “[...] eu gostava de estudar matemática, gostava de todas as disciplinas (português também), sempre tive uma relação muito boa, mas História sempre foi especial”. Um outro fator marcou decisivamente a opção pela licenciatura em História – a facilidade de decorar – constatada desde o início da sua escolarização, sobretudo a partir do curso ginasial, conforme nos relata:

Isso de 5ª à 8ª. Ai pronto! Começou a partir daí! Essa facilidade de lidar com a disciplina de História, em decorar com facilidade os fatos, as datas, tudo aquilo que a professora passava e que colocava no caderno (nesse tempo não tinha livro), tinha livro de Português e tinha livro de Matemática, eu lembro, mas livro de História a gente não tinha, nem livro de Geografia. Era tudo copiado no caderno! Assim, foi uma experiência boa, mas a lembrança que eu tenho é que era tudo decoreba, né. Eu decorava pra tirar nota e depois relaxava, não lembrava de tudo, esquecia (Entrevista ao autor em 04/03/2005).

A prática pedagógica relatada por Alberto está pautada na concepção de que o ensino de História consistia no repasse dos conhecimentos para os alunos de forma mnemônica, sendo a aprendizagem meramente receptiva e mecânica. A repetição dos exercícios sistemáticos e a recapitulação do assunto propunham ao educando reter a matéria para que fosse verificada em avaliações geralmente escritas (LIBÂNEO, 1995, p. 24).

CONSIDERAÇÕES

Pautado na concepção de dar voz aos sujeitos, os depoimentos nortearam parte significativa do trabalho. Através das narrativas, buscamos apreender as diferentes representações sobre as trajetórias de vida, ficando evidente as singularidades dos percursos dos professores de História, apesar das similaridades têmporo-espaciais.

As narrativas dos professores foram marcadas pelas difíceis condições socioeconômicas de suas famílias e das suas localidades. Tais características decorreram em entraves significativos para a iniciação da vida escolar desses profissionais.

Diante das condições de vida nas localidades rurais e de áreas periféricas relatadas pelos professores, a alternativa dos estudos é vista como única possibilidade de ascensão social, inclusive como condição necessária para a conquista de um emprego na cidade e, conseqüentemente, para melhoria das condições econômicas.

Para um grupo de professores, a escolha pela carreira do magistério como profissão, começou a ser maturada desde a infância. Nas narrativas de algumas mulheres, o que prevaleceu para a justificativa de ser professora, foi a ideia do dom, da vocação, do gosto, do caráter social da profissão. Um argumento comumente utilizado em suas memórias é o de que não optariam por outra profissão.

Os relatos dos professores apontaram várias contingências para a opção pela licenciatura em História. A facilidade pelo conhecimento específico da disciplina, a natureza da dimensão política implícita na ciência histórica, a facilidade de acesso ao ensino superior através do vestibular do PQD e a relação de empatia com a matéria foram os argumentos utilizados pelos professores para a escolha da graduação em nível superior através do curso de História.

Por fim, podemos afirmar que os depoimentos desses professores de História, egressos do Projeto de Qualificação Docente da UFS, constituem-se em importante material para a compreensão de suas trajetórias, dos seus sonhos, suas decepções, e, sobretudo, de novas versões para a História até então silenciadas pela historiografia.

NOTAS

- ¹ Professor doutor da Universidade Federal de Sergipe.
- ² Concordamos com Maria Christina Siqueira de Souza Campos quando afirma que enquanto que o método quantitativo se caracteriza pela busca da precisão e objetividade, o qualitativo, ao contrário, “está mais preocupado em aprofundar os temas em estudo, em conhecer de perto a natureza de um fenômeno social, os próprios sujeitos, enquanto agentes nas coletividades sociais e razão de ser de toda a ciência social” (CAMPOS, 2001, p. 181).
- ³ Segundo Tuckman (1972 apud ÂNGELO, 1990, p. 152), a entrevista é uma técnica que se propõe “aceder ao que está dentro da mente da pessoa, que faz possível medir o que uma pessoa conhece (conhecimento ou informação), o que agrada ou não a uma pessoa (valores, preferências) e o que pensa uma pessoa (atitudes, crenças).
- ⁴ De acordo com Bogdan e Biklen (1994), o caráter flexível dessa forma de abordagem possibilita aos entrevistados expressarem livremente sobre determinado assunto sem ficarem moldados a questões fechadas. “Na investigação qualitativa não se recorre ao uso de questionários” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 17).
- ⁵ Além de História, o professor do município de Neópolis ministra a disciplina História da Educação (designada para o ensino médio). As professoras que atuam nos municípios de Divina Pastora e Japarutuba também ministram a disciplina Sociedade e Cultura (Educação Fundamental) e o professor da cidade de Propriá ministra Cultura Sergipana, direcionada para o ensino médio.
- ⁶ Segundo Queiroz (1991), no ato da coleta das histórias de vida e/ou dos depoimentos pessoais, o monólogo do informante deve ser preservado, pois ele é o “dono” das suas narrativas, que devem ser colhidas segundo a orientação e ritmo do narrador. Quando se tem a perspectiva de esclarecer dados específicos e precisos, circunstâncias, acontecimentos devem-se empregar a entrevista dialogada, respeitando-se a minimização da influência do entrevistador.
- ⁷ Em respeito às verbalizações dos entrevistados e sempre procurando assegurar o máximo de fidelidade às entrevistas, em alguns casos, retomamos os encontros a fim de complementar as informações, resultando em registros de até 29 laudas de depoimentos, como foi o caso, por exemplo, do professor Alberto.
- ⁸ Depois do levantamento junto às fichas individuais dos alunos do Pólo Regional de Propriá, tivemos acesso aos números telefônicos e/ou de contatos dos professores selecionados para a pesquisa. No primeiro telefonema foram explicadas sumariamente as intenções da pesquisa. No primeiro contato pessoal esclarecemos minuciosamente os aspectos da investigação, apresentamos os critérios para a escolha do profissional e dirimimos algumas eventuais dúvidas.

REFERÊNCIAS

- ÂNGELO, L. M. Vilar. *El Profesor como Profesional: formación e desarrollo personal*. Granada: Universidade de Granada, 1990.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em Educação*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto, 1994.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia de Letras, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Coord.). *Usos & abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 183-200.
- CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza. A montagem de um projeto de pesquisa na área das Ciências Sociais. In: LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. *Desafios da Pesquisa em Ciências Sociais*. Cadernos CERU/Centro de Estudos Rurais e Urbanos – São Paulo – USP. n. 8, 2001. p. 171-193.
- FERNANDES, Renata Sieiro; PARK, Margareth Brandini. Filigranas da Memória: intercâmbios de gerações. *Cadernos Cedes* – Centro de Estudos Educação e Sociedade, n. 68. São Paulo: Cortez, Campinas, CEDES – 2006. p. 47-59
- FREITAS, Helena C. L. “Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação”. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n.80, set. 2002.
- GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto Porto, 1995. p. 63-79.
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias qualitativas na Sociologia*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- HALBAWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, Revista dos Tribunais, 1990.
- HUBERMAN, Michel. Tendências gerais do ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1995. 37-46p.
- JOUTARD, Philippe. Desafios à história oral do século XXI. In: FERREIRA et al. *História oral: desafios para o século XXI* – Rio de Janeiro: Editora Fiocruz / Casa de Osvaldo Cruz / CEDOC – Fundação Getúlio Vargas, 2000. p. 31-45

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

LEIDESDORFF, Selma. "Desafios do transculturalismo" In: FERREIRA, Marieta de Moraes et al (Org.). *História oral: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Fiocruz/Casa de Oswaldo de Andrade/CPDOC – Fundação Getúlio Vargas, 2000. p. 73-81.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo, Edições Loyola, 1985.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de História Oral*. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro. *Memória e identidade: travessias de velhos professores*. Maringá: EDUEM, 1998.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. História Oral e educação: virtualidades, impregnações, ressonâncias. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin et al. (Org.). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 153-165

THONSON, Alistair. Aos Cinquenta Anos: uma perspectiva internacional da História Oral. In.: FERREIRA, Marieta de Moraes et al. (Org.). *História Oral: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC – Fundação Getúlio Vargas, 2000.

4

A fotografia em pesquisas históricas

Maria Inês Sucupira Stamatto¹

FOTOGRAFIA – DEFINIÇÕES

A fotografia há bastante tempo (podemos considerar que desde meados do século XX) vem sendo tratada como objeto de estudos acadêmicos, além de já ter sido analisada enquanto arte e técnica. Inúmeros trabalhos atestam o interesse temático e o uso de fotografias em várias áreas da ciência, contudo, mais recentemente, esse material vem despertando atenção por sua utilização enquanto fonte histórica. Será dessa forma que encaminharemos este capítulo².

Lembramos, apenas para não gerar confusões, que há dois tipos de operação para a análise de uma fotografia: 1 – *Análise Técnica*: “análise do artefato, a matéria, ou seja, o conjunto de informações de ordem técnica que caracterizam a configuração material do documento” e 2 – *Análise Iconográfica*: “análise do registro visual, isto é, o conjunto de informações visuais que compõem o conteúdo do documento” (KOSSOY, 2001, p. 77). De nossa parte, temos intenção de nos restringirmos a essa última.

Sabemos que o ser humano caracteriza-se por poder representar suas ideias por imagens. Antes da escrita, inventou a imagem ao registrar seu cotidiano, por exemplo, através de pinturas com e em diversos materiais. A fotografia, um dos recursos tecnológicos com maior captação e reprodução de imagens, é atualmente bastante comum, possibilitando uma diversidade de registros constante na vida das pessoas. Começamos, pois, por entender o que é fotografar. Encontramos algumas definições técnicas como, por exemplo, as que seguem:

[...] é um procedimento que nos permite registrar a imagem de um objeto, com a ajuda da luz e de produtos químicos.

[...] é, na realidade, aplicar um conjunto de técnicas que permitam registrar os raios eletromagnéticos juntamente com procedimentos fotoquímicos.

[...] é o processo de fixar numa chapa sensível, por meio da luz, a imagem dos objetos.

[...] do Grego: phos = luz e graphein = descrever; fotografar é a arte de escrever com a luz (DEFINIÇÕES E..., 2007).

Mas nenhuma dessas descrições apresenta a densidade teórica e a licença poética com que Kossoy nos impacta quando conceitua essa arte/técnica:

Fotografar é memória e, com ela se confunde. Fonte inesgotável de informação e emoção. Memória visual do mundo físico e natural, da vida individual e social. Registro que cristaliza, enquanto dura, a imagem – escolhida e refletida – de uma ínfima porção de espaço do mundo exterior. É também paralisação súbita do incontestável avanço dos ponteiros do relógio: é pois o documento que retém a imagem fugidia de um instante da vida que flui ininterruptamente (KOSSOY, 2001, p. 156).

Trataremos, pois, do tema, seguindo essa definição.

FOTOGRAFAR É MEMÓRIA E COM ELA SE CONFUNDE...

A fotografia nos permite lembrar acontecimentos de nossas vidas em que o registro tenha sido feito ou não intencionalmente. É como se ao abrirmos uma gaveta, uma caixa, um álbum para pegar uma foto, estivéssemos também abrindo a gaveta da memória de nosso cérebro e pegássemos imagens do passado. Alguém já afirmou que não guardamos na memória imagens em movimento, como um filme, mas o fazemos como um flash, como uma fotografia.

Lembrar daquela professora, do colega que ficava ao lado ou daquele dia que saímos da rotina do bê-á-bá para irmos à frente da escola e fazermos pose por minutos intermináveis de espera do flash libertador de movimentos... é o que muitas vezes significa uma foto nossa dos tempos idos que não voltam mais (STAMATTO, 2005).

Quem não se lembra, ao ver uma fotografia, de um momento do passado? Quem não lembra de um dia na escola, daquela professora ou daquele colega? Fotografia é memória, nos traz recordações, nos provoca emoções.



Figura 12 – Turma do Grupo Escolar Cel. Silvino Bezerra. Vila das Flores / Rio Grande do Norte. Destaque ampliado da turma e da professora. Fotógrafo anônimo. Acervo de Flávio José de Oliveira³
Fonte: STAMATTO, 2005, p. 80.

Contudo, se olharmos com outros olhos uma foto como essa (Figura 12), perceberemos, talvez, outros aspectos que a afetividade da lembrança do momento vivido não nos permite invocar, como por exemplo, nesse caso, que o que está sendo fotografado, de fato, é o prédio da escola.

O prédio imponente chama instantaneamente nossa atenção nessa fotografia. Com o pé-direito alto, ocupando todo o espaço da imagem, de lado a lado, faz com que tenhamos a impressão de que a construção transforma as pessoas que posam para a foto em minúsculos e distantes seres, cuja importância é dada apenas pelo fato de estarem na frente do imóvel (STAMATTO, 2005).



Figura 13 – Grupo Escolar Cel. Silvino Bezerra – Vila das Flores / Rio Grande do Norte. Fotógrafo anônimo. Acervo de Flávio José de Oliveira
Fonte: STAMATTO, 2005, p. 76.

FONTE INESGOTÁVEL DE INFORMAÇÃO E EMOÇÃO...

De fato, podemos obter informações de diversos tipos a partir de uma imagem fotográfica. Para além de nossas próprias lembranças e emoções, uma cena fotografada pode nos causar positiva ou negativamente um impacto emocional, como por exemplo na Figura 14, em que a imagem nos evoca momentos ruins, sendo que ela foi utilizada na abertura de um capítulo com esse propósito mesmo:



Figura 14 – Imagem de abertura de capítulo
Fonte: DIZ FILHO, 2002, cap. 13, p. 192.

Ou, então, nos encanta como a que vemos a seguir:

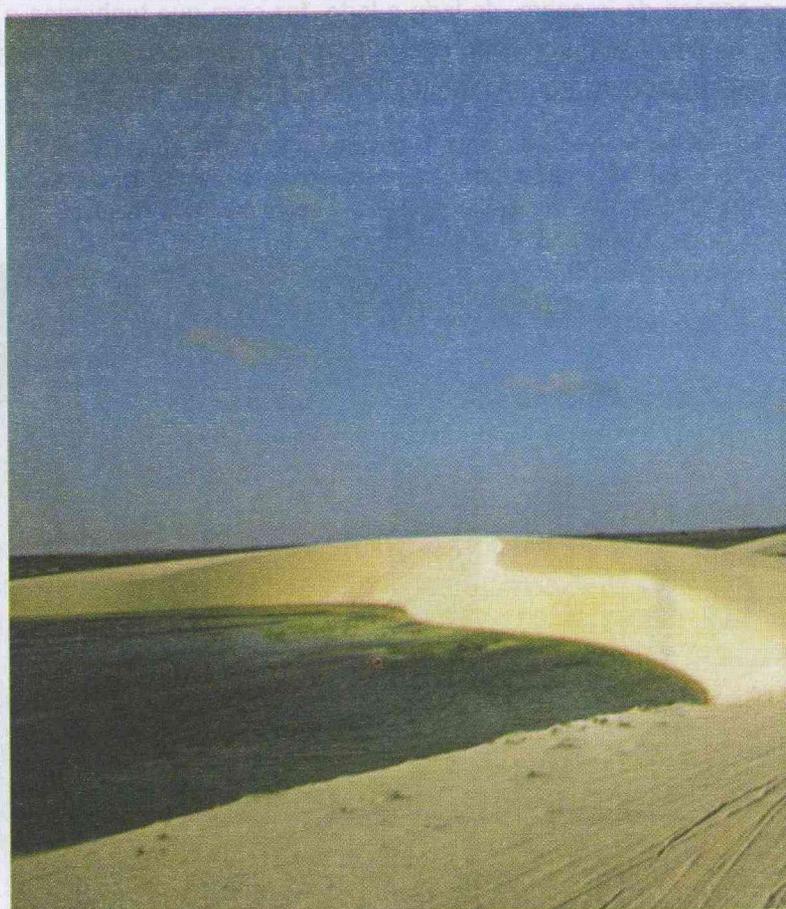


Figura 15 – Lençóis Maranhenses
Fonte: TAM MAGAZINE, 2005, p. 89.

Devido à propriedade de suscitar sentimentos, há quem pense que fotografias não podem ser consideradas para análise histórica, especialmente se não estiverem acompanhadas por textos. Porém, intrínseca à sua própria característica imagética, além de sentirmos emoções, podemos ler informações, entender situações, descrever paisagens, objetos e pessoas de forma não textual, imaginar épocas e pessoas, lembrar.

[...] Apesar de concordarmos da dificuldade em se trabalhar uma imagem sem nenhum referente ou suporte escrito, não é possível entendermos a imagem fotográfica como uma mera percepção sensorial alijando-a de sua própria historicidade, inclusive, e é bom que se destaque, a própria emoção não deixa de ser um produto de nossa vivência e práxis (BORGES, 2007, p. 5).

Nessa perspectiva, para melhor percebermos a natureza de documentos registrados em diferentes linguagens, podemos mostrar formas de constituir uma representação de uma professora, citando uma descrição escrita feita sobre ela, a autodescrição oral e um retrato dessa professora, todos com sentido semelhante em relação ao conteúdo, mas registrados em formas distintas.

Descrição escrita feita de Dona Maria Natália:

Maria Natália é professora aposentada, solteira, [...] vive sozinha, é corajosa, destemida e rigorosa nas suas decisões. No primeiro momento ainda causa a impressão da professora valente que foi, através do rigor da fala, da expressividade do rosto e da conversa sem rodeio (MORAIS, 2004, p. 111).

Autodescrição oral:

Eu também era conhecida como professora valente porque eu dominava a classe. Aluno comigo não fazia o que queria não. O povo me chamava muito de... [risos]. Dizia que eu era muito brava. Eu era sim, mas era por causa do aproveitamento, era com isso que eles aprendiam. Os pais gostavam e confiavam muito em mim⁴ (MORAIS, 2004, p. 113).

Agora, vejamos o retrato da professora:



Figura 16 – Dona Maria Natália
Foto feita por Grinaura Medeiros de Moraes, 2003, na residência da professora, em São João do Sabugi–RN. Acervo particular.
Fonte: MORAIS, 2004, p. 113.

Portanto, concordamos com Maria Eliza Borges ao afirmar:

Quando dispara sua câmara, o fotógrafo cria e produz mundos. Torna-se um viajante que oferece a seu leitor imagens visuais cujo poder de persuasão pode ser muito superior e mais eficiente do que o que emerge do relato escrito. Enquanto o relato textual produz no leitor, uma visão do conjunto apenas quando a leitura do texto se encerra, diante do texto visual, o expectador apreende, de uma só vez, a mensagem que se quer transmitir (BORGES, 2003, p. 92).

A descrição escrita feita de Dona Maria Natália e a oral, feita por ela mesma, estão contempladas e transmitidas de uma só vez em sua expressão captada na imagem. Apesar de as linguagens diferentes contemplarem o mesmo conteúdo, nesse caso, a imagética foi mais expressiva.

Por isso, fotos podem nos mostrar “algo que ainda não sabíamos sobre o mundo [...] podem nos ajudar a olhar para o mundo de uma forma como nunca olhamos antes” (MACHADO, 2006, p. 25). Vejamos algo que talvez nunca tivéssemos imaginado...



Figura 17 – A ditadura militar no Brasil. Fotografia de Xando Pereira
Fonte: CAMPOS, 2006, p. 344.

... que, no entanto, foi registrado para a posteridade. Possibilita-nos ver a repressão militar sob outro ângulo. Quantas interpretações poderiam ser feitas a partir dessa cena?

MEMÓRIA VISUAL DO MUNDO FÍSICO E NATURAL, DA VIDA INDIVIDUAL E SOCIAL...

Percebemos, então, que, antes de tudo, fotografar é falar o mundo por outras palavras, é linguagem visual “com a qual podemos construir ‘discurso’ sobre o mundo” (MACHADO, 2006, p. 94), um discurso diferente da linguagem oral e escrita. A imagem fotográfica pode servir igualmente para ilustrar um texto escrito ou oral de forma a complementar informações ou auxiliar na compreensão de alguma ideia ou definição e na descrição de um prédio escolar como, por exemplo, “[...] que se enquadra ao estilo eclético

da arquitetura francesa, dos finais do século XIX e início do século XX, possui elementos de Art Nouveau e tem elementos justapostos às características neoclássicas e do rococó” (MOREIRA, 2004, p. 94).

Parece-nos bastante difícil entender e imaginar essa construção, especialmente se não somos da área arquitetônica. Agora, vejamos a mesma construção através de sua foto:



Figura 18 – Grupo Escolar Augusto Severo – Natal / RN
Fotografia de Ana Zélia Maria Moreira, 2004. Acervo pessoal. Cedida gentilmente à autora.

Talvez não tenhamos aprendido o que é o estilo rococó com elementos de Art Nouveau, porém, ao menos conseguimos saber como é o prédio onde funcionou o primeiro grupo escolar em Natal, em 1908.

REGISTRO QUE CRISTALIZA UMA ÍNFIMA PORÇÃO DE ESPAÇO DO MUNDO EXTERIOR

Devemos, contudo, ter o cuidado de não pensarmos a fotografia apenas como um complemento da informação oral ou escrita. Uma imagem fotografada possui informação da realidade registrada e, igualmente, historicidade. Por isso, uma fotografia é diferente de outros tipos de iconografia como pinturas, desenhos, gravuras e ilustrações, já que comporta dados de fatos objetivos da realidade apreendida, de lugares que existem ou existiram e de pessoas e sociedades que viveram em um momento determinado. Não podemos afirmar que o que está retratado não ocorreu como, por exemplo, as cenas abaixo:



Figura 19 – O povo na praça. Fotografia de Oliveira e Martins
 Fonte: NARLOCH, 2003, p. 19.

Todavia, Paulo Borges alerta-nos que

devido a isso, a esta característica típica do processo fotográfico, não são poucos os diversos historiadores que quando necessitam de um dado documental que realmente comprove seu argumento recorrem às fotografias de época com intuito de afirmarem que aquilo “realmente” foi desta forma, recorrendo à imagem fotográfica enquanto prova irrefutável do passado (BORGES, 2007, p. 5).

A esse respeito, precisamos estar atentos para não imaginarmos que a realidade está ali retratada tal com aconteceu no passado, bastando encontrarmos a foto certa para sabermos o que ocorreu na história.

Longe de ser um documento neutro, a fotografia cria novas formas de documentar a vida em sociedade. Mais que a palavra escrita, o desenho e a pintura, a pretensa objetividade da imagem fotográfica, veiculada nos jornais, não apenas informa o leitor – sobre datas, localização, nomes de pessoas envolvidas nos acontecimentos – sobre as transformações do tempo curto, como também cria verdades a partir de fantasias do imaginário quase sempre produzidas por frações da classe dominante (BORGES, 2003, p. 69).

Devemos nos lembrar que fotografia também é um artefato tecnológico, sujeito a manipulações, como o exemplo famoso do “menos um” (em que as pessoas iam desaparecendo das fotos conforme iam sendo consideradas *personas non gratas* pelo governo):

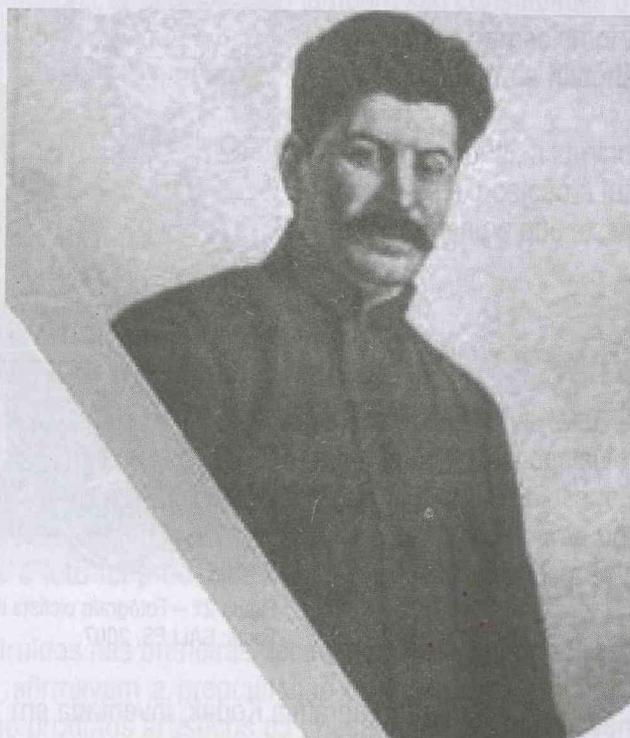


Figura 20 – Câmara da mentira. Fotos: Coleção David King
Fonte: NARLOCH, 2004, p. 23-24.

Portanto, para a fotografia, como para outros documentos registrados em outras linguagens, devemos seguir os mesmos procedimentos explicados inúmeras vezes por historiadores e incorporados à atual historiografia.

Consideramos, então, que o registro fotográfico é uma representação do real, de uma determinada versão que se escolhe para fixar o passado, geralmente feita por grupos socialmente favorecidos que podiam pagar os custos de “tirar uma foto”, ao menos no início da história da fotografia. Mas, desde sua invenção, nos deixa vestígios do passado.

É TAMBÉM PARALISAÇÃO SÚBITA DO INCONTESTÁVEL AVANÇO DOS PONTEIROS DO RELÓGIO

Nesse sentido, percebemos que a intenção do fotógrafo, suas escolhas e decisões, as técnicas fotográficas existentes no momento, as correntes estéticas da época, a qualidade do material empregado, o papel e tipo de máquina escolhida e o enquadramento do que retratar feito por quem faz a foto alteram o resultado. Com certeza, a fotografia “é um fragmento congelado e datado, mas também é escolha e, como tal, não apenas constitui uma representação do real, como também integra um sistema simbólico pautado por códigos oriundos da cultura que os produz” (BORGES, 2003, p. 82). Então, por que o fotógrafo daquela turma quis enquadrar o prédio escolar em vez de, por exemplo, retratar a professora em sua classe, com seus alunos? Por que retratar com uma forma tão rígida aquelas pessoas?

Em primeiro lugar, por suas possibilidades técnicas na época. A iluminação interna deveria ser considerada e a exposição das pessoas à máquina fotográfica deveria ser mais longa. Portanto, faz diferença com que tipo de máquina, filme e cenário podemos fotografar. Imaginemos, assim, como era difícil de manejar a primeira máquina fotográfica “portátil”:



Figura 21 – Fotógrafo ciclista itinerante por volta de 1870
Fonte: SALLES, 2007.

A câmara fotográfica Kodak, inventada em 1888, era melhor para carregar:

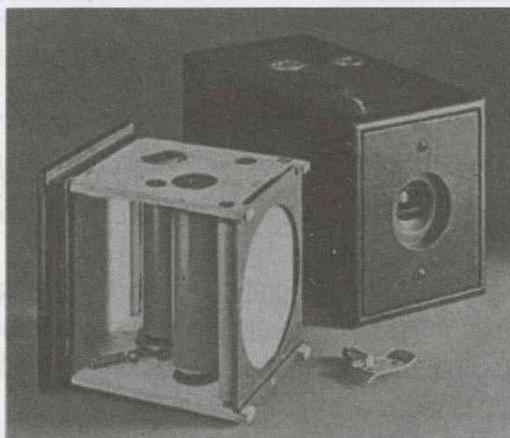


Figura 22 – Máquina Kodak. Lançada comercialmente em 1888
Fonte: SALLES, 2007.

Essa máquina permitia apenas este tipo de foto, que se caracterizava por seu formato de janela redondo:



Figura 23 – Fotos típicas das primeiras câmaras Kodak
Fonte: SALLES, 2007.

Podemos constatar que as possibilidades tecnológicas do momento também são constituintes do resultado fotografado. “Os materiais que servem de suporte ao documento [...] as matérias-primas empregadas, o saber utilizado na confecção e as técnicas disponíveis na época [...] também falam da história, das culturas e da época [...]” (TERRA, 1998, p. 17, 20-21).

Atualmente, os fotógrafos profissionais têm plena consciência de que a distância focal, a luminosidade, as características das lentes, o tipo de filme, sua cor e sensibilidade, o tempo de exposição à luz, o foco, o *flash*, os efeitos e se a tomada é de rua, de interior ou de estúdio são todos elementos que fazem diferença na imagem revelada.

A IMAGEM ESCOLHIDA E REFLETIDA...

Para além das decisões tomadas pelo fotógrafo e das possibilidades tecnológicas ao seu alcance, devemos considerar que os padrões de época, as convenções e costumes sociais são decisivos nas escolhas feitas. Nas décadas iniciais do século XX, tornou-se moda fotografar cidades. A paisagem urbanística delineava o projeto político dos governantes e era tomada como prova e símbolo de uma boa administração. “É sempre importante considerar que a foto foi produzida em um contexto histórico e remete a valores de sua época” (TERRA, 1998, p. 17).

Nesse contexto, os prédios escolares, construídos nas primeiras décadas republicanas no Brasil, testemunhavam o progresso de uma nova época e afirmavam a preocupação dos governantes com a educação. “Tanto a fotografia quanto a arquitetura são produtos artísticos da criação humana, promovem a cristalização de processos sociais e constituem suportes para conteúdos simbólicos [...]” (ABDALA, 2000, p. 5).

Com isso, compreendemos o fotógrafo da escola (Figura13) demonstrada como exemplo, que, seguindo os costumes e talvez a orientação de quem o contratou, visou o prédio e não as pessoas. “Todos os aspectos deveriam ser apresentados, destacados, para evidenciar a ‘grandiosidade’, a importância e a beleza dos novos prédios escolares” (ABDALA, 2000, p. 6). Isso pode ser feito intencionalmente como nos explica Barros (2003, p. 52):

Em razão da opção do fotógrafo, o objeto privilegiado na fotografia pode encontrar-se: 1) em um cenário panorâmico (“plano geral”); 2) reduzido por um enfoque que privilegia o objeto e as figuras mais próximas a si (“plano do conjunto”); 3) registra apenas o objeto principal da imagem (“plano americano”); 4) somente um detalhe do objeto (“plano detalhe” ou “close”). Em uma fotografia, é possível estabelecer uma hierarquia aproximadamente de seus significantes, considerando sua distribuição pelos diversos planos que a compõem.

Abdala (2000, p. 7), analisando a fotografia de um outro prédio escolar, conclui que

os efeitos utilizados para enaltecer as obras arquitetônicas não eram percebidos e, assim, a sociedade recebia os registros como a verdade sobre os prédios. Esses recursos imprimem aos prédios uma monumentalidade que a vista real não consegue abranger ou criar. O entorno do edifício não aparece nas fotografias de Nicolas [o fotógrafo].

Compreendemos, assim, que essa visão de mundo impregnou igualmente o fotógrafo do “nosso” grupo escolar em Florânia. A imagem que deveria durar para a posteridade era a do prédio.

A IMAGEM ENQUANTO DURA...

Não obstante, precisamos igualmente ponderar sobre os costumes dos grupos sociais e povos a respeito da fotografia. Com isso, queremos destacar que a projeção que se faz no tempo de cada indivíduo ou grupo também é uma escolha, ou seja, o que gostaríamos que permanecesse ou não para a posteridade irá sobremaneira afetar a foto e a sua conservação (em geral, fotos em que não saímos bem costumam ser descartadas, o que já é uma decisão sobre o que deve ficar para a lembrança ou não).

Igualmente, “[...] como o grupo se vê ou a comunidade fotografa e se permite fotografar; noutros termos, a maneira como o grupo se vê ou a visão que pretende preservar de si para a posteridade” (SILVA, 2000, p. 143) fazem parte das decisões sobre o que fotografar, o que preservar, que poses ou cenários devem ser registrados, que história se quer contar...

Nessa perspectiva, visto que em uma fotografia estão subjacentes os recursos técnicos empregados, o contexto social de sua produção, as decisões tomadas pelo fotógrafo, pelo grupo que é fotografado e por quem solicita a fotografia, concordamos com Paulo Borges (2007, p. 5) quando afirma “que toda fotografia, assim como os acontecimentos que estas registram – ao contrário de apontarem para um passado inacessível – são potencialmente históricas e levam os sinais e os rastros de seu tempo”. Portanto, podem ser tratadas como documentos.

É, POIS, O DOCUMENTO...

A imagem fotográfica vem sendo tratada pelos historiadores enquanto documento há vários anos. Dessa forma, a iconografia para a compreensão do conhecimento histórico é explorada para coletar informações a partir dos procedimentos metodológicos históricos, configurando-se como fonte (documento) que permita a produção desse tipo de conhecimento. “As fontes históricas não são a fonte da história [...] não é delas que brota e flui a história. Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apóia o conhecimento que produzimos a respeito da história” (SAVIANI, 2004, p. 5-6). No entanto, não podemos utilizá-la simplesmente como uma prova do que aconteceu no passado.

Quando utilizada sob essa perspectiva, a imagem fotográfica está sendo concebida como um dado natural, quer dizer, como testemunho puro e/ou bruto dos fatos sociais. Os que assim procedem, encaram a fotografia como duplicação do real. Transformada em espelho do real, a fotografia dispensa o emprego de metodologias capazes de fazê-la falar. Assim concebida, o tratamento dado à fotografia é o mesmo que os historiadores do século XIX davam aos documentos por eles considerados como fonte de pesquisa histórica. [...] Em outras palavras, ao partir do pressuposto de que “as coisas são como são”, a sequência dos fatos narrados era apresentada como sendo a expressão natural da verdade sobre o passado (BORGES, 2003, p. 16).

Decorre disso que não é suficiente apresentarmos uma foto ou sequência de fotos para conseguirmos demonstrar o que aconteceu no passado, para narrarmos a história. Como trabalhar, então, com a imagem fotográfica como um documento histórico?

Na verdade, precisamos contextualizar a imagem, sendo importante, muitas vezes, fazermos cruzamento com documentos visuais e orais, artefatos, prédios, entre outros, e elaborar uma visão argu-

mentativa de nossa versão do passado. Scherer, para o uso de fotografias etnográficas na investigação antropológica, inclui como metodologia de pesquisa

(1) uma análise detalhada da evidências internas e a comparação das fotografias com outras imagens; (2) o conhecimento da história da fotografia, incluindo as limitações e convenções tecnológicas; (3) o estudo das intenções e dos propósitos do fotógrafo e da maneira pela qual as imagens foram usadas pelo seu criador; (4) o estudo dos objetos etnográficos; e (5) uma revisão das evidências históricas relacionadas, incluindo o exame dos usos já feitos das imagens por outros (SCHERER, 1996, p. 72).

Muitos desses procedimentos são os mesmos que devem ser seguidos para a investigação histórica. A esse respeito, precisamos, antes de tudo, nos dar conta de que a imagem deve ter um sentido para nós. A fim de entendermos em que consiste esse sentido, faremos um paralelo com um exercício de interpretação. Observemos, por exemplo, essa figura:



Figura 24 – O sentido da imagem. *Zoo au logis*. Paris: Glénant, 1993
Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 1998, p. 9.

Logo de imediato, conseguimos entender o sentido da história que está sendo contada na Figura 24. É preciso que percebamos que, apesar de não haver a figura de um elefante (apenas a sua tromba), todos os elementos que aparecem na gravura são suficientes para permitir a nossa compreensão a seu respeito. Assim deveria ser também em relação à imagem fotográfica quando analisada. Se mostrarmos a foto abaixo para alguém que não sabe o que é ou que nunca viu um bonde, será que poderá concluir que as turmas estão aguardando o bonde passar?

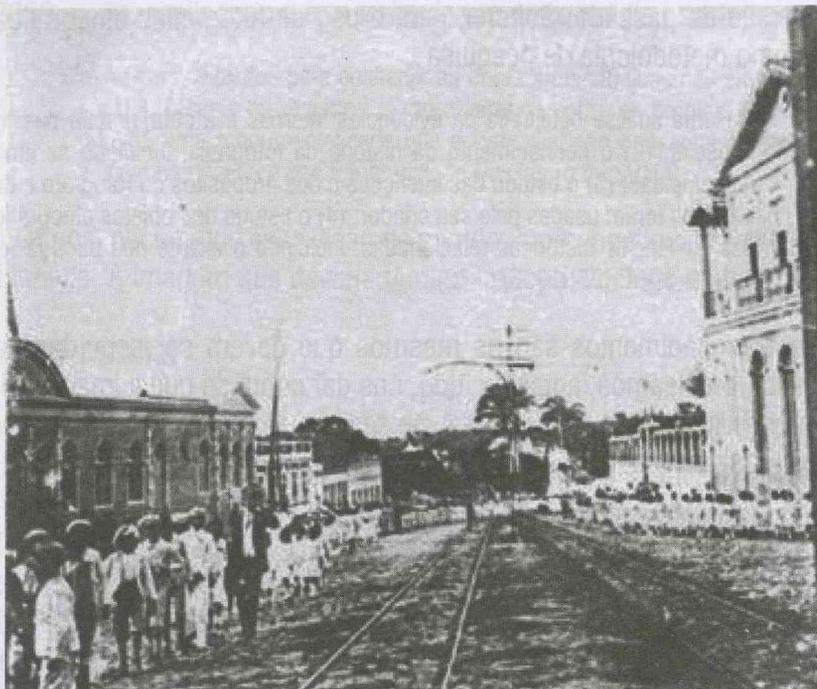


Figura 25 – “E o bonde?” Junqueira Aires – Natal/ RN – por volta dos anos 1910.
Acervo de Ana Zélia Maria Moreira. Cedida gentilmente à autora.

Isso significa que, apesar de haver elementos indicativos da explicação da cena, como o caso dos trilhos do bonde ou as pessoas olhando para a provável direção de onde virá o bonde, só seremos capazes de compreender seu significado se tivermos conhecimentos anteriores sobre esse meio de transporte, ou seja, a nossa interpretação da fotografia depende de nossos conhecimentos, o sentido que dela captamos está ligado a outras informações que não aparecem na imagem. Decorre disso que a fotografia, como os demais documentos, não “fala” por ela mesma, pois depende do que buscamos, de nossas indagações. As informações que temos é que dão sentido à imagem.

Quem trabalha com a reconstituição histórica por meio da fotografia deve buscar recuperar os mecanismos internos que regeram a produção das imagens que são objetos de seu estudo. De outra parte, ele, historiador, como sujeito de interpretação, não escapa aos mecanismos internos que regem a recepção das imagens, posto que é, também, um receptor. Em função disto, sua interpretação é elaborada em conformidade com seu repertório cultural, seus conhecimentos, suas concepções ideológicas/estéticas, suas convicções morais, éticas, religiosas, seus interesses pessoais, profissionais, seus preconceitos, seus mitos. Não existem, por princípio interpretações “neutra” (KOSSOY, 1998, p. 44).

A título de exemplo, mostraremos algumas possibilidades para uma análise fotográfica, utilizando a comparação.

Quando se trata de uma imagem histórica, sendo concebida como um documento, há que se considerar não apenas o fato de ser uma produção humana, mas também o fato de ser uma produção histórica, ou seja, uma produção que se insere em um contexto histórico e que, portanto, é um documento histórico. Nesse sentido, a fotografia é um documento histórico e, portanto, deve ser analisada como tal.

Logo, a análise de uma imagem histórica deve considerar não apenas o fato de ser uma produção humana, mas também o fato de ser uma produção histórica, ou seja, uma produção que se insere em um contexto histórico e que, portanto, é um documento histórico. Nesse sentido, a fotografia é um documento histórico e, portanto, deve ser analisada como tal.

Na verdade, precisamos contextualizar a imagem, sendo importante, muitas vezes, fazermos cruzamento com documentos visuais e orais, artefatos, gráficos, entre outros, e elaborar uma visão argu-



Figura 26 – Flagrante de uma mulher desacompanhada. Rua Direita, São Paulo, 1912

Fonte: NOSSO SÉCULO, 1981, p. 142.

Podemos, por exemplo, perceber que a mulher que aparece na Figura 26 está rodeada por homens, ou seja, encontra-se em um ambiente masculino. A rua aparece como um lugar social do homem, no qual a mulher chama a atenção ao entrar desacompanhada. Por outro lado, notamos que os homens apresentam-se de chapéu e bengala ou guarda-chuva, o que é seguido pela mulher. Ela comporta-se assim para poder transitar sozinha no espaço masculino?

Porém, se compararmos a presença feminina em outros espaços, mesmo acompanhada, o figurino (vestido até os pés como na imagem anterior) e a sombrinha foram mantidos.



Figura 27 – Mulheres de sombrinha, outros espaços. Judith e Alice, Petrópolis/RJ, 1907. Acervo de Osvaldo Sobral Correia
 Fonte: MELO, 2002, p. 50.

A comparação com outros espaços como as cidades de Natal (Figura 28) e São Paulo (Figura 29) em épocas aproximadas também nos permite verificar a questão de hábitos e costumes em determinados momentos como foi, ao que parece, o de usar chapéu e andar com guarda-chuva, bengalas e sombrinhas. Podemos, inclusive, identificar que esse costume se estendia a várias idades, independentemente de sexo, como podemos ver que em ambas as fotografias há meninos e meninas usando chapéus.

Comparando com fotos de uma década depois, 1920 (Figura 30), descobrimos que as sombrinhas e os guarda-chuvas se foram, mas os chapéus ficaram.



Figura 28 – Mesmos costumes. Natal, cerca de 1909. 380 anos de memória fotográfica da cidade de Natal, 1599-1979. Autoria de João Maurício Fernandes de Miranda
 Fonte: MORAIS, 2003, p. 118.



Figura 29 – Gênero / Idade. Inauguração do Hospital Matarazzo, anos 1910
 Fonte: NOSSO SÉCULO, 1981, p. 147.



Figura 30 – Tempos diferentes. Famílias Simonsen e Suplicy no Guarujá/ SP, 1920
 Fonte: NOSSO SÉCULO, 1981, p. 147.

E ainda, a comparação iconográfica nos permite averiguar se os hábitos foram específicos a uma determinada classe social ou grupo social, ou se eram generalizados a toda a sociedade (Figura 31). Possibilita-nos reconhecer de que forma indivíduos pertencentes a diferentes segmentos sociais apropriavam-se de costumes de outros grupos, ou mesmo de outras culturas (Figura 32), e como utilizavam artefatos da sua ou de outras sociedades.

Podemos comparar fotos de uma mesma época em espaços diferentes e de épocas diferentes, percebendo permanências e mudanças a partir de indivíduos (gênero) ou de grupos sociais (classes – povos), selecionando elementos e obtendo informações para analisarmos aspectos da cultura material de sociedades que as fabricaram, as utilizaram.

Os vários autores já citados neste texto, e muitos outros, são unânimes em afirmar que

a imagem somente servirá enquanto fonte se respondermos as seguintes perguntas: quem a produziu, a partir de qual classe social, de qual grupo cultural, para quem foi produzida e com quais intenções? A partir destas respostas o retrato fotográfico poderá ser decodificado historicamente (BORGES, 2007, p. 6).

E a imagem de um instante poderá nos fornecer indícios de como se viveu em outras épocas e lugares.



Figura 31 – Outros grupos sociais. Marc Ferrez: Vendedora de miudezas, c. 1895
Fonte: MALUF; MOTT, 1998, p. 402.

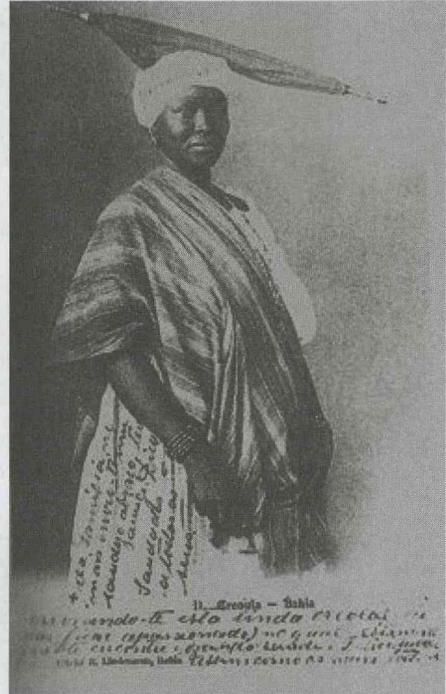


Figura 32 – Outros costumes / cultura
R. Lindemann, D. Creoula, Bahia, c. 1900
Fonte: MALUF; MOTT, 1998, p. 431.

QUE RETÊM A IMAGEM FUGIDIA DE UM INSTANTE...

Por fim, ao trabalharmos com a imagem fotográfica, encontramos mais um problema a ser considerado: o acaso. “Mas pode ocorrer também que detalhes desprezados pela atenção do fotógrafo na tomada da cena sejam agora exatamente o que caracterizará uma fotografia brilhante. E é nesse momento que surge aquela pergunta: *Mas será que o fotógrafo viu isto?*” (ENTLER, 1998, p. 291).



Figura 33 – O menino sem escola. Fotógrafo anônimo. Acervo de Flávio José de Oliveira. Fotografia: destaque ampliado do menino da Figura 13
Fonte: STAMATTO, 2005, p. 82.

Enquanto pretendia fixar a imagem de uma época em que os governantes realizavam obras “grandiosas” para a educação, registrava também o acesso negado à escolaridade na presença do menino encolhido no canto da foto.

Muitas vezes, enquanto os códigos culturais do fotógrafo definem a composição dos cenários fotográficos, a velocidade da câmara pode captar fragmentos do real não previsto na idealização das poses, porque a chapa fotossensível capta a luz emanada do objeto fotografado, sem a intervenção humana. [...] apesar de não serem compreendidos pelo produtor das imagens, foram por ele registrados (BORGES, 2003, p. 83-86).

É certo que talvez nunca possamos saber com certeza se houve a intenção do fotógrafo em captar tudo o que aparece na imagem. Fica evidente que

a atenção do fotógrafo nunca se estende a cada elemento de seu campo visual e, por isso, há um limite para seu poder de escolha e aceitação. [...] Aqui, o acaso não diz respeito às circunstâncias inesperadas que podem ser avaliadas antes do disparo, mas ao desconhecido e ao imperceptível, a todos os elementos que o fotógrafo não pode discernir e analisar no momento eleito para a foto (ENTLER, 1998, p. 290).

Por outro lado, a abrangência do significado do que foi fotografado muitas vezes nos escapa, e não apenas ao fotógrafo, como também a quem foi fotografado, ficando para outros e para a posterioridade a tarefa de desvendar fragmentos de vida congelados na imagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – VIDA QUE FLUI ININTERRUPTAMENTE...

Parece óbvio, mas vamos reiterar, em nossas considerações finais, que fotografia é um suporte que deve atender às especificidades do ensino, quando utilizada nesse ambiente. Se for usada como objeto tecnológico, a análise deve seguir os procedimentos técnicos e os da história da fotografia. Se utilizada como ilustração, deve atender às especificidades da comunicação e da arte, e quando empregada como documento, às especificidades da metodologia histórica.

Deixaremos em aberto uma conclusão final através de uma fotografia. Diante de uma foto como esta, qual seria a sua análise? Que texto você poderia construir?

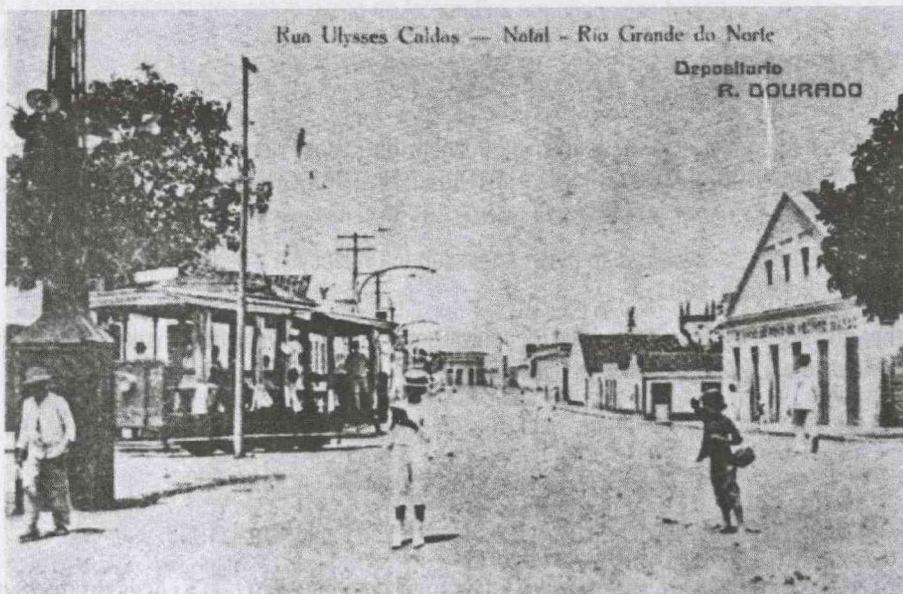
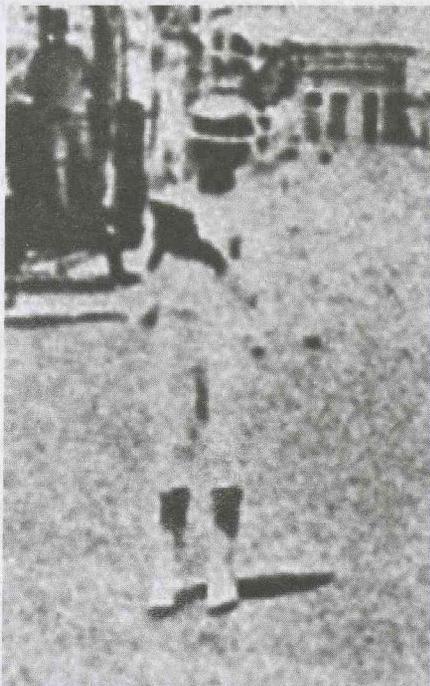


Figura 34 – O menino e o bonde. Anos 1910. Acervo de Ana Zélia Maria Moreira. Cedida gentilmente à autora



Imagens aumentadas da fotografia na Figura 34. Acervo de Ana Zélia Maria Moreira

NOTAS

- ¹ Professora Doutora do Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
- ² Para efeitos didáticos, usaremos neste texto os termos *fotografia*, *foto* e *retrato* como sinônimos. Convém assinalarmos igualmente que a própria construção do capítulo foi imaginada pedagogicamente para ser ministrada em disciplina na pós-graduação.
- ³ Fotografia publicada com autorização de Flávio José de Oliveira, a quem agradecemos a permissão para a publicação. Flávio José de Oliveira, prefeito de Florânia (atual nome de Vila das Flores), mandato 2005. Esse Grupo Escolar foi criado pelo decreto n. 341 de 23 de agosto de 1927. Em 1934, foi convertido em Escolas Reunidas da Vila das Flores. Atualmente, nesse prédio funciona a prefeitura de Florânia.
- ⁴ Entrevista concedida a Moraes, em 2003.

REFERÊNCIAS

- ABDALA, Rachel Duarte. A fotografia e a construção da imagem da Escola Normal na reforma Fernando de Azevedo. In: CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA, 1., Rio de Janeiro, nov. 2000. Anais em CD-ROM.
- BARROS, Armando M. de. *Práticas discursivas ao olhar: notas sobre a vidência e a cegueira na formação do pedagogo*. Rio de Janeiro: E-Papers Serviços Editoriais, 2003.
- BORGES, Paulo Humberto Porto. *História e fotografia*. Disponível em: <<http://www.highrisemarketing.com/djweb/fotorealidade/fotorealidade.html>>. Acesso em: 28 maio 2007.
- BORGES, Maria Eliza Linhares. *História e fotografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- CAMPOS, Flávio de et al. *Ritmos da História*. 8ª série. São Paulo: Escala Educacional, 2006.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Gramática, texto, reflexão e uso*. São Paulo: Atual, 1998.
- DEFINIÇÕES E CONCEITOS. Disponível em: <<http://www.fotoerumos.com/oquefoto.htm>>. Acesso em: 28 maio 2007.
- DIZ FILHO, J. *História*, 8ª série: Ensino Fundamental. Curitiba: Módulo, 2002.
- ENTLER, Ronaldo. Fotografia e acaso: a expressão pelos encontros e acidentes. In: SAMAIN, E. *O fotógrafo*. São Paulo: HUATEC; CNPq, 1998.

- KOSSOY, Boris. *Fotografia e História*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.
- KOSSOY, Boris. Fotografia e memória: reconstituição por meio da fotografia. In: SAMAIN, E. *O fotógrafo*. São Paulo: HUATEC; CNPq, 1998.
- MACHADO, Arlindo. O enquadramento do mundo. *LeituraS*, Brasília, p. 25-30, nov. 2006.
- MALLUF, Marina; MOTT, M. Lúcia. Recônditos do mundo feminino. In: SEVCENKO, N. (Org.). *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. v. 3.
- MELO, Elisângela de A. N. *Dolores Cavalcante, entre a docência e o jornalismo em Ceará-Mirim (1903-1930)*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002.
- MORAIS, Grinaura Medeiros de. *Abraço de gerações: memórias de professoras primárias no Seridó, uma viagem pelo século XX*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.
- MORAIS, M. Arisnete C. de. *Isabel Gondim, uma nobre figura de mulher*. Natal: [s.n.], 2003. v. 1. (Série Educadores e Educação do RN).
- MOREIRA, Ana Zélia Maria. *Um espaço pioneiro de modernidade educacional: Grupo Escolar Augusto Severo, Natal/RN (1908-1913)*. 2004. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.
- NARLOCH, Leandro. Foto-História: o povo na praça. *Aventuras na História, SuperInteressante*, p. 19, dez. 2003.
- NARLOCH, Leandro. Foto-História: câmara da mentira. *Aventuras na História. SuperInteressante*, p. 20-23, abr. 2004.
- NOSSO SÉCULO. 1910-1930. Anos de crise e criação. São Paulo: Abril Cultural, 1981. v. 2.
- SALLES, Felipe. *Breve história da fotografia*. Disponível em: <<http://mnemocine.com.br/cursos/hfotografia.htm>> Acesso em: 29 maio 2007.
- SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a História da Educação. In: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). *Fontes, História e Historiografia da Educação*. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2004.
- SCHERER, Joana. Documento fotográfico: fotografias como dado primário na pesquisa antropológica. *Cadernos de Antropologia e Imagens*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 69-83, 1996.
- SILVA, Henrique M. Alguns apontamentos sobre o uso de fotografias em pesquisas históricas. *Revista de História Regional*, v. 5, n. 2, p. 137-148, 2000.
- STAMATTO, M. Inês S. A Escola da Ordem e do Progresso (Brasil: 1889-1930). *Revista da FAEEBA, Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 14, n. 24, p. 75-85, jul./dez. 2005.
- TAM MAGAZINE, ano 2, n. 21, nov. 2005.
- TERRA, Antonia. História e documento: a fotografia. In: HISTÓRIA, GEOGRAFIA, CIÊNCIA, ARTES. Brasília: MEC/ SEC a distancia, p.16-21, 1998. (Cadernos da TV Escola, PCN na Escola).

5

Historiografia do livro didático de História: o dito e o feito na última década (1999-2008)

Flávia Eloisa Caimi'

No Brasil, atualmente, o livro didático constitui um dos objetos de estudo mais assediados pelos pesquisadores da área do ensino de história, no entanto, paradoxalmente, permanece bastante lacunar a sua historiografia, sendo raros os estudos que propõem sínteses e balanços sobre tal tema. Diante disso, no presente estudo, debruçamo-nos sobre uma amostra de 79 artigos publicados em anais de eventos nacionais da área, na última década, buscando cartografar a produção que focaliza o livro didático de História (LDH), reconhecendo nela aspectos como: quem são os pesquisadores desse tema? Em quais instituições de ensino superior a produção está sendo privilegiada? Quais são os referenciais teóricos/autores que fundamentam os estudos sobre LDH? Que movimentações se verificam em termos de quantidade de publicações nesse período? Que abordagens temáticas são apresentadas? Enfim, quais são as tendências historiográficas das pesquisas acerca do LDH na última década?

Para compor a amostra, incorporamos três edições do Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História (ENPEH), sendo 1999 com sete trabalhos, 2005 com dez e 2008 com 19, totalizando 36 produções; duas edições do Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, sendo 2004 com três trabalhos e 2007 com 22, totalizando 25 trabalhos; duas edições do Simpósio Nacional de História da ANPUH, sendo 2005 com dois trabalhos e 2007 com 16, totalizando 18 trabalhos. Não tivemos a pretensão de compor um conjunto exaustivo de produções, razão pela qual privilegiamos apenas três principais eventos e destes, sete edições.

Apresentaremos os resultados do estudo em duas seções, sendo que na primeira trataremos da produção acerca do LDH numa dimensão quantitativa, cartografando a presença de pesquisadores, instituições e autores-referência; na segunda seção, analisaremos as tendências historiográficas da pesquisa recente, dimensionando, numa abordagem qualitativa, os rumos e proposições da pesquisa sobre livro didático de história no Brasil, na última década.

LIVRO DIDÁTICO: UMA CARTOGRAFIA

Seguindo a tendência de gênero já observada em pesquisas na área do ensino de história, a produção acadêmica sobre o livro didático é realizada, predominantemente, por mulheres com formação acadêmico-profissional em educação, atuando em disciplinas de Metodologia do Ensino de História, Prática de Ensino e Estágios. Na amostra de 79 trabalhos analisados, identificamos 62 autores do sexo feminino e 31 do sexo masculino, consubstanciando um total de 93 autores, uma vez que treze trabalhos comportam duas ou três autorias. É interessante observar que desses 93 autores apenas nove² constam em dois eventos e um consta com dois trabalhos no mesmo evento, fato que demonstra certa descontinuidade nas pesquisas sobre o LDH.

Ao cartografar a tipologia dos trabalhos pela origem dos autores, observamos que predominam pesquisas/estudos de profissionais/pesquisadores de instituições de ensino superior (28), seguidas de dissertações de mestrado (23), estudantes de graduação ou recém graduados (15), teses de doutorado (10) e professores de educação básica (3), conforme o Gráfico 1.

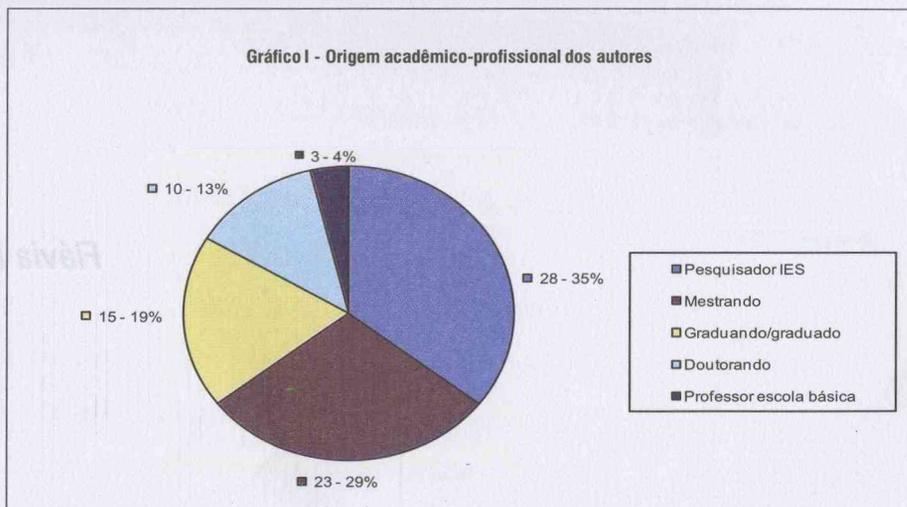


Gráfico 1 – Origem acadêmico-profissional dos atores

No primeiro grupo, encontram-se professores/pesquisadores de instituições de ensino superior, com formação de mestrado e doutorado, geralmente ligados a programas de pós-graduação. No segundo grupo, encontram-se mestrandos ou recém- mestres, que vêm apresentar o andamento ou os resultados de suas dissertações. No terceiro grupo, encontram-se graduandos ou recém-graduados, apresentando dois tipos principais de estudos: o trabalho de conclusão de curso (TCC) da licenciatura ou bacharelado em História ou os frutos de sua atuação como bolsistas de iniciação científica (BIC), caso em que manifestam coautoria com seus professores orientadores. No quarto grupo, encontram-se doutorandos ou recém-doutores apresentando suas teses e, por fim, no quinto grupo, constam três professores da educação básica, dois de Minas Gerais e um do Paraná, socializando experiências desenvolvidas em sala de aula sobre as escolhas e os usos que fazem do livro didático de história.

Quanto à localização geográfica dessa produção, observamos uma relativa dispersão, envolvendo 34 diferentes instituições de ensino nos 79 trabalhos que compõem a amostra. Esse dado precisa ser lido levando em conta a região em que acontece o evento, pela maior facilidade ou dificuldade de locomoção dos pesquisadores. Em eventos realizados na região sul, verificamos um maior número de instituições do sul, ao passo que os realizados no nordeste tendem a reunir mais trabalhos produzidos nessa região.

Outro aspecto analisado na amostra diz respeito à organização acadêmica e à natureza jurídica das instituições, cujo resultado é apresentado no Gráfico 2.

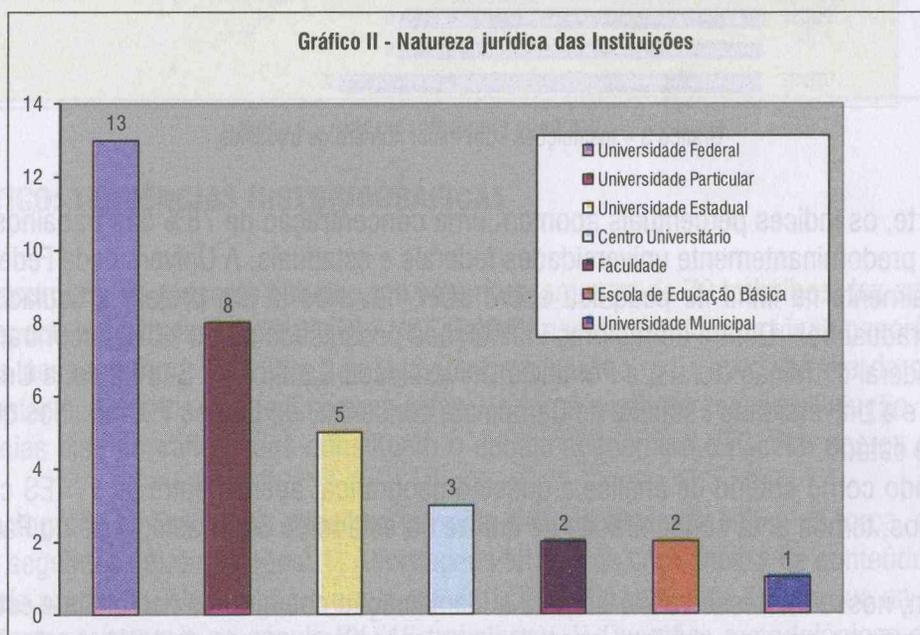


Gráfico 2 – Natureza jurídica das instituições

Nesse quesito, as instituições federais protagonizam o maior índice de presenças, estando representadas treze diferentes universidades, seguidas de oito particulares e cinco estaduais, essas últimas todas concentradas nos estados do Paraná (UEM, UEL, UEPG) e São Paulo (Unesp, Unicamp). Apenas uma universidade municipal é representada (Universidade Municipal de São Caetano do Sul), fator que está condizente com o reduzido número delas no Brasil. Dessa forma, 27 universidades concentram a produção sobre o LDH na amostra aqui trabalhada, ao passo que apenas sete instituições não universitárias – três centros universitários, duas faculdades e duas escolas de educação básica – se fazem presentes na amostra. Esse dado confirma o indicador nacional que mostra a concentração de pesquisa em instituições universitárias. No que tange à categoria administrativa das instituições de ensino superior, verifica-se a predominância das pesquisas nas IES públicas, sejam federais, sejam estaduais, sejam municipais, com dezenove referências, ao passo que as IES particulares (universidades, centros universitários e faculdades) são referidas em quinze ocorrências. Se considerarmos os índices atuais da distribuição entre IES públicas e privadas – os dados de 2004 indicam a existência de 224 IES públicas e 1.789 privadas no Brasil (BRASIL, 2005) –, veremos que, proporcionalmente, a predominância da pesquisa na IES pública é infinitamente superior.

Seguindo a cartografia, na sua dimensão quantitativa, identificamos que apenas dezessete instituições concentram 62 trabalhos, ao passo que outras dezessete IES são representadas na amostra com apenas um trabalho, como é demonstrado no Gráfico 3.

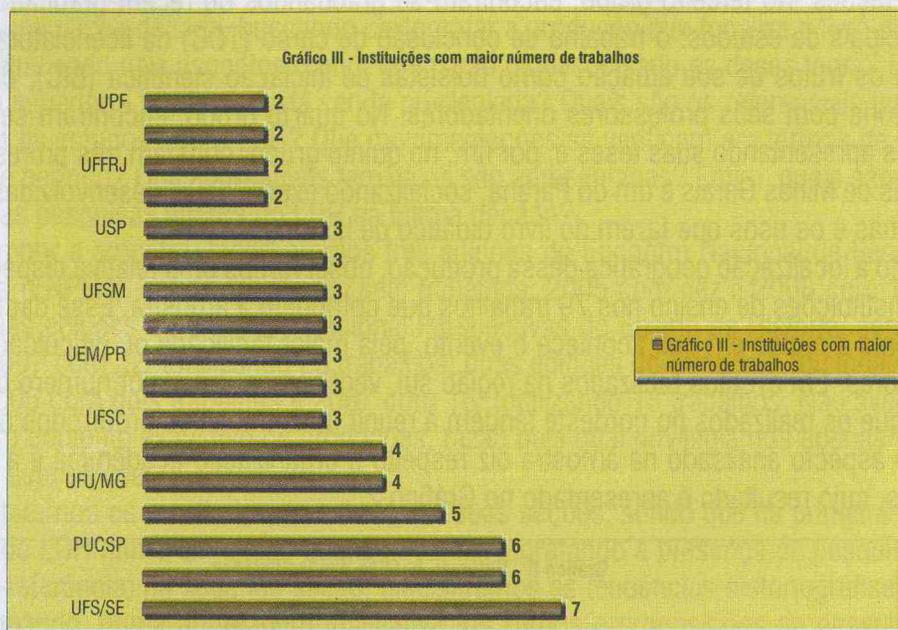


Gráfico 3 – Instituições com maior número de trabalhos

Destarte, os índices percentuais apontam uma concentração de 78% dos trabalhos em 50% das IES, sendo elas predominantemente universidades federais e estaduais. A Universidade Federal de Sergipe se destaca atualmente na linha de pesquisa sobre LDH, havendo lá um projeto articulado que envolve professores e graduandos. Dentre as maiores instituições pesquisadoras do LDH, encontram-se, ainda, a Universidade Federal de Minas Gerais, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, a Universidade Federal do Paraná e a Universidade Estadual de Campinas, concentrando 32 dos 79 trabalhos que constituem a amostra deste estudo.

Tomando como critério de análise a questão geográfica, apenas entre as 17 IES com maior número de trabalhos, temos uma concentração de quinze no estado de São Paulo, onze no Paraná e dez em Minas Gerais.

Por fim, nosso interesse voltou-se para a identificação dos autores nacionais e estrangeiros que constituíram referência para as análises operadas nas pesquisas acerca do LDH, nesta última década, obtendo-se os dados apresentados no Gráfico 4:

Nesse recorte, são apresentados autores que receberam no mínimo cinco citações nos textos analisados. Adotando o critério da nacionalidade dos autores-referência, encontramos 49 citações de autores estrangeiros e 76 citações de autores nacionais, demonstrando certa predominância de leituras “domésticas” no trato do tema LDH. Dentre os autores nacionais, Circe Bittencourt lidera com o número de 27 indicações, seguida por Kazumi Munakata, com dez indicações. São pesquisadores que têm contribuído no aprofundamento desse tema, destacando-se o trabalho de Bittencourt na coordenação da organização de uma base de dados de LDH, na Faculdade de Educação da USP e o de Munakata na produção acadêmica e na orientação de dissertações e teses sobre o tema do LDH³.

Dentre os autores estrangeiros, figuram na lista como os mais citados Roger Chartier, com dezesseis citações, Dominique Julia e Alain Choppin, com oito citações para cada um. Suas obras mais conhecidas e referenciadas são, respectivamente, *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII* (2004), *Passados recompostos: campos e canteiros da História* (1998) e *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte* (2004). Cumpre destacar o trabalho mencionado de Bárbara Freitag (et al.) que, embora não seja pesquisadora da História ou do seu ensino, trouxe contribuições importantes para configurar o estado da arte do livro didático no Brasil, com

a obra *O livro didático em questão* (1989). Outro autor identificado na mesma categoria é Antonio Augusto Gomes Batista, com a obra *Recomendações para uma política pública de livros didáticos* (2002), citado em sete trabalhos da amostra.

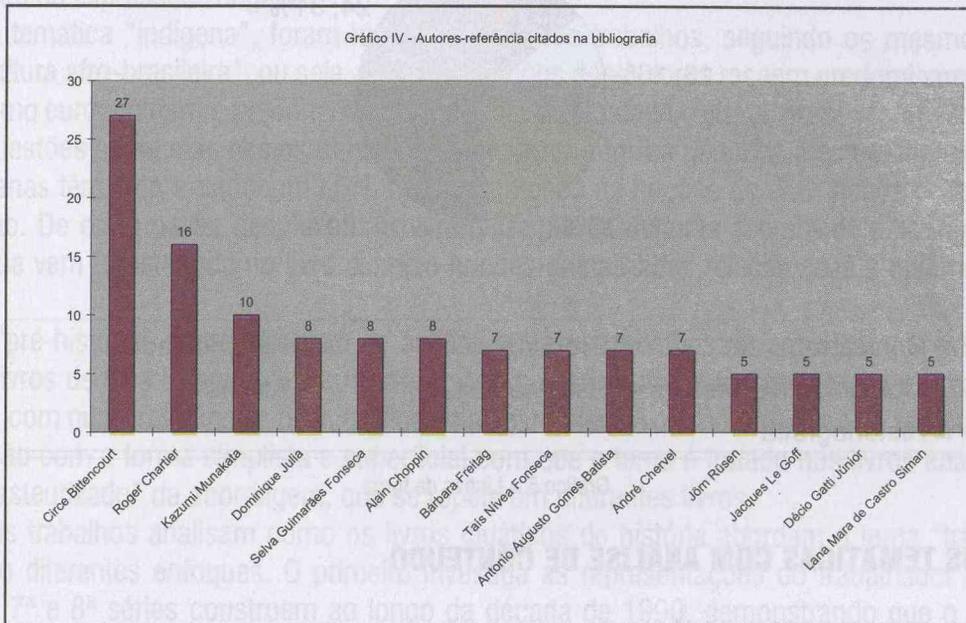


Gráfico 4 – Autores referência citados na bibliografia

LIVRO DIDÁTICO: TENDÊNCIAS HISTORIOGRÁFICAS

Ao incorporar no presente estudo uma volumosa amostra de 79 trabalhos, fez-se a opção de trabalhar na perspectiva de “balanço geral” (BLANKE, 2006), apresentando uma visão panorâmica do estado das pesquisas nesse campo, fator que impossibilita uma análise mais aprofundada de cada um desses trabalhos. Destarte, pretende-se identificar as linhas de força presentes nessa produção, demarcando as atuais tendências historiográficas que constituem o debate acadêmico e escolar acerca do livro didático de história.

A cartografia realizada nos trabalhos permitiu-nos apontar seis linhas de força, que sistematizaremos sob as seguintes denominações: 1) Abordagens temáticas com análise de conteúdo (24 trabalhos); 2) Contextos de produção, elaboração e consumo do LDH (16 trabalhos); 3) Enfoque na historicidade do LDH, com recortes temporais no século XX (15 trabalhos); 4) Questões metodológicas do LDH na perspectiva do professor e do ensino (13 trabalhos); 5) Processos de escolha do LDH em diferentes contextos (7 trabalhos); 6) Representações e usos do LDH na perspectiva do aluno (3 trabalhos). Visualizemos no Gráfico 5 a distribuição em percentuais:

Nessas seis linhas de força, estão consubstanciados os 79 trabalhos. Conforme anunciamos inicialmente, a perspectiva historiográfica não representa uma tendência expressiva nas pesquisas sobre o livro didático de história. Na amostra deste estudo, localizamos apenas um trabalho que dá tratamento historiográfico ao tema, de autoria de Moreira e Silva (2007), em que as autoras examinam um conjunto de dezoito dissertações e teses produzidas na região sudeste do Brasil, entre 1980 e 2000, apontando as temáticas abordadas e as tendências de pesquisa evidenciadas nesse corpus documental. Nas suas palavras, “o texto pretende, portanto, ser uma colaboração para amenizar a falta de trabalhos de síntese sobre livros didáticos”, conclusões idênticas a que chegamos neste estudo, sobre a ausência de trabalhos sistematizados acerca da historiografia do LDH. Na sequência, analisaremos cada uma dessas linhas de força, demarcando suas peculiaridades e características próprias.

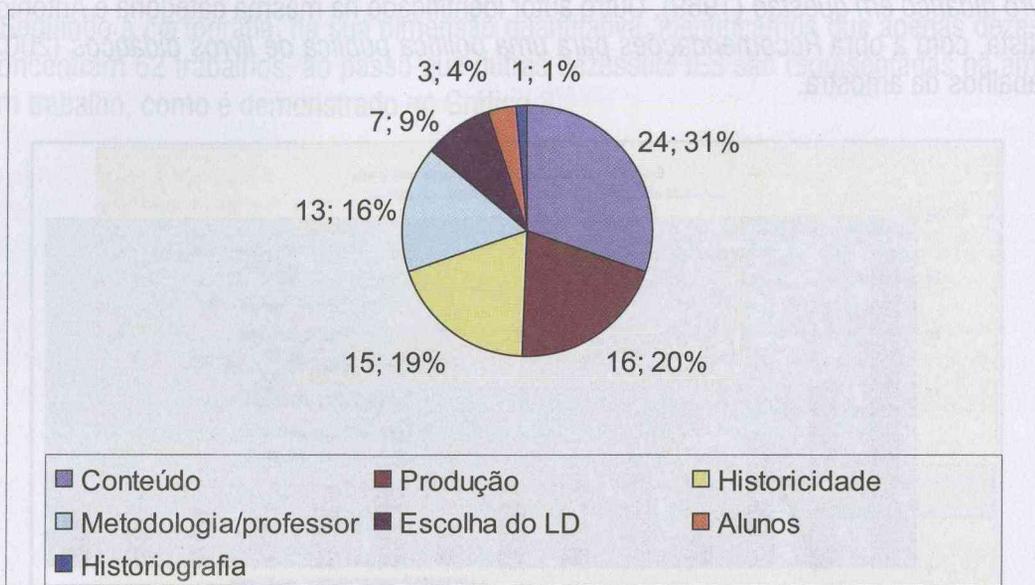


Gráfico 5 – Linhas de força

ABORDAGENS TEMÁTICAS COM ANÁLISE DE CONTEÚDO

Dentre os 24 trabalhos categorizados nesta linha, encontramos predominância na temática “cultura afro-brasileira”, constando oito trabalhos, seguida da temática “indígena”, com cinco trabalhos. As temáticas “pré-história”, “trabalhador”, “guerras e revoluções” contemplam dois trabalhos cada uma, ao passo que as temáticas “temporalidade”, “causalidade”, “meio-ambiente”, “mulher” e “história dos EUA” figuram na amostra com apenas um trabalho, conforme indicado no Gráfico 6.

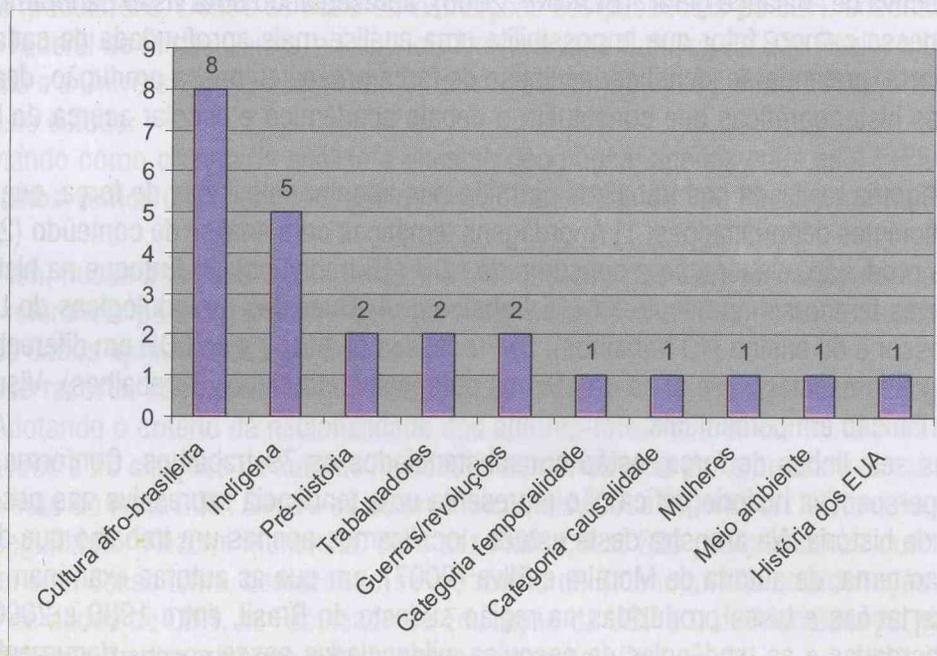


Gráfico 6 – Temáticas presentes na linha 1

As abordagens da primeira temática discutem a presença (ou ausência) do negro no livro didático, analisando aspectos como racismo, preconceito, democracia racial, etnocentrismo, a Lei n. 10.639/2003, as representações da cultura afro-brasileira, dentre outros. Grosso modo, tais trabalhos investigam como o livro didático de história trata esse grupo social, em que medida a temática está incorporada, com que fontes ela é analisada, quais representações ela permite elaborar etc. Ainda, alguns trabalhos mais recentes

procuram averiguar se a Lei n. 10.639/2003 produziu impactos positivos sobre o tema, dando-lhe um tratamento menos eventual e mais consistente. Nota-se que a própria denominação vai se transformando ao longo dos anos, utilizando-se, atualmente, a designação de “povos afro-brasileiros ou afro-descendentes”, em detrimento da expressão “negros”.

Na temática “indígena”, foram identificados cinco trabalhos, seguindo os mesmos moldes da temática “cultura afro-brasileira”, ou seja, as preocupações dos autores recaem predominantemente sobre aspectos como eurocentrismo, preconceito, estereótipo, diversidade cultural, presença/ausência. Uma das principais questões apontadas nestes trabalhos diz respeito à forma genérica e estereotipada com que os povos indígenas têm sido tratados no LDH, comprometendo as noções de diversidade cultural, diferença e contradição. De outra parte, denunciam a hierarquização de culturas promovida pela lógica do evolucionismo, que vem fomentando no livro didático noções cristalizadas relacionadas a culturas inferiores e superiores.

A “pré-história” constitui objeto de análise em dois trabalhos da amostra, que procuram reconhecer, em livros de 5ª a 8ª séries/6º ao 8º anos, como esses autores tratam o tema; que conceituações apresentam; com quais referências bibliográficas dialogam, dentre outros. Ambos os trabalhos evidenciam a preocupação com a forma simplista e superficial com que o tema é tratado nos livros analisados, além do modo “pasteurizado” da abordagem, que se repete em diferentes livros.

Dois trabalhos analisam como os livros didáticos de história abordam o tema “trabalhadores”, apresentando diferentes enfoques. O primeiro investiga as representações do trabalhador que os livros didáticos de 7ª e 8ª séries constroem ao longo da década de 1990, demonstrando que o aluno, sendo trabalhador ou oriundo das classes trabalhadoras, não se enxerga nem se reconhece nesse material. O segundo trabalho toma como objeto de estudo livros didáticos de ensino médio (PNLEM, 2006), investigando como é tratada a mão de obra do ponto de vista étnico-racial, ou seja, como aparece a mão de obra indígena, branca e africana nos livros.

A temática “guerras/revoluções”, apresentada em dois trabalhos, trata de enfoques distintos. Um deles, com enfoque regional, analisa como os livros didáticos de história apresentam as revoluções rio-grandenses, em especial as chamadas “Revolução Farroupilha e Revolução Federalista”. O outro investiga como os livros abordam a Guerra do Paraguai, tomando como referência os livros regionais das cinco diferentes regiões do país, apoiando-se nas indicações do PNLD 2007.

Por fim, cinco diferentes temáticas são abordadas em cinco trabalhos, sendo eles: a) “temporalidade”, que busca descrever e analisar como a categoria tempo está sendo proposta em três coleções de 1ª/4ª séries, indicadas no PNLD 2000/2001; b) “causalidade”, que analisa essa categoria em livros didáticos de História do Brasil de 5ª/8ª séries; c) meio ambiente, que, num recorte diacrônico de oito décadas (1922-2002), investiga em que medida o livro didático do primeiro ciclo incorporou e difundiu conhecimentos sobre as relações homem/natureza e discutiu o tema ecologia; d) “mulheres”, um estudo de gênero que investiga a problemática da formação da identidade feminina nos LDH; e) “história dos EUA”, que investiga a abordagem dessa temática no livro didático de História nos últimos quinze anos, apontando-a como conservadora e reprodutora de estereótipos.

Em certa medida, esses trabalhos temáticos focalizam a análise em aspectos ideológicos e conceituais do LDH, evidenciando suas fragilidades, lacunas, erros, visões estereotipadas. A despeito de toda a renovação havida na produção didática nacional nesta última década, parece que persistem, no que se refere à análise temática e de conteúdos, os estudos pautados na denúncia das mazelas, aos moldes daqueles predominantes na década de 1980, das “belas mentiras”. Os problemas desse tipo de análise recaem no fato de que os livros didáticos, do ponto de vista dos conteúdos, sempre apresentarão lacunas, insuficiências, portanto, tais análises dificilmente escaparão da perspectiva da denúncia, como evidencia Lizânias de Souza Lima, em entrevista concedida à Kazumi Munakata:

A bibliografia sobre Roma Antiga é uma coisa assustadora, são milhões de páginas. Você tem uma quantidade de documentos, de textos historiográficos e de visões, de interpretações e de discussões entre os historiadores. E essa complexidade você não consegue trazer para o livro didático de maneira nenhuma. Então, escrever um livro didático é fazer uma escolha [...]. Agora, eu

acho que o livro didático teria que ser julgado pela sua característica essencial, que é seu caráter didático. Se ele consegue colocar as coisas com clareza, se tem um encadeamento, se respeita a maturidade do aluno (MUNAKATA, 1998, p. 294).

De qualquer modo, as análises temáticas e de conteúdo, outrora predominantes nas pesquisas acerca do LDH, representam menos de um terço dos trabalhos presentes na amostra delimitada para este estudo, o que demonstra o avanço dos debates e o alargamento da visão dos pesquisadores brasileiros sobre esse tema/objeto de investigação.

CONTEXTOS DE PRODUÇÃO, ELABORAÇÃO E CONSUMO DO LDH

Em segundo lugar na ordem de preferência dos pesquisadores do livro didático de História, verificamos o interesse em investigar os modos e contextos de sua produção, elaboração e consumo, re-direcionando o foco do livro como objeto em si mesmo, para a sua contextualização em horizontes mais amplos e complexos. Tal tendência, ao que nos parece, permite fugir das armadilhas do enfoque anterior, dimensionando o livro didático como objeto cultural imerso no mercado editorial, nas políticas educacionais públicas e no contexto social-escolar.

Dezesseis trabalhos nesta amostra debruçaram-se sobre essa perspectiva de análise, em diferentes enfoques, dentre os quais podemos destacar os seguintes títulos: 1) Da pesquisa à sala de aula: questões acerca da elaboração de um livro didático de História do Brasil para ensino médio; 2) Prática e produção didática em história: algumas considerações; 3) Os livros didáticos de história para o ensino médio: concepções de história e de aprendizagem em uma abordagem comparativa: livros argentinos, brasileiros e mexicanos; 4) A educação histórica e a produção de manuais para professores: experiências da rede municipal de Curitiba; 5) O livro didático e a prática docente: uma experiência no ensino de história na maçonaria; 6) O livro didático na perspectiva dos autores: desafios e dilemas, o caso do livro *Santa Catarina de todas as gentes*; 7) PNLD: garantia de qualidade nos livros didáticos de história?; 8) Práticas de leitura e escrita de si: livro didático regional e identidade geracional; 9) Uma mirada sobre o livro didático regional de história: o caso do Rio Grande do Sul; 10) As estratégias textual-discursivas de construção de sentido nos livros didáticos de história do ensino fundamental; 11) Livro didático e ensino de história: aproximações e distanciamentos com o currículo oficial; 12) Ensino de história, livro didático e tradição seletiva: alguns apontamentos; 13) Estudo da realidade e livro didático participativo: nossa experiência em Seropédica (2006-2007); 14) Linguagem visual e aprendizagem: um estudo das soluções gráficas em livros didáticos de história para as séries iniciais do ensino fundamental; 15) O livro didático como mercadoria – 1990-2003; 16) – Projeto recriando histórias da Araucária: a produção de livros para aprender a ler e escrever em História.

Nesse enfoque, estão presentes diferentes abordagens, contemplando discussões sobre a produção do livro didático regional; sobre a experiência de produzir livros didáticos e paradidáticos, seja do ponto de vista de autores, seja a partir do relato de experiências de elaboração coletiva de LDH entre professores universitários e professores da educação básica; sobre a produção de livros didáticos na sua articulação com os currículos; sobre o livro entendido como mercadoria vinculada ao mercado editorial; sobre o papel do Programa Nacional do Livro Didático como mediador entre as perspectivas do mercado e as necessidades das escolas; sobre aspectos técnicos da produção didática, como a seleção de conteúdos ou o design gráfico, dentre outras.

ENFOQUE NA HISTORICIDADE DO LDH, COM RECORTES TEMPORAIS NO SÉCULO XX

Esta parece ser uma tendência crescente na análise de livros didáticos de história, que busca aproximar-se de estudos do campo da história da educação e da história das disciplinas escolares. Identificamos quinze trabalhos dessa natureza, que podem ser consubstanciados em categorizações temporais, regionais, de autores, dentre outras.

Com enfoque notadamente regional, encontramos três trabalhos que se dedicam a compreender como o LDH expressa as perspectivas político-institucionais de determinada época e de determinados grupos. É o caso de um estudo sobre o ensino de história do Ceará, no início do século XX, buscando investigar como se manifesta a influência do IHGC no ensino de história e no LDH; de um estudo acerca da didática cívico-castilhistas, analisando obras didáticas de história e geografia destinadas às escolas elementares do Rio Grande do Sul, nos anos finais do século XIX; e, por fim, de um estudo que analisa o primeiro livro de Corografia (história e geografia) para o ensino primário em Sergipe.

Cinco trabalhos da amostra centralizam o enfoque na produção de autores que, ao longo do século XX, produziram livros e manuais didáticos ou livros de leitura que se tornaram marcantes em determinada época. São apresentados dois estudos sobre o livro *Cazuza*, de Viriato Corrêa; um estudo sobre o sergipano Acrísio Torres Araújo; um estudo sobre as obras didáticas de Sérgio Buarque de Holanda e Julierme Costa; um estudo sobre a obra (não didática) de Guy de Hollanda. Em tais estudos, busca-se entender o contexto de produção das obras, identificando como elas se relacionam com o pensamento intelectual vigente na época, na perspectiva da historicidade da história como disciplina escolar.

Por fim, identificamos nesse terceiro enfoque sete trabalhos cujos propósitos estão voltados para a análise do LDH como um objeto-instrumento de construção da nação, da identidade nacional ou do disciplinamento social que se pretendia promover por seu intermédio. Seus recortes temporais voltam-se, predominantemente, para os anos 1920-1930, incorporando as transformações da Primeira República e período Vargas (cinco trabalhos), e para os anos 1960-1970, período do regime militar (dois trabalhos).

QUESTÕES METODOLÓGICAS DO LDH NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR E DO ENSINO

As questões metodológicas e/ou relacionadas ao professor, às suas concepções de história e aos modos de ensiná-la ao fazer uso do livro didático constituem objeto de estudo em treze trabalhos dessa amostra. São trabalhos que buscam conhecer o livro didático de história colocando o professor como o seu principal protagonista e interlocutor, delimitando, para tanto, a análise dos seguintes aspectos: a) os discursos e as representações dos professores sobre o livro didático de história; b) os projetos gráficos e sua articulação com a metodologia desenvolvida na obra; c) os “manuais do professor” e as formas de comunicação que estabelecem com seu público-alvo; d) os usos que os professores fazem das atividades e exercícios propostos no livro; e) o cotejo entre as concepções historiográficas do professor e as concepções evidenciadas no LDH que ele adota; f) os modos como o professor reage às prescrições metodológicas e conceituais do livro; g) as expectativas que o professor manifesta frente ao livro didático de história e as funções que lhe atribui em sala de aula, dentre outras.

Verifica-se, grosso modo, que as análises partem do pressuposto de que o professor não apenas consome, mas também inventa e recria metodologias, transformando as propostas que encontra no livro didático e adaptando-as às suas necessidades e às possibilidades do seu contexto escolar.

PROCESSOS DE ESCOLHA DO LDH EM DIFERENTES CONTEXTOS

Neste critério de análise, estão circunscritos sete trabalhos, observando-se neles três principais características: são estudos mais recentes, referentes aos dois ou três últimos anos; estabelecem estreita interlocução com o Programa Nacional do Livro Didático, especialmente com os usos que os docentes fazem do Guia do Livro Didático; e realizam estudos de casos em âmbito local, geralmente um município ou um conjunto delimitado de escolas dentro de um ou mais municípios, no âmbito regional.

O aporte metodológico desses trabalhos consubstancia-se predominantemente em questionários e entrevistas, envolvendo professores e gestores educacionais, tais como diretores de escola, coordenadores pedagógicos e secretários municipais de educação. As questões que permeiam tais pesquisas procuram elucidar que papel exerce o guia publicado pelo MEC na escolha dos livros didáticos; quais as coleções mais adotadas; que critérios são adotados pelos professores ao escolher esta ou aquela coleção; com que argumentos justificam suas escolhas; em que medida os professores dialogam com o guia;

como se apropriam de seus indicativos para a tomada de decisões quanto à escolha; o que os professores esperam dos livros didáticos, dentre outros.

De modo geral, as pesquisas demonstram que nem sempre a lógica utilizada para a escolha do LD é compatível com as enunciações do guia, evidenciando que predominam, como elementos intervenientes na escolha, a experiência do professor em sala de aula, as demandas, limites e possibilidades do seu contexto escolar, a experiência acumulada com o uso de livros didáticos na sua trajetória docente etc. Enfim, conforme as conclusões de Siman et al. (2007), trata-se de um processo

heterogêneo e marcado por diferentes dinâmicas escolares, percepções docentes variadas e leituras diferenciadas dessa realidade. Os professores recebem o processo e dele participam à sua forma e o entendem a partir de referenciais e parâmetros informados, sobretudo, por percepções e dados advindos de sua realidade profissional e do contexto vivenciado pela escola ou rede de ensino em que atua.

REPRESENTAÇÕES E USOS DO LDH NA PERSPECTIVA DO ALUNO

A despeito de ser o aluno, juntamente com o professor, o principal sujeito envolvido na leitura e no uso do livro didático, apenas três trabalhos dedicaram-se a investigar as suas representações e interações com esse objeto cultural, a saber: 1) “O aluno dos livros didáticos de história dos primeiros anos do ensino fundamental – PNLD 2000/2001”: verifica se os livros didáticos de história consideram, em sua proposta teórico-metodológica, as especificidades do aluno, tais como: faixa etária, maturidade cognitiva, escolaridade, mecanismos próprios de aprendizagem, enfim, investiga qual o lugar e o papel do aluno no livro didático; 2) “As relações que estabelecem aluno e professor com o livro didático”: se propõe a ouvir noventa crianças e oito professoras de 3ª série do ensino fundamental, para descobrir como se realizam as experiências dos professores e alunos com o livro didático e em que medida ele contribui para a construção do conhecimento histórico; 3) “Livro didático de história: imagens, relações étnico-culturais e identidade”: investiga a implantação da Lei n. 10.639/2003 na escola, a partir do uso do livro didático, focalizando como professores e alunos se apropriam e reapropriam, em sala de aula, de imagens da cultura africana e afro-brasileira veiculadas no LDH.

As três abordagens identificadas são extremamente relevantes, mas insuficientes para nos ajudar a compor uma ideia mais ampla sobre as várias possibilidades de leitura que o livro permite realizar, sobre os usos que os alunos fazem desse material escolar, que é tão disseminado e tem tanta centralidade nas escolas, nos mais variados contextos de ensino e nas diferentes faixas etárias que fazem uso do livro didático de história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na última década, houve considerável ampliação do número de pesquisas sobre o livro didático de história, pesquisas que têm sido socializadas nos mais diversos fóruns de debates e em diferentes veículos editoriais. Nelas, se pode constatar uma significativa diversificação de enfoques temáticos e metodológicos, que envolvem aspectos como a história e a produção do livro; a análise de suas apropriações (escolhas, leituras e usos); a história das disciplinas escolares; a perspectiva das teorias do currículo e da seleção de conteúdos e temas; o cenário das políticas educacionais públicas; as noções de cultura escolar e de prática pedagógica; o olhar do/no mercado editorial; os debates culturais com enfoques étnico-raciais, ambientais, de gênero etc.

Destacam-se, como aspectos gerais da amostra aqui contemplada, os seguintes indicadores: 1) a ênfase na análise de livros didáticos dos anos finais do ensino fundamental em detrimento dos livros dos anos iniciais ou do ensino médio, demonstrando que as maiores preocupações dos pesquisadores recaem sobre 5ª/8ª séries ou 6º/9º anos; 2) a apropriação do Programa Nacional do Livro Didático como referência para estabelecer recortes nas pesquisas e selecionar as obras a serem incorporadas nos estudos. Em mais de 60% dos trabalhos, existem menções ao programa, demonstrando o reconhecimento da comunidade acadêmica sobre a sua importância no processo de veiculação e consumo do livro didático no Brasil; 3)

a presença de diversos atores e segmentos sociais envolvidos nas discussões acerca do LDH, tais como: o Estado, por meio de suas políticas e programas (PCN, PNLD); as editoras e os modos como dialogam com o Estado e os professores; os gestores educacionais no nível de secretarias estaduais e municipais, diretores de escola; os professores e os alunos, personagens principais do consumo desse objeto cultural chamado livro didático; e, por fim, o próprio livro, muitas vezes analisado em si mesmo.

Ainda que os estudos tenham se diversificado, incorporando tantos atores e segmentos, podemos identificar duas principais lacunas ou, para dizer de modo prospectivo, possibilidades que permanecem em aberto nas pesquisas. Trata-se da pouca incidência de pesquisas de caráter historiográfico acerca do LDH e da lentidão com que as pesquisas se deslocam para o interior das salas de aula, desvendando os usos e as leituras feitas por professores e alunos, cujo protagonismo precisa ser mais bem investigado nessas pesquisas.

NOTAS

- ¹ Professora titular no curso de História da Universidade de Passo Fundo/RS. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: caimi@upf.br.
- ² Autores identificados em dois eventos: Araci Rodrigues Coelho, Isabel C. Rodrigues, Janaína P. do Espírito Santo, Isaíde Timbó, Dario de Andrade Filho, Ângela R. Ferreira, Leia Adriano da Silva Santiago, Eliane Mimesse, Tânia Braga Garcia. Autor identificado com dois trabalhos sobre LDH no mesmo evento: André L.R. dos Santos.
- ³ Os trabalhos mais citados desses autores são: BITTENCOURT, Circe M. F. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. 1993. Tese (Doutorado em História). São Paulo: FFLCH – USP, 1993. BITTENCOURT, Circe M. F. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe M. F. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998. BITTENCOURT, Circe M.F. Em foco: História, produção e memória do livro didático. *Educação e Pesquisa – Revista da Faculdade de Educação da USP*. v. 30, n. 3, São Paulo: Universidade de São Paulo, set./dez. 2004. MUNAKATA, K. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo: PUC, 1997. MUNAKATA, K. Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998, v. 1. p. 271-296.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2002.
- BLANKE, H.W. Para uma nova história da historiografia. In: MALERBA, Jurandir (Org.). *A história escrita: teoria e história da historiografia*. São Paulo: Contexto, 2006.
- CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999.
- CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa - Revista da Faculdade de Educação da USP*. v. 30, n. 3, São Paulo: Universidade de São Paulo, p. 549-566, set./dez. 2004.
- FREITAG, Bárbara et al. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez, 1989.
- MOREIRA, Kênia Hilda; SILVA, Marilda. Livros didáticos de história em pesquisas acadêmicas no sudeste: de 1980 a 2000. In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços, 6., 2007, Anais... Natal: EDUFRRN, 2007.
- MUNAKATA, Kazumi. Histórias que os livros didáticos contam depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, M. C. de (Org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998.
- SIMAN, L. M. C.; PEREIRA, J. S.; SILVA, M. A. *Livro didático de História: o que “guia” as escolhas dos professores?* In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços, 6., 2007, Anais... Natal: EDUFRRN, 2007.

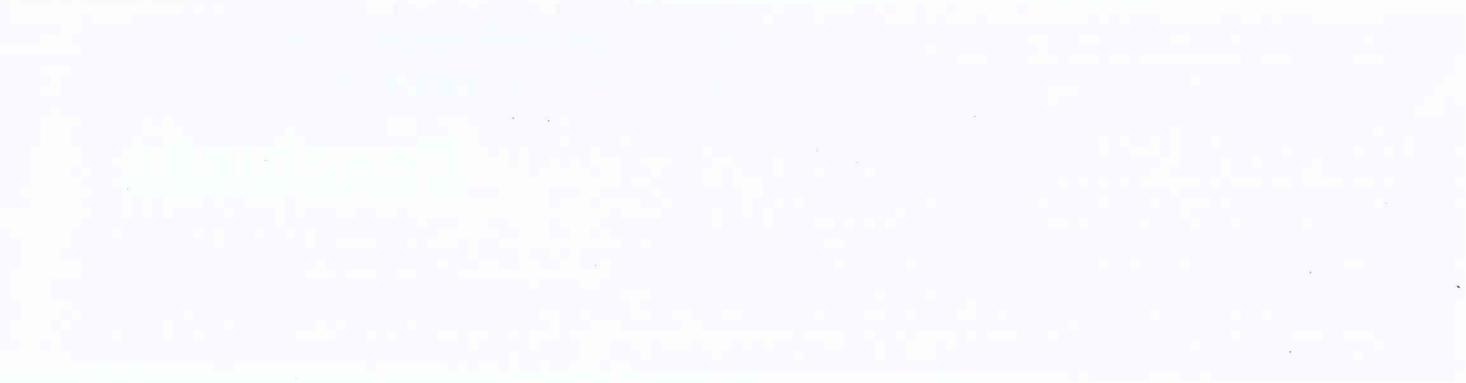
Conclusão

gância de interesses de pesquisa, de categorias de análise, de procedimentos de pesquisa e de utilização de fontes nas diferentes investigações empreendidas, com aproximações entre as pesquisas sobre História das Disciplinas Escolares, História das Instituições Escolares e das comunidades culturais escolares no âmbito das escolas. Embora, nesses, se pode constatar uma significativa diversidade de enfoques teóricos e metodológicos, que envolvem, entre outros aspectos, o livro didático como

Assinalou-se, igualmente, a importância da apropriação e da formação de sujeitos e da referência no exercício da docência em História, especialmente em Margarida Maria Dias de Oliveira e João Maria Valença de Andrade. Argumentou-se sobre a importância da História Local como procedimento para a formação do futuro profissional de História (Fátima Martins Lopes e Raimundo Nonato Amaro da Rocha) e para a formação de professores.

João Maria Valença de Andrade
Maria Inês Sucupira Stamatto





Podem-se apontar algumas considerações finais a partir das reflexões e debates ao longo de um semestre, e dos temas aqui tratados.

Destacou-se, como indicam Décio Gatti Júnior e Flávia Eloisa Caimi, a de que a História do Ensino de História no Brasil, como campo de investigação, encontra-se estruturado e ainda de que houve convergência de interesses de pesquisa, de categorias de análise, de procedimentos de pesquisa e de utilização de fontes nas diferentes investigações empreendidas, com aproximações entre as pesquisas sobre História das Disciplinas Escolares, Histórias das Instituições Escolares e das nomeadas culturas escolares ou práticas escolares. Embora, nelas, se pode constatar uma significativa diversificação de enfoques temáticos e metodológicos, que envolvem, entre outros aspectos, o livro didático como objeto temático.

Assinalou-se, igualmente, a importância da apropriação e da formação de conceitos da área de referência no exercício da docência em História, especialmente em Margarida Maria Dias de Oliveira e João Maria Valença de Andrade. Argumentou-se sobre o significado da História Local como procedimentos para a formação do futuro profissional de história (Fátima Martins Lopes e Raimundo Nonato Araújo da Rocha) e do método histórico com utilização de fontes de diversas naturezas como as procedentes da história oral, de arquivos, digitalizadas, iconográficas (Paulo Heimar Souto e Maria Inês Sucupira Stamatto).

O contato direto do aluno com as fontes primárias também permite o conhecimento das instituições, locais que guardam documentos de diversas origens e que se constituem em ricas fontes de pesquisa. A utilização desses acervos poderia gerar novos projetos com posteriores publicações, contribuindo com a renovação da escassa produção historiográfica local. Considerou-se que, ao propiciar o contato com novas fontes de pesquisa, os alunos também descobrem a real situação de conservação e preservação a que estão submetidos os acervos documentais pertencentes a essas instituições.

Porém, a formação do professor de História trouxe o debate mais intenso e inconcluso. Alegou-se que os problemas identificados para essa formação poderiam ser em parte resolvidos com uma formação continuada na qual se possibilitasse um aprofundamento e atualização desse profissional.

Ficaram, entretanto, em aberto, as discussões provocadas pelas instigantes questões levantadas por Itamar Freitas e Sandra Regina Ferreira de Oliveira. Qual a relação entre o conhecimento da área e a formação do professor? Ao levar o aluno a trabalhar a História na forma de como o conhecimento histórico é produzido, foca-se no trabalho com as fontes e deixa-se para um segundo plano o acesso do aluno a um saber já produzido pelos historiadores, ficando-se com o questionamento: o resultado da aprendizagem pode ser considerado conhecimento histórico? Quando há a intenção de focar o trabalho no conhecimento histórico produzido e deixa-se para um segundo plano o processo de construção daquele conhecimento, fica o questionamento: o resultado da aprendizagem leva o aluno a entender como a História é produzida?

Finalmente, o aporte significativo dos conteúdos discutidos e aqui registrados por seus autores constitui-se em um marco inovador tanto para o formato da disciplina quanto para a possibilidade de diálogo entre pesquisadores de diversas instituições, entre pós-doutorandos, professores e autores da área, entre historiadores e educadores.

Décio Gatti Júnior

Doutor em Educação – História e Filosofia da Educação pela PUC-SP. Bolsista de Produtividade em Pesquisa pelo CNPq – Nível 2. Membro da Câmara de Ciências Sociais, Humanas, Letras e Artes da FAPEMIG. Professor de História da Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na qual coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação (NEPHE), integra o Conselho Editorial da Editora da Universidade Federal de Uberlândia (EDUFU) e edita os periódicos: *Educação e Filosofia* e *Cadernos de História da Educação*. Organizador, em parceria, dos livros *Novos Temas em História da Educação* (Autores Associados/Edufu, 2002); *História da Educação em Perspectiva* (Autores Associados/Edufu, 2005); *Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino em História da Educação* (Edufu, 2007) e autor do livro *A escrita escolar da História* (Edusc/Edufu, 2004).

Fátima Martins Lopes

Possui graduação em bacharelado e licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1991), mestrado em História pela Universidade Federal de Pernambuco (1999) e doutorado em História do Norte-Nordeste pela Universidade Federal de Pernambuco (2005). Atualmente, é professora do departamento de história e coordenadora do mestrado em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É membro do corpo editorial da revista *Clio*, revista de História do Rio Grande do Norte, com vários artigos publicados, entre eles: “Aprendendo a fazer renda: trabalho de mulheres índias na colonização do Rio Grande do Norte” (2003) e “Assentos {manuscritos} de batismo e de óbitos na Capitania do Rio Grande, 1757-1796” (2005).

Flávia Eloisa Caimi

Possui graduação em História pela Universidade de Passo Fundo (1986), especialização em Supervisão Escolar (1990) e em História Regional (1997) pela Universidade de Passo Fundo. Tem mestrado em Educação pela Universidade de Passo Fundo (1999) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2006). Atualmente, é professora titular da Universidade de Passo Fundo. É autora e coautora de diversos livros, dentre eles: *Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil* (2001); *Formação de professores: um diálogo entre teoria e prática* (2002) e *Aprendendo a ser professor de história* (2008).

Itamar Freitas

Possui graduação em História pela Universidade Federal de Sergipe – UFS (1996), especialização em Organização de Arquivos pela Universidade de São Paulo (1997), mestrado em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2000) e doutorado em História da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006). Atualmente, é professor adjunto do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe, coordenador pedagógico da Universidade Aberta do Brasil/UFS e diretor da Biblioteca e do Arquivo do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe. Entre os trabalhos publicados, destacam-se os livros *Histórias do ensino de história no Brasil* (2006) e *A pedagogia histórica de Jonathas Serrano: uma teoria para a o ensino secundário de História no Brasil - 1913/1935* (2009), ambos publicados pela Editora da UFS.

João Maria Valença de Andrade

Professor do Departamento de Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN com graduação em Ciências Sociais e mestrado e doutorado em Educação pela UFRN. Professor de História na Educação Básica nas décadas de 1980 e 1990. Trabalha há 10 anos com Metodologia do Ensino de História no curso de Pedagogia da UFRN. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN e coordenador do PRODOCENTE em 2008. Autor dos seguintes trabalhos sobre Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental: “A cultura de Carlota Joaquina” (2005) e “Organização do conhecimento nos Parâmetros Curriculares Nacionais” (1998).

Margarida Maria Dias de Oliveira

Graduada em História pela Universidade Federal da Paraíba (1988), tem mestrado em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (1994) e doutorado pela Universidade Federal de Pernambuco (2003). Atualmente, é professora adjunta do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Foi diretora da ANPUH-PB e da ANPUH-RN. É autora e coautora de vários livros, entre eles: *O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino* (2007) e *Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços* (2008).

Maria Inês Sucupira Stamatto

Formada em licenciatura e bacharelado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFGRS. Tem especialização em História do Rio Grande do Sul e mestrado em Ciência Política, ambos pela UFGRS. Fez o doutorado em História/Estudo das Sociedades Latino-Americanas na Université de la Sorbonne Nouvelle – Paris III e o pós-doutorado em Educação na Université de Québec à Montreal (UQAM) – Montreal, Canadá. Atualmente, leciona na graduação dos cursos de Pedagogia e História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e na pós-graduação em Educação/UFRN. Organizadora, em parceria, dos livros *O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino* (2007) e *Escolha e uso do livro didático, Pesquisa interinstitucional - Ensino Fundamental/ Brasil/ 2006* (2008).

Paulo Heimar Souto

Possui graduação em História pela Universidade Federal de Sergipe (1987), mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe (1997) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atualmente, é professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe. Tem publicações na área de ensino-aprendizagem e formação do professor, entre elas: *Caderno de Aprendizagem – História* (2001) e *É como se tivesse a roça e faltasse a enxada: formação em serviço de professores de História no interior sergipano* (Tese, 2008).

Raimundo Nonato Araújo da Rocha

Foi professor de História da rede pública e privada do ensino básico em Natal, atuando de 5ª a 8ª série do 1º Grau e do 1º ao 3º ano do 2º Grau. Trabalhou na subcoordenadoria de Recursos Humanos da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, coordenando cursos, seminários e desenvolvendo políticas oficiais de educação. Participou da implementação da proposta curricular de História do estado Rio Grande do Norte – elaborada em 1992 –, ministrando cursos e acompanhando ações de docentes. Atuou como docente da disciplina ensino de História na UERN Campos Mossoró. Atuou em disciplinas ligadas à História em cursos de formação de professores do Probásica, Proformação e Pedagogia da Terra. Acompanhou a atuação de professores de História em projetos de ensino das séries iniciais e finais do 1º Grau. Ensinou História no CEFET Natal e Mossoró. É atualmente professor do Departamento de História da UFRN.

Sandra Regina Ferreira de Oliveira

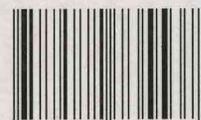
Possui graduação em História pela Universidade Estadual de Londrina (1991), mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2000) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2006). Atualmente, participa de dois grupos de pesquisa: História e Ensino de História, da Universidade Estadual de Londrina, e Aprendizagem e Ação Docente, da Unioeste. É professora adjunta da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Tem diversas publicações, entre elas: *O lugar da disciplina história nas séries iniciais do ensino fundamental* (2003) e *O ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental: cruzando as fronteiras entre a história e a pedagogia* (2003).

História ensinada e a escrita da História

João Maria Valença de Andrade
Maria Inês Sucupira Stamatto
(Organizadores)



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias



9 788572 735537



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO – PPGED/ UFRN



05-0