

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

**A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA COMO OBJETIVO DO ENSINO
DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO: O LUGAR DO MATERIAL DIDÁTICO**

CURITIBA

2005

DANIEL HORTÊNCIO DE MEDEIROS

**A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA COMO OBJETIVO DO ENSINO
DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO: O LUGAR DO MATERIAL DIDÁTICO**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Universidade Federal do Paraná, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor no Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Professora Doutora Maria Auxiliadora Schmidt.

CURITIBA

2005

Agradeço a todos os que me amaram, gostaram de mim, demonstraram simpatia e apreço e mesmo àqueles que simplesmente suportaram minha presença sem reclamação. Aliás, agradeço particularmente aos que reclamaram, ensinando-me a buscar ser melhor. Não teria conseguido chegar a lugar nenhum sem estas pessoas. Minha geografia é humana. As pessoas que eu amo são meu lugar no mundo.

Dedico este trabalho a minha orientadora nestes últimos cinco anos e amiga há mais de vinte, Maria Auxiliadora Schmidt, pelo brilhantismo de seu trabalho de transformar o barro em jarro, pela paciência de esperar secar a massa que ajuda a modelar e pela generosidade de perceber que o barro é substância autônoma e também contribui para a sua forma.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	vi
LISTA DE TABELAS	vii
LISTA DE QUADROS.....	ix
LISTA DE GRÁFICOS	x
RESUMO	xii
ABSTRACT.....	xiii
INTRODUÇÃO	1
1 A HISTÓRIA ENTRE A MODERNIDADE E A PÓS-MODERNIDADE: PERSPECTIVAS DO ENSINO	7
1.1 ILUMINISMO	16
1.2 HISTORICISMO	20
1.3 MARXISMO E ANNALES	22
1.4 ENFRENTAMENTOS E POSSIBILIDADES	25
1.5 PERDAS E GANHOS, NA HISTORIOGRAFIA E NO ENSINO DE HISTÓRIA.	30
2 MANUAIS DIDÁTICOS E FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.....	36
2.1 A ECONOMIA POLÍTICA DO LIVRO DIDÁTICO	37
2.2 MANUAL DIDÁTICO E FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA	44
2.3 CARACTERIZAÇÃO INICIAL DA OBRA	51
2.3.1 Objetivos.....	54
2.4 OS TEXTOS DO MATERIAL DIDÁTICO PESQUISADO.....	59
2.5 AS IMAGENS DO MATERIAL PESQUISADO	60
2.6 A POSIÇÃO DO AUTOR	63
2.7 A POSIÇÃO DO PROFESSOR	67
3 HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: PERSPECTIVAS DE UMA PESQUISA SOBRE ENSINO	72
3.1 POPULAÇÃO-ALVO DO ESTUDO	90
3.2 APLICAÇÃO DO PRIMEIRO INSTRUMENTO DE PESQUISA	95
3.3 O TRATAMENTO DOS DADOS	97
3.4 O SEGUNDO INSTRUMENTO DE PESQUISA	101
3.5 COMENTÁRIOS DO PAINEL DE JUÍZES	102

3.6 A TRANSFORMAÇÃO DOS INSTRUMENTOS APLICADOS EM ESTUDO-PILOTO	103
3.7 OS DADOS RECOLHIDOS NA APLICAÇÃO DO PRIMEIRO INSTRUMENTO	104
4 OS JOVENS ALUNOS, O MATERIAL DIDÁTICO E A PRODUÇÃO DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158
REFERÊNCIAS.....	164
ANEXO 1	171
ANEXO 2	184
ANEXO 3	194

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	26
FIGURA 2	27

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - VOCÊ LÊ O MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA DURANTE AS AULAS?.....	114
TABELA 2 - VOCÊ LÊ O MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA FORA DA ESCOLA?.....	115
TABELA 3 - QUANDO VOCÊ LÊ O MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA, VOCÊ O FAZ:.....	116
TABELA 4 - A LEITURA DO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA DESPERTOU EM VOCÊ O INTERESSE EM CONHECER MAIS SOBRE A DISCIPLINA DE HISTÓRIA?.....	118
TABELA 5 - NAS SUAS FÉRIAS, VOCÊ JÁ LEU O MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA?.....	119
TABELA 6 - PARA VOCÊ, OS CONTEÚDOS DAS UNIDADES DO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA VISTOS ATÉ AQUI SÃO:	121
TABELA 7 - SE VOCÊ PUDESSE DECIDIR O QUE FAZER DURANTE O HORÁRIO DA AULA DE HISTÓRIA VOCÊ:.....	122
TABELA 8 - COMO VOCÊ AVALIA O SEU GRAU DE INTERESSE PELA HISTÓRIA?.....	123
TABELA 9 - VOCÊ CONSIDERA A FORMA COMO O MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA APRESENTA OS CONTEÚDOS DA HISTÓRIA OCIDENTAL E DO BRASIL, AGRADÁVEL?.....	125
TABELA 10 - VOCÊ JÁ RECOMENDOU A ALGUÉM DE FORA DA ESCOLA (PAIS, PARENTES, AMIGOS MAIS VELHOS E/OU MAIS JOVENS, EMPREGADOS, PESSOAS DE OUTROS LUGARES, AMIGOS DA INTERNET, ETC)... A LEITURA DO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA?	126
TABELA 11 - SE VOCÊ PUDESSE DECIDIR, VOCÊ TORNARIA A LEITURA DESTE MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA OBRIGATÓRIO PARA OS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO?	128
TABELA 12 - SE VOCÊ PUDESSE DECIDIR, VOCÊ TORNARIA A LEITURA DE ALGUM MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA OBRIGATÓRIO PARA OS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO?	128
TABELA 13 - PARA VOCÊ E A SUA VIDA ESCOLAR, OS CONTEÚDOS DAS UNIDADES DO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA, VISTOS ATÉ AQUI SÃO:.....	130
TABELA 14 - PARA VOCÊ E SUA VIDA COTIDIANA - DE FORA DA ESCOLA - OS CONTEÚDOS DAS UNIDADES DO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA, VISTOS ATÉ AQUI SÃO:	131
TABELA 15 - DOS CONTEÚDOS ABAIXO RELACIONADOS, ASSINALE O (S) QUE VOCÊ RECORDA DE TER LIDO NO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA:	134

TABELA 16 - VOCÊ ESTUDOU NO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA AS REVOLUÇÕES BURGUESAS, NA INGLATERRA E NA FRANÇA. COM BASE NO QUE VOCÊ LEU UMA REVOLUÇÃO É:	137
TABELA 17 - VOCÊ LEU NO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA VÁRIAS UNIDADES SOBRE A HISTÓRIA DO BRASIL. TAIS TEXTOS:	138
TABELA 18 - VOCÊ CONSIDERA OS TEMAS ESCOLHIDOS PELO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA, IMPORTANTES?	142
TABELA 19 - PARA VOCÊS, OS CONTEÚDOS ESCOLHIDOS PELO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA SÃO PREDOMINANTE:	143
TABELA 20 - PARA VOCÊS, OS CONTEÚDOS ESCOLHIDOS PELO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA DEVERIAM SER PREDOMINANTEMENTE:	144
TABELA 21 - QUANDO VOCÊ LÊ O MATERIAL DE DIDÁTICO DE HISTÓRIA, VOCÊ SE VÊ TRANSPORTADO PARA O PASSADO?	146
TABELA 22 - QUANDO VOCÊ LÊ O MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA, VOCÊ SE RECONHECE COMO PARTE DESTA HISTÓRIA?	147
TABELA 23 - O QUE VOCÊ LÊ NO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA CONTRIBUI OU JÁ CONTRIBUIU PARA ALGUMA DECISÃO TOMADA NO MUNDO FORA DA ESCOLA?	149
TABELA 24 - O QUE VOCÊ LÊ NO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA CONTRIBUI OU JÁ CONTRIBUIU PARA ALTERAR ALGUMA OPINIÃO SOBRE ALGUM ACONTECIMENTO DO MUNDO FORA DA ESCOLA?	150
TABELA 25 - O QUE VOCÊ LÊ NO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA CONTRIBUI OU JÁ CONTRIBUIU PARA REFORÇAR ALGUMA OPINIÃO SOBRE ALGUM ACONTECIMENTO NO MUNDO FORA DA ESCOLA?	152
TABELA 26 - O QUE VOCÊ LÊ NO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA CONTRIBUI OU JÁ CONTRIBUIU PARA VOCÊ ELUCIDAR(COMPREENDER) ALGUM FATO (ACONTECIMENTO / EVENTO) DO MUNDO FORA DA ESCOLA?	153
TABELA 27 - O QUE VOCÊ LÊ NO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA CONTRIBUI OU JÁ CONTRIBUIU PARA QUE VOCÊ EXPLICASSE A ALGUÉM ALGUM FATO DO MUNDO FORA DA ESCOLA?	155

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – CONDIÇÕES PARA UM BOM LIVRO DE HISTÓRIA.....	51
QUADRO 2 – VERBOS USADOS NOS OBJETIVOS.....	54
QUADRO 3 - RESPOSTAS	63
QUADRO 4 - RESPOSTAS DOS PROFESSORES.....	68

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - VOCÊ LÊ O MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA DURANTE AS AULAS?.....	114
GRÁFICO 2 - VOCÊ LÊ O MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA FORA DA ESCOLA?.....	115
GRÁFICO 3 - QUANDO VOCÊ LÊ O MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA, VOCÊ O FAZ:.....	116
GRÁFICO 4 - A LEITURA DO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA DESPERTOU EM VOCÊ O INTERESSE EM CONHECER MAIS SOBRE A DISCIPLINA DE HISTÓRIA?.....	118
GRÁFICO 5 - NAS SUAS FÉRIAS, VOCÊ JÁ LEU O MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA?.....	120
GRÁFICO 6- PARA VOCÊ, OS CONTEÚDOS DAS UNIDADES DO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA VISTOS ATÉ AQUI SÃO:	121
GRÁFICO 7 - SE VOCÊ PUDESSE DECIDIR O QUE FAZER DURANTE O HORÁRIO DA AULA DE HISTÓRIA VOCÊ:.....	123
GRÁFICO 8 - COMO VOCÊ AVALIA O SEU GRAU DE INTERESSE PELA HISTÓRIA?.....	124
GRÁFICO 9 - VOCÊ CONSIDERA A FORMA COMO O MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA APRESENTA OS CONTEÚDOS DA HISTÓRIA OCIDENTAL E DO BRASIL, AGRADÁVEL?.....	125
GRÁFICO 10 - VOCÊ JÁ RECOMENDOU A ALGUÉM DE FORA DA ESCOLA (PAIS, PARENTES, AMIGOS MAIS VELHOS E/OU MAIS JOVENS, EMPREGADOS, PESSOAS DE OUTROS LUGARES, AMIGOS DA INTERNET, ETC)... A LEITURA DO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA?	127
GRÁFICO 11 - SE VOCÊ PUDESSE DECIDIR, VOCÊ TORNARIA A LEITURA DESTE MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA OBRIGATÓRIO PARA OS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO?	128
GRÁFICO 12 - SE VOCÊ PUDESSE DECIDIR, VOCÊ TORNARIA A LEITURA DE ALGUM MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA OBRIGATÓRIO PARA OS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO?	129
GRÁFICO 13 - PARA VOCÊ E A SUA VIDA ESCOLAR, OS CONTEÚDOS DAS UNIDADES DO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA, VISTOS ATÉ AQUI SÃO:..	130
GRÁFICO 14 - PARA VOCÊ E SUA VIDA COTIDIANA - DE FORA DA ESCOLA - OS CONTEÚDOS DAS UNIDADES DO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA, VISTOS ATÉ AQUI SÃO:.....	131
GRÁFICO 15 - DOS CONTEÚDOS ABAIXO RELACIONADOS, ASSINALE O (S) QUE VOCÊ RECORDA DE TER LIDO NO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA:.....	135

GRÁFICO 16 - VOCÊ ESTUDOU NO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA AS REVOLUÇÕES BURGUESAS, NA INGLATERRA E NA FRANÇA. COM BASE NO QUE VOCÊ LEU UMA REVOLUÇÃO É:	137
GRÁFICO 17 - VOCÊ LEU NO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA VÁRIAS UNIDADES SOBRE A HISTÓRIA DO BRASIL. TAIS TEXTOS:	139
GRÁFICO 18 - VOCÊ CONSIDERA OS TEMAS ESCOLHIDOS PELO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA, IMPORTANTES?	142
GRÁFICO 19 - PARA VOCÊS, OS CONTEÚDOS ESCOLHIDOS PELO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA SÃO PREDOMINANTE:	143
GRÁFICO 20 - PARA VOCÊS, OS CONTEÚDOS ESCOLHIDOS PELO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA DEVERIAM SER PREDOMINANTEMENTE:	144
GRÁFICO 21 - QUANDO VOCÊ LÊ O MATERIAL DE DIDÁTICO DE HISTÓRIA, VOCÊ SE VÊ TRANSPORTADO PARA O PASSADO?	146
GRÁFICO 22 - QUANDO VOCÊ LÊ O MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA, VOCÊ SE RECONHECE COMO PARTE DESTA HISTÓRIA?	148
GRÁFICO 23 - O QUE VOCÊ LÊ NO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA CONTRIBUI OU JÁ CONTRIBUIU PARA ALGUMA DECISÃO TOMADA NO MUNDO FORA DA ESCOLA?	149
GRÁFICO 24 - O QUE VOCÊ LÊ NO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA CONTRIBUI OU JÁ CONTRIBUIU PARA ALTERAR ALGUMA OPINIÃO SOBRE ALGUM ACONTECIMENTO DO MUNDO FORA DA ESCOLA?	151
GRÁFICO 25 - O QUE VOCÊ LÊ NO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA CONTRIBUI OU JÁ CONTRIBUIU PARA REFORÇAR ALGUMA OPINIÃO SOBRE ALGUM ACONTECIMENTO NO MUNDO FORA DA ESCOLA?	152
GRÁFICO 26 - O QUE VOCÊ LÊ NO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA CONTRIBUI OU JÁ CONTRIBUIU PARA VOCÊ ELUCIDAR(COMPREENDER) ALGUM FATO (ACONTECIMENTO / EVENTO) DO MUNDO FORA DA ESCOLA?	154
GRÁFICO 27 - O QUE VOCÊ LÊ NO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA CONTRIBUI OU JÁ CONTRIBUIU PARA QUE VOCÊ EXPLICASSE A ALGUÉM ALGUM FATO DO MUNDO FORA DA ESCOLA?	156

RESUMO

A consciência histórica, segundo Jorn Rusan, articula, fundamentalmente, dois elementos: o passado como experiência e o presente e o futuro como campos de ação orientados por este passado e tem como função ajudarmos a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente. Para ele, a aprendizagem da história é um processo de digestão de experiências do tempo em forma de competências narrativas, entendendo-se “competência narrativa” como a habilidade para narrar uma história através da qual a vida prática recebe uma orientação no tempo. Os livros didáticos de História deveriam contemplar essa competência narrativa e seu uso, nas salas de aula, contribuir para construir e desenvolver consciência histórica nos alunos. A pesquisa empírica demonstrou as dificuldades do material didático na sua tarefa proposta por Rusan e o descolamento dos alunos em relação ao passado. Não se trata de os alunos pesquisados recusarem a disciplina de História, mas de o material didático não ter sido capaz de desenvolver uma narrativa que, em sua constituição de sentido se vincule à experiência do tempo de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea.

Palavras-chave: educação histórica, consciência histórica, material didático.

ABSTRACT

Historical consciousness, according to Jørn Røsen, links, fundamentally, two elements: the past as experience and present and future as action fields directed by this past, which has the function of helping us comprehend the past reality in order to understand the present. For him, learning history is a process of assimilating experiences of time into a narrative competence, understanding "narrative competence" as the ability to narrate a history through which practical life receives an orientation in time. The History schoolbooks should regard this narrative competence and its use in the classroom and contribute in constructing and developing historical consciousness in the students. The empirical research has demonstrated the difficulties of schoolbooks in accomplishing this duty suggested by Røsen, besides the student's alienation of the past. It doesn't mean that the researched students refused history education, but that the schoolbook was not able to develop a narrative that, by constituting sense bonds time experience so that the past becomes present in the cultural frame of orientation to contemporary practical life.

Key-words: history education, historical conscience, schoolbooks.

INTRODUÇÃO

Minha pesquisa se insere no contexto das pesquisas em ensino de História¹, centrando-se particularmente em dois focos deste contexto: as pesquisas sobre Manuais e as pesquisas sobre Consciência Histórica. Meu propósito principal foi verificar se os manuais didáticos podem contribuir para a formação de consciência histórica.

Como afirma Isabel Barca, o ensino de História constitui-se hoje como um fértil campo de investigação, sendo objeto de pesquisa sob diversos ângulos que integram quer perspectivas diacrônicas que a análise de problemáticas atuais do ensino específico. É dentro desta segunda perspectiva que a investigação sobre cognição e ensino de História – freqüentemente denominada investigação em educação histórica – tem-se desenvolvido com pujança em vários países (...) Nestes estudos, os investigadores têm centrado sua atenção nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem em História (...). Minhas preocupações centram-se nesta perspectiva. (BARCA, 2005, p. 15)

Com o desenvolvimento da minha dissertação de mestrado, defendida em 2002², iniciei uma pesquisa, no âmbito das disciplinas escolares, sobre a relação entre jovens incluídos³ e a produção de consciência histórica⁴. Neste primeiro esforço, vali-me de uma parte de um questionário aplicado na Europa, cujo propósito era o de verificar o grau de consciência histórica dos jovens daquele continente. A pesquisa, cujos resultados começaram a ser divulgados no início de 1997, estava imbricada à idéia defendida pelos governos dos países europeus que a realizaram, de que o ensino de História tem uma função importante para desenvolver o sentido de coletividade, a consciência histórica, as capacidades intelectuais e os valores morais.

¹ Ver SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Itinerários de pesquisa em ensino de História. In: ARIAS NETO, José Miguel (org.) **Dez anos de pesquisas em ensino de História**. Londrina: AtritoArt, 2005.

² MEDEIROS, Daniel H. **Jovens incluídos, consciência histórica e vazio pedagógico: um estudo de caso**. Curitiba: mimeografado, 2002.

³ Caracterizei os jovens da minha pesquisa de **jovens incluídos**, por possuírem condições sócio-econômicas que praticamente não os excluem de nenhuma atividade produzida para seu usufruto no mundo contemporâneo: educação, consumo, viagens, imagem, transporte, vestuário, informação, tecnologia. (MEDEIROS, 2002, p. 4).

⁴ (...) trata-se [a consciência histórica] de uma consciência do passado que possui uma relação estrutural com a interpretação do presente e com a expectativa e o projeto de futuro. RUSEN, Jorn. **Razão histórica: teoria da história - fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UNB, 2001.

Em cada país foram realizadas, em média, de 800 a 1200 entrevistas, nas salas de aula, durante o horário da aula de história. Os questionários foram respondidos por mais de 32 mil jovens, nos diversos países, entre setembro de 1994 e dezembro de 1995.

Fiz uma aplicação restrita deste questionário, tanto quanto aos alunos, como também em relação à dimensão da pesquisa. A aplicação se fez nas segundas séries do ensino médio de uma escola particular – a mesma faixa etária dos jovens pesquisados na Europa, entre 15 e 16 anos. Meu propósito, naquele trabalho, era buscar enxergar a dimensão existente entre o “jovem incluído” e uma consciência histórica. Tal percepção poderia ajudar no desenvolvimento de práticas de aproximação destes jovens, ressignificando o papel docente e o espaço escolar, a partir da perspectiva da consciência histórica como elemento importante na determinação de ações morais. A pesquisa – teoricamente fundamentada – foi uma forma de olhar, e o olhar, uma forma de alterar o pensamento.

Minha preocupação agora se volta para a relação entre o material didático e a produção de consciência histórica. Uma das conclusões do trabalho de mestrado foi a constatação de um **vazio pedagógico** na relação professor-aluno. Refletindo sobre as diversas razões constitutivas deste quadro, construí, como hipótese, a seguinte questão: qual o lugar do material didático na formação da consciência histórica?

Além da discussão sobre o recorte cultural que a escola faz, produzindo na verdade um novo tipo de cultura (a cultura escolar), e de seu descolamento dos jovens da escola, é preciso considerar que a escola **desmonta** estes conhecimentos e os remonta naquela forma que pode ser denominada de “saber a ser ensinado” (CHEVALLARD, 1991). Aí se situa outro instrumento típico da cultura escolar que é o **material didático**, cujo fim é exatamente tratar, dentro de uma perspectiva cognitiva definida, os conteúdos selecionados através de recursos de mediação (textos de análise, resumos, excertos, sinopses, chaves explicativas, textos complementares, atividades, etc..) que permitam, aos alunos, aprenderem e internalizarem tais conteúdos. (MEDEIROS, 2002, p. 80)

Inserindo-me no domínio científico da Educação Histórica e partindo de um referencial teórico centrado no conceito de “consciência histórica”, busquei então ampliar minhas reflexões sobre a possibilidade de o material didático ser capaz de contribuir para a formação de consciência histórica e, com este fim, desenvolvi

novos instrumentos de pesquisa que apliquei a editora, ao autor do material didático pesquisado, ao professor e aos alunos da mesma escola, matriculados na segunda série do Ensino Médio do ano letivo de 2005.

Como afirma Christopher LLOYD (1995, p. 227-228), a realidade social é multifacetada, multiestratificada e histórica, e isso ultrapassa a capacidade da observação e da compreensão pré-teóricas. Faz-se mister proceder ao delineamento de meu objeto de pesquisa pelo olhar da teoria que assiste aos dados empíricos, dando-lhes o contorno mais próximo do que somos capazes de ver. Como lembra Verônica EDWARDS (1997, p. 18):

Embora eu tente construir o sujeito educativo no que ele é e não no que deve ser, é necessário esclarecer que não pretendo ir ao encontro do sujeito real, pois considero tal coisa impossível. Uma construção de conhecimento como a que busco se faz sempre a partir de alguma coisa ou algumas teorias, que permitem construir o objeto desta ou daquela maneira.

Este trabalho de pesquisa e reflexão desenvolveu-se por meio de um Estudo de Caso, que, como afirma MERRIAM (1988),

consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico. BOGDAN e BIKLEN (1994, p. 90) ensinam: Neste tipo de estudos, a melhor técnica de dados consiste na observação participante e o foco do estudo centra-se numa organização particular (escola, centro de reabilitação) ou nalgum aspecto particular dessa organização.

No primeiro capítulo, busquei situar a discussão da Ciência da História no âmbito da crise de paradigmas que compõem a “fronteira” entre a Modernidade e a Pós-Modernidade. Seguindo o pensamento de RUSEN (1993, 1997a), trilhei as principais discussões enfrentadas pela Ciência da História desde o século XVIII, apontando para as críticas que sistematicamente foram sendo elaboradas a uma série de conceitos hoje associados à pós-modernidade. Por fim, corroborando o pensamento de Rusen, busco identificar o momento contemporâneo da discussão, no qual a crítica feita pelos pós-modernos deve ser objeto de verdadeira reflexão sem, no entanto, diluir a Ciência da História no relativismo exacerbado que alguns defendem. Como afirma Rusen: “A História que não se dispuser a sacrificar a razão metodológica em favor da febre de contraquadros rousseauianos às crises do

presente, se manterá como um ancoradouro de sobriedade frente à avalanche panfletária dos caçadores de sensações" (RUSEN, 1997a, p. 16).

Assim, na relação de “perdas e ganhos” da discussão com a pós-modernidade, Rusen defende uma modernidade capaz de refletir criticamente sua trajetória sem, no entanto, modificar o direcionamento de seus propósitos que consistem em, segundo RUSEN (1997a, p. 16), realizar uma “apreensão conceitual da vivência histórica como um todo”, referenciada no presente, não como mera contraposição a um passado destacado, mas em uma **relação** capaz de ressignificar, lançar novos olhares a um passado escolhido a partir do interesse do presente. Para buscar alcançar a concretude deste propósito, o pensador alemão sugere despertar o potencial não concretizado da racionalidade moderna, com vistas a capacitá-la para, “no futuro, realizar um processo de conscientização em torno de condições contemporâneas de vida através da memória histórica” (RUSEN, 1997a, p. 17).

Rusen reconhece que estas potencialidades da racionalidade moderna não se desenvolveram plenamente e, portanto, uma das tarefas de todos os envolvidos com a Ciência da História - e igualmente com a Educação Histórica – seria a de despertar a razão de seu estado adormecido, reafirmando a possibilidade de um **progresso na razão histórica**, superando a dicotomia entre modernidade e pós-modernidade.

Fixando-me no domínio científico ao qual meu trabalho se inclui, o da Educação Histórica, procurei, no segundo capítulo, analisar o manual didático pesquisado a partir de duas premissas: as determinações da economia política de produção dos materiais didáticos e as especificações daquilo que vem a ser um livro de História “ideal”, na perspectiva de RUSEN (1997b).

Dialogando com a Editora do manual didático pesquisado, a partir das considerações de APLLE (1995), foi possível configurar as determinações econômicas, mercadológicas que incidem sobre a elaboração do manual didático, dificultando e, sob certos aspectos, impossibilitando a elaboração de um livro de História “ideal”, como imaginado por RUSEN (1997b).

Entre as determinações mercadológicas da elaboração do manual didático de História – objeto da minha pesquisa – destaca-se a produção em massa, para lugares os mais distintos e distantes, o que implica uma estandardização do

material, evitando assim qualquer “cor ou sabor” locais. Além disso, como o material didático é visto como “um produto para o mercado”, sua elaboração obedece a múltiplas ingerências do setor comercial, determinando a forma e os conteúdos mais aceitos pelos professores, os clientes deste processo de compra e venda.

Partindo da análise das características apontadas por RUSEN (1997b), fundadoras do que viria a ser um livro de História ideal, procedi a uma análise do manual didático de História pesquisado. Além disso, entrevistei o autor e o professor responsável pela regência das turmas pesquisadas. O resultado apontou para uma profunda diáspora entre posição de autor e professor, material pesquisado e os conceitos desenvolvidos por Rusen. Considerando que a perspectiva do pensador alemão, na definição do livro de História “ideal” é produzir consciência histórica, isto é, “fazer compreender aos alunos e alunas a singularidade, a estranheza e o diferente do passado em comparação com a experiência do presente e apresentar a direção de uma compreensão interpretativa” (RUSEN, 1997b, p. 87), a análise do manual didático pesquisado indicou em uma direção bem distinta.

No terceiro capítulo, descrevo os procedimentos de desenvolvimento dos instrumentos de análise dos alunos pesquisados, além dos propósitos a serem alcançados, ou seja, de que maneira a narrativa histórica disponibilizada pela escola, através do uso do material didático existente, contribui para que os jovens alunos estabeleçam alguma relação consciente com o passado, produzindo um sentido, um *continuum*. Busco realizar também uma digressão sobre o conceito de consciência histórica, definindo seus contornos e seus limites, como forma de melhor analisar o experimento empírico, objeto das minhas reflexões.

A trajetória de elaboração dos instrumentos, a definição do público-alvo, os estudos-piloto, a formação de um painel de juízes, a descrição e análise dos primeiros resultados, o tratamento dos dados compõe o conteúdo do terceiro capítulo. Esta análise permitiu, inclusive, a formulação de algumas categorias de análise – respostas negativas, reativas e propositivas – que se mostraram bastante úteis para mirar mais adequadamente os resultados.

O quarto capítulo consistiu na análise dos dados referentes à aplicação de um questionário de 30 questões aos alunos, visando perceber, se o uso de material didático despertava, nos alunos, relações de satisfação pessoal, interesse social, memória dos conteúdos e, principalmente, consciência histórica, no sentido de

incorporar às suas vidas cotidianas o que leram e aprenderam no manual didático pesquisado. Como afirma RUSEN (2001, p. 37), “Novos interesses podem superar funções vigentes, de forma que o pensamento histórico, sob pena de tornar-se anacrônico, tem de modificar suas perspectivas orientadoras com respeito ao passado. Ele tem de ajustar-se a critérios de sentido novos, que levam a novas representações do que há de especificamente histórico na experiência do passado.” O que eu procurei, na análise dos dados fornecidos pelos alunos/as da escola pesquisada, foi encontrar elementos que indicassem que o material didático de História utilizado por estes alunos/as produzisse neles uma relação com o passado que fosse tecida pelas perguntas do presente e que também indicassem alguma expectativa de futuro, em um fluxo no qual não se perde a noção de que se está no presente, dialogando com o passado e alimentando, a partir deste diálogo, uma conjectura factível em relação ao futuro.

No entanto, a análise dos dados aponta um aluno/a **à espera** de um material didático capaz de fornecer-lhe elementos capazes deste diálogo.

Afirmo que o aluno/a pesquisado está à espera, pois, não se percebe, por parte deles, na análise dos dados, uma **rejeição** à disciplina de História, a aula de História ou ao material didático de História, mas sim às aulas e ao material usado por eles na escola pesquisada. Quanto **a este** manual didático de História, a posição dos alunos/as pesquisados é perfunctória: não satisfaz, não desperta interesse, não transporta para o passado, não abre diálogos, não alimenta perspectivas de futuro. Não produz consciência histórica.

Meu trabalho insere-se nas investigações ligadas à Educação Histórica, constituindo-se como uma tentativa de colaboração na afirmação deste domínio científico ainda bastante incipiente em nosso país. Buscou-se, para tanto, de um lado, percorrer os processos de condições objetivas da produção de um manual didático de História, no intuito de se desvelarem as possibilidades e limites destes manuais como suportes didáticos, indicando superações desta crise. De outro, procurou-se avaliar, a partir dos alunos/as que os utilizaram, do autor que o elaborou e do professor que o utilizou como instrumento de seu trabalho, nestes mesmos textos visíveis do código disciplinar da História, alguns aspectos da relação conteúdo e forma que poderiam ser indicadores deste mesmo processo.

1 A HISTÓRIA ENTRE A MODERNIDADE E A PÓS-MODERNIDADE: PERSPECTIVAS DO ENSINO

É necessário avançar com o machado agudo da razão, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda, para não sucumbir ao horror que avança das profundezas da floresta virgem. A razão deve tornar transitáveis todos os terrenos, limpando-os dos arbustos da decência e do mito.

Walter Benjamin

O objetivo deste capítulo é analisar algumas questões enfrentadas pela História no contexto dos embates entre a Modernidade e a Pós-Modernidade e a problemática do seu ensino, tendo como referência as idéias de Jorn Rusen sobre a questão da crítica à modernidade feita pelos teóricos da assim conhecida pós-modernidade. Rusen aceita tais críticas, mas procura incluí-las no processo mesmo do desenvolvimento da racionalidade a partir do Iluminismo. Propõe “ouvir” atentamente tais críticas, assim como fazer um balanço minucioso da trajetória de delimitações, críticas e superações da modernidade. Por fim, admite uma fronteira entre modernidade e pós-modernidade e traça um painel de “perdas e ganhos” do cenário da crise, no qual aponta claramente para a continuação da racionalidade histórica. Ademais, este mesmo autor sugere algumas orientações, em sua opinião, seriam as bases para uma Didática da História (RUSEN, 1987).

Como afirma RUSEN (1992, p. 119), “a pós-modernidade não começou no estudo da História. Começou no campo da arte, onde há uma notável sensibilidade ante as necessidades de novas orientações para a vida humana, e logo se estendeu para todo o âmbito das humanidades”. A perspectiva da pós-modernidade afirma que o *modus vivendi* contemporâneo não se prende mais a qualquer modelo ou orientação histórica, não podendo mais a História como Ciência exercer um papel de significação para a vida prática. A própria alteração simbólica, da **linha** evolutiva pela **rede**⁵ de conexões dispõe, de maneira clara, o lugar do presente na contemporaneidade e a dispensa de correlações claras com o passado, seja para

⁵ Ver CASTELS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. Afirma o autor sobre sua obra (p. 32-33): Este livro estuda o surgimento de uma nova estrutura social, manifestada sob várias formas conforme a diversidade de culturas e instituições em todo o planeta. Esta nova estrutura social está associada ao surgimento de um novo modo de desenvolvimento, o informacionalismo, historicamente moldado pela reestruturação do modo capitalista de produção, no final do século XX.

compreender o que se passa quanto para se imaginar o que se passará. Para LIPOVETSKY (1983, p. 76), houve “(...) uma inversão de lógica que, pouco a pouco, se operou ao longo do século XX, em proveito de um predomínio cada vez mais acentuado dos sistemas flexíveis e abertos”. Aliás, este movimento, fundamentado na negação da tradição e no culto da novidade está na essência mesma da própria modernidade. Como afirma RUSEN (1992, p. 126):

(...) O criticismo pós-moderno contra o processo de modernização da racionalização não é uma invenção dos intelectuais do final do século XX. Se pode já encontrar elementos essenciais deste criticismo pós-moderno da racionalização em finais do século XVIII e começos do XIX. Assim, pode-se afirmar que a atitude crítica em relação à modernidade é um elemento do desenvolvimento dos modernos estudos históricos desde seu início.

Por exemplo: o **modernismo**, como corrente artística, vê no novo, além do limite do conhecido, seu campo de atuação. Tanto que produz uma autofagia de sua própria produção, na medida em que as vanguardas se sucedem por outras e, deixando de ser novas, deixam de ser modernistas:

A “tradição do novo”, fórmula paradoxal do modernismo, destrói e desvaloriza inelutavelmente aquilo que institui, o novo inclina-se de pronto na direção do antigo, nenhum conteúdo positivo é já afirmado, sendo a própria mudança o único princípio que governa a arte. O inédito tornou-se o imperativo da liberdade artística (LIPOVETSKY, 1983, p. 77)

A arte modernista desafiava outro padrão da modernidade, o de apreensão do total pela razão e o da definição do futuro pelo progresso, pela emancipação constante do homem. Como afirmava Marshall Berman, o modernismo herda o paradigma do universo do mundo moderno, em que, como disse Marx, tudo que é sólido se volatiza. Em seu livro “Tudo o que é sólido se desmancha no ar” (1986), Berman afirma que a modernidade que une todo o gênero humano é uma unidade paradoxal, uma unidade de desunidade, envolvendo a todos em um redemoinho perpétuo de desintegração e renovação, de luta e contradição, de ambigüidade e angústia. Na verdade, o modernismo tirava do rompimento da tradição que fundou a própria modernidade, o potencial de questionamento que alimentava suas obras. A arte modernista apontava os limites desse rompimento da tradição, dessa confiança excessiva na possibilidade de uma apreensão racional do mundo, fio condutor do pensamento moderno.

A relação entre razão e modernidade também é acatada por RUSEN (1992), para quem esta relação implica a capacidade do gênero humano de impor seu reinado (*regnum hominis*), organizando a vida humana por meio da racionalização, realizando assim as expectativas dos grandes pensadores modernos. No entanto, adverte o autor: “Agora estamos a experimentar o contrário. Temos a impressão de que vamos perdendo mais e mais a intenção e o significado de nossa própria vida. As fontes de sentido e de significado na vida cultural estão secando” (RUSEN, 1992. p. 120).

Gianni Vattimo corrobora as apreensões de Rusen. Na obra “A Sociedade Transparente” afirma: “(...) Falamos de pós-moderno porque consideramos que, em alguns de seus aspectos essenciais, a modernidade acabou” (VATTIMO, 1992, p. 7). Para fundamentar sua afirmação, Vattimo caracteriza a modernidade como “a época em que se torna valor determinante o fato de ser moderno” (VATTIMO, 1992, p. 7) e ser moderno é cultivar o novo, o original. Desde os artistas renascentistas aos navegadores portugueses e espanhóis, a glória pela criação e pela descoberta pelo avanço, pela realização do “ainda-não-feito” passam a constituir uma leitura de mundo cada vez mais homogeneizadora:

Com o passar dos séculos, tornar-se-á cada vez mais evidente que o culto do novo e do original na arte se liga a uma perspectiva mais geral que, como sucede na época do Iluminismo, considera a história humana como um progressivo processo de emancipação, como a cada vez mais perfeita realização do homem ideal (VATTIMO, 1992, p. 8)

O vetor do progresso, em direção ao homem ideal implica, afirma VATTIMO (1992, p. 8), “na existência de um centro em torno do qual se recolhem e se ordenam os acontecimentos”. E não é possível mais afirmar que a História é unitária, que caminha para um fim, que há uma escala de aprimoramento, de emancipação. Só se pode considerar a idéia de progresso se se imagina um certo tipo de homem ideal. Esta visão teleológica, construída na Europa Moderna, não se sustenta em face da multietnicidade do planeta e, muito menos, frente aos avanços das comunicações, que complexificam as relações entre as pessoas, impossibilitando a determinação de um centro e muito menos de um fim para a forma de atuação humana.

Como afirma VATTIMO (1992, p. 13):

A tese que pretendo propor é que na sociedade dos media, em vez de um ideal de emancipação modelado pela autoconsciência completamente definida, conforme o perfeito conhecimento de que sabe como estão as coisas, abre caminho a um ideal de emancipação que tem antes na sua base a oscilação, a pluralidade e por fim o desgaste do próprio “princípio da realidade”.

Quanto a este diagnóstico, também afirma LIPOVETSKY (1983, p. 39):

O momento pós-moderno é muito mais do que uma moda, revela o processo da indiferença pura na medida em todos os gostos, todos os comportamentos, podem coabitar sem se excluírem, tudo pode ser escolhido conforme o gosto, tanto o mais operatório como o mais esotérico, tanto o novo como o antigo, a vida simples e ecológica e a vida hiper- sofisticada, num tempo desvitalizado **sem referências estáveis, sem coordenadas principais** (grifo meu).

A perda de um referencial estático, determinante, é a tônica dos dois pensadores acima citados. A realidade como um lugar certo se esfuma e os parâmetros do que se pode fazer não se balizam mais em uma noção clara de um “dever-fazer”. Tais constatações abalam um certo conceito de razão, a razão evolutiva, a razão fundamentada em uma linha de progresso na qual o “antes” é menos que o “depois” e que o futuro é um ponto que já é possível antever e mesmo interpretar.

Para muitos historiadores, estas análises implicam um desafio de **enfrentamento** com a concepção moderna de uma História evolutiva. Para RUSEN (1997a), implica um convite para a reflexão. O autor considera estas questões como novos questionamentos ao passado determinados pelo presente, não no sentido de uma “despedida”, mas no de uma “refundação” de conceitos até então tidos como definidores da visão moderna de História, como: progresso, desenvolvimento, evolução, etc⁶.

⁶ Também se percebe esta leitura em Hannah Arendt, em *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. Para ela, o movimento de recuperação do presente caminha lado a lado com a aceitação do passado e este, por sua vez, deixa de ser uma instância parada no tempo intacta e ganha vida não pelo presente, pois permanece presente no próprio presente, só que submerso, necessitando apenas que alguns pescadores de pérolas se lancem ao mar e as transformem numa história digna de ser narrada, suscitando em nós a mesma sensação trágica da experiência.

A importância desta questão para o autor funda-se na afirmação de que (...) por sua lógica essencial, o pensamento histórico depende de orientação da vida atual (RUSEN, 1992, p. 122).

Este desafio epistemológico deve exigir do historiador uma cuidadosa reavaliação dos instrumentos até então usados para orientação temporal. Como enfatiza Gilles LIPOVETSKY (1983, p. 75):

Surgida [a concepção de pós-modernidade] ao longo da última década na cena artística e intelectual e não escapando inteiramente a um efeito de moda, a noção sem dúvida equívoca do pós-modernismo apresenta, no entanto, como principal ponto de interesse, o de convidar,(...) a um regresso prudente às nossas origens, a uma perspectiva histórica do nosso tempo, a uma interpretação em profundidade da era de que parcialmente estamos a sair, mas que, sob muitos aspectos, continua a sua obra. (...) Se uma nova época de arte, do saber e da cultura se anuncia, impõem-se a tarefa de determinar o que foi o ciclo anterior, a novidade aqui requer a memória, a ordenação cronológica, a genealogia.

Deve também o historiador trilhar o caminho das etapas de racionalização do pensamento histórico, visando identificar a rationalidade metodológica objeto da crítica da pós-modernidade. Enfim, deve buscar garantir um núcleo de inteligibilidade como referência para reconhecer o campo no qual se possa estabelecer, pelo menos, o diálogo modernidade-pós-modernidade. Como afirma RUSEN (1992, p. 121):

Pós História não é o mesmo que pós-modernismo, mas é a indicação mais radical da crise do progresso que representa o elemento dominante da nossa autocompreensão histórica. Estou totalmente de acordo com Jurgen Habermas quando disse que vivemos na situação de uma nova ininteligibilidade.

O pensamento histórico não se esgota em um mero interesse no passado mas, como já dito, depende de problemas de orientação da vida atual. RUSEN (1997a) afirma existirem pelo menos **cinco fatores** que constituem o pensamento histórico como processo cognitivo e que, juntos, são suficientes para conseguir um conhecimento histórico, inclusive trazendo consequências para o ensino de História, que não pode se restringir ao estudo do passado pelo passado, mas refletir o presente e orientar para o futuro. As discussões sobre a pós-história e, em um campo mais abrangente, a pós-modernidade, relacionam-se à possibilidade de

desaparecimento destas condições e, portanto, a impossibilidade de se pensar a História assim como foi concebida pela Modernidade. Não implica, em face disso, assumir um discurso defensivo de “crítica pela sobrevivência”, mas de não ceder docilmente às peremptórias e levianas afirmações de que “a História acabou”.

Para RUSEN (1992, p. 122), o primeiro fator consiste no interesse prático em orientar a vida humana face às mudanças temporais:

Este interesse em orientar a vida prática se dirige para o passado. É um interesse em recordar o passado para compreender a vida de hoje em dia. E é exatamente isto que define a História como uma atividade cultural específica. A História é uma combinação, uma síntese de passado e presente, mas incluindo ao tempo uma perspectiva futura.

Fica evidente a importância do vínculo passado-presente-futuro na concepção histórica para Ruseen e, portanto, como orientação para uma didática da História. **Compreensão** do hoje e **expectativa** do futuro são elaborações que se concretizam **por meio de uma interpretação do passado**. O trabalho do historiador e do professor, ao buscar perspectivas nas experiências do passado, não é o de reproduzir o passado, preenchendo o vazio de nossas curiosidades, mas o de traduzir o passado em presente e em alimentar expectativas futuras. Estas expectativas de futuro assumem um caráter de filosofia da história, delineando um certo *telos* que, segundo RUSEN (1997a) é indissociável dos estudos históricos, constituindo o **segundo fator constitutivo** do pensamento histórico como processo cognitivo. O conceito de História para a Modernidade comprehende esta capacidade de apreensão da totalidade do desenvolvimento temporal. Esta concepção, moderna⁷, incorpora esta filosofia, abrangente e teleológica. E é esta concepção que é objeto das críticas feitas pela pós-modernidade as quais RUSEN (1993) admite criticamente, mas sem abandonar seu brevíario modernista.

Ainda, o conhecimento histórico não pode prescindir de **método** e **apresentação**, que são o **terceiro** e o **quarto** fator do conhecimento histórico:

Quando obtêm a informação das fontes e colocam na perspectiva que combina passado e presente, muitos historiadores pensam que esse é o fim do conhecimento histórico. Porém esquecem que necessitam apresentar a

⁷ O Iluminismo concebeu a História por meio da categoria do progresso.

perspectiva histórica concretizada empiricamente em uma forma historiográfica, normalmente um texto⁸. (HUNT, 1992, p. 123)

Para o ensino de História, tais pressupostos indicam a importância do trabalho com as evidências históricas⁹ como referência principal para o professor e para o aluno, bem como a necessidade de se indicar o texto e/ou narrativa histórica como forma de expressão do pensamento histórico.

O último fator do conhecimento histórico, segundo RUSEN (1997a), é a “**função prática** que completa o conhecimento histórico em sua forma historiográfica”, ou seja, na forma de texto que se apresenta ao professor e ao aluno. Esta função é a de **orientar a vida prática** no curso do tempo e tem uma dupla dimensão: externa e interna. Externamente, a História provê o educando e o educador de um repertório de significação e significados, permitindo às pessoas entenderem o mundo marcado por estas diversas temporalidades estampadas nos objetos e em outras pessoas.

A capacidade interna de orientar a vida prática denomina-se **identidade histórica**: “A História provê as pessoas de identidade frente à idéia de mudança temporal, de modo que possam permanecer em suas mudanças de vida sem deixarem de ser elas mesmas” (RUSEN, 1992, p. 123). No contexto da sociedade contemporânea, o ensino de História não pode prescindir desta qualidade.

A crítica à modernidade põe em crise os modelos de interpretação histórica e, portanto, do ensino de História, fundamentados nas suas principais categorias, particularmente a de **progresso**, como liame conectivo de um passado que explica o presente e um presente que projeta o futuro. “Juntamente com a perda do prestígio cultural da modernidade também a história fica ameaçada de perder seu sentido” (RUSEN, 1997a, p. 3).

⁸ As preocupações contemporâneas dialogam muito com a lingüística, em particular com Hayden White. A História é, acima de tudo, uma construção literária, mas **não** no sentido ficcional. É o caso de Peter Gay, em *O Estilo da História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. Também Hunt, quando afirma: “De fato, o único traço verdadeiramente distintivo da nova abordagem cultural da história é a abrangente influência da crítica literária recente, que tem ensinado aos historiadores a reconhecer o papel ativo da linguagem, dos textos e das estruturas narrativas na criação e descrição da realidade histórica” (HUNT, 1992).

⁹ Sobre o Conceito de Evidência Histórica, ver ASHBY, Rosalyn. Conceito de Evidência Histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos. In: Barca, Isabel (org). **Educação Histórica e Museus**. Braga: Universidade do Minho, 2003.

É o que afirma a idéia da *post-histoire*, que é um “desmentido histórico da modernidade” (RUSEN, 1997a, p. 3). Perry ANDERSON (1992, p. 7) localiza o “nascimento” do conceito:

Na primavera de 1989, foi concluída na Alemanha uma impressionante obra de história intelectual. Seu autor, Lutz Niethammer, notabilizara-se antes como historiador de tradições orais, especializado na reconstrução da vida popular vista do ângulo cotidiano. O campo de Posthistoire é virtualmente antitético. Seu tema é o surgimento de uma teia de especulações sobre o fim da história, nas mais altas esferas da intelligentsia européia em meados do século atual

Seu ponto de disjunção frente à modernidade é a perda de capacidade de acreditar na possibilidade de transformação do mundo, *leitmotiv* da crença secular na idéia do progresso: “O sonho do reino da liberdade transforma-se no pesadelo de uma vida nômade para aqueles que reconhecem sem ilusões o crescente deserto de potencialidade, consumidas pela racionalização e pelo desencanto” (RUSEN, 1997a, p. 4). Ou, como afirma ANDERSON (1992, p. 9): “O otimismo do progresso evolutivo ou vontade coletiva cedeu o lugar a um pessimismo cultural elitista que só viu petrificação e massificação nas democracias ocidentais estabilizadas depois da Segunda Guerra Mundial”.

RUSEN (1997a, p. 4) não nega estas afirmações, nem busca desqualificá-las. Pelo contrário, reconhece que tais leituras são resultado dos questionamentos que se originam em problemas de orientação do presente, questões que surgem a partir do presente e das incômodas experiências contemporâneas.

A Primeira Grande Guerra é uma porta de entrada para compreender a crise da idéia do progresso, até então – a despeito de Nietzsche¹⁰ – tão bem sucedida no desenrolar do fio de Ariadne da idéia da perfectibilidade humana, a superar os labirintos da contingência, assumindo – hegelianamente – a violência como parte do processo de escalada rumo ao fim do minotauro do caos e à paz duradoura. O

¹⁰ Para poder viver o homem teórico busca refúgio na mesma fé ilusória que está na raiz da ciência moderna; isto é, ele se nutre no otimismo metafísico que está na base da racionalidade dialética: crença na onipotência do logos científico. O tipo de homem teórico, encarnado por Sócrates, acredita ser possível mediante o princípio da causalidade desvendar os segredos abissais da realidade- não somente conhecê-los, como também corrigi-los. O otimismo teórico considera a Ciência um “remédio universal”, que cura a ferida eterna do existir, e identifica no erro e na ignorância a fonte de todo mal (GIACÓIA JÚNIOR, 1996. p. 35).

advento da **Primeira Guerra**, no entanto, resultou em uma desvalorização sem precedentes da humanidade, com seus milhões de mortos e com seus resultados políticos pífios, numa desproporção entre meios e fins que desafiam os mais otimistas defensores da Razão e do Progresso:

Tantos horrores não teriam sido possíveis sem tantas virtudes. Foi preciso, sem dúvida, muita ciência para matar tantos homens, desbaratar tantos bens, destruir tantas cidades em tão pouco tempo (...) O acontecimento que acaba de ter lugar proíbe hipostasiar em progresso da humanidade a fantástica explosão das competências e dos conhecimentos humanos. Ao invés de o horror constituir-se em instrumento da virtude, foi a virtude que se colocou a serviço do horror; ao invés de a Razão governar o mundo por meio da desrazão, foi a barbárie que mobilizou os recursos da Razão e as invenções da ciência. E a Europa civilizada, à guisa de cumprir a sua missão histórica, destroçou a civilização européia. (FINKIELKRAUT, 1998, p. 73)

Diante das críticas mais duras e dos exemplos mais drásticos, afirma RUSEN (1997a, p. 5), no entanto, que “desafios à modernidade e à historicidade como orientação da prática de vida não são novos”. O fascismo é um bom exemplo disso, como resultado do conjunto de críticas ao capitalismo liberal e ao marxismo. Estas críticas, como as elaboradas pela já citada *post-histoire*, são produzidas como um contrapeso à incapacidade recorrente da racionalidade em apresentar-se como uma perspectiva convincente de um futuro melhor. A mitificação do passado é um exemplo eloquente de uma tentativa de crítica ao presente (e às projeções de futuro) anunciadas pela racionalidade moderna.

Mas a filosofia moderna, igualmente, empenhou-se em buscar “soluções” para os impasses de suas próprias projeções. A posição hegeliana é clara neste sentido:

Para Hegel e seus seguidores, as contradições da modernidade só podiam ser superadas pelo uso do instrumento por excelência da modernidade – a razão. Para Hegel, a razão é o auto-conhecimento do Espírito Absoluto, e através dela será possível promover a reunificação dos *disjecta membra* produzidos pela modernidade. (ROUANET, 1989, p. 240)

Neste mesmo sentido RUSEN (1997a, p. 6) sugere, frente às críticas, assim como LIPOVETSKY (1983), que a Ciência Histórica faça um *tour* por sua própria história, uma escanerização de sua trajetória, para detectar as “deficiências de

orientação do pensamento histórico que levam a uma reação às suas conquistas no processo de cientificização modernizadora ou que levam o próprio pensamento histórico a ser rechaçado como fator de orientação cultural na vida prática”.

Reconhece RUSEN (1992, p. 127) o quanto a pós-modernidade implica em um crítica radical da racionalidade histórica, na medida em que busca desconstituir o próprio conceito de História e de Método: “Método quer dizer racionalidade como única porta para penetrar no interior da realidade do passado e das forças motrizes, que modificam os objetivos da vida humana, constituindo a História em sujeito dos estudos históricos”.

Em face de isso, percebe-se claramente a preocupação em proceder, como já dito, um “auto-exame” nos conceitos de fundação da Ciência Histórica.

O primeiro passo, segundo Rusen, é esclarecer o que é **Moderno** na Ciência Histórica. Segundo este autor, RUSEN (1993) desde o século XVIII, o pensamento histórico passou por três etapas de modernização:

1.1 ILUMINISMO

A primeira etapa se deu com o **Iluminismo**, que colocou a razão como parâmetro dos juízos históricos e como definidora das produções culturais, objetos do interesse humano. Como afirma ROUANET (1993, p. 138): “Em sua luta contra as irracionais do antigo regime, a Ilustração pode se vista como um grande projeto de modernização da Europa. É preciso dar razão A. Wilson, o grande biógrafo de Diderot, quando disse que o que chamamos hoje de modernização corresponde ao que o século XVIII chamava de Luzes”. O iluminismo, a despeito das variantes significativas entre seus principais autores, de Montesquieu a Voltaire, passando pelas concepções pouco ortodoxas de Rousseau¹¹, assumiu a racionalidade como padrão de compreensão da realidade, espalhando-a por todo o corpo social e alterando a consciência de passado, de presente e futuro da Europa e, com o tempo, do Ocidente.

¹¹ Como afirma sobre ele, Josep FONTANA: Não é estranho que esse pensamento, que apaixonou os românticos, em plena reação irracionalista contra as idéias do século XVIII, tenha suscitado nos ilustrados, seus contemporâneos, respostas que vão desde o sarcasmo de Voltaire (...) até o desprezo de Diderot (FONTANA, 1998, p. 72-73).

O iluminismo promoveu uma crítica intensa e sistemática à tradição, particularmente de origem religiosa; Combateu o sistema de ordens e condenou a servidão, base de sustentação das elites feudais. Criticou os particularismos, imaginando uma razão universal e atemporal capaz de orientar e gerir o Estado. Com isso, contribuiu para o fim das barreiras feudais e para a formação de uma administração centralizada e profissional, liberando as potencialidades econômicas que consolidarão o capitalismo como modo de produção predominante.

O iluminismo, cujos limites cronológicos podem ser determinados entre a Revolução inglesa no século XVII e a Revolução Francesa do fim do século XVIII, incorporou a inspiração da física newtoniana e sua explicação mecânica do universo, sua idéia de “força natural e invisível” que mantém o universo em funcionamento, buscando, a partir daí, construir uma espécie de “física da sociedade”; outra importante influência foi o “pirronismo histórico”, principalmente Pierre BAYLE (1647-1706), cuja obra, “Dicionário Histórico e Crítico” (1687) implicou uma vigorosa renovação no método de análise da História, superando à mera análise dos textos ou a discussão sobre a validade das fontes e propunha estendê-la a todos os campos do saber, convertendo a crítica (...) na atividade mesma da razão e transforma-se “na arte de conseguir, através do pensamento racional, conhecimentos e resultados exatos.” (FONTANA, 1998, p. 64)

Voltaire (1694-1778), fortemente influenciado por Bayle, estende o conceito de crítica à toda a História tal como era apresentada, buscando construir uma História do “espírito humano”, declarando que só seria válida a história que permitisse compreender os progressos culturais da Europa. Assim, Voltaire enumera quatro grandes “séculos”, correspondentes a Alexandre, Augusto, ao Renascimento e ao século de Luís XIV, século da “realização plena do homem”.

Outro importante nome do período foi o do barão de Montesquieu. Suas considerações sobre a História apontam para uma distinção entre as razões acidentais das estruturais na explicação dos fatos históricos. Afirma MONTESQUIEU, na obra “Considerações sobre as causas da grandeza e decadência dos romanos”:

Há causas gerais, sejam morais ou físicas, que vigoram em cada monarquia: a elevam, a mantém ou a precipitam. Todos os acidentes estão sujeitos a estas causas, e se o acaso de uma batalha, isto é, uma causa

particular, arruinou algum Estado, havia outra causa geral que fazia com que esse Estado devesse perecer por uma só batalha: em uma palavra, o impulso principal arrasta consigo a todos os acidentes particulares.¹²

Montesquieu também imaginou uma escala da evolução humana, cujas etapas de desenvolvimento social estariam relacionadas com as formas através das quais os homens proviam sua subsistência. Esta análise foi a pedra de toque de uma série de políticas de Estado – como a desenvolvida por Turgot, cujo propósito era o de promover as condições para o desenvolvimento capitalista. Seguindo a trilha aberta por Montesquieu Turgot afirmava que:

(...) o que o governante ilustrado tem de fazer é estabelecer as bases de uma reativação econômica que, ao mesmo tempo que resolverá os problemas mais graves com que se defronta habitualmente o governo-escassez de colheitas e crise financeira do Estado – tornará possível a passagem a uma etapa superior do desenvolvimento, que acabará mudando leis e costumes, e transformando a própria sociedade. (FONTANA, 1998, p. 74)

Então, historicamente, a Ilustração entroniza o conceito de método, evolução, de progresso. Progresso dos povos, buscando livrar-se da tradição e da barbárie, e progresso dos indivíduos, superando os entraves naturais e tornando-os livres. Esse empenho na libertação da barbárie e da natureza passa a constituir o objeto principal da historiografia oitocentista. Como afirmou Diderot: “O gosto pela história natural está em decadência. Dedicamo-nos por inteiro às questões de governo, de legislação, de moral, de política e de comércio. Se me fosse permitido aventurar uma profecia, anunciaria que os espíritos irão voltar-se para o lado da História, corrida imensa na qual a filosofia não se plantou” (FONTANA, 1998, p, 77). Fortemente eurocêntrica, pautada nas conquistas da sua civilização, deixando as nações “bárbaras” para a curiosidade da etnografia, assim, como afirma FURET, a História na visão dos iluministas se transforma em “árvore genealógica das nações européias e da civilização de que são portadoras” (s.d. p. 135).

O século XVIII e o Iluminismo produzem duas grandes perspectivas do mundo. Uma, pessimista, como Edward GIBBON (1989) e sua obra “Declínio e

¹² *Condiderations su les causes de la grandeur des romains et de leur decadence*. In: Oeuvres Complètes. París: Seuil, 1964. XVIII. p. 472.

Queda do Império Romano” na qual busca não as razões da queda do Império, mas por que durou tanto tempo. Para Gibbon, a civilização não está a salvo da barbárie, afinal os bárbaros conquistaram o Império Romano e nada impede que situação semelhante se repita, de um lugar não imaginável:

Temeroso quanto ao futuro da civilização, conclui que a barbárie fora reduzida a uma estreita faixa, pouco ameaçadora, “mas essa aparente segurança não nos deve levar a esquecer que novos inimigos e perigos ignorados podem **possivelmente** surgir de algum povo obscuro, mal visível ainda no mapa do mundo” (PAZ, 1994, p. 8).

Outra, otimista, com CONDORCET (1993), que esboça um quadro histórico dos progressos do espírito humano. Matemático, filósofo, economista e girondino, tornando-se um dos principais nomes da “Encyclopédia”, reproduz na sua obra uma visão evolutiva da História. Nos 9 primeiros capítulos segue Voltaire e sua periodização. No décimo e último, mostra sua certeza e fé nos progressos do espírito humano *ad infinitum*:

No esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano, Condorcet exalta a perfectibilidade humana regida por um princípio progressivo irrefreável. A história aparece-lhe dominada pelo embate entre o obscurantismo e o progresso dos conhecimentos científicos, embate vencido pelo segundo. O progresso histórico, em sua opinião, terminará, provavelmente, com a destruição da desigualdade, seja entre as nações, seja entre as pessoas no interior de cada país, e com o aperfeiçoamento da natureza humana. (BODEI, 2001, p. 95)

A Revolução Francesa consolidou e, ao mesmo tempo, desconcertou alguns dos mais caros princípios iluministas. Por um lado, a revolução delineou o claro – escuro da composição tradição-razão, dessacralizando a sociedade de ordens, secularizando a religião, levantando os entraves à economia de mercado e contribuindo para a racionalização do Estado, através de uma administração fundamentada no mérito e de uma burocracia fundamentada na lógica do melhor resultado.

Por outro lado, ela não “realizou”, sobretudo, os princípios mais universais da Ilustração, independente de pensadores específicos, e nos quais residia o essencial do seu programa modernizador. Apesar do elitismo de alguns filósofos, a tendência imanente da Ilustração foi a igualdade. A Revolução proclamou uma igualdade de fachada, mas institucionalizou uma

desigualdade real, através do sufrágio censitário e da divisão entre cidadãos ativos e passivos. A ilustração foi ardenteamente feminista. A Revolução recusou-se a conceder às mulheres a cidadania. A Ilustração foi universalista e pacifista. A Revolução foi nacionalista e militarista. (ROUANET, 1993, p. 141)

1.2 HISTORICISMO

Com o fim do Império Napoleônico – responsável por expandir os feitos da Revolução para boa parte do continente europeu – o Congresso de Viena (1815) contradiz ainda mais as idéias dos iluministas, rompendo com a idéia de liberdade por eles defendida. As Revoluções de 1830 e 1848 e principalmente, a derrota de Napoleão III na Guerra franco prussiana, repercutem em um conceito de nação que se estende e invade a razão histórica. A idéia de “povos” e o conceito de “universal” vão sendo substituídos por “povo” e “nação”. A metafísica se esboroa e os historiadores buscam definir, objetivamente as dimensões de passado e presente, assumindo a irreversibilidade do acontecido e exaltando o evento. As chamadas “leis” da História, produtos da razão iluminista, supra-históricas, universais, são substituídas por um rigoroso método de busca do passado através da análise das fontes. O historiador é o que se afasta da fonte e passa a vê-la objetivamente. Como define Ranke: “a tarefa do historiador consiste em reunir um número significativo de fatos, que são ‘substâncias’ dadas através de documentos ‘purificados’, restituídos à sua autenticidade externa e interna”. (REIS, 2004, p. 17)

O **historicismo**, como se denomina esta corrente de pensamento histórico erudito, ou escola metódica – que terá sua versão francesa no **positivismo** comteano bem como na obra histórica de Fustel de Coulanges¹³ - recupera o “povo” e a cultura popular em contraposição às noções políticas de elite dos iluministas. O historiador passa a determinar – por força de seu ofício – o lugar na História dos eventos do passado. E estas escolhas sobrecarregam-se de um **valor**, de um conteúdo cívico, destacando os grandes feitos, os grandes autores, cujas realizações “ensinam” o povo, contribuindo para reforçar a base para a construção

¹³ Para ele, a História consiste, como todas as ciências, em constatar os fatos, em analisá-los, em aproxima-los, em estabelecer relações (...) o melhor dos historiadores é aquele que se mantém o mais próximo possível dos textos e que os interpreta com a máxima justeza, que só escreve e só pensa segundo eles (REIS, 2004, p. 25).

da Nação. E a Nação é o conceito capaz de funcionar como cimento para as fraturas dos anos de Revolução e de crise na Europa do século XIX. Daí a busca de um passado monumental, a recuperação de contos e lendas populares, a publicação de romances históricos (...) que evoca um passado autóctone e glorioso, de um costumbrismo que incorpora a vida cotidiana das pessoas do povo, destacando suas peculiaridades locais, ou de uma narrativa e de uma poesia que potencializam a paisagem, signo da individualidade nacional (FONTANA, 1998, p. 117). O historicismo vira às costas ao iluminismo, em busca das vocações nacionais que se perderam, isto é, buscando no passado o lugar de reconhecimento do presente.

Este momento é o que RUSEN (1997a, p. 8), denomina de “a segunda etapa” do processo de desenvolvimento do pensamento histórico. Iniciada, como visto, no final do Iluminismo, o “pensamento genético” subleva-se contra as idéias de permanência e atemporalidade e eleva o momento de transformação à categoria de elemento fundamental para a orientação do agir humano. Neste período a História se desenvolve como disciplina científica, voltada para a pesquisa do passado e para o ensino. Como afirma Francisco PAZ:

Difundir o ensino da história significa propagar os valores patrióticos, cultuar o estado-nação e reafirmar os progressos científicos e materiais da humanidade. O desdobramento do ideário nacionalista (...) e a convicção que o estado nacional e o agente do progresso fundamentam as premissas do passado genealógico, isto é, do passado escolhido em função daquilo que se pretende anunciar. A tarefa dos historiadores consiste em revelar o percurso da civilização, a construção das nacionalidades. Essa será a tarefa sublime de Guizot (França e Inglaterra), Michelet (França), Ranke (Alemanha) e Burkhardt (Itália) (PAZ, 1994, p. 10)

Igualmente, Auguste Comte, ao empenhar-se na defesa de a História encontrar-se, assim como os fenômenos da natureza, sujeita a leis, deu significativa contribuição à consolidação, a partir do século XIX, da idéia de uma Ciência da História e da difusão de estudos historiográficos, contrapondo-se às generalizações fundamentadas em fatos pouco confiáveis que, de uma maneira geral, havia marcado os estudos da História até então:

Os “positivistas” franceses praticarão os mesmos princípios defendidos por Ranke, mas traduzidos para o espírito francês. Se Ranke esconde Hegel, a filosofia da história implícita na historiografia metódica francesa será a iluminista. Não é o Espírito que produz a história, mas o povo-nação e os

seus líderes instalados no Estado. O iluminismo que sustentará essa historiografia será aquele evolucionista, progressista, gradualista, anti-revolucionário, mas atualizado pela filosofia comtiana e seu “espírito positivo”, bem como influenciado pelo evolucionismo darwiniano. (REIS, 2004, p. 20)

1.3 MARXISMO E ANNALES

Na terceira etapa, o agir humano intencionado cede espaço “para as conjunturas que determinam a ação humana e no seu entrelaçamento sistemático, bem como nas transformações que estas conjunturas sofrem no decorrer do tempo” (RUSEN, 1997a, p. 8). Representam este momento o marxismo, a escola dos Annales e a história das estruturas e da sociedade.

De fato, a despeito do desenvolvimento de métodos mais apurados para avaliar documentos e para comparar fontes distintas, os historiadores do fim do XIX, tendo Ranke e Comte¹⁴ à frente, não ultrapassaram a fronteira do fato e da fonte, caindo em um eruditismo científico que pressupunha que haveria uma cadeia de causas e efeitos evidenciada pela exposição de uma seqüência de documentos organizados cronologicamente.

Marx oferece, neste contexto, uma significativa contribuição para “avançar” a racionalidade histórica, principalmente na crítica ao positivismo através da posição de que “as sociedades são sistemas de relações entre seres humanos”, e não subjugadas incondicionalmente a leis, como as da natureza. Além disso, Marx salienta a existência de tensões internas em cada sociedade- as lutas de classe,

¹⁴ A despeito das diferenças que guardavam entre si: Ranke tenta reprimir os instintos românticos e relatar o que aconteceu, partindo do particular para o geral. Pretendeu fazer a história nacional, buscando-a em sua singularidade. Para Ranke, cabia ao historiador reforçar a nacionalidade, única salvaguarda contra a barbárie. Não havia, na sua análise do que é útil ao historiador, a noção de liberdade individual. Comte, em seu ‘Curso de Filosofia Positiva’, influenciado pela visão científica da época – particularmente o darwinismo – busca as leis de funcionamento da sociedade, leis que são dadas pelos conhecimentos das ciências naturais, como a física e a biologia. Comte retoma os conceitos de progresso – evolução na descrição de Darwin – do iluminismo. Acredita na existência de um passado único que avança para o presente em um quadro de desenvolvimento ou progresso, até atingir um estágio fixo e definitivo, o “científico”. Os historiadores influenciados pelo posicionamento de Comte enfatizam a busca científica do fato, a objetividade histórica. Daí a predileção pela política porque os documentos produzidos são quase que exclusivamente do Estado. Reforça-se uma “Ciência do documento” que dá origem a erudição do século XIX.

“motor da História” - capazes de fazer avançar as formações socioeconômicas. Como afirma HOBSBAWN:

A influência de Marx sobre os historiadores, e não só historiadores marxistas, baseia-se, contudo, tanto em sua teoria geral (a concepção materialista da história) com seus esboços, ou pistas, sobre a compleição geral do desenvolvimento histórico humano a partir do comunismo primitivo até o capitalismo, quanto em suas observações concretas relativas a aspectos, períodos e problemas específicos do passado. (HOBSBAWN, 1998, p. 173-174).

Para Pierre VILLAR, a hipótese fundamental de Marx seria: “A matéria histórica é estruturada e pensável, cientificamente penetrável como toda outra realidade” (REIS, 2004, p. 52). Marx teria, partindo desse fundamento, criado uma “teoria geral” do movimento das sociedades humanas, teoria esta composta de hipóteses passíveis de análise lógica e verificação e que resultam em uma hipótese geral, que, segundo José Carlos REIS pode ser assim resumida:

(...) Grupos de homens, que ocupam lugares contraditórios no processo produtivo, entram em relação de luta – um grupo busca manter as atuais divisões de papéis, outro tenta o rompimento de tal divisão. Permanência e mudança formam uma totalidade e se explicam reciprocamente. A abordagem da “realidade material” seria científica. Aquela realidade não é expressão do Espírito [como em Ranke¹⁵], mas algo em si, concreta, materialista. (REIS, 2004, p. 53)

No prefácio à Contribuição à crítica da economia política, evidencia-se o quanto Marx, a despeito da “inversão hegeliana”, definia a História dos Homens como uma história fundamentada na noção de progresso:

Uma formação social não desaparece nunca antes que sejam desenvolvidas todas as forças produtivas que possam conter, e umas relações de produção novas e superiores não substitui jamais a outras antes de que as condições materiais de existência dessas relações tenham sido incubadas no seio da velha sociedade. Por isso a humanidade não se propõe nunca mais que os problemas que possa resolver, pois, olhando mais de perto, se verá sempre que o problema mesmo não se apresenta mais que quando às condições materiais para resolve-lo existem ou se encontram de estado de existir. (FONTANA, 1998, p. 147)

¹⁵ A História, para Ranke, era o reino do Espírito, que se manifestava de forma individual. Era feita de “individualidades”, cada uma dotada de estrutura interna e sentido único. (...) O historiador deve se concentrar nos eventos, expressões dessas individualidades apreendidas através das fontes. (REIS, 2004, p. 16)

Igualmente, o desenvolvimento da sociologia nos fins do XIX, particularmente com Max Weber, contribuiu para renovar os métodos de pesquisa histórica, apropriando-se desta de metodologias de investigação sociológica e definindo-se como uma ciência social e não mais somente focada no indivíduo, na nação e na cronologia:

A Marc Bloch e Lucien Febvre, fundadores da revista “Annales”, coube procurar responder ao repto lançado aos historiadores, no início do século XX, por François Simiand, para que abandonassem os seus três ídolos: o indivíduo, o político e o cronológico. A progressiva substituição destes três “ídolos” permitiu que os estudos históricos se fossem desenvolvendo numa perspectiva de uma História global, que procurou encontrar no “tempo longo as estruturas e as conjunturas explicativas e construir um discurso sobre o passado despojado de indivíduos e personagens”. (MAGALHÃES, 2003, p. 11)

Annales d'Histoire Économique et Sociale, surgida em 1929, foi responsável por divulgar novos métodos de investigação histórica, em mais uma ampla tentativa de reforma conduzida pela razão, fundamentada no cientificismo e buscando, através do uso de categorias e métodos emprestados da sociologia, da antropologia e da economia, superar os limites da História Política, ampliando seu conceito para “o estudo cientificamente elaborado das diversas atividades e das diversas criações dos homens de outros tempos”, como afirma seu fundador e diretor até 1956, Lucien Febvre (FONTANA, 1998, p. 206).

Com Fernand Braudel, os Annales¹⁶ amadurecem um novo referencial histórico, a despeito de diversas leituras díspares e mesmo antagônicas de seus membros¹⁷. Este referencial é que se denomina de **estrutural-funcionalista**:

Segundo a forma estrutural-funcionalista de praticar o conhecimento histórico, a ação humana deixa de ser “exemplo” para ser “função”. A mudança não é vivida como progresso, como uma evolução regular ou

¹⁶ Após Braudel há uma terceira, com Dosse, que rompe com esse conceito da modernidade. Ver em DOSSE (2003), principalmente o capítulo 6. Ali, afirma DOSSE (2003, p. 302): *Essas controvérsias nos lembram que a história permanece um campo de batalhas, o lugar de confrontos primordiais onde se joga não tanto o passado enquanto tal mas as grandes escolhas do presente. Diante dessas polêmicas, a reação de calafrios, tentando evitá-las pelo escapismo. A paixão que elas desencadeiam é legítima. Entretanto, os historiadores devem aferrar-se a um certo número de regras constitutivas de seu ofício.*

¹⁷ Ver FONTANA (1998, p. 203).

continuidade, mas como uma nova função, aspecto de um processo de estruturação, desestruturação e reestruturação (REIS, 2004, p. 69)

Para TREVOR-ROPPER, o “espírito” dos *Annales* relaciona-se “a uma tentativa de apreender a totalidade e a coesão vital de qualquer período histórico” (REIS, 2004). Para tal propósito, acreditam os historiadores ligados aos *Annales* que a História é determinada, pelo menos em parte por forças externas, físicas, como a geografia e o clima, ou não físicas, como as formações sociais.

Esta tentativa de apreensão de uma totalidade histórica levou os *Annales* a empreender rigorosas análises estatísticas, buscando diminuir as áreas de incompreensão, promovendo, em face disto, uma renovação na forma de se fazer História.

Para Rusen, todo este processo não implica rupturas mas, ao contrário, significa “períodos de racionalização do pensamento histórico”, ao longo dos quais forja-se a Ciência Histórica, constituindo e consolidando objeto, método, prestígio e cátedra.

1.4 ENFRENTAMENTOS E POSSIBILIDADES

A história da Ciência Histórica enquadra-se na categoria (histórica) do progresso: da adoção de parâmetros secularizados na avaliação histórica, passando pela generalização da investigação histórica visando produzir conhecimento, até a construção de interpretações históricas específicas.

Ao analisar, hoje, a história da Ciência Histórica como uma ruptura de concepções e rejeição de modelos, RUSEN (1987, 1997a) justifica o momento da nova crise, na qual se produz a crítica pós-moderna, e indica a possibilidade de a Ciência Histórica enfrentar este momento. Voltando sua atenção para os momentos de ruptura anteriores, Rusen constata que eles se processaram por meio de rejeições e incorporações. O historicismo apresentou-se como capaz de superar os “defeitos” do Iluminismo, sem condições de “interpretar historicamente a multiplicidade e heterogeneidade dos produtos culturais do espírito humano mediante a perspectiva de uma razão quase natural” (RUSEN, 1997a, p. 9). Para tal,

o historicismo constitui categorias novas, como as do “desenvolvimento” e “individualidade”.

Por sua vez, segundo Ruseñ, o historicismo não foi capaz de subsumir o contexto macro – fatores econômicos e sociais – que estabelecem os limites às ações humanas. No entanto, marxismo e escola dos Annales quase apagaram o sujeito, “tendo a importância decisiva atribuída às raízes sociais mais profundas da experiência histórica” (RUSEN, 1997a, p. 9).

Assim, as etapas de desenvolvimento da Ciência Histórica mantêm, na sua linha evolutiva, uma base comum de “deslizamento” dos seus avanços: a racionalidade modernizante do pensamento histórico. E o que a pós-modernidade na sua crítica atinge é esta racionalidade metodológica que não seria mais capaz de compreender e dominar as práticas humanas.

RUSEN (1997a) vale-se da alegoria representada pelo quadro de Goya, “O sonho da razão produz monstros” para melhor definir a crítica da pró-modernidade à racionalidade metodológica, constitutiva da História como Ciência. Seria esta racionalidade um monstro, “um pesadelo no qual o pensamento progressista forçosamente toma conta dos homens e os conduz a uma situação na qual a irrefletida continuação de progressos passados só pode terminar em uma catástrofe?” (RUSEN, 1997a, p. 10)

FIGURA 1



Walter Benjamin, na tese IX de “Sobre o Conceito de história” também se vale de uma imagem para compor uma alegoria de crítica à História afetada pelo conceito de progresso. Trata-se do quadro de Paul Klee, “*Angelus Novus*”. BENJAMIN assim o descreve: “Nele está representado um anjo, que parece estar a ponto de afastar-se de algo em que crava o seu olhar. Seus olhos estão arregalados, sua boca está aberta e suas asas estão estiradas” (BENJAMIN, 1993, p. 226). E então faz a comparação com a História “dominada” pela força irresistível do progresso:

O anjo da história tem de parecer assim. Ele tem seu rosto voltado para o passado. Onde uma cadeia de eventos aparece diante de nós, ele enxerga uma única catástrofe, que sem cessar amontoa escombros sobre escombros e os arremessa a seus pés. Ele bem que gostaria de demorar-se, de despertar os mortos e juntar os destroços. Mas do paraíso sopra uma tempestade que se emaranhou em suas asas e é tão forte que o anjo não pode mais fecha-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, para o qual dá as costas, enquanto o amontoado de escombros diante dele cresce até o céu. O que nós chamamos de progresso é essa tempestade.

FIGURA 2



Benjamin identifica o progresso como a “tempestade” que afasta o homem do paraíso da sociedade primitiva sem classes, a tempestade que se confunde com a catástrofe e a destruição das tempestades bíblicas e que encaminha os homens, sem tempo sequer de ajudar os feridos, para o abismo.

Michael LOWY (2005, p. 92) afirma:

Os escombros tratados aqui não são, como entre os pintores ou poetas românticos, um objeto de contemplação estática, mas uma imagem dilacerante das catástrofes, dos massacres e de outros “trabalhos sanguinários” da história. Ao escolher esta expressão, Benjamin continuava muito provavelmente um confronto implícito com a filosofia da História de Hegel, essa imensa teodicéia racionalista que legitimava cada “ruína” e cada infâmia histórica como etapa necessária da marcha triunfal da Razão, como momento inevitável do Progresso da Humanidade rumo à Consciência da Liberdade (...) A atitude de Benjamin consiste exatamente em inverter essa visão da história, desmistificando o progresso e fixando um olhar marcado por uma dor profunda e inconsolável – mas também por uma profunda revolta moral – nas ruínas que ele produz.

Para Rusen, a Ciência Histórica, até aqui, vem enfrentando os desafios epistemológicos lançados pela pós-modernidade – e que repercutem no ensino de História - de duas formas: uma anacrônica e outra revisionista. A primeira consiste em destacar na própria constelação de experiências da modernidade, orientações capazes - por seu perfil de eficácia – de dar conta do repertório de críticas atuais. É o caso da categoria histórica da nação, que funcionaria como um antídoto às inquietudes do presente. A identidade nacional, assim incorporaria a possibilidade de reinvestir sentidos, recuperar padrões de referências e apelar para a necessidade de preservação de tradições culturais longevas.

A segunda forma consiste em uma submissão crítica da própria crise da modernidade à sua categoria de progresso, revelando as contradições e desvios do processo, desvelando como as promessas embutidas no conceito de progresso não foram materializadas no mundo contemporâneo.

O resultado deste exercício de revisão histórica não foi uniforme. Por um lado produziu uma fuga para o passado – em uma reedição romântica – onde se situariam as condições que seriam deturpadas pela marcha do progresso modernizante. Rusen cita o livro de Le Roy Ladurie, no qual a aldeia Montaillou nos Pirineus é apresentada como um “contraquadro rousseauiano do presente” (RUSEN, 1997a, p. 12). E acrescenta: “Algo semelhante é válido para interpretações

feministas das bruxas, que no início da era moderna estariam representando a humanitas, a qual se teria perdido, ao longo da realização da racionalidade modernizante, nas estruturas de dominação desumanizantes do patriarcado moderno”.

A crítica que Rusen faz a esta “saída” às interpolações da pós-modernidade, diz respeito a esterilidade destas concepções, incapazes que são de apresentar qualquer perspectiva de futuro que valha para orientar a ação. Ou seja, apesar de incorporar a crítica ao pensamento histórico moderno, retratando-o como destruidor de formas alternativas históricas, não apresenta outra concepção capaz de conformar a relação passado-presente-futuro. Por isso, afirma Rusen, não é pós-moderna.

Caminha nesta direção, segundo Rusen, a história do cotidiano¹⁸, a antropologia histórica¹⁹ e a microhistória²⁰. Tais abordagens abandonam as categorias genéticas de tempo. Por exemplo, na categoria do cotidiano são as “vivências das pessoas atingidas pelas transformações históricas e não as construções analíticas a partir das quais as transformações são reconstruídas, o ponto principal. Nesta perspectiva, a gênese perde o sentido de uma direção temporal objetiva e se transforma numa realidade subjetivamente vivida” (RUSEN, 1997a, p. 13)

Esta mudança implica em uma inadequação dos procedimentos analíticos até então empregados pela ciência histórica e a necessidade de clivagens com outras formas de pensamento, por exemplo, com a antropologia e a etnologia, cujos “métodos se preocupam com tempos e espaços da vida humana que não se

¹⁸ Ver HELLER (1985); LE GOFF (1985); DE CERTEAU (1994).

¹⁹ Ver SAHLINS (1990) sobre a defesa de uma Antropologia estrutural histórica. Também DOSSE (1992, p. 167ss), sobre a discussão em torno da antropologia histórica e BURKER (1989).

²⁰ Ver GINZBURG (1987). Sobre ele, afirma François DOSSE: Ginzburg mostra muito bem que seu moleiro Menocchio, em *O queijo e os vermes*, constrói uma cosmogonia que é uma verdadeira bricolagem ideológica e cultural pessoal, que não é a simples duplicação de um modelo imposto. Ao contrário, então, do que se pensava nos anos 60, as grandes instituições da reprodução, os grandes esquemas de tipo panótico não possibilitam impedir a criatividade dos indivíduos que se encontram numa posição de astúcia de inteligência, à maneira da Mésis grega, como analisou Michel de Certeau, a partir dos trabalhos do antropólogo Marcel Detienne. Cada autor cria, então, seu próprio itinerário, inscreve sua própria singularidade e, assim, seu próprio ser, sua própria existência, sua própria presença no interior mesmo dos sistemas coercivos. Disponível em: <http://www.dhi.uem.br/publicacoesdhi/dialogos/volume01/vol5_entre.html> Acesso em: 25 set. 2005.

enquadram nas concepções genéticas do surgimento da sociedade moderna" (RUSEN, 1997a, p. 13).

Também os métodos aplicados na microhistória, ao destacar um sentido cultural **tópico**²¹, quebra a concepção de enquadramento dos acontecimentos em uma linha evolutiva, em um processo temporal geral, destacando seu "sentido independente, sentido que eles tinham no horizonte cultural daqueles que dentro deles agiam ou sofriam" (RUSEN, 1997a, p. 14).

1.5 PERDAS E GANHOS, NA HISTORIOGRAFIA E NO ENSINO DE HISTÓRIA.

Para RUSEN (1997a), as críticas dos pós-modernos acrescem um ganho em vivência da alteridade histórica. No entanto, o autor considera que há significativas perdas. O desenvolvimento de uma racionalidade metodológica pós-moderna, encarnada na história do cotidiano, na microhistória e na antropologia histórica apresenta, segundo Rusen, três deficiências: em termos de **vivência da modernização**, de **racionalidade conscientizadora** e de **teorização metodológica**. A razão destas deficiências deriva da oposição pós-moderna à teoria e ao enquadramento dos fenômenos históricos dentro dos direcionamentos temporais globais.

Rusen afirma que, ao contrário da maneira como procede a microhistória, o pensamento histórico **não pode** "abrir mão da vivência da modernização e da dinâmica temporal que lhe é peculiar" (RUSEN, 1997a, p. 15). Isto porque, a despeito de a microhistória intensificar a vivência da alteridade histórica, relega a terceiro plano dimensões macrohistóricas responsáveis pelas configurações do presente, "liberando-as" de um esforço crítico de análise e reflexão.

Acrescenta Rusen a respeito do perigo de uma visão irracional e mistificadora como resultante da fascinação representada por uma vivência de alteridade intensificada em nível microhistórico, história do cotidiano ou antropologia cultural (RUSEN, 1997a, p. 15) Na corrente contrária, e fundamentando-se na

²¹ Como afirma Giovanni Levi: "A micro-história como uma prática é essencialmente baseada na redução da escala da observação, em uma análise microscópica e em um estudo intensivo do material documental" (BURKE, 1992, p. 136).

irrupção identitária do mundo contemporâneo, Rusen afirma que a Ciência Histórica não pode dispor da **razão argumentativa e discursiva**: A História que não se dispuser a sacrificar a razão metodológica em favor da febre de contraquadros rousseauianos às crises do presente, se manterá como um ancoradouro de sobriedade frente à avalanche panfletária dos caçadores de sensações (RUSEN, 1997a, p. 16)

Não é diferente a posição do historiador Eric Hobsbawm. Em um artigo intitulado “O que a História tem a dizer-nos sobre a sociedade contemporânea?” afirma HOBSBAWN:

A postura que adotamos com respeito ao passado, quais as relações entre passado, presente e futuro não são apenas questões de interesse vital para todos: são indispensáveis. É inevitável que nos situemos no continuum de nossa própria existência, da família e do grupo a que pertencemos. É inevitável fazer comparações entre o passado e o presente: é essa a finalidade dos álbuns de fotos de família ou filmes domésticos. Não podemos deixar de aprender com isso, pois é o que a **experiência** significa. Podemos aprender coisas erradas – e, positivamente, é o que fazemos com freqüência, mas se não aprendemos, ou não temos nenhuma oportunidade de aprender, ou nos recusamos a aprender de algum passado algo que é relevante ao nosso propósito, somos, no limite, mentalmente anormais (HOBSBAWN, 1998, p. 36)

Por fim, Rusen insiste na necessidade de uma “apreensão conceitual da vivência histórica como um todo” (RUSEN, 1997a, p. 16), referenciada no presente, não como mera contraposição a um passado destacado, mas em uma **relação** capaz de ressignificar, lançar novos olhares a um passado escolhido a partir do interesse do presente.

A despeito das deficiências das abordagens históricas pós-modernas, os padrões de racionalidade da moderna Ciência Histórica não são capazes, igualmente, de enfrentar os desafios postos pela pós-modernidade. Frente a este impasse, o qual ao permite cogitar o abandono da racionalidade moderna nem desconhecer suas limitações, Rusen sugere despertar o potencial não concretizado da racionalidade moderna, com vistas a capacita-la para, “no futuro, realizar um processo de conscientização em torno de condições contemporâneas de vida através da memória histórica” (RUSEN, 1997a, p. 17).

Neste mesmo sentido afirma Sergio Paulo Rouanet, em um texto no qual comenta a aparente realização da modernidade a partir das idéias Iluministas e da Revolução Francesa:

Não, as Luzes não se realizaram na Revolução, e portanto seu conteúdo continua disponível para novas apropriações. Ele sobrevive intacto, em toda a riqueza de suas virtualidades emancipatórias, com suas promessas de liberdade real e igualdade autêntica, além das barreiras nacionais, culturais e étnicas.

Sim, a Revolução produziu a modernidade, mas é uma modernidade ambígua, com aspectos compatíveis com as Luzes e outros que as contrariam frontalmente.

Se a proposta modernizadora da Ilustração não se exauriu, sabemos que essa modernidade dividida não é a única possível. Inesgotável, a Ilustração nos fornece as categorias para criticá-la e para esboçar os contornos de uma modernidade alternativa (1993, p. 142)

Da mesma forma, RUSEN (1997a, p. 18) afirma que “as potencialidades racionais do pensamento histórico em geral só se desenvolveram de forma restrita”. Na medida em que Ciência da História submeteu-se a ditames das técnicas e dos procedimentos metodológicos, recusando “os importantes critérios do sentido da interpretação histórica”, não realizou o seu potencial plenamente. Esta “razão restrinida” acabou por fazer o contrário do que propalou. Assim, afirma RUSEN (1997a, p. 18), “a vivência histórica simbolizada na guilhotina representa o princípio racional da igualdade”. Como Rouanet, Rusen não vê identidade entre a racionalidade das Luzes – amplas e dialógicas – e a racionalidade da Revolução – restritiva e repressora.

Rusen sistematiza seu raciocínio, delineando três aspectos. Primeiro, **do que se trata a razão** no pensamento histórico; quais **as limitações** desta razão no pensamento histórico; como **superar** estas limitações.

A razão, para Rusen, “refere-se a pensamento no trabalho de rememoração da consciência histórica” (RUSEN, 1997a, p. 17). Este pensamento é racional, **formalmente**, quando se realiza de acordo com uma linguagem determinada pelos cânones científicos; Quanto ao **conteúdo**, o pensamento é

racional quando lembra processos e fatos de humanização no passado, processos e fatos de libertação de coação naturais ou impostas por outros; Do ponto de vista **funcional** ou **pragmático**, a racionalidade do pensamento histórico se dá “quando na suas referências ao presente serve de orientação para a vida e a formação de identidade dos sujeitos, quando a **lembraça histórica favorece a ação e a formação de identidade**” (RUSEN, 1997a, p. 18). No ensino de História, a racionalidade do ponto de vista funcional se materializa, segundo RUSEN (1997b) através de ações que permitam abrir os olhos das crianças e dos jovens para as diferenças históricas e as diferentes qualidades de vida humana através dos tempos.

Rusen afirma que, ao longo do processo de modernização da Ciência Histórica, estas **potencialidades racionais** do pensamento histórico não se desenvolveram plenamente, restringindo sob o ponto de vista formal, de conteúdo e funcional, suas potencialidades. Sob o ponto de vista formal, por exemplo, “recusando os importantes critérios do sentido da interpretação histórica como elementos extracientíficos, mesmo que estes estivessem presentes na historiografia” (RUSEN, 1997a, p. 18). Na perspectiva do conteúdo, a restrição se deu na medida em que o pensamento histórico propagou “um princípio racional de organização da vida, sem atentar para a **experiência** que mostra que em nome deste princípio aconteceram muitos fatos irracionais” (RUSEN, 1997a, p. 19).

Sob o ponto de vista **funcional**, a restrição se manifesta na imposição de consensos na formação da identidade histórica, formação esta que se anuncia como contraposição a outra, que passa a ser a negação que recorta a existência da identidade, isto é, uma identidade que se delineia pelo apagamento de outra.

Por fim, RUSEN (1997a), face a enumeração do que apontou como “dormências da racionalidade histórica”, reflete sobre as possibilidades de “despertar” esta razão, capacitando-a para novas interpretações históricas, as que reivindicam os tempos contemporâneos.

A este respeito também se manifesta Josep FONTANA (1998, p. 275):

Temos de elaborar uma visão da história que nos ajude a entender que cada momento do passado não contém apenas a semente de um futuro pré-determinado e inescapável, mas sim a de toda uma diversidade de futuros possíveis, um dos quais pode acabar convertendo-se em dominante, por razões complexas, sem que isso signifique que é o melhor, nem, por outra parte, que os outros estejam totalmente descartados.

Igualmente, Sérgio Paulo ROUANET (1989, p. 273):

Como se verifica, a consciência neomoderna é a consciência de uma modernidade que refletiu sobre si mesma, sobre suas origens e seus desvios. Ela dispõe de toda uma experiência acumulada ao longo de dois séculos. Sabe que o progresso material não foi necessariamente acompanhado de maior liberdade, mas não se demitiu da ciência e da técnica. Sabe que a razão não é um “cogito” totalmente transparente a si mesmo e funciona muitas vezes cônscio a máscara do irracional, mas não renunciou à razão. (...) Sabe que não basta a educação para libertar o homem dos seus grilhões, mas não subestima o potencial transformador das Luzes. Enfim, sabe que o tempo humano é descontínuo, brusco, catastrófico e não contínuo e linear, como acreditava a modernidade clássica. Mas não tira daí a conclusão de que perdemos nossas relações vivas com a história.

RUSEN (1997a), revendo a idéia de **pesadelo** da razão da obra de Goya, atribui à Razão - como Fontana e Rouanet – o atributo da potencialidade ainda não despertada. Estaria a Razão, no quadro de Goya, não a prover de maus sonhos, mas simplesmente dormindo, a espera de um despertar, marcado pela pluridimensionalidade de possibilidades ainda não realizadas.

Sob o ponto de vista **formal**, se a Ciência Histórica “inclusse suas potencialidades de argumentação racional no próprio processo de criação de sentido na História” (RUSEN, 1997a, p. 19), faria assim, frente às formas mistificadoras e irrationais de criação de sentido. Isto exige que a racionalidade do pensamento histórico se escore e seja validada pelas “dimensões lingüísticas internalizadas” (RUSEN, 1997a, p. 19).

Quanto **ao conteúdo** o pensamento histórico assume a importância de “funcionar como critério para juízos históricos críticos, mostrando no passado o que não foi cumprido e o que foi feito errado, abrindo com isto através da lembrança histórica perspectivas futuras de uma vida humanizada” (RUSEN, 1997a, p. 20). Um exemplo ilustrativo é a história dos Direitos do Homem e do Cidadão, ainda com postulados consensuais, mas não inteiramente contemplados.

Sob o ponto de vista **pragmático**, a imposição de consensos pode ser revertida, relacionando os efeitos práticos do conhecimento histórico ao princípio comunicativo do conhecimento recíproco de posições e perspectivas históricas diferentes (RUSEN, 1997a, p. 20). Neste caso, finaliza o autor, poder-se-ia falar, mais uma vez, em **progresso na razão histórica**, superando a dicotomia entre

modernidade e pós- modernidade em favor de um movimento que poderia ser reconhecido por todas as partes envolvidas na discussão em torno da modernidade deste pensamento, como uma tentativa de contribuir para a cultura histórica (RUSEN, 1997a, p. 21).

Para RUSEN (1987, p. 1), saber o modo como uma pessoa pensa a História, quais são as origens da história da natureza humana e quais os seus usos para a vida humana, são perguntas básicas que uma didática da história válida deveria considerar, a qual, quando terminada, comporia uma parte integrante e importante dos estudos históricos relacionados à didática da história. RUSEN (1987), partindo da discussão a respeito da Ciência da História, constrói importante reflexão sobre a didática da História, chegando ao campo no qual me insiro, que é o que se refere aos problemas de ensinar e aprender. E o manual didático tem um papel relevante neste campo.

2 MANUAIS DIDÁTICOS E FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Nenhum modo de produção, e portanto, nenhuma ordem ou sociedade dominante, na realidade é capaz de abranger toda a abrangência da prática social humana, da energia humana e das intenções humanas. (...) É fato que as modalidades de dominação operam seletivamente e, portanto, acabam sempre deixando de fora algo da abrangência total das práticas humanas reais e possíveis.

Raymond Williams

A visibilidade da crise da História na constituição do código disciplinar da História, pode ser apreendida a partir da análise de um dos elementos mais cabais deste código, um exemplo de texto visível, que é o Manual Didático. Para tanto, busca-se, de um lado, percorrer os processos de condições objetivas de sua produção, no intuito de se desvelar as possibilidades e limites destes manuais como suportes didáticos, indicarem superações desta crise. De outro, procura-se avaliar, nestes mesmos textos visíveis do código disciplinar da História alguns aspectos da relação conteúdo e forma que poderiam ser indicadores deste mesmo processo.

Assim, este capítulo buscou analisar as condições econômicas e sociais de produção de um manual didático, partindo do trabalho de Michael APPLE²² em “Trabalho Docente e textos: Economia Política das relações de classe e gênero em educação” (1995) e GOODSON²³, em “História e Teoria” (1999) bem como buscar entender as condições necessárias a um manual didático para que ele possa produzir consciência histórica, a partir do texto *El libro de texto ideal: Reflexiones entorno a los medios para guiar las clases de historia* (1997) de Jorn Rusen. Com base nestas considerações, realizou-se a análise do material didático, produzido na escola pesquisada, tanto na perspectiva de sua economia política quanto na sua relação com as categorias desenvolvidas por Rusen. Nesta análise acrescentaram-se as posições do autor do material pesquisado bem como do professor que trabalhou com o material junto aos alunos da escola objeto da pesquisa desta tese,

²² E também em APPLE (1997, p. 89; 1982, p. 213ss).

²³ Mas também GOODSON (1997, p. 79-93). O Currículo em mudança. Estudos na construção social do currículo. Porto: Porto Editora, 2001, particularmente a introdução feita por Joel Kincheloe.

buscando estabelecer diálogos pertinentes entre a teoria e a visão práticas dos principais atores do processo.

2.1 A ECONOMIA POLÍTICA DO LIVRO DIDÁTICO

Como afirma GOODSON (1999, p. 28), “a luta para definir um currículo envolve prioridades sociopolíticas e discurso de ordem intelectual”. Não é correto imaginar a produção de um livro didático sem levar em consideração, em um estudo pormenorizado, as condições contextuais de sua produção, determinantes de sua forma, conteúdo, orientação metodológica e posição no mercado. Considerando, como afirma APPLE (1995, p. 81-82), que “são os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo e considerando que são os textos destes livros que freqüentemente definem qual é a cultura legítima a ser transmitida”, as pressões sobre a sua feitura não se restringem a autores e escolas, mas há “sistemas de controle” que estabelecem o que deve prevalecer em termo de direcionamento dos conteúdos de um livro didático.

A editora responsável pela elaboração do material didático pesquisado é líder de mercado em seu segmento, atendendo 560 mil alunos e 70 mil professores em todo o Brasil.

O processo de elaboração do material, segundo informações prestadas pela Editora ²⁴, inicia-se com um processo seletivo de escolha do autor, caracterizado por uma prova conceitual e análise de uma unidade de trabalho. Escolhido o autor, ele passa a trabalhar subordinado a um supervisor direto, que contribui na seleção e organização dos conteúdos e na orientação metodológica do material.

Este supervisor, no começo de cada bimestre se encontra com o que a Editora denominou de **o pessoal do mercado**, isto é, os profissionais que trabalham o pós-venda e a assessoria das escolas, responsáveis por recolher as opiniões e críticas dos professores que usam o material da empresa. Tais informações são a base de orientação do supervisor para o autor.

²⁴ Em entrevista dada a Daniel Medeiros, em setembro de 2005.

O original do material submete-se a outras intervenções editoriais: Organização do formato – que é padrão; Iconografia, onde são selecionadas imagens com base na Identidade Visual e nos direitos autorais – uma série de imagens e textos são vetados pelos responsáveis por esta área, neste momento; Cartografia – a empresa dispõe de setor próprio de cartografia que produz mapas padrão, Programação visual e adequação de linguagem. O que se pode perceber por esse processo descrito pela Editora é que a intervenção do autor diminui sensivelmente, em face do caráter de produção horizontal que a empresa adota na produção de seu material didático.

Para APPLE (1995, p. 83), a primeira questão importante a ser considerada é: “Qual é a conexão entre um produto cultural (...) e as relações sociais de sua produção, acessibilidade e consumo?” Para obter tais respostas foi importante examinar a relação como a Editora opera internamente e frente ao mercado ao qual se vincula. Certamente o livro didático não é o resultado deste único vetor, mas deve muito a ele.

Na entrevista com a Editora, a **determinação** principal do livro didático é o **cenário de mercado**. Como o material é líder de mercado, há uma exigência maior de sustentabilidade da posição e, portanto, um espaço menor para quaisquer inovações.

Por outro lado, como o material é feito para **quatro anos**, ele precisa incorporar algumas inovações. No entanto, segundo a Editora, o material incorpora as “inovações” mais consolidadas no mercado, com o propósito de diminuir as resistências dos “clientes”.

Por exemplo: Nos materiais de matemática, quando se incorporou a proposição metodológica que dispensava a tabuada – tabela das operações elementares com números de um ou dois algarismos, usada no aprendizado das quatro operações e de outras noções elementares – a empresa precisou “compensar” os professores com uma série de cursos de adaptação.

Também as pressões dos pais são muito fortes, segundo a editora. No Ensino Médio, por exemplo, os pais exigem materiais que preparem para o vestibular. Os pais consideram que um material “que prepare para o vestibular”, uma material **forte**, seja o que contenha muitas páginas e informações.

De acordo com APPLE (1995, p. 85) nos EUA, "estima-se que 75% do tempo dos estudantes de escolas elementares e secundárias em sala de aula, além de 90% do tempo dedicado ao estudo em casa, é gasto com os materiais apresentados pelos livros didáticos".

Na pesquisa que realizei e apresentei na dissertação de mestrado (MEDEIROS, 2002, p. 106-107), frente a pergunta "O que acontece em geral durante suas aulas de História", 73,5% dos alunos responderam que "escutam narrativas do passado feitas pelo professor". Sabe-se que, na escola pesquisada, as aulas são programadas a partir do material didático, o que implica dizer que a narrativa do professor é **dirigida** pelo programa do material didático.

Na mesma questão, 32,6% dos alunos afirmam "ler o manual e fazer os exercícios" durante a aula. Quando cruzamos esta informação com a que pergunta "qual das apresentações da história pende mais o interesse, o prazer do aluno", somente 7,6% afirmam ser o material didático.

Percebe-se, então, que ouvir o que o professor fala a respeito dos conteúdos do material, bem como ler e resolver os exercícios diretamente do material não é uma **escolha** do aluno, mas uma determinação do sistema da escola.

Segundo a Editora, essa questão **nunca foi levada em consideração** na elaboração dos materiais da empresa. O maior tempo de análise se passa na construção do texto, mas o que conta como recurso de venda é a quantidade de informação. E os autores dão conta de produzir materiais com informações, mas têm muitas dificuldades em elaborar conceitualmente as disciplinas com as quais trabalham. E os que dominam estes conceitos, manifestando uma identidade com as discussões teóricas mais recentes, não vendem. Como há uma intervenção do Departamento Comercial no processo, os autores considerados "muito teóricos" são instados a modificar suas posições para não tornar o material "invendável".

O sistema da escola não funciona em torno da idéia de fornecimento de material para **uma** escola, mas de **um** material para a escola. Por isso, não há como imaginar margens de adaptação muito amplas²⁵. Há um programa – que figura entre os que podem ser aceitos por uma gama maior do mercado – e há um formato que é o que mais condiz com a idéia do livro didático como artigo mercantil.

Como afirma a Editora, o autor que não trabalha com a proposta **teórico-metodológica** da empresa, nem começa a trabalhar. Propostas muito conceituais, a despeito das referências teóricas, não são aceitos. Os materiais muito tradicionais têm mais aceitação que os conceituais. O **meio termo**, como definiu a Editora, são os tradicionais com uma “roupagem moderna” (discussão de imagem, textos de jornal, revista, etc..)

A idéia do livro didático como artigo mercantil contempla, ainda, as condições de sua produção: prazo de elaboração, período de vigência, número de páginas, iconografia, direitos autorais. Como afirma APPLE (1995, p. 93), na produção do livro didático, “o texto escrito e a apresentação gráfica são estreitamente coordenados, do mesmo modo que a linguagem e o nível de capacidade de leitura, sendo acompanhados por um manual para o instrutor”.

Segundo a Editora, o **melhor** material para a empresa é o que “facilita” o aprendizado do aluno. Este tem maior aceitação no mercado, pois é “bom para o professor”. É importante ressaltar que, conforme declaração da Editora, os professores trabalham com configurações tradicionais de materiais didáticos e não incorporam com facilidade quaisquer novidades. Assim, a determinação da feitura dos materiais se estabelece nesta tensão, entre uma empresa que conhece os avanços da Ciência Histórica e um mercado que se recusa a incorporá-la. Na decisão entre contribuir para melhorar o nível de conhecimento dos professores e garantir a venda de seu material, a empresa não tem dúvida em optar pela segunda opção.

²⁵ Na apresentação do material de História pesquisado, o autor anuncia, para os professores, o papel que ele vai ocupar na adaptação do conteúdo padronizado do material à realidade de sua escola: “É você professor, com sua erudição e capacidade de estabelecer o maior número possível de relações de sentido entre os dados alcançados, quem vai se colocar entre essas noções de proximidade e distância. O seu olhar e a sua experiência de educador vão resgatar os fatos, a sensibilidade e a sociabilidade de um outro tempo”. (Livro do Professor. Primeiro Bimestre, p. 1)

Assim, se para Rusen, o livro de História “Ideal” é o que é capaz de: Produzir um fluxo passado-presente-futuro – orientando para a ação.

Para a empresa, o livro de História “Melhor” é o que garante: O aprendizado do aluno, sendo bom para o professor que ensina e, portanto, aceito no mercado.

Como é possível perceber, não há uma reflexão por parte da empresa a respeito da relação- uso do material, intenso,e a manifestação de prazer, de satisfação do aluno, baixo, apontada na minha pesquisa de Mestrado. Como visto, o livro didático como um artigo mercantil, não é elaborado para a satisfação do aluno, mas a do professor, que é quem escolhe o livro e, portanto, é o **cliente** objeto do interesse da editora. Como afirma APPLE (1995, p. 92): “(...) ao contrário da maior parte dos outros tipos de publicação, os editores de livros-textos não definem seu mercado em termos de reais leitores de seus livros, mas sim em termos dos/as professores/as. O/a comprador/a, ou seja, o/a estudante, tem muito pouco poder nessa equação, salvo os poucos casos em que possa influenciar a decisão de um/a professor/a”.

Segundo a Editora, **satisfação** não é uma palavra usada comumente na empresa. O foco, quando se pensa no aluno, é no viés cognitivo e não afetivo. Por sua vez, quando se pensa no cotidiano, é no sentido de usar os conhecimentos e não de refletir a partir deles.

Não restam dúvidas de quanto o critério de lucratividade é um imperioso componente no processo de elaboração de um livro didático. A lucratividade exerce um poder de **censura** significativo para uma série de conteúdos que poderiam estar contemplados nos livros didáticos. Por isso, discussões políticas, religiosas e de comportamento são “vigiadas” não necessariamente por causa das políticas conservadoras dos editores, mas pelo temor de constranger e/ou irritar os compradores:

Dentro do campo de publicações cada vez mais controlado por conglomerados, a censura e o controle ideológico, tal como geralmente são concebidos, constituem um problema bem menor do que se poderia imaginar. Não é a uniformidade ideológica ou algum programa político que em última análise se faz responsável por muitas das idéias que finalmente são colocadas ou não à disposição do grande público. Em vez disso, o que importa é a lucratividade. Em última análise...se existe alguma censura, é a que se refere à possível lucratividade. Os livros que não são lucrativos, não importa sobre que assunto, são encarados de forma desfavorável. (APPLE, 1995)

Um exemplo me foi dado pela Editora: Há um mercado grande para os livros da empresa nas escolas religiosas. Por conta disso, na disciplina de Língua Portuguesa, contos de fada não podem aparecer. Em literatura, autores de textos mais sensuais (Jorge Amado, João Ubaldo Ribeiro, Adélia Prado, etc.) são “barrados”.

A sexualidade nunca é trabalhada diretamente nos materiais didáticos da empresa, evitando assim reclamações e diminuição das vendas.

Como a produção de livros didáticos exige um investimento muito alto, outro fator determinante na sua elaboração é a **pesquisa de mercado**. Nenhum editor quer investir em um produto sem antes ter uma considerável previsão de seu resultado. Por isso, ouvem-se os professores e os diretores de escolas em busca das características mais aceitas, dos conteúdos mais usados e das formas mais cativantes. Assim, como já citado, estas consultas, muitas vezes, colocam os desejos dos professores em grande dissonância com o trabalho dos pesquisadores da Ciência da História e de suas publicações. Aquilo que se entende, no âmbito da pesquisa da Ciência da História, como o mais adequado para a obtenção de um resultado de compreensão e uso dos conhecimentos sobre o passado pode não condizer com aquilo que é considerado “mais fácil de usar” pelos professores. Para Luiz Felipe de Alencastro, professor-catedrático de história do Brasil na Universidade de Paris (Sorbonne), na França, nem todos os defeitos dos livros didáticos são de responsabilidade de seus autores. “A sociedade é conservadora e antipobre e não se interessa em conhecer a situação de vida de um bôia-fria, por exemplo. Duvido que algum livro didático traga informações sobre empregadas domésticas exploradas em casas da classe média”, diz.²⁶ E, embora não sejam excludentes, os editores estabelecem pesos variados a estes dois componentes. Isto se verifica, com clareza, na apresentação do material didático de História pesquisado. Após situar o ensino da História no contexto das preocupações das grandes pesquisas, afirmando que “a complexidade do mundo contemporâneo e a multiplicidade de novos autores, práticas sociais e sentidos acabam por exigir do ensino de História instrumentos que

²⁶ SOBENH. Disponível em: <<http://www.sobenh.org.br/artigos.htm>> Acesso em: 03 out. 2005.

permitam interrogar e, também, fornecer respostas²⁷. Depois de reconhecer que “a condição humana desse tempo restaura a dúvida como princípio de conhecimento e que, em face disto, os sujeitos devem ser capazes de conviver com a inquietação, o, incerto, o imprevisível e o inusitado”, a apresentação do material afirma, aparentemente sem perceber (ou se importar) a contradição do discurso que “para manter a consistência com os propósitos do ensino de História e preservar a aula como condição central desta área, optou, **por questões didáticas**, pela divisão clássica”²⁸ (grifo meu).

A apresentação do material didático de História que foi objeto da minha pesquisa, reconhece a pesquisa recente da pesquisa histórica mas, em face de uma exigência do mercado, conservador, opta por uma divisão que contraria claramente o que acabara de afirmar: Um contexto contemporâneo, marcado pelo “incerto e imprevisível” e uma divisão do conteúdo didático de História marcadamente “clássico”.

Tal contradição se explica pelo que APPLE (1995, p. 99) denomina de autonomia relativa do texto:

Encapsulados em um conjunto mutável de relações de mercado que impõem limites ao que pode ser considerado comportamento racional de seus participantes, os funcionários da área editorial têm o que se denomina de uma “relativa autonomia”. Eles possuem uma liberdade parcial para atender às necessidades internas de sua profissão e seguir a lógica das exigências internas dentro da própria editora.

Para a Editora, essa dissonância causa frustração nos profissionais mais preparados, gerando uma idéia negativa sobre a validade da pesquisa. Há resistência até aos Parâmetros Curriculares Nacionais de História. Segundo a Editora, se a empresa fosse seguir as orientações dos PCNs²⁹, “estaríamos **mortos no mercado**”.

O conhecimento desse percurso de produção, circulação e consumo do livro didático não é importante apenas como forma de conhecer as determinações que se

²⁷ Livro do Primeiro Bimestre, p. 1.

²⁸ Idem.

²⁹ BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia Brasília: MEC/SEF, 1997, v. 5.

impõem ao autor e à própria editora na elaboração dos livros. Trata-se também de pensar formas de **alterar este processo**, redefinindo os saberes que consideramos legítimos para figurar nos livros didáticos e nas práticas escolares das instituições de ensino do país. Reconhecendo, como as estatísticas são fartas em enunciar, o papel do livro didático no mundo da escola, cabe-nos discutir o **tipo** de ensino de História que consideramos legítimo para compor o rol de atividades das escolas e, a partir desse consenso, o tipo de livro didático de História que contemple, da forma mais adequada, este tipo de ensino.

2.2 MANUAL DIDÁTICO E FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Frente aos embates da Ciência da História, historiadores, autores de materiais didáticos e professores de História, entre tantas questões que margeiam suas atividades, deparam-se com uma destas questões que, sem dúvida, pode receber a chancela de “essencial” para o ensino de História: Qual o propósito da História? Seja a História que se busca saber, construindo-a rigorosamente a partir das perguntas do presente e/ou a História que se busca contar aos novos que recebem este mundo por herança, indistintamente pesa sobre elas tal indagação.

Esse questionamento tem recebido variadas respostas, parte delas discutidas no capítulo 1: Para FEBVRE (1965, p. 31), “O historiador faz a história que o presente tem necessidade”. Para VEYNE (1998) a História (...) “é somente a organização, pela inteligência, de dados que se referem à temporalidade”. Hayden WHITE considera a História (...) “como um conjunto de ‘ficções verbais’”³⁰. Não se trata aqui de valorar a melhor resposta, mas de constatar a perplexidade frente à pergunta. O esforço dos historiadores não parece o resultado de uma competição para desmascarar a “resposta errada”, mas para revelar a complexa e multifacetada natureza da História como Ciência, tanto como “cria” da Modernidade quanto como “corpo estranho” na pós-modernidade.

³⁰ WHITE (1978); BODEI (1997, p. 63-64) busca sintetizar o conceito de ficções verbais em White: transformar as obras historiográficas em “ícones” do passado, em construções de sentido articuladas pela imaginação “poética” “metahistórica” mediante figuras retóricas unificadoras (metáfora, metonímia, sinédoque, ironia) capazes de representarem e orientarem paradoxalmente a dispersão inenarrável dos acontecimentos justamente porque os “pré-figura”, consignando-os depois a uma “narração” que os expõe e explica.

Os jovens em processo de escolarização têm, no ensino da história, um “encontro” com um passado construído pelos autores – sujeitos às determinações impostas pelas questões acima analisadas - e apresentado nos livros de História. Têm esses encontros imersos em seus mundos presentes, determinados por intrincadas redes de relação com outras marcas do tempo, como aquelas expostas nas mídias, na família e na cidade. Têm esses encontros mediados pela figura do professor que “trabalha” com eles o livro de História, explicando, isto é, “tirando as pregas” dos conteúdos da disciplina – na forma como ela se apresenta - para que possa ser entendido – na forma como será avaliada.

E este entendimento pode trazer que resultados para os alunos?

A compreensão de um discurso (texto escrito) pressupõe a transformação de símbolos lingüísticos, icônicos, pictóricos em mentais, num percurso que vai da linguagem ao pensamento, numa evidência da enorme relevância do meio de comunicação, da organização de um texto e de sua influência sobre a aprendizagem do sujeito que realiza a leitura (FIORENTINI, p. 22).

Peter LEE (2001, p. 1) enumera **duas visões** sobre o ensino de história:

A primeira delas é a que eu chamaria de uma visão “comum”. Defendida por muitos políticos e por grande parte do público, considera o ensino da história importante somente enquanto um meio em direção a outros fins importantes, tais como: criar cidadãos patrióticos, estimular posturas políticas desejáveis ou assegurando compromisso com grupos religiosos. (...) Na segunda visão, a história deveria desaparecer completamente da educação. A história é textual, metafórica e não-referente e não é muito importante numa cultura que agora é tão radicalmente pós-histórica em sua pós-modernidade.

Contrapondo-se a estas duas visões citadas acima, Peter Lee aborda a Matriz Disciplinar de Jorn Rusan que entende o ensino de História como **orientação** e como **compreensão** da disciplina. Os alunos precisam desenvolver estruturas históricas úteis para que se orientem no tempo. Rusan define uma tipologia básica da consciência histórica, pressupondo um uso do passado como orientação do presente, uso este que pode repetir, modelar-se, negar ou integrar o passado como fundamento das ações do agora. No entanto, considerando que não há **uma** história do passado, os alunos devem compreender as ferramentas de **construção** deste passado, isto é, uma “meta-história”, permitindo a eles um controle maior do próprio

aprendizado e uma relação mais intensa e crítica dos passados que possam orientar suas ações. Ou, como afirma RUSEN (2001, p. 155): “Para a narrativa histórica é decisivo (...) que sua constituição de sentido se vincule à experiência do tempo de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea. Ao tornar-se presente, o passado adquire o estatuto de ‘história’”.

A aquisição do conhecimento histórico exige, portanto, uma compreensão dos mecanismos de elaboração histórica (meta-história) e visa uma “constituição de sentido” que orienta a ação dos alunos e alunas.

A consciência histórica **não se resume** a conhecer o passado. Ela oferece estruturas para que, através delas, o conhecimento histórico tenha o condão de agir como meio de compreensão do presente e antecipação do futuro. A consciência histórica é, ao mesmo tempo, o âmbito e o objetivo do aprendizado histórico. Desta forma, apreender as operações mentais mais importantes para a compreensão histórica e, igualmente, elencar suas funções na vida prática consiste no que se pode definir como um aprendizado histórico satisfatório.

E é o que apresentam os livros didáticos de História?

RUSEN (1997b, p. 79) lamenta a falta de pesquisas sobre o assunto e estabelece três objetivos prioritários que devem conter o ensino de História e, portanto, os seus manuais: **a competência perceptiva, interpretação e orientação histórica**, formadoras do que RUSEN (1997b, p. 82) denomina de **“competência narrativa”** e que consiste na faculdade de representar o passado de maneira tão clara e descritiva que a atualidade se converta em algo comprehensível e que a própria experiência vital adquire perspectivas de futuro sólidas”.

A competência narrativa que Rusen defende e que deve ser apreendida no aprendizado histórico, pode ser decomposta em uma competência baseada na experiência – a competência **perceptiva**; uma competência **interpretativa** e ainda em uma competência **orientativa**.

A competência **perceptiva** é a que permite distinguir com clareza o passado, na sua diferença e distanciamento do presente. A partir do conjunto de experiências do presente, o passado assume um delineamento próprio e distinto, definindo-se como tal.

A competência **interpretativa** busca, a partir desta distinção, conexões de significados e sentidos com a realidade presente.

A competência **orientativa** é a que integra a História interpretada no fluxo da experiência presente, como capaz de orientar as ações do futuro. Ou como afirma RUSEN (1992, p. 35): “O que é importante descobrir em relação a consciência histórica não é a extensão deste conhecimento implícito, mas o marco de referência e os princípios operativos que dão sentido ao passado”.

No artigo “O livro de texto ideal”, RUSEN (1997a, p. 35) estabelece os critérios e características através dos quais pode ser definido um “bom livro de texto”, ou seja, um livro capaz de ensinar para a percepção histórica, de oferecer a possibilidade de realizar interpretações históricas corretas e estimular a orientação para a vida presente, relacionando-as com as perspectivas do futuro. Afinal, “o futuro só vem se a gente o fizer. (...) O futuro só vem se gente o construir. Se a gente transformar o presente com vistas ao perfil, ao sonho ou à utopia”. (FREIRE, 1998, p. 45)

Um bom livro de História deve ter, segundo RUSEN (1997b):

Um formato claro e estruturado: visa garantir uma receptividade mais ativa pelo aluno e, para isso, precisa ser simples, com indicações fáceis e anexos com índices, glossário e bibliografia com livros acessíveis para ampliar os temas abordados no material.

Uma estrutura didática clara: É necessário que a organização dos conteúdos do livro esteja disposta de tal forma que os alunos sejam capazes de reconhecer seus fundamentos estruturais, suas intenções didáticas, os pontos mais importantes e os conceitos metodológicos de ensino.

Uma relação eficaz com o aluno: O livro didático deve levar em consideração as condições de aprendizagem dos alunos e alunas, estando em consonância com suas capacidades de compreensão. Como afirma RUSEN (1997b, p. 85), “A questão se certos conteúdos históricos são adequados ou não para um livro didático, depende do grau em que contribuem para a compreensão do presente e as oportunidades vitais das crianças e dos jovens”.

Uma relação prática com a aula: A utilidade de um livro didático se verifica realmente na medida em que é possível ou não trabalhar com ele na sala de aula. A mera exposição da História não é suficiente para estimular as competências

perceptivas, interpretativas e de orientação. A consciência histórica não se constrói com a mera recepção dos conteúdos. Faz-se necessário apresentar, via livro didático, situações nas quais as capacidades de julgar e de argumentar sejam constantemente trabalhadas. RUSEN (1997b, p. 86) oferece um exemplo: “Um meio que se demonstrou muito eficaz para incitar o aprendizado autônomo são os trabalhos no quais se propõe aos alunos a continuação de exposições e documentações. Isto permite que a relação com a sala seja palpável de forma imediata”.

A seguir, Rusen descreve e analisa as condições a partir das quais um bom livro de História é capaz de ser útil para a percepção histórica. Destaca o autor três características:

- a) A forma como se apresentam os materiais: Rusen defende uma apresentação “sensorial” da História, visando “abrir os olhos das crianças e dos jovens para as diferenças históricas e as diferentes qualidades da vida humana através dos tempos”. Para isso, deve os materiais permitir que os alunos sintam as experiências históricas, evitando apresentar os conteúdos já interpretados pelo autor. Os documentos históricos não devem servir somente como “ilustração”, embora é necessário que sejam atrativos, estimulantes. Os textos devem funcionar como referência para as interpretações históricas, não somente no sentido de descrever as informações neles contidas, mas, igualmente, o valor que tais informações possuam no contexto histórico como um todo.

A mesma orientação serve para as gravuras, mapas e croquis: Não devem aparecer nos materiais didáticos como meras ilustrações do texto, mas estimular interpretações, comparações e, principalmente, “(...) fazer compreender aos alunos e alunas a singularidade, a estranheza e o diferente do passado em comparação com a experiência do presente e apresentar a direção de uma compreensão interpretativa” (RUSEN, 1997b, p. 87);

- b) A pluridimensionalidade em que se apresentam os conteúdos históricos: O livro de História deve apresentar as dimensões sincrônica e diacrônica da experiência histórica, nas suas diferenças e correlações. Sincronicamente, apresentando os entornos dos aspectos econômicos,

sociais, políticos e culturais. Diacronicamente, apresentando as mudanças em longo prazo nas estruturas de ação e sua relação com as mudanças de curto prazo ao nível dos acontecimentos;

- c) A pluriperspectividade da apresentação histórica: A experiência histórica deve ser apresentada sob diversas perspectivas, permitindo aos alunos e alunas perceberem que o mesmo fato pode ser percebido de diversas maneiras, estimulando-os a argumentar com as diversas possibilidades, eliminando assim a linearidade e a falsa objetividade que muitas vezes revestem os fatos históricos

Rusen afirma que os fenômenos percebidos do passado somente se transformam em uma história plena de significados mediante o trabalho da interpretação. Um livro de História deve, por isso, possibilitar as condições de se realizar concretamente a **interpretação histórica**. Para isso, Rusen enumera quatro condições:

- a) As interpretações devem corresponder-se com os princípios da Ciência Histórica: Não significa que o livro didático seja um repositório de informação das últimas pesquisas históricas, mas deve relacionar-se com os princípios da Ciência Histórica no sentido de não lhe contradizer, tanto quanto aos conteúdos, quanto às formas de apresentação (citações, notas, indicações de fontes, etc.);
- b) Com os princípios da Ciência Histórica devem ser exercidas as capacidades metodológicas: O desenvolvimento de problemas, o estabelecimento e a verificação de hipóteses, a investigação e análise do material histórico, a aplicação crítica de categorias e padrões de interpretação global deve seguir os princípios produzidos pela Ciência da História. Como define RUSEN (1997b, p. 90), o livro didático deve apresentar para o aluno o conhecimento histórico de forma argumentativa, sem dogmatismos. Igualmente, deve expor com clareza as possibilidades e limitações do conhecimento histórico, refletindo sobre problemas metodológicos e teóricos. Isto sem perder, como acima indicado, a simplicidade e o didatismo;
- c) Deve ilustrar o caráter de processo e de perspectiva da história: A História não é um conjunto de fatos fixos e não deve ser apresentada

assim. O livro de História deve buscar uma pluriperspectividade de interpretações, permitindo aos alunos e alunas comparar criticamente estas interpretações, partindo de suas condições no presente, evitando esse olhar único, dogmático, do passado³¹;

- d) Devem ser inteligíveis e convincentes: O livro de História deve evitar confundir juízos e fatos, hipóteses e juízos de valores, buscando estimular de forma simples e clara a percepção e interpretação histórica sem excessiva emotividade.

Por fim, Rusen se debruça sobre as características necessárias a um livro didático no sentido de ser **útil** para a orientação histórica. Diante da pergunta “Por que é necessário aprender História?”, RUSEN (1997b, p. 91) afirma que “(...) a resposta a esta pergunta não deveria ser reservada a situações raras e excepcionais na aula, mas que deveria formar parte da rotina da aprendizagem histórica”. A interpretação histórica não deve se despir da intenção de orientar para a vida presente e sobre as perspectivas de futuro. Para isso um bom livro de História deve buscar estimular uma reflexão do aluno sobre sua identidade, a compreensão que tem de si mesmo e do presente e não somente tratar de temas históricos; deve, igualmente, evitar a imparcialidade e buscar organizar sistematicamente juízos históricos de maneira a estimular aos alunos e alunas a também produzirem seus próprios juízos. Não no sentido relativista ou subjetivista, mas atrelados aos fatos históricos e a seus critérios metodológicos.

Por fim, mas não por ser menos importante, um livro de História deve fazer referências ao presente na exposição e interpretação do passado, visando ligar o aprendizado à idéia de orientação para a ação. Afinal como afirma RUSEN, o livro didático de História deve levar em conta (...) que as crianças e os jovens aos quais se

³¹ No entanto, como argumenta Isabel BARCA (2001, p. 30), esta pluriperspectividade não deve desaguar em uma postura pós-moderna de relativismo cético [como a] protagonizada por Hayden White e Richard Rorty, que coloca a ênfase na existência de um discurso sobre o passado sem relação com esse próprio passado. É uma tendência que nega a possibilidade de conhecimento do real para lá do discurso – a História não passa de uma narrativa tão ficcional como qualquer outra. Esta postura, por mais fascínio que possa exercer junto de teóricos da História, não oferece uma base frutuosa para a educação histórica. Não será útil para os jovens considerar que qualquer resposta sobre o passado é apenas uma questão de opinião pessoal ou de ponto de vista. Eles precisam de exercitar um pensamento crítico, de aprender a selecionar respostas mais adequadas sobre o real, passado e presente.

dirige encerram um futuro cuja configuração também depende da consciência histórica que lhe outorgam.

Esquematicamente, podemos afirmar que são condições para um bom livro de História, segundo Rusen:

QUADRO 1 – CONDIÇÕES PARA UM BOM LIVRO DE HISTÓRIA

Utilidade para o ensino prático:
Formato claro.
Estrutura didática.
Relação eficaz com o aluno.
Relação com a sala.
Utilidade para a percepção histórica:
Apresentação dos materiais.
Pluridimensionalidade dos conteúdos.
Pluriperspectividades da apresentação histórica.
Utilidade para a Interpretação histórica:
Relação com os princípios da ciência histórica.
Exercício das capacidades metodológicas.
Ilustração do caráter de processo.
Inteligibilidade do texto.
Utilidade para a orientação histórica:
Reflexão sobre identidade.
Formação de um juízo histórico.
Referência ao presente.

Relação conteúdo/forma no manual didático e a formação da consciência histórica:

Com base na categorização elaborada por Rusen acima exposta, procederei a uma análise de um material didático utilizado na Escola Grupo, definindo suas características e sua subsunção ou não aos critérios de referência.

2.3 CARACTERIZAÇÃO INICIAL DA OBRA

O livro didático é dividido em quatro volumes e entregue bimestralmente aos alunos. Cada volume contém 40 páginas, com exceção do primeiro, com 36. O primeiro volume apresenta cinco temas. Os demais, seis.

A proposta apresentada é a da chamada História Integrada³². A cronologia é a denominada “clássica”, com a evolução dos temas seguindo um estrito ritmo cronológico. Na apresentação, assinada pelo “Gerente Editorial”, afirma-se que “O Material Didático (...), para manter a consistência com os propósitos do ensino de História e preservar a aula como condição central desta área, optou, por questões didáticas, pela divisão clássica”.

Esta apresentação, que aparece no primeiro volume da coleção e que busca traduzir a obra em seus contornos e intenções, elenca uma série de capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos do Ensino Médio, como por exemplo, a de desenvolverem o manejo de compreensão das marcas de relação e de organização social do passado:

Os dados – vestígios, traços do passado – foram tomados como matéria-prima do professor de História, para levar os alunos do Ensino Médio a **chegarem aos códigos de sentido e às formas de sociabilidade coletiva** através dos tempos. (grifo meu)³³

Também pressupõe que o material é capaz de proporcionar condições para o questionamento do mundo presente, valendo-se dos conceitos construídos pelo texto:

(...) Os conteúdos, sistematizados nesta proposta, são conceitos, abstrações reflexivas que categorizam, elencam os fatos históricos e seus significados para encaminhar questionamentos do real. Por isso, não exclui a possibilidade de **compreensão da globalidade na relação da História estudada com a História vivida no presente**. (grifo meu)³⁴

Várias outras habilidades do Historiador são pressupostas como contempladas pelo material, como a de inferir, analisar e interpretar o presente a partir do passado ensinado:

³² Surgida no Brasil, na década de 80, a História Integrada busca superar as críticas aos modelos tradicionais de História do Brasil/História Geral, particularmente às que se referem ao encaminhamento linear dos fatos e processos, bem como a sua desarticulação, compondo o que se pode denominar de “seqüências artificiais”. Resulta também de uma preocupação mercadológica das editoras, interessadas em oferecer livros únicos mais acessíveis para o Ensino Médio.

³³ Livro do Professor-Primeiro Bimestre, p. 01.

³⁴ Idem.

(...) Nossa compromisso, junto do seu trabalho [do professor para o qual o texto de apresentação se destina], é o de criar as condições para que os alunos do Ensino Médio **aprendam a realizar análises, inferências e interpretações acerca da sociedade atual, utilizando-se dos conteúdos de História.** (grifo meu).³⁵

Também não se furt a apresentação de enfatizar o papel que os alunos desempenharão, mediados pelo material – e pela ação do professor – na construção de uma consciência histórica através da qual se identifiquem individual e coletivamente:

(...) Certamente, neste processo, elaborar a memória como construção da identidade individual e coletiva **faz evidenciar o papel dos nossos alunos nos processos históricos.** (grifo meu)³⁶

Delineia a apresentação o que afirma ser “fundamental para as necessidades de formação dos alunos do Ensino Médio” como, por exemplo, pensar, organizar racionalmente informações, buscar sentido, analisar necessidades e responder por elas:

(...) **Essa construção de identidade**, com sinais alusivos relacionais que devem ser conhecidos e situados, é fundamental para as necessidades de formação dos alunos do Ensino Médio. Ela fomenta a **capacidade de pensar, organizar racionalmente** os fragmentos de informações e **buscar sentido** em esquemas de significados que servem de meio intelectual para **analisar as necessidades** que a realidade vivida lhes impõe e **responder por elas.** (grifos meus)³⁷

Cada volume destinado aos professores é acompanhado de uma sinopse completa do programa – que abrange a História Contemporânea Mundial e a História Brasileira a partir da expansão territorial do século XVII até o fim da Guerra Fria³⁸, no fim dos anos 80 e à ascensão de Lula, no Brasil.³⁹

³⁵ Idem.

³⁶ Idem.

³⁷ Idem.

³⁸ A História Geral termina com a seguinte frase: “A partir do início dos anos 90, os Estados Unidos emergiram como a única superpotência do planeta”. v. 4, p. 15.

³⁹ Com o título de “Agora é Lula” o texto final do material didático afirma: “Luis Inácio ‘Lula’ da Silva, pernambucano, operário persistente, obstinado e líder carismático venceu as eleições presidenciais de 2002 com mais de 50 milhões de votos. Semeou esperanças, porém todos nós somos conscientes de que só por nossa participação na vida política e social construiremos um país onde o exercício da cidadania seja pleno.” v. 4, p. 39.

2.3.1 Objetivos

No encarte para o professor destacam-se as “Orientações Metodológicas” divididas em:

1. Sugestão de número de aulas;
 2. Conhecimentos privilegiados;
 3. Objetivos;
 4. Estratégia;
 5. Bibliografia;
 6. Filme (s) sugerido (s);
 7. Respostas das atividades;
 8. Sites importantes.

Tais orientações constituem importante fonte de análise para verificar se o material de história pesquisado subsume-se aos critérios estabelecidos no artigo de Rusen.

Observando detalhadamente os objetivos propostos pelo material, verifica-se claramente uma preocupação com o registro das informações históricas presentes no material. Não há uma ênfase maior na relação com o presente ou ainda na relação entre visões distintas do mesmo fato ou período histórico.

Os verbos usados nos objetivos foram (cada sinal indica o número de vezes que o verbo apareceu na seqüência de objetivos descritos nos quatro volumes da coleção):

QUADRO 2 – VERBOS USADOS NOS OBJETIVOS

Observa-se a absoluta predominância do verbo “Analizar”. Segundo FERREIRA (2004, p. 128), Analisar significa: Decompor (um todo) em suas partes componentes; Observar, examinar com minúcia; Submeter a crítica: examinar criticamente; Proceder à análise, estudo, apreciação ou exame de si próprio; Assim, o material apresenta como objetivo de parte considerável de seus conteúdos a “análise”. O aluno deveria, portanto, ser capaz de decompor as partes, observar com minúcia, submeter a crítica, conteúdos como:

- Analisar como os militares se consolidaram no poder;
- Analisar como os estados totalitários foram implantados na Europa;
- Analisar o processo de expansão territorial (dos EUA);
- Analisar os imperialismos na África;
- Analisar a Rússia Pré-revolucionária;
- Analisar a Guerra de Canudos;
- Analisar a consolidação do Segundo Reinado;
- Analisar a revolução Praieira;
- Analisar a imigração;
- Analisar as consequências do pensamento iluminista no plano econômico, social e político;
- Analisar a República Puritana;
- Analisar a Restauração;
- Analisar a Revolução Gloriosa;
- Analisar o impacto da mineração na economia brasileira da época;
- Analisar os conflitos gerados pela política mercantilista portuguesa na região mineradora, etc.

Aparecem, em seguida, os verbos “Identificar”, “destacar” e “explicar”: Segundo o dicionário Aurélio, identificar significa *determinar a identidade; Determinar a origem; Tomar o caráter de.* (FERREIRA, 2004, p. 1066) O verbo “identificar” é apresentado como objetivo em situações como:

- Identificar as consequências do processo de expansão territorial;
- Identificar os movimentos operários que ocorreram, principalmente, na França e na Inglaterra, durante o século XIX;
- Identificar os objetivos e as decisões do Congresso de Viena;

- Identificar a unificação alemã e italiana no contexto liberal nacionalista da segunda metade do século XIX;
- Identificar o conservadorismo da Independência política do Brasil, etc...

Segundo o dicionário Aurélio, destacar significa *Fazer sobressair; Dar vulto ou relevo; salientar-se, distinguir-se, avultar.* (FERREIRA, 2004, p. 662) O verbo “destacar” aparece em situações como:

- Destacar a importância da Revolta da Vacina como movimento popular vitorioso;
- Destacar a importância da Revolução Industrial para o progresso material da humanidade;
- Destacar os principais pensadores iluministas;
- Destacar as fases da Revolução (Francesa);
- Destacar a presença do fisco (português na Minas oitocentista).

Segundo o dicionário Aurélio, “explicar” significa *tornar inteligível e claro; Ajuizar da intenção, do sentido de; interpretar; Entender, compreender; Dar a conhecer a origem ou o motivo de.* (FERREIRA, 2004, p. 128) O verbo “explicar” apareceu em conteúdos como:

- Explicar as origens dos imperialismos;
- Explicar o fracasso do Governo Provisório (da Rússia Pré-Revolucionária);
- Explicar as medidas tomadas pelos bolcheviques quando chegaram ao poder;
- Explicar as dificuldades enfrentadas pelo no regime (republicano do Brasil)
- Explicar as origens do cangaço, etc...

Os objetivos **Caracterizar** aparecem em três ocasiões; **Relatar/Descrever**, em três; **Relacionar**, em duas.

Quando comparamos os objetivos do material com a sua apresentação, observamos algumas discrepâncias:

A apresentação destaca a complexidade do mundo contemporâneo e a necessidade de o ensino de História **apresentar instrumentos que permitam interrogar;**

A apresentação destaca o “**claro vínculo entre o passado e o presente**”, necessário para “estabelecer diálogos com o seu tempo”;

A apresentação afirma ser o “**tratamento metodológico**” dos conteúdos, “constituídos pelo cruzamento dos dados, pelo estabelecimento de um mapa de correspondências e pela elaboração de um **leque de possibilidades** que se abre para o caminho da descoberta de significações”.

A apresentação enfatiza que “nossa compromisso, junto do seu trabalho, é o de criar as condições para que os alunos do Ensino Médio **aprendam a realizar análises, inferências e interpretações acerca da sociedade atual**, utilizando-se dos conteúdos de História”

Ainda, enfatiza a Apresentação: “(...) Elaborar a memória como construção da identidade individual e coletiva faz evidenciar **o papel dos nossos alunos** nos processos históricos”.⁴⁰

No corpo de Orientações Metodológicas destacam-se as **estratégias** de trabalho para cada unidade. Tais estratégias consistem, na verdade, em destaque dos conteúdos e seus usos, deixando clara a idéia de que o autor procura, com estes “lembretes, dicas”, chamar a atenção do professor para aspectos que ele gostaria de ver trabalhados em sala de aula. Vislumbra-se aqui uma intervenção do autor para além dos limites determinados pela editora (e pelo mercado e também pela relação número de páginas/determinação de preços, etc., ou seja, pela economia política como acima buscamos analisar) mas que não é capaz de alterar o conjunto geral da obra.

Quando comparamos estas “estratégias” com as características do material descritas na “apresentação”, como, por exemplo, a de que (...) os fundamentos e os propósitos de ensinar História no Ensino Médio, (...) remete a um claro vínculo entre o passado e o presente, verificamos que o autor sugere isto ao professor. No entanto, o faz de forma superficial e assistemática.

Por exemplo, afirma o autor que a análise do liberalismo econômico deve ser criteriosa, possibilitando ao aluno estabelecer relações com o neoliberalismo que prepondera nos dias de hoje.⁴¹

⁴⁰ Livro do Professor. Primeiro Bimestre, p. 1.

⁴¹ Idem. p. 4

Ou quando afirma que [é necessário] destacar aos alunos: nacionalismos, xenofobia, intolerância e desrespeito ao outro, características dos estados totalitários que persistem até os dias de hoje.⁴²

Ou quando aconselha: Para despertar o interesse do aluno, é fundamental que ele perceba que essas ideologias que surgiram [liberalismo, nacionalismo e socialismo] no século XIX têm importância até os dias de hoje. Com base em uma breve análise dos partidos políticos brasileiros, é possível encontrarmos referências às ideologias aqui estudadas.⁴³

Ou então, quando destaca que o estudo das ações imperialistas em épocas passadas darão (sic) subsídios para a compreensão do imperialismo nos dias de hoje. E exemplifica: Por que as línguas dos países capitalistas centrais são dominantes? Por que a maioria dos medicamentos são produzidos (sic) nos países ricos? No plano cultural, quais as razões da progressiva ocidentalização dos costumes, da moda e dos hábitos alimentares?⁴⁴

A falta de sistematização e a superficialidade de tais propostas se evidenciam quando cruzamos os conteúdos, os objetivos, as estratégias e a sugestão de **número de aulas** previstas para o trabalho em sala de aula. Por exemplo, na unidade 21, os conteúdos abrangem a República Brasileira de 1946 a 1964. Os objetivos percorrem desde a necessidade de conceituar o populismo, o processo eleitoral e suas consequências após a queda de Getúlio até analisar as gestões de Getúlio a João Goulart, além de analisar o golpe de 64.

Nas estratégias, o autor propõe: Incentivar os alunos a entrevistarem pessoas que vivenciaram acontecimentos descritos nesta unidade de trabalho. Instigar o debate sobre a realidade brasileira daquele período. E vai além: Usar imagens de época para despertar o interesse, bem como utilizar a música para analisar a cultura da época. Enfim, a multiplicidade de recursos possibilitará aulas críticas e proveitosas.⁴⁵

O autor sugere **3 aulas** para trabalhar o conteúdo desta unidade.

⁴² Livro do Professor, quarto bimestre. p. 1

⁴³ Livro do Professor, segundo bimestre. p. 2.

⁴⁴ Livro do Professor, terceiro bimestre. p. 2.

⁴⁵ Livro do Professor, quarto bimestre. p. 3

Para a unidade na qual o autor sugere a análise *criteriosa* do liberalismo, visando *estabelecer relações* com o neoliberalismo, a sugestão de aula também é 3; Igualmente para o totalitarismo e também para analisar *Nacionalismo, liberalismo e socialismo*.

Mais um exemplo: Na unidade 11, o conteúdo abrange todo o período do Segundo Reinado. Os objetivos propõem analisar a consolidação do Segundo Reinado, a Revolução Praieira, o Parlamentarismo, a consolidação das elites, a economia, a Questão Servil, a Imigração e analisar *criticamente* a política externa do período.

Nas estratégias, o autor propõe dividir a turma em equipes e dar a cada equipe temas diferentes para um **aprofundamento**. (grifo meu). Além disso sugere trabalhar a questão da industrialização do Brasil no século XIX, as lutas do Visconde de Mauá, estabelecendo mudanças e permanências com os dias de hoje.

E ainda sugere, para a mesma unidade, estabelecer um debate sobre a Guerra do Paraguai com grupos defendendo teses diferentes.

A sugestão do número de aulas para a Unidade: **três**.

2.4 OS TEXTOS DO MATERIAL DIDÁTICO PESQUISADO

O texto do material didático apresenta um caráter descritivo dos acontecimentos do mundo Contemporâneo, respeitando uma estrita ordem evolutiva e cronológica dos acontecimentos. Praticamente não há referências ao leitor assim como análises ou reflexões partindo do presente. Há documentos – destacados na maioria absoluta dos casos ao fim do texto, como um apêndice. As perguntas – ofertadas sob o título “discutindo o texto” - quase sempre implicam em uma inferência do próprio texto, sem extrapolar seus conteúdos em uma relação de comparação com outras versões ou com acontecimentos presentes. Quando esta relação acontece, a resposta indicada ao professor é “resposta pessoal” como nos casos, por exemplo, da segunda unidade – “Revolução burguesa: Inglaterra”, na qual há um fragmento da Declaração dos Direitos de 1689 e, após, a seguinte questão sugerida: Em grupo, discuta com seus colegas a Declaração de Direitos de 1689 e identifique os interesses assegurados por este documento. Em seguida,

registre a conclusão por escrito.⁴⁶ Não há nenhuma outra indicação, orientação e nem resposta para o professor. Voltando à Estratégia, na Orientação Metodológica do volume 2, também não encontramos nenhuma indicação de qual o propósito da atividade, quais os parâmetros da discussão e nem sequer as indicações de como proceder ao registro e com qual finalidade.

Na unidade 13, sob o título “Imperialismos”, há uma “Leitura Complementar” com conceitos de cartéis, trustes e *holdings*. Como atividade do texto propõe-se: *Atualmente, ainda existem cartéis, trustes e holdings? Justifique*. Como gabarito da questão aparece: *Resposta pessoal*.

Na estratégia da Unidade pode-se ler: Esta é uma unidade, pela qual é possível despertar nos alunos uma aguçada consciência crítica. O estudo das ações imperialistas em épocas passadas dará subsídios para a compreensão do imperialismo nos dias de hoje.⁴⁷

Importante frisar que, no texto da unidade, não há uma única referência ao imperialismo “nos dias de hoje”: nenhum exemplo, nenhuma análise, nenhuma comparação, nenhum documento ou foto ou testemunho.

Outro exemplo pode-se verificar Na unidade 6, sobre a Revolução Industrial. Depois de um texto de 1860, sobre o trabalho infantil na Inglaterra, o autor pergunta: Existe a exploração do trabalho infantil no Brasil nos dias de hoje? Justifique. Para o professor, mais uma vez, aparece a indicação, resposta pessoal. Não há nenhum outro texto de apoio. Igualmente, nas estratégias, não há referência sobre a atividade.

2.5 AS IMAGENS DO MATERIAL PESQUISADO

A maior parte das imagens é usada como ilustração dos textos, corroborando os conteúdos escritos. No livro do primeiro bimestre, por exemplo, são os casos das gravuras das páginas 4, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 24, 25, 30, 31, 32, 33. A gravura da página 2 cumpre uma função de completar uma informação do texto, fazendo referência à arte do período iluminista; Na imagem da

⁴⁶ Livro do Professor, primeiro bimestre. p. 6

⁴⁷ Livro do Professor, terceiro bimestre. p. 2.

página 22, a legenda instiga a olhar para a tela, imaginando a árdua tarefa da ocupação territorial. Faltou, no entanto, indicar o ano da obra Benedito Calixto⁴⁸ que, obviamente, não corresponde ao episódio por ela ilustrado.

Na página 34, igualmente, a legenda estimula o olhar para a tela. No entanto, a afirmação do autor (Esta imagem idealizada de Tiradentes esquartejado, parecido com a imagem de Cristo, impregnou o imaginário popular. De fato, Tiradentes foi enforcado imberbe e com a cabeça raspada.) carece de maiores explicações. Pode-se argumentar que não é função da legenda um texto longo. Por isso, talvez não fosse adequado fazer afirmações sem nenhuma indicação de onde o aluno ou aluna possa encontrar maiores detalhes. Além disso, a reprodução não traz a data da obra (1893), o que permitiria, pelo menos, inferir o período político da sua realização e, consequentemente, ter alguma idéia mais crítica sobre a informação.

No Livro do Professor do Segundo Bimestre, a imagem de abertura busca estabelecer uma comparação interessante entre a tecnologia atual e o início do processo de desenvolvimento das máquinas. Tal situação, no entanto, é esporádica ao longo da obra.

Outro bom exemplo de uso da imagem como fonte de análise e interpretação encontra-se no Livro do Professor do Terceiro Bimestre, página 4. Neste exemplo, o assunto – República de Weimar – descreve a efervescência cultural do período. A gravura, uma obra de Otto Dix ilustra bem não só as características do expressionismo como o exemplo escolhido – “Dedicado aos sádicos” indica o clima de “liberalismo exacerbado”, tão duramente criticado pelos fascistas.

Como já comentado, o autor se vale de textos históricos e documentos ao longo das unidades. Fundamentalmente, os textos e documentos são apresentados como complementares ou como mote para perguntas cujas respostas podem ser obtidas através da leitura. É o caso, por exemplo, do texto do Livro do Professor do

⁴⁸ Benedito Calixto de Jesus, um dos maiores pintores de nossa história, nasceu em 1853, no litoral de São Paulo. Já expondo aos 18 anos, é responsável pelas pinturas na decoração do Teatro Guarani, em Santos, o que lhe vale um convite para estudar na Europa. Em 1883 parte para Paris e estuda com Jean François Raffaelli e depois, na Academia Julien. Retorna a Santos. Em 1894 fixa-se em São Vicente, onde para a morar e monta atelier no qual produz obras de inspiração religiosa e histórica, paisagens, marinhas e cenas de costumes. Falece, em 1927.

Quarto Bimestre: O autor seleciona um texto de Nelson Werneck Sodré⁴⁹, sobre o modelo econômico brasileiro pós-64. A seguir pergunta: “Segundo o autor, como caminhava a economia brasileira antes do golpe militar de 1964?” Apesar de o texto oferecer resposta à pergunta (Aos arrancos, atravessamos crises, consumindo reservas, destinando o mínimo ao bem-estar do povo, a economia brasileira efetivamente vinha crescendo, antes do golpe militar de 1964, e esse crescimento quantitativo acompanhava, naturalmente, o desenvolvimento do capitalismo nativo) o autor apresenta como gabarito para o professor: *Resposta do aluno*.

No volume do terceiro bimestre, o autor apresenta um texto de Rosa Luxemburgo⁵⁰ e então pergunta: Para Rosa Luxemburgo, era possível o socialismo sem democracia? Justifique. Indica para o professor: Resposta pessoal, apesar de o texto responder a pergunta já no primeiro parágrafo: (...) A única via que leva a um renascimento é a própria escola da vida pública, uma democracia muito ampla, sem a menor limitação, a opinião pública. É justamente o terror que desmoraliza.

Na unidade 12 do terceiro bimestre⁵¹, sobre os Estados Unidos no século XIX, há um exemplo interessante de uso do texto histórico como fonte para comparação e reflexão dos alunos. Descrevendo a ação dos norte-americanos sobre as comunidades indígenas na expansão para o Oeste, o autor compara frases do general Sheridan: “Os únicos índios bons que já vi estavam mortos e Sherman: É melhor remove-los tão depressa quanto possível e não faz muita diferença persuadi-los com comissários índios ou mata-los com a do chefe dos sioux: Essa guerra não surgiu aqui em nossa terra; esta guerra foi trazida até nós pelos filhos do Pai Grande que vieram tomar nossa terra sem pedir preço e que, em nossa terra, fizeram muitas coisas más...” Este exemplo permite ao aluno questionar, comparar e interpretar as visões sobre o mesmo conflito. No entanto, tais exemplos são pouco freqüentes na obra.

⁴⁹ Livro do Professor, quarto bimestre. p. 39

⁵⁰ Livro do Professor, terceiro bimestre. p. 24

⁵¹ Idem. p. 3.

2.6 A POSIÇÃO DO AUTOR

O professor autor do material didático tem larga experiência na produção de materiais e no ensino de História. Graduado em três faculdades (Direito, História e Ciências Sociais) é especialista em História da Arte. Outros manuais, aprovados pelo MEC, obtiveram vendas superiores a um milhão de exemplares.

É autor dos materiais da escola pesquisada já há mais de dez anos. No entanto, não participou da seleção de professores para a autoria do novo material, a ser implementado a partir do ano letivo de 2007.

Conversei com ele em um ambiente informal, fora do seu lugar de trabalho. Expliquei o propósito de minha conversa, o objeto de meu trabalho e apresentei para ele o quadro com as características definidas por Rusen para o que ele denominou de “livro ideal”. Além do quadro de resumo, inclui explicação de cada um dos itens, para que o autor não tivesse dificuldade de compreensão sobre, por exemplo, “pluriperspectividade” ou “Ilustração do caráter do processo”.

Sugeri que ele lesse com calma as explicações e que escrevesse o máximo que pudesse sobre cada um dos itens apresentados.

No dia seguinte ele me devolveu o material. Suas respostas foram as seguintes:

QUADRO 3 - RESPOSTAS

Utilidade para o ensino prático:
Formato claro. <i>Sim</i>
Estrutura didática. <i>Sim e não. Há unidades que isso ocorre. Em outras não!</i>
Relação eficaz com o aluno. <i>Acredito que há compreensão do aluno</i>
Relação com a sala. <i>O professor que aplicou é quem deve responder.</i>
Utilidade para a percepção histórica:
Apresentação dos materiais. <i>Poderia ser melhor</i>
Pluridimensionalidade dos conteúdos. <i>Acredito que sim</i>
Pluriperspectividades da apresentação histórica. <i>Em função das limitações diversas isto não ocorre.</i>
Utilidade para a Interpretação histórica:
Relação com os princípios da ciência histórica. <i>Sim</i>
Exercício das capacidades metodológicas. <i>Há falhas.</i>
Ilustração do caráter de processo. <i>Em algumas unidades sim. Em outras, não.</i>
Inteligibilidade do texto. <i>Sim</i>
Utilidade para a orientação histórica:
Reflexão sobre identidade. <i>Não tenho condições de responder.</i>
Formação de um juízo histórico. <i>Não tenho condições de responder.</i>
Referência ao presente. <i>Não tenho condições de responder.</i>

Naquilo que Rusen denomina como de “Utilidade para o ensino prático”, o professor autor considerou mais satisfatório que não. Interessante sua remissão ao professor que aplicou o material no que diz respeito ao item “relação com a sala”, a despeito de o autor ter em mãos o texto, referenciando-se em Rusen afirma: “A consciência histórica não se constrói com a mera recepção dos conteúdos. Faz-se necessário apresentar, **via livro didático**, situações nas quais as capacidades de julgar e de argumentar sejam constantemente trabalhadas”. Ou seja, trata-se de uma atribuição do livro que constrói estas situações e não do professor que as inventa. Como afirma Peter LEE (2003, p. 19):

Os alunos, tal como os historiadores, precisam compreender por que motivo as pessoas atuaram no passado de uma determinada forma e o que pensavam sobre a forma como o fizeram, mesmo que não entendam isto tão bem quanto os historiadores. A consequência direta de os alunos não compreenderem o passado é que este se torna numa espécie de casa de gente desconhecida a fazer coisas ininteligíveis, ou então numa casa com pessoas como nós mas absurdamente tontas.

Quanto à “Utilidade para a percepção histórica” o autor revela uma intencionalidade em considerar a economia política de constituição do livro pesquisado um fator significativo na não consecução dos propósitos apontados por Rusen. Quanto a “apresentação” dos materiais, percebe-se que a resposta “poderia ser melhor” é diferente de “eu poderia ter feito melhor”, incluindo, na intertextualidade, a presença da editora e sua política de seleção iconográfica, diagramação padronizada e limitação de número de páginas.

Este deslocamento em direção às limitações impostas pela editora na autoria do material didático aparece, igualmente, na consideração sobre as “pluriperspectividades da apresentação histórica”. O autor, ao afirmar: “Em função de limitações diversas” (...) não implica simplesmente sua escrita, mas os fatores contextuais da produção como impeditivos de um texto mais adequado às categorias apresentadas. No entanto, o autor acredita que o seu material contempla o que Rusen denomina de “pluridimensionalidade dos conteúdos”, isto é, as dimensões sincrônica e diacrônica da experiência histórica, nas suas diferenças e correlações.

Quanto à “Utilidade para a Interpretação histórica”, o autor afirma que seu material é condizente para o que RUSEN (1997b) denominou de “relação com os princípios da ciência histórica”, ou seja, um material que deve expor com clareza as

possibilidades e limitações do conhecimento histórico, refletindo sobre os problemas metodológicos e teóricos, sem excessiva emotividade e para o que chamou de “Inteligibilidade do texto”, isto, um material que deve “evitar confundir juízos e fatos, hipóteses e juízos de valores”. Aqui cabe um exemplo, tirado do terceiro bimestre quando o autor escreve sobre a Coluna Prestes: “Nascia assim, a legendária Coluna Prestes, guerrilha que, sob o comando de Prestes e Miguel Costa, percorreu os sertões brasileiros, do Sul ao Maranhão, do Centro ao Nordeste, do Norte ao Mato Grosso, aterrorizando as oligarquias e **fazendo vibrar as expectativas populares, num país amordaçado pelo estado de sítio e pela censura**”⁵².

Quanto à “Ilustração do caráter do processo”, o autor afirmou ter contemplado em algumas unidades o que Rusen denominou de (...) “pluriperspectividades de interpretações, permitindo aos alunos e alunas comparar criticamente estas interpretações, partindo de suas condições no presente, evitando esse olhar único, dogmático, do passado”. (RUSEN, 1997b, p. 86)

Como afirma Isabel BARCA e Marília GAGO (2001, p. 240-241): A interpretação de fontes históricas que refletem diversos pontos de vista constitui um elemento fundamental na progressão do conhecimento histórico. Mas, em História, a interpretação das fontes depende da própria literacia histórica. Reconstrói-se mentalmente uma dada situação histórica a partir das fontes, por adução (...). Por outras palavras: a interpretação das fontes está intrinsecamente relacionada com o seu nível de contextualização. As fontes secundárias (...) constituem o quadro conceptual necessário para contextualizar as fontes primárias.

E acrescentam as pesquisadoras:

Assim, os conceitos históricos são compreendidos pela sua relação com os conceitos da realidade humana e social que o sujeito experiência. Quando o aluno procura explicações para uma situação do passado à luz da sua própria experiência, mesmo sem apreciar as diferenças entre as suas crenças e valores e as de outra sociedade, revela já um esforço de compreensão histórica. Este nível de pensamento é considerado mais elaborado do que aquele que assenta em generalizações estereotipadas, desprovidas de compreensão do sentido humano do passado (BARCA; GAGO, 2001, p. 241).

⁵² Livro do terceiro bimestre, p. 38.

Não se percebe, em nenhuma unidade do material didático pesquisado, qualquer situação de interpretação de fontes históricas multiperspectivadas.

Um exemplo sobre multiplicidade de perspectivas em História é dada por Isabel BARCA (2001a, p. 29) quando afirma:

Actualmente, reconhece-se que a existência de uma multiplicidade de propostas explicativas faz parte da natureza do conhecimento histórico, o que lhe confere um carácter de provisoredade. Os teóricos que defendem uma visão sistemica do conhecimento argumentam que, em qualquer ciéncia, todas as teorias são provisórias. (...) [Assim] as conclusões históricas são apenas interpretações que não podem ser completamente testadas – confirmadas ou refutas pelos dados disponíveis. Contudo, estas características não as impedem de perseguirem, tal como as respostas em ciéncias da natureza, um esforço de validação intersubjetiva.⁵³

Por fim, o autor afirmou não ter condições de responder se o seu material didático possui utilidade para a orientação histórica. Sua justificativa foi a de que o professor que aplicou o material é que pode responder a estas questões. Mais uma vez, destaca-se o fato de o autor dispor da explicação dada por Rusen que afirma que (...) “um bom livro de História deve buscar estimular uma reflexão do aluno sobre sua identidade, a compreensão que tem de si mesmo e do presente e **não somente tratar de temas históricos**” (grifo meu). (BARCA; GAGO, 2001, p. 91)

O autor não acrescentou nada mais aos comentários escritos, além dos já citados acima.

Evidencia-se, porém, uma preocupação de difusão dos conteúdos da constelação de fatos históricos, visando prover os alunos destes conteúdos, mas com pouca ou nenhuma reflexão crítica sobre eles. Também não parece ter sido contemplada uma preocupação com a reflexão sobre o procedimento do ato de pensar o passado e não somente conhecer o passado. A despeito de diversas considerações sobre acontecimentos históricos ao longo dos volumes do material didático e alguns questionamentos buscando uma “ponte” com temas do presente – embora não necessariamente do cotidiano dos alunos – o material apresentou os

⁵³ No anexo ao artigo citado, a professora Isabel Barca oferece um modelo de exercício no qual várias explicações sobre um acontecimento histórico são apresentadas aos alunos, para sua análise e reflexão. Consiste, portanto, em um ótimo exemplo de como um autor de livro didático pode proceder afim de alcançar o que Rusen denominou de “pluriperspectividade de interpretações”, permitindo aos alunos e alunas comparar criticamente estas interpretações, partindo de suas condições no presente, evitando esse olhar único, dogmático, do passado.

conteúdos do programa historicista de História monocromaticamente, fatualizado⁵⁴. O autor, frente à sugestão de refletir sobre sua obra a partir de um referencial teórico estruturado, limitou-se a admitir falhas e incorreções. Viu também virtudes onde elas não existiam.

2.7 A POSIÇÃO DO PROFESSOR

Solicitei ao professor o preenchimento do mesmo questionário. Apresentei a ele o mesmo texto explicativo, destacando os conceitos usados por Rusen e enfatizei o caráter da minha pesquisa, que é o de focar na possibilidade de o material didático contribuir na produção de consciência histórica.

É importante ressaltar que o professor é o atual responsável pela elaboração da nova geração de materiais de Ensino Médio para a empresa *Grupo*, de forma que sua posição sobre o material que analisei na pesquisa reflete-se, igualmente, sobre o material que ele mesmo está a elaborar.

O que se percebe, na leitura de suas respostas, é que o professor não foi inteiramente capaz de se distanciar da sua posição de professor. Em vários momentos, a consideração sobre o material se mescla ao material **aplicado pelo professor**, de forma que não há como descolar o comentário (que deveria ser sobre o material) do comentário sobre a **atuação** do professor, usando o material.

Percebe-se também, uma posição acrítica em relação aos alunos. A despeito de o professor reconhecer que não sabe, **realmente**, se os alunos aprendem ou não, ele não se furtou, em vários momentos, de afirmar isso em nome dos alunos. Assim, o seu ponto de vista se estendeu aos alunos sem qualquer comprovação empírica – como a que procuro fazer nos capítulos 3 e 4.

As respostas do professor foram as seguintes:

⁵⁴ Como afirma Carlos Alberto VESENTINI: “Há algo mais direto e factual que ‘descobrimento do Brasil’ ou ‘revolução de 30’ em nossas cabeças, a partir de certo material? A operação realizada parece ter sido o tornar a categoria explicadora – contendo em si um universo de práticas e de reflexões – um simples, um mero “fato”, um irredutível a ser por sua vez explicado. Escola e livro didático de História”. SILVA (s/d, p. 80).

QUADRO 4 - RESPOSTAS DOS PROFESSORES

Utilidade para o ensino prático:
<u>Formato claro.</u> Sim. A apresentação do material didático facilita a aproximação com o aluno, pois os conteúdos estão dispostos de maneira organizada e clara.
<u>Estrutura didática.</u> Sim. O material apresenta uma estrutura didática satisfatória.
<u>Relação eficaz com o aluno.</u> Parcial. Na relação com o aluno, o material apresenta algumas limitações em determinados conteúdos. Enquanto em alguns capítulos o material estabelece uma relação clara com o aluno, facilitando o aprendizado, em outros, a narrativa e a linguagem utilizadas, podem "distanciar" o aluno do conteúdo proposto. Portanto, nesse aspecto, considero que o material atinge apenas parcialmente o seu objetivo.
<u>Relação com a sala.</u> A aplicabilidade do material em sala não deixa nada a desejar. Vendo o material didático apenas como um dos diversos instrumentos dos quais o professor dispõe para trabalhar o conteúdo com seus alunos, considero que ele cumpre a sua função de maneira satisfatória sendo de bastante utilidade em sala de aula.
Utilidade para a percepção histórica:
<u>Apresentação dos materiais.</u> Neste quesito acredito que o material pudesse explorar mais o trabalho com os diversos documentos, diminuindo o seu caráter narrativo e informativo e estimulando o aluno a uma visão mais crítica a respeito da construção do conhecimento histórico. A leitura de documentos de época, obras de arte, músicas e poesia, por exemplo, apresenta-se de maneira limitada e poderia ser mais explorada.
<u>Pluridimensionalidade dos conteúdos.</u> Sim. O material permite que o professor trabalhe os conteúdos apontando para as transformações sincrônica e diacrônica ocorridas no processo histórico.
<u>Pluriperspectividades da apresentação histórica.</u> O material não contempla a pluriperspectividades em sua totalidade. A narrativa opta por uma abordagem predominantemente linear na maioria dos conteúdos apresentados.
Utilidade para a Interpretação histórica:
<u>Relação com os princípios da ciência histórica.</u> Sim. O material não apresenta contradições ou erros de abordagem que comprometam sua relação com a ciência histórica.
<u>Exercício das capacidades metodológicas.</u> O texto permite que o professor desenvolva este trabalho com os alunos em sala, mas não apresenta como principal característica de sua abordagem.
<u>Ilustração do caráter de processo.</u> Sim. O material permite a reflexão dos alunos e o estabelecimento de relações passado-presente, pois não dogmatiza o conhecimento e, muitas vezes, apresenta problematizações que permitem uma abordagem crítica dos conteúdos.
<u>Inteligibilidade do texto.</u> Neste aspecto o material peca em algumas abordagens. Alguns conteúdos são apresentados com excessivo zelo e rigor pela informação, comprometendo um pouco a narrativa, embora não apresentem nenhum erro.
Utilidade para a orientação histórica:
<u>Reflexão sobre identidade.</u> Embora esta não seja a principal proposta metodológica do material e, portanto, não apareça de maneira clara no texto, o material permite ao professor realizar este trabalho com seus alunos a partir de uma abordagem crítica dos conteúdos e do estabelecimento de relações passado-presente.
<u>Formação de um juízo histórico.</u> Sim.
<u>Referência ao presente.</u> Sim. Creio que estes dois últimos critérios são indissociáveis do primeiro (reflexão sobre identidade), por essa razão, reitero o comentário anterior. Ou seja, o material dá condições para que o professor desenvolva este trabalho, desde que este conduza uma leitura crítica do texto didático e da realidade presente do aluno.

É muito importante irmos cotejando as respostas do professor para buscarmos identificar a base teórica de suas considerações. Fica evidente que, a despeito de o professor ter recebido um texto com as considerações de Rusen, respondeu com base na sua formação. Assim, por exemplo, quando o professor afirma, a respeito da relação do material com os princípios da Ciência Histórica, que “sim, o material não apresenta contradições ou erros de abordagem que comprometam sua relação com a ciência histórica” e quando, ao mesmo tempo afirma que o material “peca em algumas abordagens. Alguns conteúdos são apresentados com excessivo zelo e rigor pela informação, comprometendo um pouco a narrativa, embora não apresentem nenhum erro”, ignora o conceito de Rusen para um material que se condiciona à Ciência Histórica. RUSEN (1997b) afirmara, como já dito neste capítulo, que:

o livro didático deve apresentar para o aluno o conhecimento histórico de forma argumentativa, sem dogmatismos. Igualmente, deve expor com clareza as possibilidades e limitações do conhecimento histórico, refletindo sobre problemas metodológicos e teóricos. Isto sem perder, como acima indicado, a simplicidade e o didatismo. **Deve ilustrar o caráter de processo e de perspectiva da história:** A História não é um conjunto de fatos fixos e não deve ser apresentada assim.

O professor apresenta afirmações contraditórias a respeito do material da pesquisa, quando afirma, por exemplo, sobre o item “apresentação dos materiais” “que neste quesito acredito que o material pudesse explorar mais o trabalho com os diversos documentos, **diminuindo** o seu caráter narrativo e informativo e **estimulando o aluno a uma visão mais crítica a respeito da construção do conhecimento histórico.** A leitura de documentos de época, obras de arte, músicas e poesia, por exemplo, apresenta-se de maneira limitada e poderia ser mais explorada”. (grifo meu).

Por outro lado, quando comenta a respeito da “Ilustração do caráter do processo”, o professor afirma que o material permite a reflexão dos alunos e o estabelecimento de relações passado-presente, **pois não dogmatiza o conhecimento** e, muitas vezes, **apresenta problematizações** que permitem uma abordagem crítica dos conteúdos. (grifos meus)

Também, a respeito da apresentação linear dos conteúdos, o professor afirma, em um primeiro momento que “a narrativa opta por uma abordagem

predominantemente linear na maioria dos conteúdos apresentados. No entanto, ao ser perguntado sobre a pluridimensionalidade do material, o professor afirma que o material permite que o professor trabalhe os conteúdos apontando para as **transformações sincrônica e diacrônica ocorridas no processo histórico**". (grifos meus).

Igualmente, quanto "formato", o professor não tem dúvidas de que a apresentação do material didático facilita a aproximação com o aluno, pois os conteúdos estão dispostos de maneira organizada e clara. No entanto, quando se pergunta a respeito da "relação eficaz com o aluno" a resposta do professor já não é tão enfática: Na relação com o aluno, o material apresenta algumas limitações em determinados conteúdos. Enquanto em alguns capítulos o material estabelece uma relação clara com o aluno, facilitando o aprendizado, em outros, a narrativa e a linguagem utilizadas, podem "distanciar" o aluno do conteúdo proposto.

Fica claro, igualmente, o quanto o professor filtra o material para fazer suas afirmações a respeito dele. Isto é, o professor avalia positivamente o material na medida em que ele **não impede** o trabalho do professor na sua relação com o aluno através do uso de outros recursos. Assim, a determinada altura o professor assume seu pensamento e diz: Vendo o material didático **apenas como um dos diversos instrumentos dos quais o professor dispõe para trabalhar o conteúdo com seus alunos**, considero que ele cumpre a sua função de maneira satisfatória sendo de bastante utilidade em sala de aula. (grifo meu)

Por fim, o professor, em vários momentos, assume o discurso de seus alunos, embora não disponha de elementos empíricos para comprovar suas teses. "Acredita" que o material é satisfatório; "Crê" que atinge este ou aquele objetivo, enfim, assume uma postura narcísica, sem se fundamentar em qualquer pesquisa na qual o aluno pudesse evocar sua posição sobre o assunto. Como professor, "absolve" o material na medida em que ele não "atrapalha" o trabalho em sala de aula. Mas, sem dúvida, exige que o professor complete o trabalho que já poderia estar contemplado no próprio material. Um exemplo disto é possível perceber na resposta ao último questionamento, quando perguntado se o material permite estabelecer referência com o presente. Rusen, a este respeito – como já mencionado neste capítulo – afirma: um livro de História deve fazer referências ao presente na exposição e interpretação do passado, visando ligar o aprendizado à

idéia de orientação para a ação. Afinal como afirma Rusen, o livro didático de História deve levar em conta (...) “que as crianças e os jovens aos quais se dirige encerram um futuro cuja configuração também depende da consciência histórica que lhe outorgam”.

O professor, por sua vez, diz o seguinte sobre o material pesquisado: (...) o material dá condições para que o professor desenvolva este trabalho, **desde que este conduza uma leitura crítica do texto didático e da realidade presente do aluno**. Ou seja, per si, o material não permite nem esta leitura crítica por parte do aluno, nem da sua realidade presente. E se não houver um professor tão comprometido? Continuará o material didático a ser satisfatório?

3 HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: PERSPECTIVAS DE UMA PESQUISA SOBRE ENSINO

Os jovens constroem o conhecimento sobre o passado por referência ao presente e com suporte em várias fontes de conhecimento, dentro e fora da escola. (...) Há que se explorar de forma sistemática as idéias que os jovens trazem para a aula, quer em relação a conceitos substantivos quem em relação a conceitos ligados à natureza da História, pois o professor só pode contribuir para a mudança se conhecer aquilo que quer mudar.

Isabel Barca

O que é mais adequado afirmar: Buscamos obter consciência, desenvolver/construir consciência, apreender consciência, criar consciência? A conscientização é um processo ou uma aquisição? Acrescenta ou transforma? Sem dúvida, é necessário que procedamos um recorte neste intrincado jogo etimológico e semântico antes que avancemos na empreitada. Afinal, a consciência histórica é a consciência de quê? Ou antes: É o “o quê” histórico?

Descartes, um dos fundadores do pensamento moderno, afirmou, no *Discurso do Método*:

(...) enquanto eu queria assim pensar que tudo era falso, cumpria necessariamente que eu, que pensava, fosse alguma coisa. E, notando, que esta verdade: “penso, logo existo”, era tão firme e tão certa que todas as mais extravagantes suposições dos céticos não seriam capazes de a abalar, julguei que podia aceitá-la, sem escrúpulo, como o primeiro princípio da Filosofia que procurava.. (DESCARTES, 1987, p. 46)

No entanto, afirma o cientista Daniel Dennett, o pensamento pode ser um “truque” do cérebro, uma ilusão, como, de resto, a própria idéia de consciência: (...) “uma mente é uma imagem ilusória, que o cérebro cria de si mesmo, para quem o usa”. (KAISER, 1998, p. 45)

O que a neurociência já conseguiu desvendar é que o cérebro interpreta o que os sentidos captam em diversas partes de seu corpo cinzento. Apesar de esse procedimento ser concomitante, não está conectado, de forma que é possível que palavras virem mensagens que se traduzam em imagens e sons e tais sons evoquem outras imagens ou mesmo sentimentos e tudo isso no mesmo momento em que continuamos a ouvir a fonte das palavras iniciais que desencadearam este processo:

O resultado é que você vai esquecer a maioria das palavras e lembrar-se apenas daquilo que elas tratavam. Você quase certamente não seria capaz de repetir palavra por palavra o que acabo de contar-lhe, mas poderia relatar muito bem a essência do que eu disse. As palavras em si já se perderam, provavelmente para sempre, em seu cérebro, e já foram substituídas por outra coisa. Há de fato, alguns efeitos de longo prazo que ficarão registrados, mas não em um lugar específico. Já faz muito tempo, os especialistas em cérebro sabem que nele não há um determinado lugar onde a memória resida. (KAISER, 1998, p. 50)

O fato é que, para a ciência, a consciência está relacionada a um certo **reconhecimento** dos atos e a um certo **aprendizado** destes atos, que podemos denominar de **experiências**. No entanto, a consciência é diferente do entendimento e da interpretação. A interpretação é fenômeno necessário de decodificação dos dados captados pela percepção. O entendimento é o seu enquadramento em um repertório de sentidos. A consciência é o que permite tanto resgatar estes procedimentos como aplicá-la a novos *insights*. Daí a idéia de “consciência” estar vinculada fortemente ao de experiência. Isto é que fundamentalmente nos diferencia dos animais. A nossa espécie foi dotada pela capacidade de **pensar** soluções para os problemas que se apresentavam, podendo assim, resolvê-los, mesmo nas situações mais inusitadas. Qualquer outro animal vem geneticamente provido de respostas às dificuldades e repetem estas respostas igualmente. (Um pássaro construindo um ninho, por exemplo). Caso mudem as circunstâncias é mais do que provável que esta espécie pereça. Nós não. Registramos cada fato individual, guardando dele a sua essência. De posse dessa informação e da capacidade de requisitá-la em uma situação distinta, agimos modificando a natureza e a nós mesmos.

Por isso, afirma Daniel Dennett:

Falo sobre o que chamo de “eu” como “centro de gravidade narrativa”. O centro de gravidade de um objeto não é um átomo, não é uma pérola, não é nem um pedacinho de substância. É uma abstração muito importante, mas é uma abstração. Portanto, o “eu” é um objeto abstrato que é definível em termos de um determinado conjunto de informações. Segue-se, maravilhosamente, que, em princípio, você e eu poderíamos ser imortais se a informação pudesse ser preservada. Isto é cientificamente respeitável. Se é a imortalidade que você almeja, então você está muito mais bem servido com a concepção de você mesmo como fundamentalmente definido pela informação, ao invés de como uma espécie de pérola imutável da mente, como espécie de alma. (KAISER, 1998, p. 55)

Há outra importante questão para a reflexão a respeito do conceito de “consciência” e a análise que a neurociência faz dela: Não há, como já vimos, um “quartel-general” da consciência em nosso cérebro, mas tal “habilidade” é exercitada em vários pontos dentro da nossa cabeça. Agora, como afirma Daniel Dennett, o processo de registro dos fatos pelo cérebro obedece a uma política de economia: (...) “efetivamente o cérebro arquiva, processa e representa menos do que pensamos. Ele tem uma dieta de informação muito mais frugal do que a princípio sugere nossa fenomenologia”. (KAISER, 1998, p. 66)

Mas não é só isso. A nossa noção de temporalidade linear “passado-presente-futuro” não se repete no cérebro. Os fatos são registrados em uma ordem semelhante a uma montagem de filme, onde não é importante saber o que foi filmado primeiro. Além disso, não há uma versão oficial: “Nossos cérebros estão adulterando os conteúdos o tempo todo. Estão fazendo uma revisão deles, editando-os, algumas coisas estão sendo tiradas definitivamente”. (KAISER, 1998, p. 67)

É também o que afirma o psicanalista Renato MEZAN, sobre a complexidade da memória:

Podemos dar uma idéia desta complexidade se levarmos em conta que o registrado por ela já é, em si mesmo, extremamente complexo: qualquer registro mnêmico - por exemplo, o que você, leitor, acaba de ler no parágrafo anterior - é constituído por numerosas impressões sensoriais (visuais, tátteis, etc.), e se revela multifacetado do ponto de vista da organização do sentido. (...) Em virtude disso, qualquer experiência pela qual passe um indivíduo se inscreve de múltiplas maneiras em variados contextos, podendo, pois, ser “recuperada” através de todos estes caminhos. A isto se agraga o fato, indiscutível à luz da psicanálise, de que cada uma destas inscrições é constantemente remanejada por meio dos processos psíquicos conhecidos como “condensação e deslocamento”, cujos produtos, por sua vez, podem ser objetos de defesas, de novas inscrições, e assim por diante. Assim, quando nos recordamos de alguma coisa, tal recordação é tudo menos uma reprodução fiel, apresentando-se trabalhada e transposta pela fragmentação, pela conexão com outras lembranças, pelas sucessivas sobreposições e recortes que ocorrem a cada instante. (MEZAN, 1988, p. 74-75)

O que podemos contar aos outros sobre o que vemos ou aprendemos é o resultado do que podemos contar para nós mesmos, mas não corresponde jamais ao que efetivamente nosso cérebro registrou. É a nossa capacidade - e disposição - **narrativa** que garante a manutenção de alguma integridade do visto e/ou aprendido. E esta narração não reproduz - é incapaz - o ser que narra no momento em que

viveu aquilo que agora narra. Mas a narração é ainda submetida a este outro filtro que é **o estado atual do narrador**:

Vejamos o que nos diz Jean GENET, nas passagens do seu “Diário de um ladrão”, no qual este escritor surpreendente, saído da marginalidade pela força do texto, testemunha sua necessidade de escrever sobre os dez anos em que viveu perambulando por vários países da Europa, como prostituto e ladrão: “Se tento recompor com palavras a minha atitude de então, o leitor, não mais que eu, se deixará enganar. Sabemos que a nossa linguagem é incapaz de sequer lembrar o reflexo daqueles estados defuntos, estranhos. O mesmo se daria com este diário inteiro se ele tivesse de ser a notação do que eu fui. Saiba-se, então, que os fatos foram o que descrevo, mas a interpretação que deles extraio é o que sou – agora”. (KEHL, 2002, p. 165)

Outro escritor, Jorge SEMPRUM (1995, p. 22-23), também fala sobre a narratividade como a esfera do resgate possível do vivido e/ou aprendido:

Mas pode-se contar? Poder-se-á contar?

(...) Basta entregar-se. A realidade está ali, disponível. A palavra também.

No entanto, vem-me uma dúvida sobre a possibilidade de contar. Não que a experiência vivida seja indizível. Ela foi invivível, o que é outra coisa (...). Outra coisa que não se refere à forma de um relato possível, mas à sua substância. Não à sua articulação, mas à sua densidade. Só alcançarão essa substância, essa densidade transparente, os que souberem fazer de seu testemunho um objeto artístico, um espaço de criação. Ou de recriação. Só o artifício de um relato que se possa controlar conseguirá transmitir parcialmente a verdade do testemunho. Mas isso não tem nada de excepcional: é o que acontece com todas as grandes experiências históricas.

Por outro lado, não só o estado atual de quem conta, mas **o desejo** ou a **necessidade** de contar diferente pode produzir narrativas distintas do vivido. A consciência, nestes casos, parece ser “mascarada” duas vezes: pelo funcionamento mesmo do cérebro, que nunca lhe fornece uma cópia fiel do vivido e pelo trauma imposto pela experiência vivida, que trava seu mecanismo de contar, movido pelo temor de reviver o contado:

Quero examinar aqui as recordações de experiência extremas, de ofensas sofridas ou infligidas. Neste caso atuam todos ou quase todos os fatores que podem obliterar ou deformar o registro mnemônico: a recordação de um trauma, sofrido ou infligido, é também traumática, porque evocá-la dói ou pelo menos perturba: quem foi ferido tende a cancelar a recordação para não renovar a dor; quem feriu expulsa a recordação até as camadas profundas para dela se livrar, para atenuar seu sentimento de culpa. (LEVI, 1990, p. 9-10)

Um exemplo – já clássico - é o analisado por Hannah ARENDT (1999, p. 310-311) em “Eichmann em Jerusalém”. Detalhando o comportamento do criminoso nazista em seu julgamento em Jerusalém, afirmou sobre sua participação no genocídio dos judeus na Europa sob domínio de Hitler a pensadora alemã afirmou:

A não ser por sua extraordinária aplicação em obter progressos pessoais, ele não tinha nenhuma motivação. (...) Para falarmos em termos coloquiais, ele **simplesmente nunca percebeu o que estava fazendo**. Foi precisamente essa falta de imaginação que lhe permitiu sentar meses a fio na frente do judeu alemão que conduzia o interrogatório da polícia, abrindo seu coração para aquele homem (...) Em princípio ele sabia muito bem do que se tratava, e em sua declaração fina, à corte, falou da “reavaliação de valores prescrita pelo governo [nazista].” Ele não era burro. Foi pura irreflexão - algo de maneira alguma idêntica à burrice - que o predispôs a se tornar um dos grandes criminosos desta época.

A consciência, então, constrói-se por um **ato de reflexão sobre o vivido**, sem a pretensão de obter qualquer registro de autenticidade mesma deste vivido, mas uma marca, um signo, a partir do qual se possa olhar para o presente e para o futuro, encontrando nestes “lugares-tempo” um sentido para esta reflexão. Paulo Freire fala que a “conscientização é uma futuridade revolucionária, porque o indivíduo rompe com as cadeias do fatalismo e do “tem que ser”, reclamando o seu próprio ser”. (MACEDO, 2003, p. 4) E acrescenta (1985, p. 92), dando à consciência uma face ativa de reorganização do vivido:

(...) os homens que, através da sua ação sobre o mundo, criam o domínio da cultura e da história, está em que somente esses seres são práticos. Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é **fonte de conhecimento reflexivo e de criação**. (grifo meu)

Gostaria de ressalvar a relação entre consciência e **experiência**. Como já visto, a neurociência não “encontrou” um lugar para a consciência no cérebro, sendo que este fenômeno é mais um **exercício** da relação dos homens com o mundo que um **dispositivo** (como hormônios, por exemplo) que é acionado em determinadas situações. Assim, um homem sem hormônios sofre de um mal físico. Um homem sem consciência não é propriamente um doente, mas alguém que não reflete sobre sua existência. Sua irreflexão não o torna menos homem na escala biológica. No entanto, não há como atestar sua autonomia - que tão bem nos distingue dos animais, programados para respostas prontas a situações previstas geneticamente-

e, sem ela, seu lugar construído no mundo. Há, sem dúvida, um lugar físico para os homens, tenham eles consciência ou não. No entanto, um “largar-se no mundo”, seguindo o fluxo incontido é bem distinto de um “estar no mundo”, “perceber-se no mundo”, fazendo força contra ou pela maré. Muito de nossa humanidade reside nesta diferença:

Se todo pensar exige um “pare – e - pense”, tal movimento permanente é incompatível com a atividade de pensar. Nessa pausa onde o homem pode suspender, provisoriamente, seus juízos de valor e suas certezas prévias, “parar –para - pensar” é o primeiro ato de resistência a uma imposição externa, a uma exigência de obediência. É exatamente nesta parada, momentânea mas decisiva, que o homem pode começar a realizar sua autonomia. E esse fluxo contínuo, que interdita qualquer parada, qualquer pensamento, tem como objetivo exatamente, o automatismo em que os homens deixam de interrogar para, prontamente, obedecer. (SOUKI, 1998, p. 129)

Assim também se passa com a consciência histórica, que se constrói de nosso esforço de apropriação do passado a partir de nossas questões atuais. Não se trata, como visto, de uma apropriação *in natura* ou *in loco*, mas a partir de nossos questionamentos, formulados pelas palavras do presente e com as intenções do presente. Visto que cada motivação pode determinar suas origens, mas não necessariamente seus efeitos, não há uma “regra rígida” para a obtenção da consciência histórica, mas há, sem dúvida, trilhas pisadas no chão da floresta. Não há porque não segui-las, mas com a convicção de que não é este o único meio de conhecer (e conhecer-se) a (na) floresta. Como lembra o poeta: “Caminhos não há/ mas os pés na grama os inventarão” (GULLAR). A este respeito afirma E. P. THOMPSON (1981, p. 185):

Sinto decepcionar aqueles praticantes que supõem que tudo o que é necessário saber sobre a história pode ser construído a partir de um aparelho mecânico, conceptual. Podemos apenas retornar, ao fim dessas explorações, com melhores métodos e um melhor mapa; com uma certa apreensão de todo o processo social; com expectativas quanto ao processo e quanto às relações estruturadas; (...) Nas margens do mapa, encontraremos sempre as fronteiras do desconhecido. O que resta fazer é interrogar os silêncios reais, através do diálogo do conhecimento. E, à medida que esses silêncios são penetrados, não cosemos apenas um conceito novo ao pano velho, mas vemos ser necessário reordenar todo o **conjunto** de conceitos. Não há nenhum altar mais oculto que seja sacrossanto de modo a obstar a indagação e a revisão.

GADAMER (1998, p. 47), na conferência 4 sobre “o problema da consciência histórica”, refere-se a uma questão desenvolvida por Aristóteles em sua Ética a Nicômaco: “Que sentido se deve dar ao fato de que uma única e mesma mensagem transmitida pela tradição seja, não obstante, apreendida sempre de maneira diferente, isto é, em relação à situação histórica concreta daquele que a recebe?”

Como visto, o homem, ao contrário dos “seres naturais”, não é “um conjunto de capacidades ou forças operantes”. O seu agir define o que ele será e embora este agir esteja determinado por condições gerais de possibilidades (econômicas, sociais, culturais, etc.), ele não pode ser de todo previsível e esperado.

Como afirma Verónica EDWARDS (1997, p. 13), somos seres:

Cotidianos: a vida se desenvolve para o sujeito em seu espaço imediato. Isso não quer dizer, no entanto, que se refira apenas ao que está fisicamente à mão (...) A relação com as realidades não-imediatas se torna possível a partir do cotidiano, ou seja, o sujeito tem acesso ao não-cotidiano a partir do cotidiano. E é no dia-a-dia da escola, e mais concretamente em classe, que o sujeito educativo se expressa em todas as suas dimensões.

Mas não somente. Somos igualmente seres sociais, isto é, estamos sempre em interação com outros e determinando e sendo determinados por conceitos, valores e juízos produzidos socialmente. Porém, apesar disto, somos seres **heterogêneos**, ou seja, somos determinados de formas diferentes e expressamos de forma diferente nossos desejos, ambições e devaneios frente ao mundo que nos invade com suas novidades. Logo, embora social e historicamente determinados, não é possível esquecer a dimensão irredutivelmente individual na forma de apreender e de expressar estas determinações.

Assim, na medida em que o comportamento ético⁵⁵ (conduta consciente) é algo definido na ação de ser humano, reflete o GADAMER (1998, p. 48) que papel o saber pode desempenhar na constituição desta conduta ética?

“Se, com efeito, o homem recebe o bem, seu próprio bem, numa situação prática concreta, a tarefa que cabe ao saber ético só pode ser descobrir o que exatamente tal situação exige dele”.

⁵⁵ A ética inventa e ordena um conjunto de valores ou sentidos (finalidades existenciais); e tenta constituir, na realidade, uma ordem que a realize. Ou seja, ela pretende estabelecer um certo tipo de relações entre os humanos definíveis e inteligíveis a partir dos seus sentidos ou valores. (POLIN, 1969, p. 102).

Assim, sustenta o autor, o conhecimento das condições éticas mais gerais, **sem considerar** sua amarração aos casos concretos não contribuiria em nada para o que tais casos concretos **certamente iriam requerer** destes conhecimentos. Ou seja, o conhecimento não está “fora” da prática de quem o requer e quem o requer não pode reconhecê-lo sem ter dele contatos prévios: (...) “O conhecimento não se encontra simplesmente diante de uma coisa que se deve constatar; o conhecimento se encontra antecipadamente envolvido e investido por seu “objeto”, isto é, pelo que ele tem que fazer”. (GADAMER, 1998, p. 49)

Igualmente, o conhecimento histórico não é algo que se aplique a uma situação particular como uma peça de encaixe. A vivência histórica é sempre uma situação singular e sua amarração ao passado se dá pela ação do sujeito que busca a compreensão ao formular perguntas a este passado e **constituir sentidos** a partir das respostas alcançadas. Não haverá conhecimento histórico só com as perguntas e tão pouco só com a angústia de perguntar. Como afirma GADAMER (1998, p. 58), (...) “o conhecimento histórico é, ao mesmo tempo, saber histórico e ser histórico⁵⁶”.

Jorn Rusen, igualmente, vê uma necessária interligação entre conhecimento histórico e a vivência cotidiana. O pensador alemão (2001, p. 154-155) defende a importância da História como (...) “uma representação da evolução temporal **vinculada à experiência** e como significativa para o auto-entendimento e para a orientação dos sujeitos dos narradores”.

Esta “orientação dos sujeitos dos narradores” se dá no propósito de uma **constituição de sentidos**, a partir da percepção da contingência do tempo, da interpretação pela articulação narrativa, pelo uso dos modelos de interpretação como orientação para a vida prática que resulta em motivação para agir.

A “consciência histórica”, então, articularia, fundamentalmente, dois elementos: o passado como experiência e o presente e o futuro como campos de ação orientados por este passado.

⁵⁶ A este respeito lembro também Karl Jasper, quando afirma: Compreendemos o que os homens foram, fizeram, conseguiram. Quanto mais e melhor os compreendemos, mais claramente nos vemos face a um infinito que não nos esmaga e sim nos envolve. Compreender coloca a imensidão a nosso alcance. Jamais ascenderemos a seu nível e não obstante, a despeito de nossa insignificância, a ela pertencemos e ela nos responde. (JASPER, 1991)

Peter LEE (2002, p. 4) afirma:

Para Rusen, a educação histórica é parte de uma idéia muito mais abrangente de consciência histórica. Nas escolas, os estudantes estudam história. Ou seja, eles aprendem maneiras de pensar sobre o passado que (assim se espera) os ajudarão a orientarem-se no tempo, trazendo o passado, presente e futuro para dentro de uma relação que os possibilite lidar com o viver de suas vidas como seres temporais. Resumindo, **a história da escola deveria desenvolver consciência histórica.** (grifo meu).

A escola forneceria estruturas capazes de permitir a um jovem aluno pensar sobre o passado de maneira a construir um sentido de orientação que incorpore seu presente e suas expectativas de futuro? Segundo Peter Lee, estas estruturas não seriam convenientes na forma de uma grande narrativa pré-estabelecida, (...) “mas um aparato para a compreensão do que sejam e façam as narrativas na história. Isto não é um argumento para lecionar filosofia da história ao invés de história, mas para **lecionar história com um grau de reflexibilidade**, para que os movimentos que façamos ao dar e inquirir interpretações sejam elas próprias também esmiuçáveis”. (grifo meu). (LEE, 2002, p. 20)

RUSEN (1992, p. 5) é claro e simples ao definir a importância da consciência histórica: “(...) *la conciencia histórica funciona como um modo específico de orientación en situaciones reales de la vida presente: tiene como función ayudarnos a comprender la realidad pasada para comprender la realidad presente*”.

Igualmente, apresenta sua expectativa quanto ao que se pode esperar do ensino da história visando a formação de consciência histórica:

El aprendizaje de la historia es un proceso de digestión de experiencias del tiempo en formas de competencias narrativas. La competencia narrativa se entiende aquí como la habilidad para narrar una historia por la cual la vida práctica recibe una orientación en el tiempo. Esta competencia consiste en tres habilidades principales: 1) la habilidad de la experiencia, relacionada con la realidad pasada; 2) la habilidad de interpretar, relacionada con el todo temporal que combina la experiencia del pasado con la comprensión del presente y las expectativas concernientes al futuro y 3) la habilidad de orientación relacionada con la necesidad práctica de hallar un camino a través de los estrechos y remansos del cambio temporal. (RUSEN, 1992, p. 34)

Uma pergunta importante levantada por Peter Lee, a partir das reflexões sobre o conceito de consciência histórica de Rusen é: “O que podemos dizer sobre

como os estudantes usam o passado?" Partindo de suas visões de presente e suas expectativas de futuro, os jovens alunos estabelecem alguma relação consciente com o passado, produzindo um sentido, um *continuum*? E ainda: de que maneira a narrativa histórica disponibilizada pela escola, através do uso do material didático existente, contribui para que os jovens alunos estabeleçam estas relações? Como lembra RUSEN (1992, p. 29): "*La forma linguística dentro de la cual la conciencia histórica realiza su función de orientación es la de la narración*". Esta "função" da consciência histórica é explicitada pelo autor no que podemos definir como uma síntese do que se espera com o ensino de história que visa produzir consciência histórica (RUSEN, 1992, p. 34): "*a) experimentar el tiempo passado; b) interpretalo en la forma de historia y; c) utilizarlo para un propósito práctico en la vida diaria*".

O autor nos oferece um exemplo de uma narrativa histórica - a história das Highlands - como proposta de investigação empírica para se verificar os graus de consciência histórica, levando em consideração como critério de distinção dos graus o **componente moral**, ou seja, o que conduz a ação e a justifica. Fica evidenciado que, para Rusen, a consciência histórica é o que se **pretende** com o ensino da história, ou melhor dizendo, o aprendizado é o processo através do qual vai se modificando a consciência histórica, de sua esfera mais refletiva para uma esfera mais reflexiva.

El aprendizaje histórico implica mucho más que el simple adquirir de conocimiento del pasado y la expansión del mismo. Visto como un proceso por el cual las competencias se adquieren progresivamente, emerge como un proceso de cambio de formas estructurales por las cuales tratamos y utilizamos las experiencia y conocimiento de la realidad pasada, pasando de formas tradicionales de pensamiento a los modos genéticos. (RUSEN, 1992, p. 34)

A história contada⁵⁷ por Rusen é a seguinte: Imagine que você é membro de um clã escocês, os *Maclean* e vive no castelo de sua família. Em uma noite escura, um membro do clã *Maclonish* bate em sua porta clamando por ajuda. Ele está sendo perseguido pela polícia por causa de um crime do qual vem sendo acusado.

⁵⁷ A narração se encontra no livro *Journey to the Western Islands of Scotland*, de Samuel Johnson, publicado pela primeira vez em 1755. New Haven and London, 1971. p. 133.

Observe que, diante dessa situação você pode tomar várias atitudes: ajudá-lo; não ajudá-lo; além de não ajudá-lo, chamar a polícia para indicar seu paradeiro. No entanto, há uma outra história que antecede a esta e que, certamente, vem à mente do jovem membro do clã Maclean ao ver diante de si um Maclonish em apuros.

Há muito tempo, um dos antepassados dos Maclean obteve do rei da Escócia terras pertencentes aos Maclonish. Estes haviam perdido estas terras por terem desrespeitado ao rei. Maclean armou um exército e foi tomar as terras do renegado. No entanto, este resiste e, no confronto, Maclean morre. Sua esposa, grávida, é presa. Maclonish define o destino da pobre mulher: caso seu filho viesse a ser homem, morreria imediatamente. Se fosse uma mulher, ser-lhe-ia dada a sorte de viver. A senhora Maclean ficou sob a guarda da senhora Maclonish, igualmente grávida. Durante a angustiante espera, tornaram-se amigas e confidentes. Tiveram filhos quase ao mesmo tempo. A de Maclonish, uma menina; a de Maclean, um varão! As mulheres então, tomam uma decisão incrível: trocam os bebês, para evitar o cumprimento da terrível sentença.

Maclean cresce e recupera o nome e o patrimônio da família. Mas não há mais espaço para rancores e conflitos com os Maclonish. Pelo contrário, o nobre Maclean determinou que seu castelo se tornaria, dali em diante, lugar de refúgio para qualquer Maclonish em perigo.

Voltemos agora ao tempo atual. Como agirá o jovem descendente dos Maclean? Rusen descreve quatro possibilidades de interpretação da história de seus antepassados, cada uma delas indicando uma conduta no presente.

A primeira dela, denominada de **tradicional**, consiste em dar abrigo ao fugitivo, sem lhe fazer perguntas, visto que o acordo original deveria ser honrado.

A segunda dela, denominada de **exemplar** se daria por um sentimento de troca de favores. Já que no passado um Maclean foi ajudado, era hora de devolver o favor prestado. Não se trata exatamente de honrar o acordo, *stricto sensu*, mas de uma reciprocidade. Também é possível justificar com base no **princípio geral** de que acordos devem ser respeitados. Se há um acordo, cumpra-se!

A terceira das interpretações, chamada de **crítica**, dá um desfecho distinto à trama: Maclean recusa-se a ajudar o necessitado, alegando que não acredita nessas histórias do passado, de que nunca teve provas de sua veracidade e, por isso, não

se sente moralmente compelido a tomar uma atitude neste sentido. Ou ainda, alega que, a despeito de terem existido tais acordos no passado, o Direito mudou, as leis mudaram, a sociedade mudou e nada disso pode ser mais evocado.

Por fim, há uma quarta interpretação, denominada **genética**, que é a que se dá quando Maclean oferece ajuda mas não no sentido de albergá-lo mas sim com a contratação de um advogado para defendê-lo das acusações que pesam sobre seus ombros. Ou seja, Maclean reconhece o *dever moral* de ajudá-lo, mas, ao mesmo tempo, está atento para as mudanças no Direito, de forma que não aceita comprometer-se com uma cumplicidade indesejada.

RUSEN (1992, p. 28) é explícito ao dizer que estas quatro formas de consciência do passado refletem, igualmente, *cuatro etapas de desarrollo a través del aprendizaje*. Tal aprendizagem busca conformar as ações a este pré-requisito, que é a consciência histórica. Como afirma RUSEN (1992, p. 28): “*Sin tal conciencia, no seríamos capaces de entender por qué Maclonish nos ha pedido esconderlo de la policía. Sin tal conciencia como pré-requisito para la acción, seríamos incapaces de analizar la situación y llegar a una decisión que resulte plausible para todas las partes implicadas (...)*”.

E a narrativa histórica, que papel exerce para a efetivação da ação consciente? A narrativa histórica é o **procedimento mental** que confere **sentido** ao passado com o objetivo de produzir **orientação** para a vida prática.

Perceba que a consciência histórica não é somente conhecimento do passado. Ela fornece estruturas para o conhecimento histórico funcionar como meio de compreensão do presente e antecipação do futuro. A História, como disciplina, assume um papel distinto do de mera coleção de exemplos. Ganha uma dimensão de **aplicabilidade** para a qual o ensino de História deve estar preparado:

Precisamos de uma metodologia da instrução. Consciência histórica e fatores constituintes do pensamento histórico ainda não foram integrados a uma pragmática do ensino/aprendizagem. O conhecimento dos padrões de significância que governam a experiência do passado humano e sua interpretação como história carregada de significado não está acompanhada de um saber sobre as formas de recepção e os efeitos da instrução histórica na sala de aula: alunos captam os conteúdos como coleção de exemplos do

comportamento humano e não como resultado de ações construtivas no passado e no presente.⁵⁸

Peter LEE (2002) vê no conceito desenvolvido por Rusen - de consciência histórica - uma possibilidade de “reconceitualizar” uma área do estudo e pesquisa acadêmicos, na medida em que poderia “integrar” os estudos acadêmicos relacionados à memória com a preocupação da educação histórica com a forma como os estudantes “configuram” o passado em seus mundos.

Rusen entende que a produção acadêmica é alimentada pelas petições da vida diária, construindo formas de interpretação do mundo que dêem conta destas demandas. Uma vez inseridas na vida diária as modifica e cria novas expectativas, assumindo uma função estruturante de grande importância. Não que haja uma ligação **necessária**, mas há uma ligação importante: “A história é, ela mesma, uma realização histórica, com suas práticas e regras metodológicas, guiadas pela teoria, e pode portanto adotar uma postura crítica em relação aos interesses e demandas da *lebenspraxis* [vida diária]” (LEE, 2002, p. 6).

A consciência histórica não é, em face disso, um **resultado** de algo, mas uma **construção** dinâmica, que se desenvolve, na relação dialética com o conhecimento do passado e com a experiência da vida cotidiana. Rusen, como já visto, chega a desenvolver uma graduação de formas de consciência histórica (tradicional, exemplar, crítica e genética), que podem, segundo ele, coexistir em qualquer encontro particular com o passado. A questão é até que ponto esses “tipos” de consciência histórica podem ser desenvolvidos através de narrativas presentes nos materiais didáticos?

Seria tolice negar que as pessoas vivem suas vidas como seres temporais. A referência retrocedente é construída dentro da mesma linguagem com a qual nós tentamos compreender nosso mundo: “cicatrizes”, “viúvas”, “promessas quebradas”, “prédios velhos”, “janelas art nouveau” e “políticas de conciliação” podem referir-se ao passado de maneiras diferentes, mas todas carregam bagagem temporal. Rusen está claramente correto em insistir que a orientação no tempo requer um passado além da memória pessoal? Que tipo de passado dará conta do recado? (LEE, 2002, p. 9)

⁵⁸ 13 teses sobre o lugar da didática da história no interior do pensamento histórico modernizado (a partir da leitura do artigo “The didactics of history in West Germany; towards a new self-awareness of historical studies” de Jorn Tusen (History and Theory XXVI/3/1987). Disponível em: <www.ufop.br/ichs/perspectivas/anais/gt1501.htm> Acesso em: 3/10/2005.

Os jovens alunos contemporâneos estariam **dispostos** a assumir a história “metodologicamente explícita” da disciplina escolar, veiculada pelo livro didático, como forma de orientação para a sua vida prática? Considerando que a vida prática do jovem incluído não esteja emoldurada pela orientação passado-presente-futuro, linear e evolutiva, como reconhecê-la em consonância com a descrição passado-presente-futuro, linear e evolutiva presente nos livros didáticos? Como afirma MELUCCI (1991, p. 28):

(...) A unidade do tempo não é mais assegurada nas raízes da memória ou nos projetos para o futuro, mas na capacidade de ser presente momento por momento. A luta que o cotidiano traz é ainda aquela de construir uma experiência de tempo que aconteça através da variedade e da multiplicidade sem se perder.

Mesmo assim, não há, por parte dos jovens incluídos, rejeição à disciplina de História. Indagados sobre a importância do ensino da História com o objetivo de se obter conhecimento sobre o passado, 81,2% dos jovens alunos pesquisados por mim responderam que este objetivo é grande ou muito grande, enquanto apenas 2,2 % disseram ter uma importância fraca ou muito fraca. (MEDEIROS, 2002, p. 103). O que há é uma permeabilidade muito tênue entre a noção de passado que a disciplina de História transmite e a que é utilizada pelos jovens alunos em sua vida cotidiana: (...) “Não é surpreendente que as idéias sobre como nós conhecemos o passado e o que pode ser dito sobre ele tende a ser baseado em encontros cotidianos de senso comum com o mesmo”. (LEE, 2002, p. 14)

A consciência histórica **não** é produzida exclusivamente na sala de aula, mediada pelo material escolar. Isso levanta a questão sobre a dificuldade de o material escolar contribuir para a produção de consciência histórica, capaz de disponibilizar orientação a partir de um passado incorporado ao senso comum dos jovens alunos. Para RUSEN (1992, p. 155), a narrativa histórica “capaz” deste resultado é a que, em (...) “sua constituição de sentido se vincule à experiência do tempo de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea”.

RUSEN (1992, p. 160) aponta, na sua obra, para os elementos estruturais necessários a uma narrativa capaz de uma “constituição histórica de sentido”:

Eles são “históricos” se e quando o sentido que possuem nas situações de comunicação da vida humana prática emerja plenamente na forma de uma história na qual o passado é interpretado, o presente entendido e o futuro esperado mediante essa mesma interpretação.

Jerome BRUNER (2003, p. 79-84) oferece um exemplo muito significativo de como uma narrativa histórica “funciona” na medida em que incorpora os fatos do passado pelas vias interpretativas do presente e pelas expectativas de mudanças do futuro.

Em 1954, chegou aos juízes da Suprema Corte dos Estados Unidos, o caso “Brown contra o Conselho de Instrução”. A questão em juízo era a “garantia constitucional de **igual proteção** legal para todos os cidadãos, sem importar raça, cor ou religião”, como prevista na emenda XIV à Constituição dos Estados Unidos. Acontece que algumas escolas vinham efetivando uma prática segregacionista, impedindo negros de ingressar em escolas de brancos e dirigindo-os a escolas exclusivas para negros. Os advogados que defendiam esta “política” demonstraram que a emenda vinha sendo respeitada na medida em que havia um igual tratamento em termos objetivos para as diversas escolas, isto é, tanto as escolas para negros como as para brancos recebiam as mesmas verbas e outras atenções oficiais estabelecidas pela lei. A questão acabou centralizando-se na **interpretação** da expressão “igual proteção” presente no texto da constituição.

Os advogados da escola possuíam um outro trunfo: um antecedente “histórico” de uma decisão judicial, em 1896, a respeito da existência de trens de passageiros, separados mas iguais, para negros e brancos. Na ocasião, a argumentação foi acatada pela Suprema Corte e os vagões de trem - e depois ônibus - expressavam esta “igualdade na diferença”.

No entanto - afirma Jerome Bruner - no intervalo entre uma decisão e a outra,

(...) muchas cosas habían cambiado en los Estados Unidos en la narrativa sobre cuestiones de raza. Había existido una guerra mundial contra Hitler y el racismo nazi. Cualquier tipo de segregación hacía recordar los campos de concentración y las sentencias de Nuremberg. (BRUNER, 2003, p. 80)

Havia uma outra **leitura subjetiva**, no presente, para estes fatos que já ocorriam há décadas. Mesmo os casos dos trens e ônibus não eram mais vistos com

a mesma naturalidade. A segregação, mesmo com a garantia de iguais condições, pesava sobre a **imagem** dos negros, principalmente das crianças. O autor, que participou como testemunha do processo, indaga: *cómo influye la segregación de los niños negros sobre la imagen que tienen de sí mismos, sobre su autoestima, sobre su disposición a aprender?* (BRUNER, 2003, p. 80)

A Suprema Corte acatou a **nova interpretação** do conceito de igual proteção e proibiu a segregação nas escolas. O embate do passado encontrou uma interpretação de acordo com a subjetividade do presente e com as esperanças integrativas do futuro. Esta construção social recompôs o passado e ditou uma leitura diferente de uma prática considerada legal, renomeando-a como preconceituosa e criminosa.

Como ensinam Norbert LECHNER e Pedro GUEL (1999, p. 185), a respeito da construção social de um outro passado particularmente doloroso, o da ditadura chilena:

Memoria y olvido son construcciones sociales, continuamente elaboradas y reformuladas. Este proceso tiene lugar en el marco de otra construcción social y cultural más amplia: la producción social del tiempo. Sobre el escenario de nuestra particular concepción del tiempo, la memoria y el olvido, el presente y el futuro actúan y se ordenan como simbolizaciones de esa gran obra de la acción colectiva que llamamos historia.

Rusen afirma que o aprendizado histórico - como o exemplo de Jerome Bruner parece demonstrar - é a consciência humana se relacionando com o tempo, experimentando o tempo para ser significativo, adquirindo a competência para adicionar significado ao tempo, e desenvolvendo esta competência. (LEE, 2002, p. 15).

A educação histórica - e o material didático é um de seus elementos mais importantes - deve, a partir da perspectiva de Rusen, buscar não somente encadear fatos, mas fazer o passado representar algo na vida do jovem aluno, particularmente **orientação no tempo**, esta conexão entre o passado e o futuro que impulsiona nossas ações conscientes.

Porém, e esta é uma das grandes preocupações apresentadas no texto de Peter LEE (2002, p. 16) (...) se os estudantes devem ter uma conexão significativa

desse tipo [entre o passado e o futuro], eles precisarão de algum tipo de **estrutura do passado** para formar um elemento na relação.

Seria esta “estrutura do passado” uma narrativa “padrão” sobre o passado, a partir da qual seriam feitas as articulações com o presente e o futuro? É evidente que não podemos imaginar a existência de um único relato histórico até porque, como afirmou RUSEN (1992, p. 87) (...) “as histórias são também atribuições de identidades (razão pela qual se trata igualmente de uma questão de poder saber quem pode contar a história a quem, história que diz a este quem ele é)”. Assim, um “único relato” é sempre o relato de alguém que determina quem é e quem são os outros do seu relato. Não seria esse, por acaso, o fator que dificultaria aos jovens alunos incorporarem o que lêem no material didático às suas vidas cotidianas?

Como afirma Peter LEE (2002, p. 20):

Se os estudantes devem entender história, uma ordem que englobe tudo com um tema e enredo fixos, ainda que multipartido, complexo e bem sustentável não pode servir como uma estrutura para a consciência histórica. Ao invés disso, temos que dar aos estudantes não uma grande narrativa pré-formulada, mas um aparato para a compreensão do que sejam e façam as narrativas na história. Isso não é um argumento para lecionar filosofia da história ao invés de história, mas para lecionar história com um grau de reflexibilidade para que os movimentos que façamos ao dar e inquirir interpretações sejam elas próprias também esmiuçáveis.

A educação histórica, na medida em que assuma o empenho de contribuir para a produção de consciência histórica, deve procurar saber, **a partir dos jovens alunos**, como eles vêem o que estudam, o que eles sabem do passado e como o utilizam na sua vida cotidiana. A expectativa de dar aos estudantes algum senso de onde eles se encontram em relação ao passado e ao futuro parte do pressuposto de saber se não vamos nos fazer entender ou se seremos redundantes. Daí a importância de perguntar para eles.

Como já dito, o propósito do trabalho desta tese é indagar como o material didático de História pode contribuir para a construção de consciência histórica em jovens alunos:

O livro escolar, ao fazer parte da cultura da escola, não integra essa cultura arbitrariamente. É organizado, veiculado e utilizado com uma intencionalidade, já que é portador de uma dimensão da cultura social mais ampla. Por isso, esse tipo de material serve como instrumento, por

excelência, da análise sobre a “mediação” que a escola realiza entre a sociedade e os sujeitos em formação, o que significa interpretar parte de sua função social. (CORREA, 2000, p. 19)

Na pesquisa realizada na dissertação de mestrado (MEDEIROS, 2002, p. 106), o material didático utilizado pelos jovens alunos da escola pesquisada, era considerado, por 44% deles, muito confiável, mas só 7,6% dos mesmos alunos o consideravam muito agradável, prazeroso. Pode-se inferir que esta informação indique a relação entre o que o jovem aluno considera importante **para a escola** e o que ele considera interessante e importante **para a sua vida cotidiana**. É possível que, no cotidiano escolar, ao longo do processo das aulas de História, ocorra transmissão de conteúdos curriculares da disciplina de História, mas não a construção, por parte dos jovens alunos, de uma **consciência histórica** que possa pertencer a este jovem aluno para além dos limites da escola. Como lembra Isabel BARCA (2001a, p. 39): “É difícil conhecer *a priori* os sentidos que os alunos dão à História. Descobrir o que os alunos pensam requer uma atitude de grande descentração por parte do professor”.

Seguindo as reflexões de RUSEN (1992, p. 154), busco um campo comum para estas preocupações. Afirma, a este respeito, o autor:

Histórico significa aqui que o passado é **interpretado**, com relação à experiência, no constructo próprio a uma “história” e que essa interpretação passa a ter uma função na cultura contemporânea. **Como nem toda narrativa** de histórias está relacionada com a experiência do passado e serve para torná-la presente, é necessário **especificar a narrativa histórica** no conjunto dos elementos comuns às narrativas históricas e não históricas. (grifos meus).

Perceba-se pelo texto que o material didático pode ser, ou não, um “constructo próprio” a uma história. Assim também, embora dificilmente não esteja relacionado “com a experiência do passado”, deve-se procurar descobrir se “serve para torná-lo presente”. Por outro lado, de nada adianta que o material ofereça todas as “condições” para produzir consciência histórica se ele não é “interpretado, com relação à experiência” e se “essa interpretação” não “passa a ter uma função na cultura contemporânea”.

A consciência histórica, como já dito, articularia estes dois elementos: o passado como experiência (e tais “passados” têm o material didático como um

veículo privilegiado de sua divulgação - ou não.) e o presente e o futuro como campos de ação orientados por este passado.

Como afirma José Machado PAIS (1999, p. 190): “É justamente nesta matriz complexa de correlações históricas, variantes no tempo e envolvendo a interpretação do passado, a percepção do presente e as expectativas quanto ao futuro, que radica a consciência histórica”.

Um especialista poderia atestar as qualidades de um livro didático. Os índices de aceitação no mercado também. Como afirma LAJOLO e ZILBERMAN (1999, p. 121):

O livro didático interessa a uma história da leitura porque ele, talvez mais ostensivamente que outras formas escritas, forma o leitor. Pode não ser tão sedutor quanto as publicações destinadas à infância (livros de histórias em quadrinhos), mas sua influência é inevitável, sendo encontrado em todas as etapas da escolarização de um indivíduo: é cartilha quando alfabetização; seleta, quando da aprendizagem da tradição literária; manual quando do conhecimento das ciências ou da profissionalização adulta, na universidade.

O que se procura neste estudo, como já ressaltado, é perceber como este material didático pode contribuir para construir, a partir da interação com o jovem aluno⁵⁹, consciência histórica. Pois *la historia depositada en los libros y sin otra “utilidad” que la cultural para su vida cotidiana.*⁶⁰

3.1 POPULAÇÃO-ALVO DO ESTUDO

Na minha dissertação de mestrado tratei de procurar definir a trajetória histórica e o horizonte contemporâneo da categoria **jovem**. Partindo deste **jovem contemporâneo**, busquei delimitar a especificidade dos **jovens incluídos**, por possuírem condições sócio-econômicas que praticamente não os excluem de nenhuma atividade produzida para seu usufruto no mundo contemporâneo: educação, consumo, viagens, transporte, moradia, lazer, informação, tecnologia.

⁵⁹ Observe-se que não se trata de **retirar dele**, pois o material didático **não contém** consciência histórica, mas uma narrativa capaz (ou não) de produzir consciência histórica.

⁶⁰ GRUPO Valladolid. **La comprension de la historia por los adolescentes.** Valladolid: Universidade - Instituto de Ciencias de la educación, 1994. p. 199.

Também por se reconhecerem como pertencentes a um estrato **incluso** na complexa rede de relações simbólicas das quais participam. Poder econômico. Poder social. Usufruto e sentimento de pertença a um grupo específico - os “inclusos”.

Este caminho foi trilhado buscando delimitar mais claramente o público alvo da minha pesquisa, que é de jovens contemporâneos inclusos, alunos de uma escola privada de Curitiba, Paraná.

Em 2002 trabalhei com os jovens alunos do primeiro ano do ensino médio desta escola. Agora trabalho com jovens alunos do segundo ano do ensino médio. Pretendo averiguar a relação destes jovens alunos com um material elaborado pela própria escola, cujo autor conhece suas características econômicas e sociais, o que permite afirmar, de certa maneira, que se trata de um material “feito para eles”⁶¹.

A escolha desta população e não outra se explica por razões práticas e teóricas:

- a) É o público com o qual eu trabalho. Exerci a função de coordenador de história nesta escola, o que me permite um contato privilegiado com os alunos e professores.
- b) É o público com o qual eu sempre trabalhei. Em 21 anos de exercício de profissão, estive envolvido exclusivamente com a escola privada e, portanto, com o que se pode denominar “jovem incluso” e, em cerca de 90% da minha experiência docente, com a faixa etária dos alunos do Ensino Médio.
- c) É o público com o qual trabalhei na minha dissertação de mestrado, o que me permite partir, com segurança, de uma série de conceitos e mesmo de resultados obtidos naquela ocasião.

⁶¹ É preciso lembrar, como já detalhado no capítulo 2, que este material é objeto de comercialização por parte da empresa proprietária da escola, não só para os jovens alunos desta escola, mas para cerca de outras 2000 escolas de todo o país. Tal disposição, sem dúvida, interferiu no processo de produção deste material que, como lembra Rosa Lydia Teixeira Correa: “O parâmetro de comercialização (...) requer que sejam postos em questão, como elementos de análise, os pressupostos pedagógicos que supostamente orientaram a organização e a produção desse tipo de material escolar. Além da natureza diferenciada que está na base da existência deste tipo de livro, ele exige uma organização interna diferenciada em virtude das exigências didáticas que lhe são atribuídas, tanto no que se refere à distribuição do conhecimento, quanto pelo modo de enveredar por ele através das tarefas correspondentes às informações a serem assimiladas”. (CORREA, 2000, p. 22) Ver também APPLE (1995), particularmente o capítulo 4, sobre cultura e comércio do livro didático.

- d) Este público - os “jovens incluídos” - constitui base privilegiada para o exercício das funções de relevância na sociedade brasileira. É parte considerável dos futuros médicos, juízes, políticos, administradores, empresários, gerentes, etc.. Procurar compreender como este grupo constrói uma consciência histórica a partir do material didático parece-me absolutamente relevante.

É preciso ressaltar que, no âmbito da escola pesquisada, o material didático é a principal fonte de consulta⁶² do jovem aluno e seu repertório mais importante para “apropriar-se” de seus fins, já que é o material que apresenta o recorte e a seleção de conteúdos a serem trabalhados, o que indica uma intenção - além de balizar as avaliações mensais - sendo comumente usado como acarreador para discutir correções de questões abertas das provas. Daí não ser possível buscar compreender a complexidade do saber na escola - e suas possibilidades para além da escola - sem ter a análise do material didático como um foco. Como afirma CHARLOT (2001, p. 23):

Uma metodologia coerente com a problemática deve se centrar no problema da **mobilização do sujeito no campo do saber (do aprender)** ou no confronto com este ou com aquele saber - mais precisamente. Ainda, deve se centrar nas fontes dessa mobilização e nas formas que ela assume. A questão é captar um processo que se pode designar, conforme a dimensão privilegiada pela análise, por diversos nomes (...) Para compreender esse processo, é preciso identificar **os elementos que nutrem, sustentam, contrariam, desviam, bloqueiam este processo** (grifos meus).

Focalizar o material didático implica entendê-lo como significativo (constitutivo) tanto na possibilidade de “nutrir” como de “bloquear” a mobilização do jovem aluno no “campo do aprender”. É o material didático - no universo da escola por mim pesquisada - que indica o caminho do processo do aprendizado de história e também é o que o limita, na medida em que é sempre possível ir além dele durante o percurso das aulas, mas não em direções que o anule ou desautorize.

⁶² Como afirma Michael APPLE (1995, p. 82): Embora o livro didático possa ser parcialmente libertador, uma vez que fornece o conhecimento necessário onde faz falta, freqüentemente o texto se torna um aspecto dos sistemas de controle (...). Pouca coisa é deixada para a decisão do/a professor/a, à medida que o estado controla cada vez mais os tipos de conhecimento que devem ser ensinados, os resultados e os objetivos desse ensino e a maneira segundo a qual este deve ser conduzido.

APPLE (1995, p. 85) a este respeito, informa-nos a sobre a realidade das escolas americanas:

De que maneira esse conhecimento “legítimo” se torna disponível nas escolas? Em geral isso é feito através de algo que temos dispensado muito pouca atenção – o livro didático. Quer queiramos, quer não, o currículo da maioria das escolas americanas não é definido por cursos de estudo ou por programas sugeridos, mas por uma artefato em particular, o texto padronizado e específico para uma determinada série escolar, em matemática, leitura, estudos sociais, ciências (onde esta disciplina chega a ser ensinada) e assim por diante.

O material didático compõe o campo problemático de um **duplo desafio** na tarefa de “ensinar”: a delimitação do que se pretende ensinar e a forma como se pretende ensinar. José Machado PAIS (1999, p. 16-17) comenta a este respeito:

O desafio repousa, em grande parte, na responsabilidade de se saber o que se transmite. E o que se transmite é também um saber que se tende a perpetuar a experiência humana considerada como **histórica**, isto é, tudo o que é vivido, pensado, produzido e suscetível de ser virtualmente comunicável e memorável, a partir de cristalizações de saberes cumulativos que, de alguma forma, se vão transmitindo e formando uma consciência social que também é histórica -memória viva, incessantemente reativada; mas também olvidada, permanentemente ameaçada: fios ora precários, ora resistentes, de cuja união resulta o tecido que abriga as continuidades intergeracionais e a própria reprodução social.

O texto acima me autoriza a afirmar que a *responsabilidade* do ensinar a história – a despeito das determinações econômicas e sociais já apontadas - está imbricada a um **compromisso moral**⁶³ com as gerações que se seguem às nossas, no sentido de transmitir criticamente a herança que a humanidade - até nós - foi capaz de produzir. No entanto, para que tenhamos alguma chance de cumprirmos com este compromisso moral, é preciso considerar que o mundo contemporâneo é o **mundo** com o qual os jovens alunos interagem, valendo-se de formas contemporâneas de transmissão e internalizando as percepções de **passado** e **futuro** que estas formas de transmissão engendram. O que se pode denominar de nosso compromisso moral de ensinar História - o que inclui a produção de materiais

⁶³ “A moral pode ser definida como o conjunto de regras e preceitos que se aplicam à conduta humana, e que, se foram respeitadas, asseguram a conquista de uma existência digna”. MILL (1988, p. 57). Quanto a isso ver também FORQUIN (1993, p. 163ss) e ARENDT (1997).

didáticos - não nos autoriza a transmitir do “nossa jeito” (nem menos do “jeito deles”) mas do “jeito” que possa ser **identificado** pelos jovens alunos.

Hoje, as transformações sócio-econômicas implicam significativas mudanças na noção de tempo. A tecnologia, conceito chave para a leitura da contemporaneidade, induz, celeremente, um novo “processo civilizatório”⁶⁴, adultizando jovens e velhos em outra linguagem, conjunto de relações sociais e de trabalho:

A forma assíncrona de transmissão permitida pelas redes de computadores nos autoriza a nos comunicar com o presente, o passado e o futuro. O tempo deixa de ser “longo” para se tornar “largo”. Deixa de ser privilegiadamente considerado na sua relação com o espaço e passa a ser mais considerado por seu aspecto de duração. A capacidade de interação imediata ou diferida que as redes de computadores oferecem perturba nosso modo de agir, coloca em questão as organizações existentes e as relações de força e exigem um aprendizado contínuo, que faz com que nos transformemos em alunos permanentes. (PACHECO, 2001, p. 51)

Desta forma - e no *locus* da minha pesquisa - o material didático de história, no conjunto de relações com o saber acumula a importância de:

- Referencial do recorte do conhecimento histórico acumulado a ser transmitido;
- Referencial de “validade” para a avaliação de retenção por parte do jovem aluno do conhecimento que é considerado importante para o mundo da escola;
- Repertório de conexões com as diversas outras formas de transmissão de conhecimentos, incessantemente compostas e transformadas pela contemporaneidade.

Importa indagar: Exerce o material didático o papel de referencial de subsunção com o mundo da cultura comum do jovem aluno, condição para a construção da consciência histórica?

La diversidad de lenguajes y la manera de presentar los contenidos, que sin duda afecta nuestro modo de conocer, percibir y pensar la realidad, es, posiblemente, el primer reto que vive en la escuela hoy. Frente al maestro

⁶⁴ “O que cabe ser frisado (...) é o simples fato que, mesmo na sociedade civilizada, nenhum ser humano chega civilizado ao mundo e o processo civilizador individual que ele obrigatoriamente sofre é uma função do processo civilizador social” (ELIAS, 1990, p. 15).

hay un alumno que absorbe diariamente otros lenguajes, saberes y escrituras que circulan en la sociedad a modo de trozos y fragmentos. Son saberes mosaico, los fragmentos de nuestro conocimiento son briznas sin orden, unidas al azar por simples relaciones de proximidad, de época, de adquisición y de asociación de ideas. Procedemos de una cultura de lo lineal, pero vivimos en una cultura de lo simultáneo. Las nuevas generaciones sufren esta escisión. Han mamado una cultura mosaico, pero en aula tienen que enfrentarse a una cultura oficial que se caracteriza por la linealidad y la secuencialidad; por lo verbal, lo abstracto, lo analítico y lo racional. (MORDUCHWICZ, 2003, p. 23-24)

Daí a escolha por debruçar-me sobre um material didático de história - o material elaborado pela Escola **Grupo** (Ver Anexo 3), destinada ao Ensino Médio, para buscar verificar, frente a jovens alunos do segundo ano do Ensino Médio, como este material contribui para a formação de consciência histórica. Procurei aqui seguir a afirmação do educador Júlio Groppe AQUINO (2000, p. 99), quando diz que é preciso:

(...) abdicar, na medida do possível, dos modelos idealizados de aluno, de professor e da própria relação, e potencializar as possibilidades e chances efetivas de cada qual. Uma vez que o conhecimento só se realiza **com e pelo outro**, a relação professor-aluno torna-se núcleo e foco do trabalho pedagógico. Afinal de contas, ambos instituem-se duplamente no recurso das práticas cotidianas, não se tratando, portanto, de uma sobre determinação de um polo institucional ao outro. É mais um interjogo instituinte (plástico até) que estrutura o fazer escolar, e não uma suposta natureza prévia e imutável do trabalho educativo (grifo meu).

3.2 APLICAÇÃO DO PRIMEIRO INSTRUMENTO DE PESQUISA

Considerando que meu propósito de pesquisa são os materiais didáticos confeccionados pelo grupo ao qual pertence a escola que pesquisei, e seu potencial (ou não) de produzir consciência histórica, elegi como primeira estratégia abordar os alunos do segundo ano do Ensino Médio com duas questões abertas, aplicadas na primeira semana após o fim das férias de verão.

Nas duas perguntas propostas aos alunos, após o retorno de quase 80 dias de férias, buscou-se verificar os usos do aprendido através do material didático no mundo das relações familiares e de amizade dentro e fora do circuito comum de trânsito destes jovens. E, em se tratando de “jovens incluídos”, seu trânsito durante as férias muito provavelmente incluiu viagens e visitas a outros sítios e trocas de experiências com pessoas de fora de seu círculo mais pessoal.

As perguntas também visaram perceber o sentido de relação entre o aprendido através do material didático e a **noção de futuro** que eles estão a tecer. E o aprendido compõe (ou colabora para) a consciência histórica na medida em que (...) “o sentido que possuem nas situações de comunicação da vida humana prática emerja plenamente na forma de uma história na qual o passado é interpretado, o presente entendido e o futuro esperado mediante essa mesma interpretação”. (RUSEN, 1982, p. 160)

O professor de História já era conhecido da grande maioria dos alunos do segundo ano do Ensino Médio. Muitos festejaram a sua aparição. Alguns lamentaram, como vim a saber mais tarde⁶⁵. Mesmo assim, o professor apresentou-se e comentou os objetivos gerais do trabalho para o ano letivo de 2004. Relembrou a trajetória já percorrida (no primeiro ano do Ensino Médio) e anunciou as formas de avaliação da disciplina.

Feitas as considerações iniciais, o professor propôs a aplicação do instrumento por mim solicitado. Explicou que se tratava de um trabalho acadêmico e pediu que os alunos se identificassem na folha de resposta. Pediu clareza e honestidade nas respostas. Não houve questionamentos. Os alunos usaram folhas de seus próprios cadernos. Alguns recortaram pequenas tiras de folhas. Alguns poucos não assinaram.

O professor escreveu as duas perguntas no quadro:

Primeira: No ano passado você leu no material didático e ao longo de muitas aulas uma série de referências sobre o passado. Na sua vida cotidiana, de fora da escola, qual a importância destes conhecimentos? Escreva sobre isto.

Segunda: Você acha que estes conhecimentos sobre o passado que você leu e ouviu na escola terão influência sobre as decisões que você tomará na sua vida comum, fora da escola? Explique sua resposta.

Os alunos, conforme relatou o professor, levaram aproximadamente 15 minutos para responder às duas perguntas. Alguns foram lacônicos, outros escreveram e depois trocaram de folha, reescrevendo seus textos. Alguns poucos fizeram questão de manifestar seu desinteresse pela questão, levantando-se

⁶⁵ Havia a expectativa de alguns alunos - principalmente alunas - com a possibilidade de um outro professor, mais jovem e simpático, assumir as turmas do segundo ano.

ruidosamente segundos após o início das respostas, para entregar “seu texto”. No entanto, não ocorreram nem manifestações mais intensas nem incidentes dignos de nota. Todos os 152 alunos presentes nas salas do segundo ano do Ensino Médio responderam às questões.

3.3 O TRATAMENTO DOS DADOS

O trabalho qualitativo sobre os dados, que Erickson denomina de “investigação interpretativa”, partilha, como sublinha o autor, “um interesse fulcral pelo **significado** conferido pelos atores às ações nas quais se empenharam”. (LESSARDE-HÉBERT, 1990, p. 32)

A investigação interpretativa busca escapar da cortina de fumaça do cotidiano, revelando-nos o que é estranho em meio ao normal, o díspar face à aparente uniformidade. Assim, o ensino de uma disciplina em uma escola tradicional, pode ser *aferido* através de estatísticas históricas de aprovação em concursos vestibulares, por exemplo, para atestar a excelência de seu trabalho. Minha intenção - como já ressaltado - é, a despeito disto, buscar mirar o olhar do jovem aluno diante do uso da história ensinada em sua vida comum, fora dos limites determinados pelo próprio uso institucional *do que se aprende*. Não interessa, no âmbito deste trabalho, se o aprendido no material didático “é bom para prova”, mas se passa a compor o repertório de usos na vida cotidiana deste jovem aluno. Daí a necessidade de interpretar as respostas dos alunos em face desta perspectiva. Como afirma Erickson: “A investigação interpretativa permite um distanciamento ao tornar estranho aquilo que é familiar e ao explicitar o que está implícito: o lugar-comum transforma-se em problemática”. (LESSARDE-HÉBERT, 1990, p. 43)

152 alunos responderam às perguntas. Eis aí, como afirma Erickson, uma **fonte de dados**:

O conjunto do material compilado no campo não é, em si mesmo, um conjunto de dados, mas é, sim, uma fonte de dados. As notas de trabalho, as gravações em vídeo e os documentos respeitantes ao local do estudo não são dados. Mesmo as transcrições das entrevistas não o são. Tudo isto constitui material documental a partir do qual os dados serão construídos graças aos meios formais que a análise proporciona. (LESSARDE-HÉBERT, 1990, p. 107)

Miles e Huberman desenvolveram um modelo, em três partes, visando dar conta da análise de dados na investigação qualitativa. O primeiro passo é a **redução de dados** que, segundo os pesquisadores citados, consiste em um processo de “seleção, centração, simplificação, abstração e transformação do material compilado”. Não se trata de esforço meramente “braçal”, mecânico (LESSARDE-HÉBERT, 1990, p. 199ss). Ao contrário, a redução dos dados é, já, uma interpretação:

A interpretação intervém, em primeiro lugar, antes do tratamento dos dados, por ocasião da sua recolha, quando se torna necessário sistematizar as respostas dos inqueridos num formato tal que permita resumir e organizar sua produção de modo a que esta se torne compreensível (...) pode-se dizer, nesse momento, a interpretação consiste numa **redução de particularidades** para um quadro geral e manipulável. (LESSARDE-HÉBERT, 1990, p. 110)

Procedi, a partir da teoria, uma série de reduções das respostas obtidas nos 152 questionários, buscando um itinerário de interpretação mais claro e sistemático.

Os exercícios por mim praticados podem ser assim resumidos:

- A primeira redução que realizei consistiu em separar as respostas que apontavam para um aproveitamento *positivo* do que foi lido no material didático daqueles que não enxergaram qualquer aproveitamento do que foi lido fora do mundo da escola. E o resultado obtido foi:

Aproveitaram - 65 alunos	Não aproveitaram - 87 alunos
---------------------------------	-------------------------------------

Estes 65 alunos manifestaram aproveitar no tempo presente o que foi lido no material de História ou que aproveitarão no tempo futuro. Assim, procedendo a uma nova redução, temos que, dos 65 alunos:

42 entendem já estar aproveitando no tempo “presente”	23 aproveitarão no tempo “futuro”.
--	---

Dos que acreditam que os conhecimentos sobre o passado ouvidos e/ou lidos terão influência sobre as decisões que tomarão em suas vidas comuns, “fora da escola”, alguns incluíram o “vestibular”, sem perceber que o acesso à universidade é o *continuum* do próprio processo escolar no qual ele está inserido:

23 aproveitarão para um tempo “futuro”
Dos 23 , para 17 os conhecimentos serão importantes para as decisões que tomarão.
Dos 23 , para 6 os conhecimentos serão importantes para o vestibular.

Assim, de **152**, **65** afirmam ter aproveitado o que estudaram, **23** disseram que farão uso no tempo futuro e **17** que estes conhecimentos influenciarão suas decisões.

Dos que entendem já estar aproveitando o que leram nos materiais didáticos de História são, como já indicado, **42**. Destes:

27 relacionam o que leram à tomada de decisão.

15 não relacionam.

Por outro lado, dos **87** que afirmaram **não aproveitar** o que leram no material didático em suas vidas fora da escola:

22 não justificaram

65 justificaram

Dos **65** que justificaram, **16** afirmaram que a história lida no material didático não exercerá influência porque **terão outra atividade⁶⁶** e **12** porque ainda não decidiram quanto ao seu futuro.

Das **37** outras justificativas, **10** afirmaram que o passado **não interfere em nada nas suas decisões**.

Assim, de **85** alunos que afirmaram não pretender usar o que aprenderam em História no futuro, **28** excluíram estes conhecimentos de seus futuros profissionais e **10** se recusaram a imaginar tais conhecimentos interferindo em suas decisões. **22** apenas responderam “não”.

Um segundo exercício de redução de dados consistiu em separar, com base nas respostas à primeira pergunta, os alunos que apontaram **alguma** importância expressiva, na sua vida fora da escola, dos conhecimentos sobre o passado lido no material didático:

Dos **152** alunos que responderam, **80** apontaram alguma importância expressiva.

Dos **152** alunos que responderam, **72** não apontaram nenhuma importância expressiva.

Dos **80** que apontaram alguma importância expressiva:

21 afirmaram que foi para “facilitar as conversas” e/ou para não “pagar mico”.

15 apontaram o vestibular como importância expressiva.

6 apontaram o conhecimento sobre a guerra como importância expressiva.

⁶⁶ Desconsideram a disciplina de História e seus conteúdos como importantes para a sua vida, reduzindo a compreensão da pergunta à sua profissão específica. O mesmo acontece com os 12 que afirmaram não terem decidido quanto ao seu futuro. Se decidirem profissões ligadas, digamos, às áreas Biológicas ou Exatas, não “precisarão” dos conteúdos que aprenderam na disciplina de História?

6 apontaram o conhecimento sobre seus antepassados.
5 apontaram a importância de conhecer a História do Brasil.
3 apontaram a importância de não repetir os erros do passado.
2 apontaram a importância para entender filmes e museus.
2 fizeram referência à política.
20 afirmaram a importância, sem dar exemplos.

Em uma separação ainda incipiente, poderíamos subdividir as respostas acima em justificativas **indicativas** de consciência histórica e justificativas **não indicativas** de consciência histórica. Assim por exemplo, as respostas:

- Sem exemplos;
- Para o vestibular;
- Para não “pagar mico”.

Indicariam uma ausência de consciência histórica, na medida em que não apontam qualquer **reflexão** a partir dos conhecimentos, visando conformar suas atitudes no presente e/ou no futuro. Aceitando esta perspectiva, teríamos, em **80** respostas que apontaram alguma “importância expressiva”, **56** não indicativas de consciência histórica.

Os alunos que apontaram a importância do que aprenderam afirmando:

- Compreensão de guerras;
- Conhecimento sobre os antepassados;
- Conhecer nossa História;
- Não repetir os erros;
- Compreensão de filmes e visitas à museus;
- Política.

Totalizaram **24** respostas indicativas de consciência histórica.

Por fim, partindo das conclusões genéricas da análise anterior, procurei realizar um terceiro exercício de redução dos dados, procurando nomear mais objetivamente o caráter indicativo ou não de consciência histórica nas respostas dadas. O exercício consistiu em dividir as respostas às duas perguntas em **negativas**, quando não apontassem qualquer aproveitamento, presente e/ou futuro para o que leu no material didático de história; **reativas**, quando se manifestasse positivamente ao aproveitamento do que leu nos materiais didáticos de História no

mundo fora da escola, sem no entanto explicar como ou dar exemplo; **propositivas**, quando explicasse e/ou desse exemplo. Este exercício resultou no seguinte quadro:

87 negativas	38 reativas	27 propositivas
--------------	-------------	-----------------

Em um estudo investigativo, Isabel BARCA e Marília GAGO (2001), partindo de uma problemática concreta do passado, perscrutaram os níveis de argumentação de alunos portugueses. O resultado foi dividido pelas pesquisadoras em quatro níveis de argumentação, fundamentados em três perspectivas distintas: um perfil fragmentado; um perfil envolvendo uma compreensão global e outro, mais sofisticado, evidenciando uma compreensão mais efetiva. Como afirmam as autoras BARCA e GAGO (2001, p. 250-251): Após a categorização por perfis conceptuais, os dados foram sujeitos a um tratamento estatístico descritivo simples, a fim de se obter um retrato mais nítido, embora sem pretensões de generalização (...)

A despeito de se tratar de tema diferente, procurou-se aqui desenvolver o mesmo perfil de organização de dados.

3.4 O SEGUNDO INSTRUMENTO DE PESQUISA

O segundo instrumento de pesquisa consistiu em um questionário com 44 questões, sendo que 2 delas abertas e 3 delas, de associação.

O instrumento foi submetido a um profissional estatístico para aferir as condições de as questões serem quantificadas e, entre elas, serem estabelecidos cruzamentos de diversas ordens.

O questionário – anexo 1 - foi subdividido nas seguintes categorias:

- O aluno e o material didático – 15 questões;
- Relação com o conteúdo do material – 11 questões;
- O material escolar e a vida do aluno – 5 questões;
- Material escolar – grau de inteligibilidade – 7 questões;
- Material escolar – grau de satisfação – 6 questões.

A aplicação deste questionário ocorreu no último mês do ano letivo de 2004 – dezembro. Optou-se por aplicá-lo apenas aos 65 alunos que haviam se posicionado de forma **reativa** ou **propositiva** ao primeiro instrumento. Dos 65

alunos, 57 ainda estavam na escola. Os outros ou haviam solicitado transferência ou estavam realizando intercâmbio em outros países.

O questionário foi enviado por e-mail. O professor explicou aos alunos, destacando a finalidade e a importância de se responder honestamente às questões. Não houve questionamentos. Os alunos forneceram ao professor seus endereços eletrônicos e deu-se início ao processo.

Até fevereiro de 2005, 21 alunos responderam ao questionário. Por duas vezes o professor e eu enviamos e-mails a todos, solicitando as respostas. No entanto, o início das férias escolares em fim de dezembro, certamente, desmobilizou os jovens alunos.

3.5 COMENTÁRIOS DO PAINEL DE JUÍZES⁶⁷

O retorno insuficiente dos alunos ao segundo questionário atesta a inadequação do procedimento – uso da internet – conjugado com a infelicidade do cronograma – final do ano letivo.

Além disso, nas conversas com o *painel de juízes*, analisando alguns dos questionários, deduz-se com facilidade algumas dificuldades do instrumento, seja na sua organização em temas, seja mesmo na elaboração das questões.

Assim, embora, por um lado, tenham funcionado bem as questões de “aquecimento” do primeiro tema – o aluno e o material didático – a partir da questão 8 ou 9 nota-se um despregamento do aluno do foco das questões, fazendo com que suas respostas variem aleatoriamente do “muito” ao “muito pouco” ou fixem-se, invariavelmente no “muito” ou no “muito pouco”, independente da questão.

As questões 13 e 14 também não permitem perceber qual o discernimento que o jovem aluno fez das expressões utilizadas (“você se vê transportado para o passado” e “você **se reconhece** como parte desta história”) tornando dispensável quantificá-la.

⁶⁷ Utilizo esta expressão utilizada pela tese apresentada pela professora Olga Magalhães para o conjunto de conversas e orientações recebidas da professora doutora Isabel Barca, da Universidade do Minho, durante estágio que realizei no período de janeiro/ fevereiro de 2005 e, igualmente, às sugestões feitas pela minha orientadora, professora doutora Maria Auxiliadora Schmidt.

Muitos alunos consideraram muito complexa a seção sobre conteúdos e a maioria não as respondeu, exigindo uma reavaliação, tornando as questões mais claras e, principalmente, mais leves, visando estimular o jovem aluno a respondê-las atentamente.

As questões 23 a 26, que perguntam o grau de interesse e de utilidade dos conteúdos devem ser melhor formuladas e ainda agrupadas a outras questões com o mesmo condão, visando procurar perceber mais claramente esta distinção entre **interesse e utilidade** entre os jovens alunos.

Finalmente, verificou-se ser necessário restringir o número de questões na medida em que a insistente repetição de enunciados pode confundir e/ou cansar o aluno, afetando suas respostas.

3.6 A TRANSFORMAÇÃO DOS INSTRUMENTOS APLICADOS EM ESTUDO-PILOTO

Atendendo às sugestões do painel de juízes, decidi reiniciar a aplicação dos instrumentos de pesquisa aos alunos do segundo ano do Ensino Médio no início do ano letivo de 2005. A construção dos instrumentos aqui descritos e a análise de dados resultantes da sua aplicação funcionaram como estudo-piloto. As mudanças que a análise deles apontaram, foram utilizadas para tornar os novos instrumentos mais adequados e, portanto, mais válidos.

No questionário aplicado no início da segunda semana do ano letivo (semana de 21 a 28 de fevereiro de 2005) procedi às seguintes alterações:

- Numa primeira parte, os alunos receberam uma folha impressa, com as instruções destacadas, ao invés de escreverem do quadro e de utilizarem seus próprios cadernos.
- A folha trouxe espaço para o nome, sexo e formação acadêmica do pai e da mãe. Dividi a formação acadêmica em:

Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior
--------------------	--------------	-----------------

Foi apresentada ao aluno uma única questão. A questão perguntou se o aluno fez uso, durante as férias, de algum dos conteúdos lidos e estudados no material didático de História. Havia 2 espaços:

- | |
|---|
| a) Sim. De que Maneira? Exemplifique: |
| b) Não. Por que você não fez uso dos conteúdos lidos e estudados no material didático de história? Explique: |

O aluno marcou e justificou.

O propósito deste primeiro instrumento foi o de realizar uma análise quantitativa e qualitativa, procurando determinar as respostas **negativas, reativas e propositivas** e as que indicassem uma relação de **interesse** e/ou de **utilidade** do que foi aprendido através do material didático de História.

A segunda parte do questionário foi aplicada por volta da nona ou décima semana de aulas, por volta do fim de abril, início de maio. O questionário de 30 questões foi aplicado para todos os alunos, em condições de aula, e não somente para os alunos do segundo e terceiro grupos, via internet. Os alunos responderam o questionário eletronicamente, em um horário reservado no laboratório de informática, ou seja, com local e horários controlados.

O questionário foi reformulado (ver anexo 2) e reagrupado visando obter informações dos alunos em 4 níveis:

- Interesse (prazer/ utilidade pessoal);
- Relevância social (utilidade social);
- Identificação dos conteúdos;
- Tipos de consciência histórica (Tradicional/ Exemplar/Crítica/ Genética).

A análise dos dados fornecidos pela segunda parte do questionário foi coligida com as da primeira parte, para verificar discrepâncias e identidades, reorganizando o painel de respostas negativas, reativas e propositivas.

3.7 OS DADOS RECOLHIDOS NA APLICAÇÃO DO PRIMEIRO INSTRUMENTO

O primeiro instrumento foi aplicado no início da terceira semana de aula do ano letivo de 2005, aos **191** alunos presentes nas turmas de segundo ano do Ensino Médio da escola Grupo. Os alunos foram informados pelo professor a respeito do propósito da atividade e, em seguida, as folhas impressas foram entregues. Nenhum aluno deixou de colocar o nome. Todos responderam, embora nem todos exemplificaram. Apenas dois alunos não preencheram o campo que indicava a

“graduação do pai” e apenas um aluno não preencheu o campo que indicava a “graduação da mãe”.

Como já indicado, o instrumento fez uma única pergunta, além de apresentar espaços para os alunos assinalarem sexo e formação acadêmica do pai e da mãe. A pergunta foi: “Você fez uso, durante as férias, de alguns dos conteúdos lidos e estudados no material didático de História?”. O aluno que respondesse sim era instado a exemplificar de que maneira; o aluno que respondesse não deveria explicar.

a) Os dados globais foram os seguintes:

191 alunos responderam.

112 moças e **79** rapazes.

92 alunos responderam SIM

99 alunos responderam NÃO.

Dos 92 alunos que responderam SIM, **38** eram rapazes e **54** moças; dos 99 que responderam NÃO, **41** eram rapazes e **58** moças.

Percentualmente, 48,17% dos alunos responderam SIM. Destes, 41,3% eram rapazes e 58,7%, moças.

51,83% dos alunos responderam NÃO. Destes, 58,6% eram moças e 41,4% eram rapazes. Ou seja, a proporção de rapazes e moças que responderam SIM e NÃO é praticamente a mesma! Neste caso, não há, portanto, variante considerável que possa ser apontada.

b) Quanto à Formação Acadêmica dos pais:

Os pais de **155** dos 189 alunos (dois alunos não preencheram este quadro) possuem Formação Superior;

Os pais de **27** dos 189 alunos possuem Formação Média;

Os pais de **7** dos 189 alunos possuem Formação Fundamental.

c) Quanto à Formação Acadêmica das mães:

As mães de **146** dos 190 alunos (um aluno não preencheu este quadro) possuem Formação Superior;

As mães de **41** dos 190 alunos possuem Formação Média;

As mães de **3** dos 190 alunos possuem Formação Fundamental.

d) Considerando as respostas SIM e NÃO:

– Dos alunos que responderam SIM:

Os pais de **73** dos 91 alunos (um aluno que disse SIM não preencheu este quadro), possuem Formação Superior;

As mães de **73** dos 92 alunos possuem Formação Superior;

Os pais de **14** dos 91 alunos possuem Formação Média;

As mães de **17** dos 92 alunos possuem Formação Média;

Os pais de **4** dos 91 alunos possuem Formação Fundamental;

As mães de **2** dos 92 alunos possuem Formação Fundamental.

– Dos alunos que responderam NÃO:

Os pais de **82** dos 98 alunos (um aluno não preencheu este quadro) possuem Formação Superior.

As mães de **73** dos 98 alunos (um aluno não preencheu este quadro) possuem Formação Superior;

Os pais de **13** dos 98 alunos possuem Formação Média;

As mães de **24** dos 98 alunos possuem Formação Média;

Os pais de **3** dos 98 alunos possuem Formação Fundamental;

A mãe de **1** dos 98 alunos possui Formação Fundamental.

– Percentualmente, dos alunos que responderam SIM:

80,2% dos pais têm Formação Superior	79,3% das mães têm Formação Superior
15,3% dos pais têm Formação Média	18,5% das mães têm Formação Média
4,4% dos pais têm Formação Fundamental	2,2% das mães têm Formação Fundamental

– Percentualmente, dos alunos que responderam NÃO:

83,7% dos pais têm Formação Superior	74,5% das mães têm Formação Superior
13,3% dos pais têm Formação Média	24,5% das mães têm Formação Média
3,1% dos pais têm Formação Fundamental	1,02% das mães têm Formação Fundamental

Comparando os percentuais, não se pode afirmar da existência de qualquer discrepância significativa entre os graus de Formação dos pais dos alunos e a natureza de suas respostas. O que fica sobejamente evidenciado é a sólida presença de pais escolarizados, possuidores de efetivo capital cultural e signos culturais claros de pertencimento a um estrato compatível ao que a escola busca

oferecer, visto se tratar de uma instituição cujo propósito fundamental (e anunciado) é o de viabilizar o ingresso dos seus alunos no Ensino Superior. Considerando que a escola opera os conteúdos que viabilizam o acesso a este nível de escolaridade não se pode afirmar, partindo dos dados, da existência de qualquer inviabilidade de aceitação ao universo simbólico de uma sociedade letrada e livresca por parte da maioria esmagadora dos alunos. Não se caracteriza, partindo dos dados, qualquer exclusão significativa do mundo cultural⁶⁸ reconhecido pelos livros (como é o material didático utilizado). Trata-se, efetivamente, de jovens culturalmente incluídos.

Valendo-me do recurso – já explicitado – de **redução de dados**, obtive as seguintes explicações para os alunos que responderam **não**.

Dos 99 alunos que responderam **não** à pergunta “Você fez uso, durante as férias, de alguns dos conteúdos lidos e estudados no material didático de História?”, apenas 3 não apresentaram um motivo para tal atitude. As explicações dividiram-se em categorias que poderíamos chamar de as mais até as menos desinteressadas. Assim, podemos destacar, valendo-nos desta gradação do “mais para o menos”:

3 alunos sequer apresentaram motivos.

17 alunos responderam que não **quiseram** usar.

13 alunos responderam que não encontraram nenhuma **utilidade** em usar.

18 alunos responderam que não usaram porque **estavam de férias**.

22 alunos responderam que não usaram porque não houve **necessidade**

24 alunos responderam que não usaram porque não houve **oportunidade**.

2 alunos responderam que não usaram porque não tiveram **tempo**

O que podemos observar é que há um discurso embutido nas respostas, que varia da quase “indignação” com a pergunta (Como eu iria usar os conteúdos de História se eu estava de férias?) até um quase pedido de desculpas por não ter feito isso (Não tive tempo de usar), o que implica, sem dúvida, graus distintos de consciência histórica por parte do aluno, mesmo admitindo não ter feito uso dos conteúdos de História em nenhuma ocasião em quase 60 dias de férias.

Estas variações podem ser percebidas e algumas respostas, como, por exemplo:

⁶⁸ Entendendo o “mundo cultural” como um campo de luta no qual a idéia de cultura é inseparável da de grupos e classes sociais. Ver BOURDIEU, P. **La Distinction: Critique Sociale du Jugement**. Paris: Minuit, 1979.

- “Não, pois na lan-house, quando eu estava dormindo e quando eu estava na balada eu não tinha tempo para dar aula de história e na hora da janta e almoço eu estava comendo”

Observa-se que este aluno não deseja apenas dar uma resposta, mas claramente expressar sua recusa em pensar os conteúdos de história em meio às atividades que caracterizam suas férias e sua vida cotidiana – *lan-house*, descanso, balada, vida doméstica.

Esta posição também se verifica nas seguintes respostas:

- Não, porque eu tenho mais coisas pra fazer. Porque eu estava de FÉRIAS (palavra colocada em um quadrado, pintada de amarelo e com 4 flechas de destaque);
- Não, porque quando estou de férias a última coisa que quero pensar é em história;
- Não, porque a gente tava de férias! E férias é para descansar!(sic);
- Pois não quis (esta expressão com destaque). Já não estudo durante as aulas, não férias então(...);
- Esse tempo eu uso para me afastar da escola e não procuro pensar nisso.

Algumas das respostas buscaram tão somente justificar o fato de o aluno não ter usado os conteúdos de História, sem que se perceba qualquer conotação de somar a esta resposta uma posição de indignação ou de perplexidade. A despeito disso, as respostas expressaram uma grande desvinculação entre os conteúdos ensinados e o mundo comum do aluno, de fora da escola e do período de aulas:

- Não, porque não tem onde usar;
- Não, porque eu não uso material didático nas férias;
- Não, porque não foi necessário usar, pois não tive nada que lembra-se (sic) história;
- Não, porque para mim história não é muito usada fora da sala de aula;
- Não, porque não costumo falar coisas relacionadas ao estudo em meu dia-a-dia.

Algumas respostas aproximam-se de um pedido de desculpas, como se o fato de não usar os conteúdos de História de fato fosse uma perda, uma falta. É que se pode verificar nas seguintes respostas:

- Talvez eu até tenha usado mas não me lembro;
- Porque os lugares freqüentados por mim nas férias não foram adequados (ligados) aos temas de história;
- Porque nas minhas férias eu não encontrei nenhuma situação relacionada com a matéria de História;
- Porque durante as férias eu não tive a oportunidade de ler algum livro, ver algum filme que eu pudesse relacionar a esta matéria;
- Porque, embora tenha lido livros e assistido a filmes ligados à história, nenhum deles envolveu, especificamente, os conteúdos estudados ano passado.

Esta variação no conjunto de respostas também pode ser verificada na leitura das respostas afirmativas. Percebe-se que grande parte dos alunos associou os conteúdos de História lidos e estudados nos materiais didáticos de maneira **reflexa** e que apenas alguns poucos de maneira **reflexiva**, demonstrando efetivamente um uso dos conteúdos de História como um guia de orientação. Todos os alunos que responderam “sim” exemplificaram suas respostas e o quadro geral pode ser assim apresentado:

- Sim, lendo, viajando, vendo filmes, conversando e em jogos –**23** alunos.
- Sim, assistindo filmes – **37** alunos.
- Sim, em conversas – **14** alunos.
- Sim, estudando – **2** alunos.
- Sim, lendo livros e jornais – **7** alunos.
- Sim, locais históricos – **9** alunos.

Do que podemos chamar de respostas **reflexas**, destacamos:

- Assisti o filme “Tróia” e lembrei da matéria, de tudo o que aprendi sobre esse assunto. Mas somente isso...
- Pois eu assisti um filme (Gladiador) que tinha a ver com a matéria.
- Sim, assistindo ao (sic) um filme sobre múmia lembrei sobre o Egito.
- Eu sempre lembro das aulas de histórias quando eu vou ao cinema e assisto a filmes medievais. Ex: Tróia, Gladiador, Alexandre, o Grande, rei Arthur.
- Eu e meu namorado adoramos histórias e como ele fez vestibular ano passado a gente conversava muito esses conteúdos (sic).

Algumas respostas expressam alguma interatividade com os conteúdos de História, ultrapassando o marco da mera recordação ou associação irrefletida. É o que se pode perceber nas seguintes respostas:

- No dia a dia muitas coisas podem ser relacionadas a história, nas férias vi o filme “Alexandre” e relembrrei meu estudo, vi minhas fotos da viagem a Grécia me lembrei do palácio de Kinossos (sic) entre outros fatores, com TV, Discovery que mostra vários programas com relação a história que eu acho muito interessante!
- Estava jogando um jogo chamado perfil. Temos que responder perguntas de vários temas, um destes temas é história. Respondi várias perguntas certas, pois eu lembrava das aulas que tive durante o ano. E quando fui a um museu. Com vários quadros antigos, muitos eu lembrava das aulas e sobre o que o professor ensinou.
- Embora eu estivesse de “FÉRIAS” e descansando, eu sempre via TV (telejornal), comprava o jornal do dia-a-dia, também lia revistas de fofocas. Também vi o filme Alexandre, o Grande, que me recordou algumas coisas da história. Já que eu estava em SC, passei pela cidade de Anita Garibaldi, na verdade fiz um “tour” por lá, e fiquei relembrando das guerras e conquistas que tiveram em SC,
- Eu visitei o Forte de São Francisco do Sul. E meu tio, que é professor de história me explicou como o Forte foi construído e o que aconteceu lá. Eu também visitei o museu com objetos históricos.

Alguns alunos não se limitaram a recordar ou a interagir visitando e/ou ouvindo coisas sobre a História, mas refletindo e trocando idéias sobre o dia-a-dia a partir de questões apresentadas pela História, como demonstram algumas respostas:

- Quando estava discutindo com amigos sobre a situação da mulher, me recordei do movimento feminista, onde passamos a argumentar sobre isso. Quando vi notícias no jornal sobre famílias rurais, lembrei da sociedade feudal...
- Não me lembro exatamente do que eu lembrei, mas que lembrei no farol de Santa Marta alguma coisa; por ser uma praia não muito habitada

durante o ano. Fiquei pensando como surgiu aquele lugar e quem o descobriu.

- Em discussões com a família, sobre coisas que aconteceram e que ainda deixam marcas no presente, como a escravidão.
- Porque eu conversei com meus pais sobre a cultura dos povos antigos, o surgimento das principais idéias do Direito.
- Eu estava na Guarda do Embaú em Santa Catarina, quando escutei uma conversa de um casal, que dizia que a cidade dele estava passando por momentos difíceis que existia muitas pessoas e poucos alimentos. Então lembrei da aula de história, que ele falou da fome que passava na época.

Percebe-se, como lembra Pedro ABRANTES (2003, p. 122), que alunos (...) “provenientes de grupos altamente qualificados, partem para a escola com competência e interesses tão sedimentados que são (quase) imunes a outros fatores, funcionando a escola como uma mera formalidade”. No entanto, como enfatiza o autor, a despeito deste despregamento desses jovens alunos incluídos das diretrizes dos conteúdos escolares,...) “a escola, enquanto experiência sempre marcante, terá alguma influência nos trajetos de vida e nas disposições dos jovens”. (...) No entanto, recomenda por fim o sociólogo português: “Poder-se-ia também questionar se, a nível institucional e curricular, não se poderiam desenvolver dispositivos próprios para estes (...) perfis de jovens, mas esta é uma discussão complexa (...) Só uma investigação mais minuciosa sobre alunos nesta situação permitiria uma discussão mais aprofundada sobre este caso”. É também o que nos parece urgente realizar.

A consciência histórica, como já foi lembrado neste texto, exige movimentos de aproximação, tradução, recriação e revalorização do que compreendemos por Educação Histórica. Não se discute esta questão verdadeiramente atribuindo culpas ou criticando modelos, mas percebendo o momento histórico em que vivemos e os sujeitos históricos que são nossos jovens alunos, muito distintos da concepção idealizada do “aluno responsável e interessado” que nos acostumamos a estabelecer como parâmetro de nossas digressões.

4 OS JOVENS ALUNOS, O MATERIAL DIDÁTICO E A PRODUÇÃO DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Se os alunos são capazes de se orientar no tempo, precisamos desenvolver formas de ensinar estruturas históricas úteis que perdurem para além da história na escola, mas que permaneçam suscetíveis de adaptações que incorporem novos conhecimentos. Esta é uma questão bastante complexa, mas estou inclinado a especular que isso não pode ser feito sem o engajamento da compreensão meta-histórica dos alunos. Somente o tipo de conhecimento que os permite reconhecer que mais de uma versão do passado podem ser válidas, e que lhes fornece alguma compreensão de como e porque alguns relatos podem, para algumas questões, ser mais válidos do que outros, irá habilitá-los a utilizar a história da forma que queremos – historicamente.

Peter Lee

Conforme apresentado no capítulo 3, após aplicar três instrumentos de pesquisa, dois dos quais acabaram funcionando como estudos-piloto, cheguei, com o auxílio do Painel de Juízes, a um instrumento cujo propósito era avaliar a relação do aluno da minha pesquisa e o material didático utilizado por ele quanto à sua relação de:

- Prazer/utilidade pessoal;
- Interesse social;
- Identificação de conteúdos;
- Tipos de Consciência Histórica.

O primeiro propósito associa-se à perspectiva de que o aluno identifica-se com os conteúdos que despertam o seu prazer, facilitando, desta forma, a utilização na sua vida comum. RUSEN (1993) defende uma apresentação “sensorial” da História, visando “abrir os olhos das crianças e dos jovens para as diferenças históricas e as diferentes qualidades da vida humana através dos tempos”. Para isso, os materiais devem permitir que os alunos sintam as experiências históricas, evitando apresentar os conteúdos já interpretados pelo autor. Os documentos históricos não devem servir somente como “ilustração”, embora é necessário que sejam atrativos, estimulantes.

O interesse e a satisfação derivam, em grande parte, do sentido. Um material que não desperte o prazer sensorial e não se constitua em uma fonte de

sentido para o jovem aluno, tende a não ser incorporado em sua rede de relações do mundo cotidiano:

“‘Sentido’ articula percepção, interpretação, orientação e motivação, de maneira que a relação do homem consigo e com o mundo possa ser pensada e realizada na perspectiva do tempo”. (RUSEN, 2001, p. 156)

Esta relação do homem com si mesmo implica uma relação com o tempo como experiência mas, igualmente como orientadora e motivadora da ação, contribuindo assim para constituir uma identidade histórica onde o indivíduo se percebe no tempo e nas mudanças que nele ocorrem, sem perder sua unidade.

Um material didático que não colabore para a construção dessa identidade, endossando a fratura no reconhecimento da História como uma orientação para o futuro, não contribuirá para a constituição da consciência histórica.

Como afirma RUSEN (2001, p. 37):

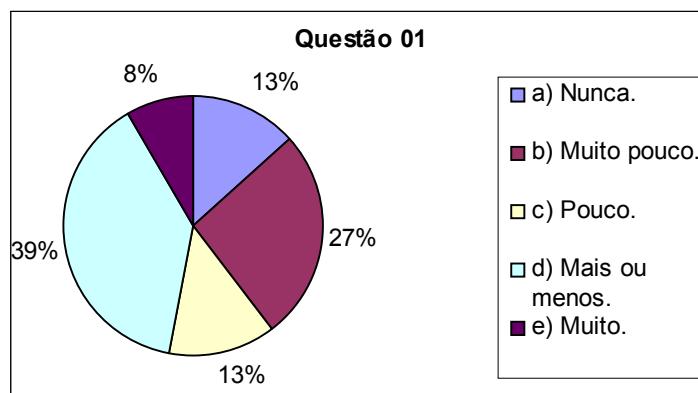
No âmbito (...) das regras do pensamento histórico, tem-se o ponto em que as funções da historiografia se referem ao interesse em conhecimento histórico – é nesse ponto que a contemporaneidade do pensamento histórico se manifesta como inquietação por mudança. Novos interesses podem superar funções vigentes, de forma que o pensamento histórico, sob pena de tornar-se anacrônico, tem de modificar suas perspectivas orientadoras com respeito ao passado. Ele tem de ajustar-se a critérios de sentido novos, que levam a novas representações do que há de especificamente histórico na experiência do passado.

Na primeira pergunta feita pelo questionário, buscando identificar “Questões de interesse”, indaguei se o aluno/a lê o material didático de História durante as aulas. Considerando que o material didático é a referência obrigatória para a organização das aulas e que o encaminhamento das atividades e avaliações se dá em torno dele, era de se supor uma necessária vinculação ao material durante as aulas. O resultado, no entanto, vai noutra direção, como é possível perceber no quadro 1. Utilizei os recursos da Estatística Descritiva e da Análise Exploratória de Dados, utilizando o Programa Excel. Os resultados foram revistos e as tabelas padronizadas sob a orientação de um profissional estatístico:

TABELA 1 - VOCÊ LÊ O MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA DURANTE AS AULAS?

Respostas	Qtde
a) Nunca	22
b) Muito pouco	44
c) Pouco	22
d) Mais ou menos	64
e) Muito	14
Total Formulários	168
Total Válidos	166

GRÁFICO 1 - VOCÊ LÊ O MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA DURANTE AS AULAS?



Metade dos alunos/as que responderam a questão, afirmaram não ler o material, nem mesmo durante as aulas. Isso se considerarmos que o item “mais ou menos” revela uma mínima rotina de leitura. De resto, assumiram que realizaram esta prática de forma consistente 8,43% dos alunos pesquisados.

É preciso enfatizar que o programa de História da segunda série do Ensino Médio (anexo 3) aplicado aos jovens alunos/as da pesquisa segue, com pequenas “atualizações”, o programa de Jules Michelet, de 1825, fazendo deslizar a História através de um quadro cronológico que tem na Revolução Francesa o ponto de partida para a Contemporaneidade. Os textos privilegiam a organização política, os aspectos econômicos e, por último, os elementos sociais. Há uma evidente intenção de explicitar aos alunos/as um processo de continuidade evolutiva da História. É nesse processo que, de tempos em tempos, o Brasil é inserido e “explicado”, como já dito no capítulo 2. Os alunos “aprendem”, no segundo ano do Ensino Médio, uma única representação reconhecida de um passado coletivo. E neste passado há reis e

presidentes, ditadores e líderes de revoluções. Há burgueses e operários, “elite” e “classe média”. Não há jovens como eles. Há esquemas explicativos de um “por quê?” a um “porque...”. Como afirma CITRON (1990, p. 22-23):

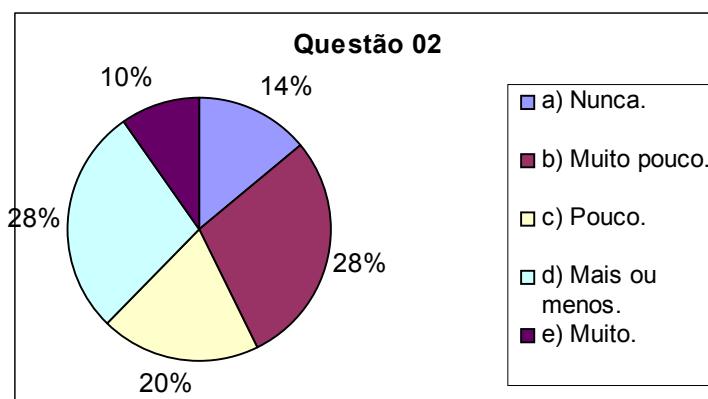
(...) Esta historiografia banalizada pela obrigatoriedade escolar, tornou-se, durante longo tempo,... na única representação reconhecida de um passado coletivo. Esquecia-se que os camponeses de uma aldeia, os habitantes de uma “província”, os artesãos ou os operários nas cidades eram, também eles, portadores de memória, homens e mulheres vivos cuja percepção do passado era veiculada por mediadores sociais que a escola ignorava.

Na segunda pergunta, indaguei se o aluno/a lia o material didático de história fora da escola. O resultado foi o seguinte:

TABELA 2 - VOCÊ LÊ O MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA FORA DA ESCOLA?

Respostas	Qtde
a) Nunca	23
b) Muito pouco	47
c) Pouco	32
d) Mais ou menos	46
e) Muito	16
Total Formulários	168
Total Válidos	164

GRÁFICO 2 - VOCÊ LÊ O MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA FORA DA ESCOLA?



Dos 47% que liam “mais ou menos e muito” na sala de aula, o número de alunos leitores caiu para 38%. Os percentuais de “Nunca” e “Muito pouco” praticamente não se alteraram, o que permite inferir que o “mais ou menos” de leitura na sala transforma-se em um “pouco” fora da sala para um número

significativo de alunos. De qualquer forma, 53% dos alunos pesquisados afirmaram, objetivamente não ler nunca ou, no máximo, ler “pouco” o material didático de História na sala de aula, enquanto 62% disseram não ler nunca ou, no máximo, “pouco”, fora da sala. O material didático de História, partindo destes dados, não é **apreciado** pelos alunos pesquisados, isto é, o material didático de História pesquisado não é objeto de uma referência espontânea para a leitura dos alunos, como algo que lhes interessem. Esta falta de interesse espontâneo fica bastante evidenciada nas respostas à questão 3.

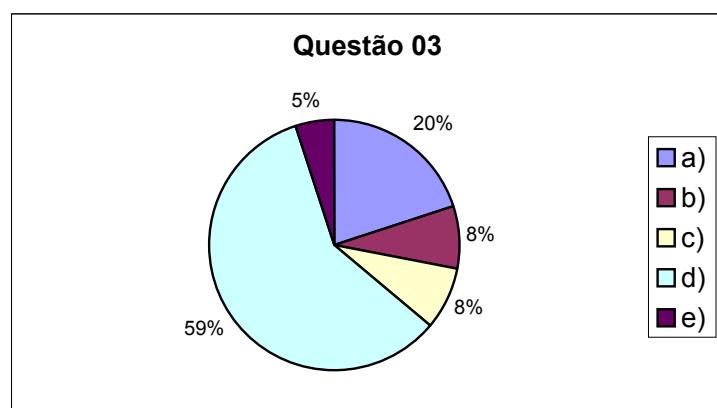
A pergunta três busca saber **para que** o aluno/a lê o material didático. Já sabemos que lê pouco. A pesquisa demonstrou que lê, principalmente, para **se preparar para a prova**. A preparação para a prova é motivo de 59% dos alunos/as lerem o material didático.

Outro aspecto importante se verifica, cruzando os dados das três perguntas: Embora 47% admitam ler o material durante a aula (muito e mais ou menos) agora apenas 20% dizem faze-lo para acompanhar a aula.

TABELA 3 - QUANDO VOCÊ LÊ O MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA, VOCÊ O FAZ:

Respostas	Qtde
a) Para acompanhar a aula	31
b) Para resolver os testes	13
c) Para relembrar algum assunto que despertou sua atenção	12
d) Para se preparar para a prova	91
e) Por que ler sobre fatos Históricos lhe interessa	8
Total Formulários	168
Total Válidos	155

GRÁFICO 3 - QUANDO VOCÊ LÊ O MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA, VOCÊ O FAZ:



O que chama a atenção é o fato de que apenas 5% dos alunos/as afirmarem ler o material didático porque lhes interessa. Evidencia-se um **divórcio** entre o material pesquisado e o interesse do aluno. Apenas 8% admitem ler para relembrar algo que lhes chamou a atenção. Ou seja, um número muito baixo de alunos reconhece que algo lhes chama a atenção no material didático de história da escola pesquisada.

Uma reflexão possível é a que se depreende do que afirmou SANTOMÉ (1995, p. 166):

Nesse âmbito, algo que dificilmente se encontra presente é o que podemos denominar de cultura popular e, particularmente, aquilo que se vem denominando de **culturas juvenis**, em geral. Podemos considerar estas culturas como formas de vida, como ocupações e produtos que envolvem a vida cotidiana dos alunos e alunas fora das escolas. São estas formas culturais as que melhor traduzem os interesses, preocupações, valorações e expectativas da juventude, as que nos permitem descobrir o verdadeiramente relevante de suas vidas.

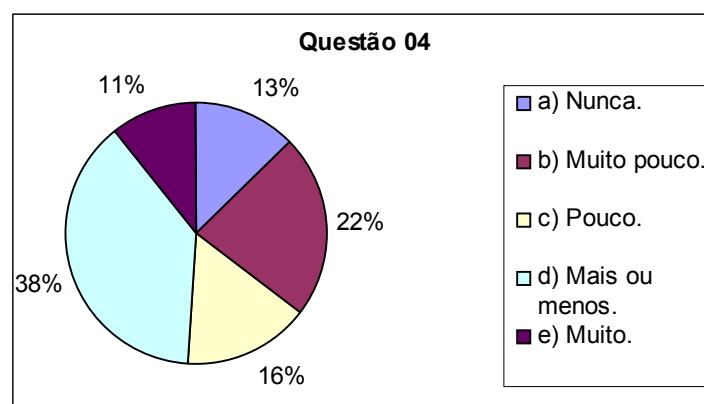
RUSEN (1997b, p. 84) afirma que um bom livro de texto precisa estabelecer uma relação eficaz com o aluno, levando em consideração as condições de aprendizagem dos alunos e alunas, estando em consonância com suas capacidades de compreensão: “Na Alemanha, as pretensões exageradas quanto ao nível da linguagem, aplicados nos livros de História converteram-se em um grave problema”. Os dados observados nesta pesquisa aplicada aos alunos/as alunas em relação ao manual didático de História que eles/as utilizam ilustram, valendo-me da expressão de Rusen na citação acima, um grave problema.

Na questão 4, procurei saber se a leitura do material despertou o aluno para desejar ampliar seus conhecimentos sobre a disciplina de História. Apenas 11% deram uma resposta afirmativa (Muito). O material didático de História pesquisado, demonstram os dados, não desperta o interesse do aluno/a em ampliar seus conhecimentos sobre a História:

TABELA 4 - A LEITURA DO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA DESPERTOU EM VOCÊ O INTERESSE EM CONHECER MAIS SOBRE A DISCIPLINA DE HISTÓRIA?

Respostas	Qtde
a) Nunca	21
b) Muito pouco	37
c) Pouco	26
d) Mais ou menos	63
e) Muito	18
Total Formulários	168
Total Válidos	165

GRÁFICO 4 - A LEITURA DO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA DESPERTOU EM VOCÊ O INTERESSE EM CONHECER MAIS SOBRE A DISCIPLINA DE HISTÓRIA?



Uma reflexão possível sobre este desinteresse do aluno em ampliar seus conhecimentos a partir da leitura do material didático de História relaciona-se à falta de uma **identidade** entre o conteúdo histórico selecionado pelo manual didático e o mundo de interesses dos jovens alunos/as. WILLIS (1996, p. 37) defende uma alteração radical na forma de se proceder a seleção de conteúdos na escola:

Nós precisamos de uma abordagem educacional totalmente nova. Vamos dar ao demônio do trabalho sua fatia, vamos render homenagens necessárias à deusa da tecnologia, mas, então, porque não usamos o resto da atualidade humana para mudanças imaginativas e propósitos os mais amplos possíveis. A educação e o treinamento deveriam re-entrar nos planos mais amplos da cultura e das possibilidades para o desenvolvimento completo das habilidades e capacidades humanas, dessa vez não guiadas pela elite cultural, mas pela cultura comum.

Na mesma direção argumenta DUSCHATZKY (1999, p. 22), face ao descolamento dos jovens alunos/as dos conteúdos ensinados na escola, como o resultado da minha pesquisa aponta:

Desde uma perspectiva simbólica la escuela no será la misma en todas las épocas, ni para todos los sujetos ni para los mismos sujetos en distintos períodos. La posibilidad de constituirse en núcleo de sentido radicará en su capacidad de interpellación, en su capacidad de nombrar a los interlocutores, de tal manera que se perciban reconocidos como sujetos de enunciación. La escuela entonces podrá erigirse en el “horizonte de lo posible” a partir de articular todo um campo de deseos, aspiraciones e intereses.

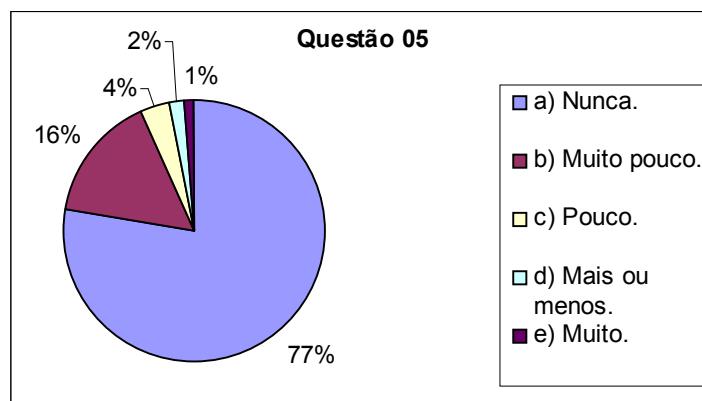
Assim também se posiciona RUSEN (1997b) quando afirma que a interpretação histórica não deve ficar presa a um passado “estranho” ao presente dos jovens alunos, mas assumir o compromisso de orientar para a vida presente e alimentar expectativas de futuro, através de um livro de História sem dogmatismos e sem leituras lineares e estéreis para os jovens que se deparam com uma configuração desta natureza.

A questão cinco aponta para um tempo/espacô tipicamente “de fora da escola”, as férias, para questionar se o aluno/a já leu o material didático de História. A resposta não deixa qualquer dúvida do quanto o aluno/a pesquisado vê o material didático de História como uma coisa da escola e não da sua vida, do seu cotidiano.

TABELA 5 - NAS SUAS FÉRIAS, VOCÊ JÁ LEU O MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA?

Respostas	Qtde
a) Nunca.	128
b) Muito pouco.	26
c) Pouco.	6
d) Mais ou menos.	3
e) Muito.	2
Total Formulários	168
Total Válidos	165

GRÁFICO 5 - NAS SUAS FÉRIAS, VOCÊ JÁ LEU O MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA?



O interessante nesta resposta é que sequer o anódino “mais ou menos” foi invocado. Os 93% de “nunca” e “muito pouco” revelam uma clara e inequívoca rejeição de material didático e seus conteúdos para o mundo da vida do jovem aluno/a pesquisado. A relação entre esta pergunta e a formulada no primeiro instrumento aplicado logo após o retorno das férias – analisadas no capítulo 3 deste texto – demonstra a coerência dos alunos em relação ao tema. Na aplicação do primeiro instrumento, dos 191 alunos que responderam à pergunta sobre o uso dos conteúdos do manual didático de História no período das férias, apenas 9 alunos associaram os conteúdos a locais históricos e apenas 7 a leitura de livros e jornais. Por outro lado, 17 alunos disseram simplesmente não **querer** usar; 18 afirmaram não usar porque **estavam de férias** e 13 porque não encontraram nenhuma **utilidade**.

WILLIS (1996, p. 147) alerta para esta rejeição:

O Campo da educação provavelmente sofrerá uma pressão ainda maior. Será futuramente marginalizado, na maioria das experiências das pessoas, pela cultura comum. Enquanto, até agora, as práticas da educação estão ainda fundamentadas em linhas tradicionais do liberalismo humanista e no reconhecimento da superioridade da “Alta Cultura”, elas irão se tornar quase que totalmente irrelevantes para as energias reais e interesses da maioria dos jovens e não farão parte de sua formação de identidade. A cultura comum irá, cada vez mais, preencher, através de seus próprios meios, os papéis que a educação tem deixado vagos.

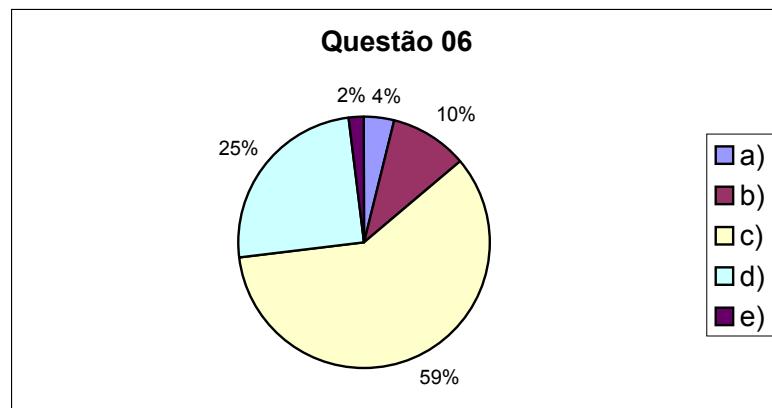
A questão 6 reforça o itinerário apresentado até aqui. Questionado sobre como via os conteúdos de História, 59% optou pelo item “interessante”, sem

demonstrar qualquer entusiasmo. Somente 4% assumiram o “interessantíssimo”, embora um número ainda menor, 2% credita aos conteúdos a chancela de “nada interessantes”:

TABELA 6 - PARA VOCÊ, OS CONTEÚDOS DAS UNIDADES DO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA VISTOS ATÉ AQUI SÃO:

Respostas	Qtde
a)Interessantíssimos	7
b) Muito Interessantes	17
c) Interessantes	96
d) Pouco Interessantes	41
e) Nada Interessantes	3
Total Formulários	168
Total Válidos	164

GRÁFICO 6- PARA VOCÊ, OS CONTEÚDOS DAS UNIDADES DO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA VISTOS ATÉ AQUI SÃO:



Na dissertação de mestrado MEDEIROS (2002), a aplicação do questionário sobre o ensino de História revelou um jovem aluno/a disposto e interessado. Mais do que isto: um jovem à espera.

A impressão, na análise do gráfico acima me parece idêntica. O aluno se recusa aos extremos da aceitação ou da rejeição, mas não disfarça o seu recado: está à espera. A espera de uma aproximação mais efetiva entre conteúdos e interesses dos jovens alunos/as. Como afirma CHARLOT (2001, p. 28):

(...) o mundo em que o sujeito vive e aprende é aquele no qual ele tem uma atividade, no qual se produzem acontecimentos ligados à sua história pessoal. (...) Existem, para o sujeito, objetos, situações, pessoas, formas de

atividade, formas relacionais (relações com os outros mas também consigo mesmo) que, para ele, são mais importantes, são mais interessantes, têm mais valor que outras, correspondem melhor àquilo que ele é e pode ser – e que, portanto, valem mais a pena ser aprendidos

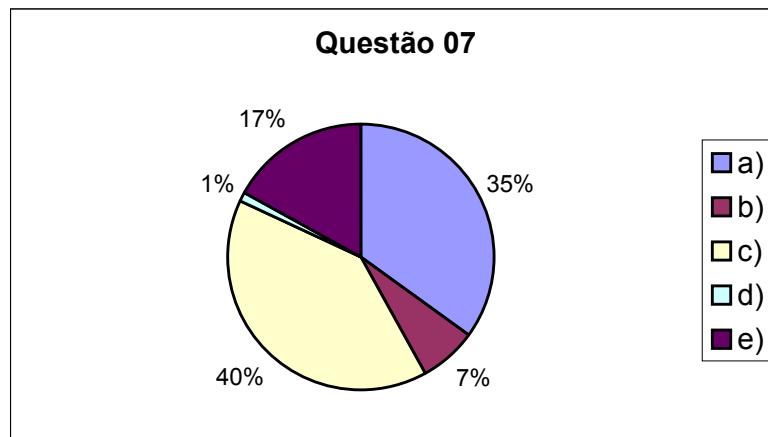
As questões 7 e 8 não se fixaram no material didático propriamente dito, mas no conjunto que incorpora aula, uso do material e de outros recursos. Esta “abertura” modificou a tendência até aqui verificada, sem, no entanto, alterar o sentimento de negatividade expressa pelo aluno/a da pesquisa.

Na questão 7, perguntei como o aluno/a se comportaria se pudesse decidir o que fazer durante o horário da aula de História. 35% responderam que gostariam de assistir a aula. 40% disseram querer assistir aula, **se ela fosse diferente**. 17% gostariam de estar em outro lugar. Ou seja: 65% dos alunos pesquisados têm outra idéia quanto ao que fazer no horário **desta** aula de História, mas 75% não pensam em outra coisa que não seja usar este tempo com **uma** aula de História. Percebe-se que não há, por parte do aluno/a pesquisado, uma oposição à disciplina escolar mas à forma como ela se apresenta. A opção mais escolhida pelos alunos/as foi a que sugeria uma aula de História **diferente**.

TABELA 7 - SE VOCÊ PUDESSE DECIDIR O QUE FAZER DURANTE O HORÁRIO DA AULA DE HISTÓRIA VOCÊ:

Respostas	Qtde
a) Assistiria a aula de História	57
b) Assistiria a outra aula	11
c) Assistiria a aula de História, se ela fosse diferente	67
d) Não assistiria a aula, mas ficaria na escola	1
e) Não assistiria a aula e não ficaria na escola	28
Total Formulários	168
Total Válidos	164

GRÁFICO 7 - SE VOCÊ PUDESSE DECIDIR O QUE FAZER DURANTE O HORÁRIO DA AULA DE HISTÓRIA VOCÊ:

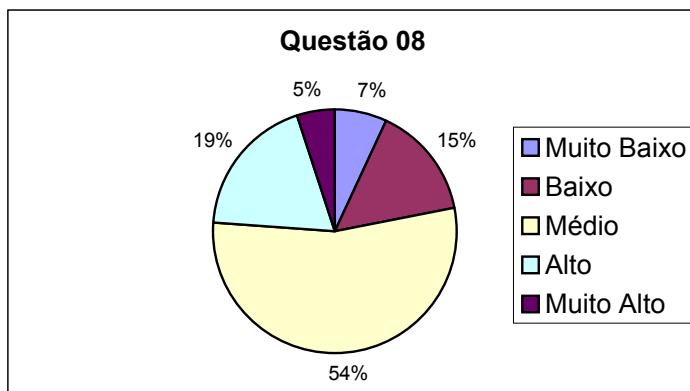


Na questão 8 solicitei que o aluno/a declarasse como avaliava o seu grau de interesse pela História em geral, sem especificações. As respostas apontaram para um interesse médio, com o “muito baixo” e o “baixo” praticamente empatando com o “alto” e o “muito alto”. Mais uma vez, fica claro que o aluno/a pesquisado não rejeita a disciplina. A opção “muito baixo” foi assinalada por apenas 11 alunos em um universo de 165. É na relação entre esta informação e as que demonstram a não interação dos conteúdos do material didático com o cotidiano dos alunos pesquisados que se depreende que eles **desejam** algo diferente e afirmam isto destas duas formas: Têm interesse por História. Mas não a utilizam em suas vidas cotidianas.

TABELA 8 - COMO VOCÊ AVALIA O SEU GRAU DE INTERESSE PELA HISTÓRIA?

Respostas	Qtde
a) Muito baixo	11
b) Baixo	25
c) Médio	89
d) Alto	32
e) Muito alto	8
Total Formulários	168
Total Válidos	165

GRÁFICO 8 - COMO VOCÊ AVALIA O SEU GRAU DE INTERESSE PELA HISTÓRIA?



Por fim, formulei uma pergunta sobre a **forma** como o material de História apresenta os conteúdos da História. Rusen considera a forma um importante fator para a construção do “livro ideal”. Para ele, a forma do livro de História deve:

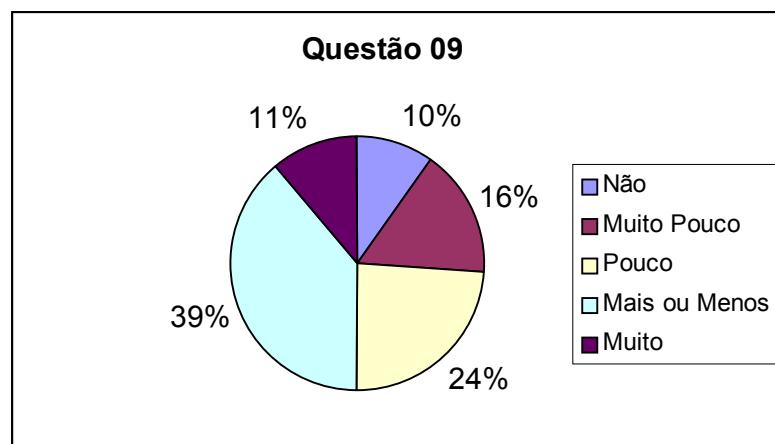
(...) fazer compreender aos alunos e alunas a singularidade, a estranheza e o diferente do passado em comparação com a experiência do presente e apresentar a direção de uma compreensão interpretativa. (RUSEN, 1997b, p. 87)

Para os alunos/as, o material didático de História foi considerado **muito** agradável para 11% dos alunos/as, enquanto 10% disseram não considerá-lo agradável. 63% dos alunos ficaram entre o “pouco” e o “mais ou menos”, refletindo o grau de interesse que eles demonstraram pela História -Questão 8. Esta posição dos alunos/as pesquisados pode estar vinculada à incapacidade do material didático pesquisado – como pude analisar no capítulo 2 – de promover um **compartilhamento** do passado e do presente das suas experiências no mundo e das experiências dos que lhes são próximos.

TABELA 9 - VOCÊ CONSIDERA A FORMA COMO O MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA APRESENTA OS CONTEÚDOS DA HISTÓRIA OCIDENTAL E DO BRASIL, AGRADÁVEL?

Respostas	Qtde
a) Não	17
b) Muito pouco	26
c) Pouco	39
d) Mais ou menos	63
e) Muito	18
Total Formulários	168
Total Válidos	163

GRÁFICO 9 - VOCÊ CONSIDERA A FORMA COMO O MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA APRESENTA OS CONTEÚDOS DA HISTÓRIA OCIDENTAL E DO BRASIL, AGRADÁVEL?



Para Rusen, a Educação Histórica deve cumprir a função de nos aproximar das experiências dos outros, antes e diante de nós:

El desarrollo y el cambio pertenecen a la moral de los valores conceptualizada en términos de uma pluralidad de puntos de vista y la aceptación de la concreta característica de “otro”, del no semejante, y la mutua aceptación de aquel “outro”, como la noción dominante de valuación moral (RUSEN, 1997b, p. 33)

Cabe também criar espaço para permitir a emersão de nossas próprias experiências, para que possamos nos ouvir e nos identificar em nossa própria voz. Se o ensino de História e, no caso desta pesquisa, o material didático não contemplam essa prática, não só é menos provável que o aluno/a considere agradável quanto sequer se interesse por este material e por estes conteúdos.

A escola é assim, um campo privilegiado – embora não único – da construção de uma consciência histórica, sem a qual, parte da formação do nosso conhecimento fica irremediavelmente perdida.

Esta dimensão identitária – “quem somos?” – emerge do terreno de memórias históricas partilhadas. Por isso, o sentimento de **identidade** – entendida no sentido de imagem de si, para si e para os outros – aparece associado à “consciência histórica”, forma de nos sentirmos em outros que nos são próximos, outros que precedem a nossa existência e que, por sua vez, anteciparão a de outros. Ao assegurar um sentimento de continuidade no tempo e na memória (e na memória do tempo), a “consciência histórica contribui, deste modo, para a afirmação da identidade – individual e coletiva”. (PAIS, 1999, p. 1). Caso contrário, há o descolamento e a perda de interesse.

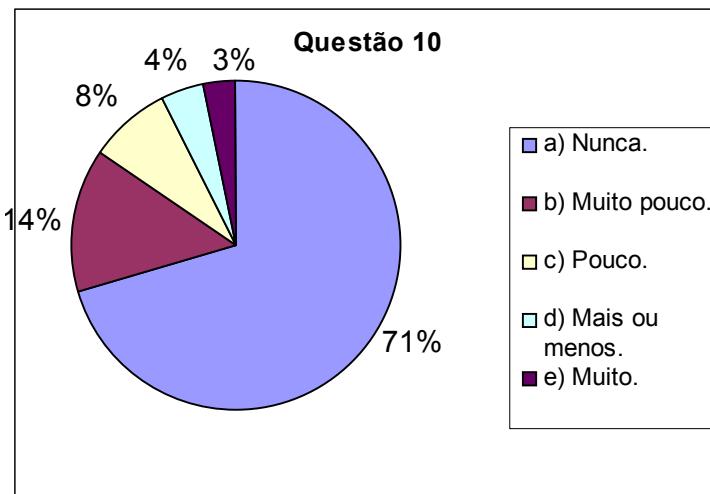
A segunda seção de perguntas buscou detectar questões de relevância social, isto é, qual interesse social o estudo do material didático de História desperta no aluno/a pesquisado. Desloquei o foco do interesse **particular** do jovem aluno/a para os que o rodeiam – outros alunos, pais e amigos. Além disso, ao invés de indagar sobre a sua satisfação com o material, solicitei sua posição quanto à utilidade para sua vida escolar e cotidiana.

Na questão 10 perguntei se o jovem aluno/a já havia recomendado o material didático a alguém de fora da escola. Exemplifiquei o que entendia por “fora da escola”: pais, parentes, amigos mais velhos e/ou mais jovens, empregados, pessoas de outros lugares, amigos da internet, etc. O resultado foi o seguinte:

TABELA 10 - VOCÊ JÁ RECOMENDOU A ALGUÉM DE FORA DA ESCOLA (PAIS, PARENTES, AMIGOS MAIS VELHOS E/OU MAIS JOVENS, EMPREGADOS, PESSOAS DE OUTROS LUGARES, AMIGOS DA INTERNET, ETC)... A LEITURA DO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA?

Respostas	Qtde
a) Nunca	113
b) Muito pouco	23
c) Pouco	13
d) Mais ou menos	7
e) Muito	5
Total Formulários	168
Total Válidos	162

GRÁFICO 10 - VOCÊ JÁ RECOMENDOU A ALGUÉM DE FORA DA ESCOLA (PAIS, PARENTES, AMIGOS MAIS VELHOS E/OU MAIS JOVENS, EMPREGADOS, PESSOAS DE OUTROS LUGARES, AMIGOS DA INTERNET, ETC)... A LEITURA DO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA?



O resultado se assemelha à questão 5, quando eu perguntei se o aluno lia o material didático durante as férias. A resposta do aluno foi eloquente, isto para um leque de opções de “pessoas de fora” bastante amplo. Ou seja, o material didático não é usado fora da escola pelo aluno e nem é indicado por ele para ninguém. Fica claro que o material didático não compõe o universo de opções de uso do aluno/a da minha pesquisa fora do âmbito da escola – e mesmo dentro dele. Não há, por parte do aluno/a, uma relação de **pertencimento** com o material didático e seu conteúdo. Como afirma CANCLINI (1999, p. 45-46):

(...) Partimos da hipótese de que, quando selecionamos os bens e nos apropriamos deles, definimos o que consideramos publicamente valioso, bem como os modos com que nos integramos e nos distinguimos na sociedade, com que combinamos o pragmático e o aprazível (...) ser cidadão não tem a ver apenas como os direitos reconhecidos pelos aparelhos estatais para os que nasceram em um território, mas também com as práticas sociais e culturais que dão sentido de pertencimento e fazem com que se sintam diferentes os que possuem uma mesma língua, formas semelhantes de organização e de satisfação das necessidades.

Nas questões 11 e 12, busquei verificar a existência de uma rejeição mais objetiva e pontual ao material didático usado por eles ou se a rejeição até então apontada era genérica. Perguntei, primeiramente, se o aluno pudesse decidir, se ele tornaria obrigatória a leitura **deste** material didático de História no ensino médio. Na

pergunta seguinte, questionei se ele tornaria obrigatória a leitura de **algum** material didático de História.

TABELA 11 - SE VOCÊ PUDESSE DECIDIR, VOCÊ TORNARIA A LEITURA DESTE MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA OBRIGATÓRIO PARA OS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO?

Respostas	Qtde
a) Sim	17
b) Não, de jeito nenhum	50
c) Obrigatório não, mas seria a favor	90
Total Formulários	168
Total Válidos	157

GRÁFICO 11 - SE VOCÊ PUDESSE DECIDIR, VOCÊ TORNARIA A LEITURA DESTE MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA OBRIGATÓRIO PARA OS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO?

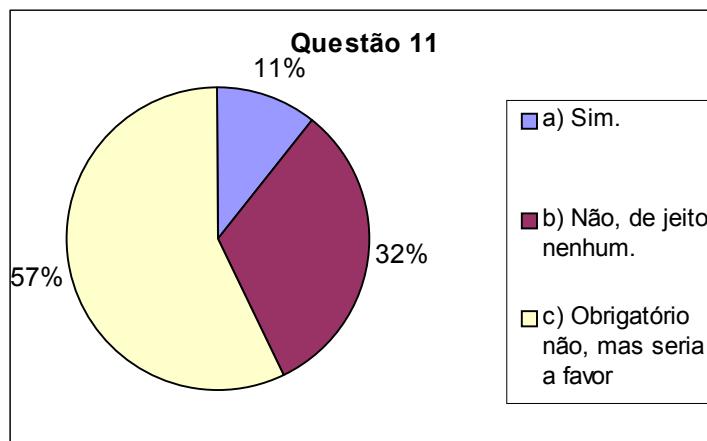
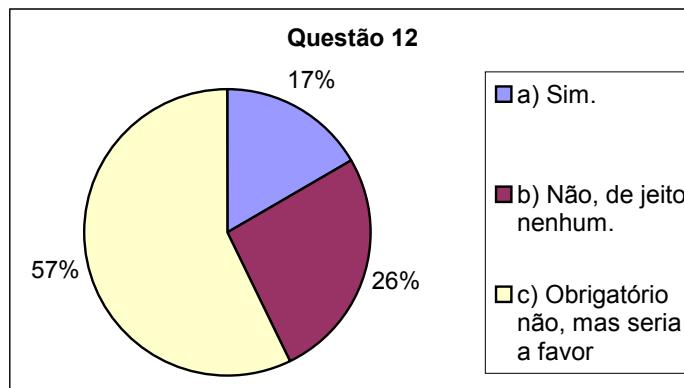


TABELA 12 - SE VOCÊ PUDESSE DECIDIR, VOCÊ TORNARIA A LEITURA DE ALGUM MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA OBRIGATÓRIO PARA OS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO?

Respostas	Qtde
a) Sim	26
b) Não, de jeito nenhum	41
c) Obrigatório não, mas seria a favor	90
Total Formulários	168
Total Válidos	157

GRÁFICO 12 - SE VOCÊ PUDESSE DECIDIR, VOCÊ TORNARIA A LEITURA DE ALGUM MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA OBRIGATÓRIO PARA OS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO?



A diferença não chega a ser expressiva, embora exista: 11% tomariam medidas para tornar a leitura **desse** material obrigatória e 17% se fosse **algum material**. No entanto, fica claro, mais uma vez, que se trata de um aluno/a **a espera**: 57% dos alunos/as são a favor de **alguma medida** para que o material didático – este ou algum outro – seja mais lido.

A rejeição também é perceptível – embora não expressiva - quando se trata desse material ou de algum outro: 32 % não tornariam a leitura **desse** material de História obrigatória de jeito nenhum enquanto 26% não tornariam obrigatória a leitura de **algum** material de História.

Os dados são, sem dúvida, fontes muito importantes para a reflexão. O aluno/a não rejeita o material didático de História e espera formas de fazê-lo mais aprazível. O aluno é menos resistente a idéia de um outro material didático de História, mas não é um entusiasta. Continua a esperar. Talvez de ser ouvido. Talvez de presenciar suas perguntas do presente como parte do repertório da História que lhes ensinamos. Como afirma SANTOMÉ (1995, p. 165):

Se uma das missões chave do sistema educacional é a de contribuir para que os alunos e alunas possam reconstruir a cultura que essa sociedade considera mais indispensável para poderem ser cidadãos e cidadãs ativos/as, solidários/as, críticos/as e democráticos/as, é óbvio que não podemos partir de uma ignorância daqueles conhecimentos, destrezas, atitudes e valores culturais que a juventude valoriza acima de todas as coisas.

Na questão 13 e 14 busquei estabelecer uma relação entre o aluno/a, sua vida escolar e a utilidade dos conteúdos do material didático de História em comparação com a utilidade do mesmo material na vida deste aluno/a fora da escola, na vida cotidiana. Na dissertação de mestrado (Medeiros,2002) fiz um questionamento semelhante, perguntando se havia alguma identidade entre o que o aluno/a lia no manual didático de História e as coisas que ele considerava importantes na vida pessoal. O resultado foi bastante expressivo no sentido de indicar uma desconexão entre conteúdos de História e interesses da vida pessoal. Com os alunos desta pesquisa, a indicação também é significativa:

TABELA 13 - PARA VOCÊ E A SUA VIDA ESCOLAR, OS CONTEÚDOS DAS UNIDADES DO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA, VISTOS ATÉ AQUI SÃO:

Respostas	Qtde
a) Utilíssimos	9
b) Muito úteis	29
c) Úteis	84
d) Pouco úteis	35
e) Nada úteis	4
Total Formulários	168
Total Válidos	161

GRÁFICO 13 - PARA VOCÊ E A SUA VIDA ESCOLAR, OS CONTEÚDOS DAS UNIDADES DO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA, VISTOS ATÉ AQUI SÃO:

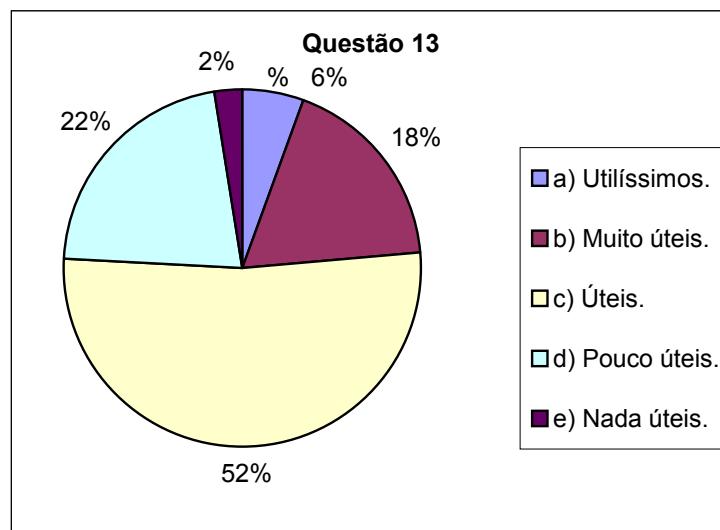
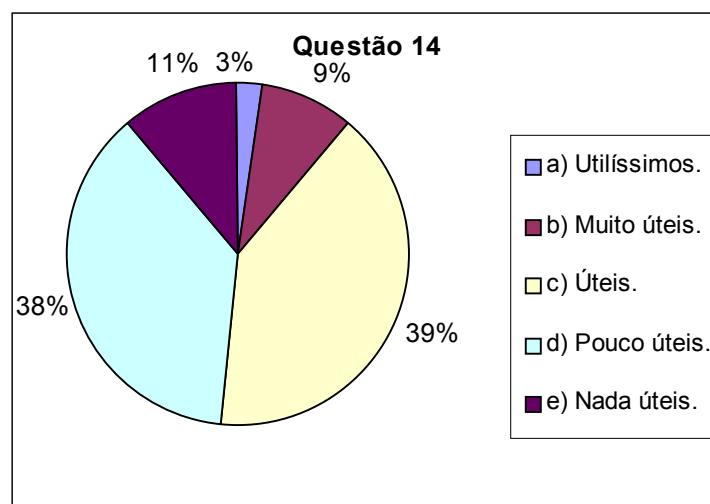


TABELA 14 - PARA VOCÊ E SUA VIDA COTIDIANA - DE FORA DA ESCOLA - OS CONTEÚDOS DAS UNIDADES DO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA, VISTOS ATÉ AQUI SÃO:

Respostas	Qtde
a) Utilíssimos	4
b) Muito úteis	14
c) Úteis	64
d) Pouco úteis	60
e) Nada úteis	18
Total Formulários	168
Total Válidos	161

GRÁFICO 14 - PARA VOCÊ E SUA VIDA COTIDIANA - DE FORA DA ESCOLA - OS CONTEÚDOS DAS UNIDADES DO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA, VISTOS ATÉ AQUI SÃO:



Enquanto 24% dos alunos/as consideram os conteúdos de História Utilíssimos ou Muito Úteis para sua vida escolar, o que implica apenas $\frac{1}{4}$ dos alunos/as reconhecendo a utilidade de um conteúdo que compõe uma disciplina escolar, apenas 12% consideram-no assim para o mundo de fora da escola. Por outro lado, o percentual dos que consideram os conteúdos das unidades do material didático de história “pouco úteis” ou ainda “nada úteis”, é de 24% para o que se referem à sua utilidade no mundo da escola e 49% para o mundo fora da escola.

Quando nos debruçamos nos números absolutos, na variação dos alunos que optaram em uma questão por uma alternativa e, percebendo a mudança de cenário (dentro da escola – fora da escola) mudam sua posição, esta variação fica mais nítida:

Utilidade para a escola:

- Utilíssimo – 9 alunos.
- Nada úteis – 4 alunos
- Utilidade para fora da escola:
- Utilíssimo – 4 alunos
- Nada úteis – 18 alunos.

Segundo RUSEN (1987) as perguntas básicas que uma didática da história válida deveria considerar referem-se às origens da história da natureza humana e quais os **seus usos para a vida humana**. Afirma o pensador alemão: “(...) a História, [deve ser] uma disciplina que para ser ensinada e aprendida precisa passar por um diagnóstico didático acerca de sua aplicabilidade e orientação para a vida prática da pessoa”. (RUSEN, 1987, p. 8)

As questões 15 a 20 foram elaboradas com o propósito de verificar a familiaridade do aluno/a com os conteúdos propostos no material. Busquei variar a forma de abordagem a respeito dos conteúdos estudados, partindo da identificação – questão 15 – associação de conteúdos afins – questão 16 – associação entre conteúdos e período histórico – questão 17 – associação entre conteúdos estudados e os fatos contemporâneos – questão 18 – conceitualização a partir dos conteúdos estudados – questão 19, e emissão de juízo a partir dos conteúdos estudados – questão 20.

As questões 16 e 17 traziam o seguinte questionamento:

16) Coloque ao lado do assunto, o número correspondente ao texto acima transscrito.

- | | |
|---------------------------|-----------------------------|
| () Conjuração Baiana | () Revolução Industrial |
| (3) Revolução Francesa | () Ciclo do açúcar |
| (4) Bandeirantismo | () Congresso de Viena |
| () Unificação da Itália | (5) Revolução Inglesa |
| (2) Inconfidência Mineira | () 1º Reinado |
| (1) O século das luzes | () Socialismo Utópico |
| () Período Joanino | () Guerra Franco-Prussiana |

17) A partir do que você leu no material didático, você consegue organizar os conteúdos no tempo? Considerando os Séculos XVI, XVII, XVIII, XIX, XX, organize os fatos abaixo:

(XVIII) Conjuração Baiana	(XVIII) Revolução Industrial
(XVIII) Revolução Francesa	(XVI) Ciclo do açúcar
(XVII) Bandeirantismo	(XIX) Congresso de Viena
(XIX) Unificação da Itália	(XVII) Revolução Inglesa
(XVIII) Inconfidência Mineira	(XIX) 1º Reinado
(XVIII) O século das luzes	(XIX) Socialismo Utópico
(XIX) Período Joanino	(XIX) Guerra Franco-Prussiana

Os dados destas questões não puderam ser aferidos estatisticamente, já que um número inferior a 40% dos alunos pesquisados se dispôs a respondê-las, afetando a confiabilidade dos dados. Esta abstenção tão alta pode revelar um pouco da rejeição dos alunos/as pelos conteúdos do material. Um dado importante a ser revelado é que, ao professor que aplicou os questionários na sala de informática, foi perguntado por vários alunos se “alguma daquelas questões valeria nota”. Evidentemente o professor disse que não e reiterou o caráter acadêmico da pesquisa.

A questão 18 (*A partir do que você leu no material didático, você consegue estabelecer relações com os fatos contemporâneos, de hoje? Use o espaço abaixo.*), aberta, apresentou igualmente um elevado índice de respostas em branco. Dos alunos que responderam não foi possível formar um quadro estatístico claro, mas meramente exemplificativo, não podendo, portanto, considerá-los como significativos para todo o grupo.

Quanto à questão 15, apresentei cinco temas, quatro deles estudados pelos alunos no primeiro bimestre do ano letivo de 2005 e, portanto, visto há pouco tempo por eles e um tema – referente aos holandeses – estudado no ano letivo anterior. Reproduzi textos do próprio material, evitando assim, discrepâncias de interpretação quanto à abordagem dos conteúdos. A questão ficou assim estruturada:

Dos conteúdos abaixo relacionados, assinale o (s) que você recorda de **ter lido** no material didático de História:

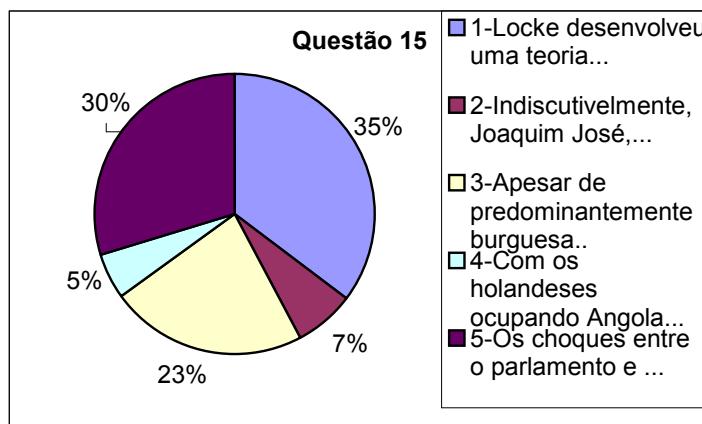
1. Locke desenvolveu uma teoria fundada num empirismo moderno, ou seja, o conhecimento provém da experiência e da capacidade reflexiva de entendimento humano que a ela se aplica.
2. Indiscutivelmente, Joaquim José, apesar de não ser rico nem diplomado, era o grande líder do movimento. Idealista, revolucionário, animava todos a lutarem em prol da independência.
3. Apesar de predominantemente burguesa, a revolução foi produto da confluência de quatro movimentos distintos: tudo começou com a insubordinação dos aristocratas que se recusam a pagar impostos.
4. Com os holandeses ocupando Angola, importante centro abastecedor de escravos, a mão-de-obra indígena passou a ser mais procurada, daí se ter intensificado a escravização dos gentios.
5. Os choques entre o parlamento e o poder real tinham começado já durante o reinado de Elizabeth I, porém tornaram-se particularmente fortes na época de seus sucessores.

A resposta dos alunos foi satisfatória quanto ao reconhecimento dos assuntos, indicando, inclusive, a dinâmica própria da escola pesquisada e a posição dos alunos quanto “ao que fazer” com os conteúdos e como os tratar no seu cotidiano, como visto na questão 3. Refiro-me ao reconhecimento do assunto referente à Inconfidência Mineira. Como se tratava de um tema de fim de bimestre, próximo à prova, não foi exigido na avaliação dos alunos, por isso “não precisou” ser estudado. O assunto referente ao ano anterior também foi pouco lembrado. Os três assuntos que foram objeto de avaliação foram bastante lembrados.

TABELA 15 - DOS CONTEÚDOS ABAIXO RELACIONADOS, ASSINALE O (S) QUE VOCÊ RECORDA DE TER LIDO NO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA:

Respostas	Qtde
1-Locke desenvolveu uma teoria...	120
2-Indiscutivelmente, Joaquim José,...	24
3-Apesar de predominantemente burguesa..	77
4-Com os holandeses ocupando Angola...	18
5-Os choques entre o parlamento e...	101
Total Formulários	168
Total respondidos	143

GRÁFICO 15 - DOS CONTEÚDOS ABAIXO RELACIONADOS, ASSINALE O (S) QUE VOCÊ RECORDA DE TER LIDO NO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA:



Os dados indicam claramente a relação de reconhecimento com a relação de temas cobrados na avaliação do bimestre. O que não foi pedido e o que não é “mais matéria desse ano”, não é mais objeto de identificação do jovem aluno/a. O que, ao contrário, foi estudado, pertence ao mundo de percepção dos alunos. No entanto, apesar de percebidos, não são **usados no seu mundo cotidiano**, seja para contribuir para alguma decisão tomada, para alterar alguma opinião, para reforçar alguma opinião, elucidar algum fato ou para explicar a alguém algum fato do mundo fora da escola, como é possível ver na análise das respostas 26 a 30.

Na questão 19, busquei apresentar uma multiplicidade de conceitos sobre Revolução, procurando identificar de que maneira o aluno/a reconhecia um conceito amplamente estudado no bimestre. Destaquei seu enfoque político, sua dimensão eurocêntrica, sua extensão e sua origem nas camadas mais pobres da população. Também indiquei uma alternativa para o aluno que admitisse não lembrar o que os conteúdos do material didático apresentavam sobre o tema. A questão ficou assim:

- 19) Você estudou no material didático de História as revoluções Burguesas, na Inglaterra e na França. Com base no que você leu uma revolução é:
- Um fato eminentemente político, relacionado com o fim de um governo absoluto.
 - Um fato tipicamente europeu, característico do século XVIII.
 - Um conjunto de mudanças profundas nas estruturas de poder de um determinado país.
 - Um conjunto de alterações religiosas e culturais, determinadas sempre à partir dos grupos socialmente menos favorecidos.
 - Você não lembra, a partir do que você leu no material didático de História, o que vem a ser uma revolução.

RUSEN (1997b) afirma que a experiência histórica deve ser apresentada sob diversas perspectivas, permitindo aos alunos/as perceberem que o mesmo fato pode ser percebido de diversas maneiras, estimulando-os a argumentar com as diversas possibilidades, eliminando assim a linearidade e a falsa objetividade que muitas vezes revestem os fatos históricos.

Isabel BARCA (2001a, p. 39) afirma:

A relação histórica entre factos pode ser enriquecida se se trabalhar com mais de uma perspectiva. A História dá respostas provisórias porque pode haver pontos de vista diferentes, utilizando as mesmas fontes, e porque vamos descobrindo novas relações sobre o passado, novas perspectivas. Esta é uma característica fascinante da produção histórica, que devemos passar aos alunos sem cair no relativismo de considerar que todas as respostas sobre o passado têm a mesma validade

Na estratégia do assunto, o material didático pesquisado afirma ser importante que “o aluno pesquise o significado das palavras revolução e burguesia”. (PRIMEIRO VOLUME, p. 5). Na unidade correspondente à Revolução, o material abre com um conceito de Revolução. Diz o texto do material didático pesquisado:

Em primeiro lugar, é preciso deixar claro em que sentido utilizaremos a palavra **revolução**. Para Marx e Engels, revolução significava um salto de um modo de produção para outro. Sendo assim, as “revoluções burguesas”(inglesa e francesa) foram lideradas por setores da burguesia que objetivavam expandir as novas forças do capitalismo. Estas revoluções provocaram mudanças econômicas, sociais, políticas e ideológicas profundas. Resumidamente, podemos afirmar que sepultaram os resquícios feudais, o poder da nobreza e o absolutismo e fizeram nascer uma sociedade plenamente burguesa e capitalista (PRIMEIRO VOLUME, p. 7)

Fica claro que o autor do material didático pesquisado optou por uma visão **definida** do conceito de Revolução, antecipando-a ao início dos conteúdos sobre Revolução Inglesa e Francesa. Na definição, fundamentada em **uma** corrente de pensamento, a Revolução é associada a uma classe e a um propósito. Finalizando, o autor deixa claro que tal propósito foi alcançado.

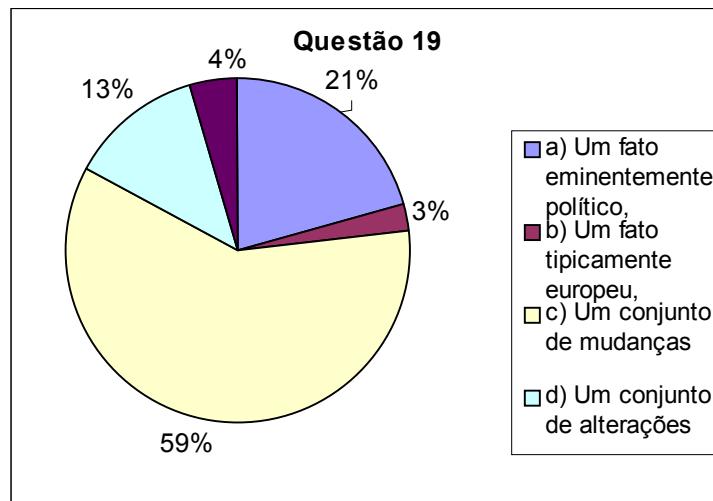
Face a esta conceituação, o aluno/a, instado a lembrar o que o material didático de História afirmava sobre as Revoluções Burguesas, não poderia marcar a letra A, nem a B, nem a D. Restava-lhe a afirmação mais próxima do conceito

afirmado no texto, isto é, a letra C, ou admitir não lembrar o que o material didático afirmava, e marcar letra E. O resultado foi:

TABELA 16 - VOCÊ ESTUDOU NO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA AS REVOLUÇÕES BURGUESAS, NA INGLATERRA E NA FRANÇA. COM BASE NO QUE VOCÊ LEU UMA REVOLUÇÃO É:

Respostas	Qtde
a) Um fato eminentemente político,	33
b) Um fato tipicamente europeu,	4
c) Um conjunto de mudanças	94
d) Um conjunto de alterações	20
e) Você não lembra,	7
Total Formulários	168
Total Válidos	158

GRÁFICO 16 - VOCÊ ESTUDOU NO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA AS REVOLUÇÕES BURGUESAS, NA INGLATERRA E NA FRANÇA. COM BASE NO QUE VOCÊ LEU UMA REVOLUÇÃO É:



O índice de “acerto” foi de 59%, o que implica uma razoável associação entre o que foi ensinado e o que foi retido pelo aluno. No entanto, revela igualmente a linearidade e a objetividade de um conceito que se impõe como “verdade” não para a discussão mas para a apreensão dos alunos/as. Aliás, como admitido pelo próprio autor (como visto no capítulo 2). Diante da pergunta sobre a pluriperspectividade da apresentação histórica, afirmou o autor: “Em função das limitações diversas isto não ocorre”.

Na questão 20, solicitei ao aluno/a uma opinião a respeito do caráter de “integração” entre História Geral e História do Brasil que o material apregoa. O questionamento se deu da seguinte maneira:

20) Você leu no material didático de História várias unidades sobre a História do Brasil.

Tais textos:

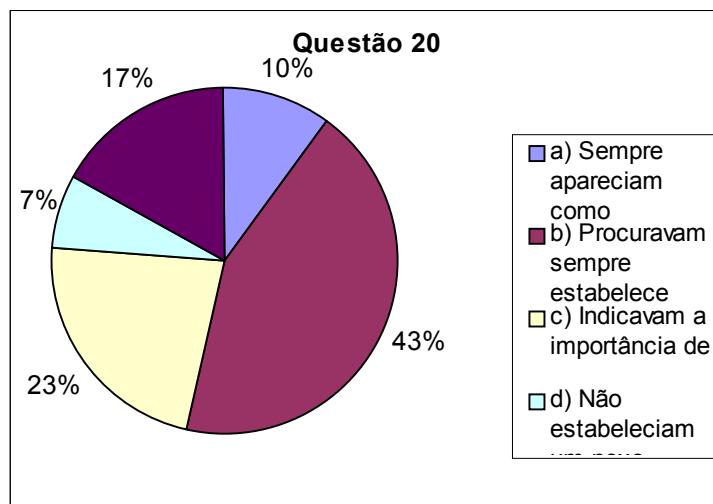
- a) Sempre apareciam como complemento à História Geral
- b) Procuravam sempre estabelecer as relações entre o que acontecia na Europa e seus desdobramentos no Brasil.
- c) Indicavam a importância de se compreender a História Geral como condição fundamental para estudar o Brasil.
- d) Não estabeleciam um nexo muito claro entre o que se havia estudado na unidade anterior e a unidade sobre o Brasil.
- e) Você não se lembra, a partir do que você leu no material didático de História, como estavam dispostas as unidades sobre a História do Brasil no material.

Os alunos se posicionaram:

TABELA 17 - VOCÊ LEU NO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA VÁRIAS UNIDADES SOBRE A HISTÓRIA DO BRASIL. TAIS TEXTOS:

Respostas	Qtde
a) Sempre apareciam como	16
b) Procuravam sempre estabelece	66
c) Indicavam a importância de	35
d) Não estabeleciam um nexo	11
e) Você não lembra	26
Total Formulários	168
Total Válidos	154

GRÁFICO 17 - VOCÊ LEU NO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA VÁRIAS UNIDADES SOBRE A HISTÓRIA DO BRASIL. TAIS TEXTOS:



17% dos alunos não lembram como estavam dispostas as unidades sobre a História do Brasil no material; 10% afirmaram que a História do Brasil aparecia sempre como complemento à História Geral. 7% reconhecem que não se estabelecia um nexo muito claro entre História Geral e Brasil. Isto é, 34% dos alunos não reconhecem claramente o caráter integrado dos conteúdos do material didático pesquisado, enquanto 43% reconhecem. Mesmo o caráter de linearidade e objetividade do material didático não fica evidente para os alunos/as. A dispersão das respostas – 43% afirmavam **sempre** haver relação entre o que acontecia na Europa e seus desdobramentos no Brasil e 23% indicavam que se deveria estudar História Geral para se compreender o Brasil, indica uma falta de objetividade em um material que primou pela objetividade e uma visão pouco clara do caráter de integração de um material didático que se afirmou como um material de História “integrado”⁶⁹.

Somando-se estas respostas às lacunas nas questões 16, 17 e 18, corrobora-se a dificuldade dos alunos não só de fazer uso, nas suas vidas

⁶⁹ Integrado é o manual didático que, partindo da cronologia da espécie humana, avança cronologicamente, inserindo as demais áreas e civilizações na medida em que elas vão aparecendo no tempo. Assim, não há mais a divisão tradicional entre História Geral e História do Brasil, mas a História do Brasil insere-se no contexto da Idade Moderna e vai aparecendo na medida em que a moldura dos séculos traduz as principais características de cada período.

cotidianas, dos conteúdos de História apresentados no material didático pesquisado, como também de reconhecê-los como conteúdos escolares.

RUSEN (1987, p. 2) afirma:

(...) devido à crescente institucionalização e profissionalização da História, a importância da didática da História foi esquecida ou minimizada. Durante o século XIX, quando os historiadores constituíram sua disciplina, eles começaram a perder de vista um princípio importante, qual seja, que aquela História precisa estar conectada a necessidade social de orientação da vida dentro da estrutura temporal. A compreensão histórica é uma guia fundamental para os interesses humanos básicos: como tal, ela é endereçada a uma audiência e atua num importante papel da cultura política da sociedade do historiador.

A dificuldade do material didático pesquisado, além de não ser compreendido pelos alunos/as como “orientação da vida”, não é reconhecido como repertório de conteúdos relativos ao passado, em uma visão historicista. Os alunos/as pesquisados os reconhecem, face aos dados das perguntas feitas a eles, como “matéria para a prova”.

As questões 21 a 30 buscam evidenciar esta conclusão, acima exposta. O conjunto de perguntas que completam o instrumento de pesquisa aplicado busca identificar o tipo de consciência histórica despertado pelos conteúdos do material didático de História pesquisado.

Na análise do primeiro instrumento aplicado no início do ano letivo de 2005, descrito no capítulo 3 deste texto, classifiquei as respostas dadas pelos alunos em **negativas, reativas e propositivas**, considerando negativas as respostas que, deliberadamente negassem o uso dos conteúdos estudados no material didático pesquisado na vida fora da escola; reativas as que fizeram uso, mas sem conectá-lo de forma reflexiva, como uma explicação ou orientação para algo do mundo de fora da escola; propositivas, as respostas que indicassem um uso do conteúdo estudado no material didático de História na vida cotidiana, como orientação de ação, refletindo e trocando idéias sobre o dia-a-dia a partir de questões apresentadas pelo material didático pesquisado.

No texto “Usos da Narrativa em História”, Isabel BARCA e Marília GAGO (2004, p. 38), estabelecem como categoria para análise das respostas dos alunos as designações de Compreensão **Fragmentada, Restrita e Global**. O primeiro caso se

verificava quando as idéias dos alunos mostravam falhas na compreensão e grande dispersão na resposta dada; Compreensão restrita quando o aluno demonstrava um entendimento da mensagem mas buscava uma reformulação da narrativa centrando-se em um único indicador da diferença; global quando o aluno/a reformulava a narrativa, compreendendo as distinções e o fazia de forma pessoal.

A despeito de o propósito das autoras ter sido o de verificar a compreensão de mensagens diversas por parte dos alunos/as pesquisados, creio poder estabelecer uma relação com os critérios por mim elaborados. O que busco é uma idéia de como o aluno/a pesquisado comprehende os conteúdos estudados no material didático de sua escola como algo presente na sua vida cotidiana, fazendo parte de sua leitura de mundo e de sua troca de informações com pessoas de seu convívio, buscando orientar-se e orienta-las, convencer-se e convence-las, instruir-se e instruí-las. O aluno/a demonstrou, pelos dados da pesquisa, uma reação negativa dos conteúdos do material didático pesquisado quando não os utilizou nas suas ações e interações da vida cotidiana; reativa quando o fez esporadicamente e propositiva quando incorporou estes conteúdos ao seu mundo de orientação da vida cotidiana.

Os resultados foram os seguintes:

Na questão 21 indaguei se o aluno/a considerava os temas escolhidos pelo material didático de História importante.

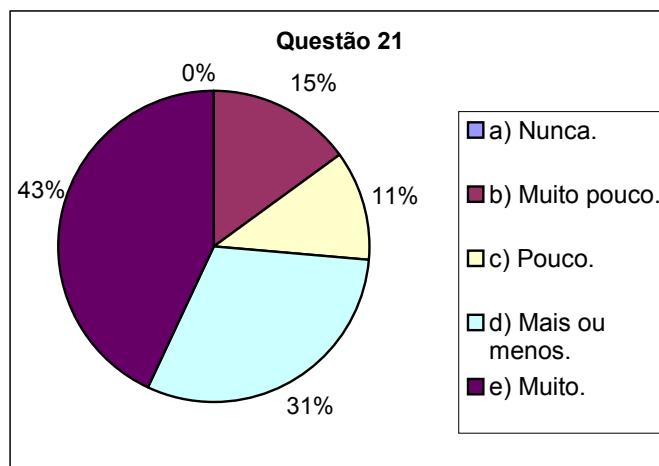
- 21) Você considera **os temas** escolhidos pelo material didático de História, **importantes?**
- Não.
 - Muito pouco.
 - Pouco.
 - Mais ou menos.
 - Muito.

É necessário salientar que, neste primeiro momento, não estabeleci uma distinção entre a importância para a vida da escola e/ou para a vida cotidiana, de fora da escola. O aluno poderia simplesmente considerar importante para a prova, ou para o vestibular, como também importante como orientação para a ação.

TABELA 18 - VOCÊ CONSIDERA OS TEMAS ESCOLHIDOS PELO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA, IMPORTANTES?

Respostas	Qtde
a) Não	0
b) Muito pouco	24
c) Pouco	18
d) Mais ou menos	49
e) Muito	69
Total Formulários	168
Total Válidos	160

GRÁFICO 18 - VOCÊ CONSIDERA OS TEMAS ESCOLHIDOS PELO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA, IMPORTANTES?



Nenhum aluno negou a importância dos temas. 43% consideraram-nos muito importantes. 57% nem tanto. Mesmo sem especificar a importância, o aluno/a mostrou-se reticente ao afirmar a importância dos temas escolhidos pelo material didático de História pesquisado.

Na pergunta 22 quis saber como os alunos/as viam os conteúdos do material didático de História, os quais não foram considerados por eles tão importantes.

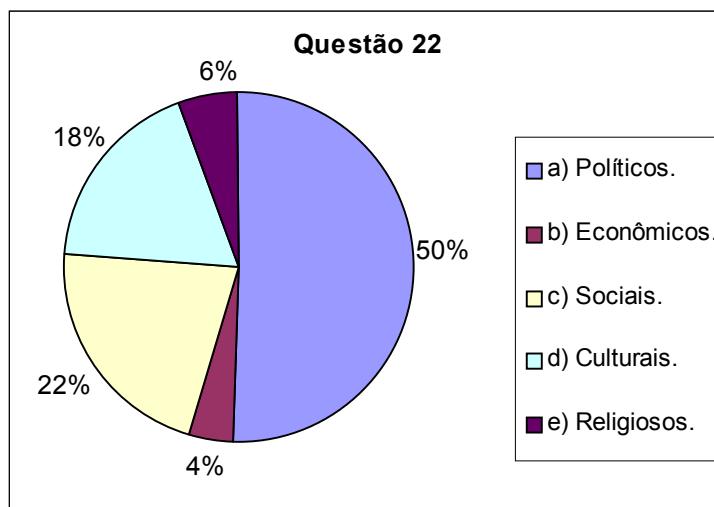
- 22) Para vocês, os conteúdos escolhidos pelo material didático de História **são** predominantemente:
- Políticos.
 - Econômicos.
 - Sociais.
 - Culturais.
 - Religiosos.

Os alunos/as pesquisados responderam da seguinte maneira:

TABELA 19 - PARA VOCÊS, OS CONTEÚDOS ESCOLHIDOS PELO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA SÃO PREDOMINANTE:

Respostas	Qtde
a) Políticos	72
b) Econômicos	6
c) Sociais	31
d) Culturais	26
e) Religiosos	8
Total Formulários	168
Total Válidos	143

GRÁFICO 19 - PARA VOCÊS, OS CONTEÚDOS ESCOLHIDOS PELO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA SÃO PREDOMINANTE:



Metade dos alunos/as que responderam à questão entende que os conteúdos escolhidos pelo material didático pesquisado são políticos. Um grupo muito pequeno os entende econômicos ou religiosos.

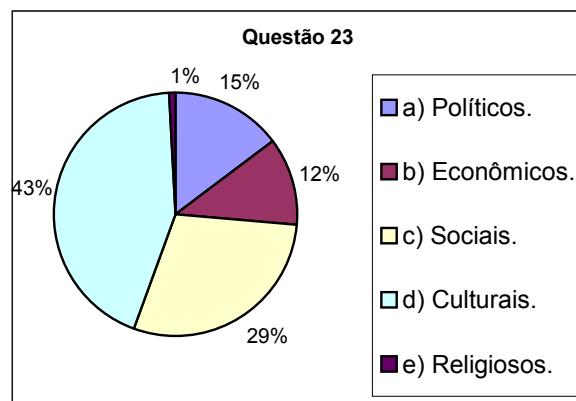
A rejeição dos alunos aos conteúdos do material didático de História se evidencia quando eu indago, na questão 23, que tipo de conteúdo eles consideram que deveria ser predominante.

- 23) Para vocês, os conteúdos escolhidos pelo material didático de História **deveriam ser** predominantemente:
- Políticos.
 - Econômicos.
 - Sociais.
 - Culturais.
 - Religioso.

TABELA 20 - PARA VOCÊS, OS CONTEÚDOS ESCOLHIDOS PELO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA DEVERIAM SER PREDOMINANTEMENTE:

Respostas	Qtde
a) Políticos	20
b) Econômicos	16
c) Sociais	40
d) Culturais	60
e) Religiosos	1
Total Formulários	168
Total Válidos	137

GRÁFICO 20 - PARA VOCÊS, OS CONTEÚDOS ESCOLHIDOS PELO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA DEVERIAM SER PREDOMINANTEMENTE:



É muito expressiva a distinção do que os alunos/as afirmam se destacar no material pesquisado e o que eles desejariam. Uma afirmação eloquente e consciente da insatisfação que se reproduz em várias das questões apresentadas a eles. O aluno/a deseja um material que enfoque a cultura e a sociedade, isto é, o local e a prática na qual ele está inserido, da qual ele faz parte. E a política não é mais um *lócus* do qual o jovem da minha pesquisa faça parte. A partir da segunda metade do

século XX, a juventude vem abrindo seus portos e rompendo com as amarras das gerações anteriores não só no vestuário, na linguagem ou no gosto musical, mas também nos compromissos sociais. CANCLINI (1999, p. 46) explicita esta reterritorialização da dimensão política em social e cultural:

(...) ser cidadão não tem a ver apenas com os direitos reconhecidos pelos aparelhos estatais para os que nasceram em um território, mas também com as práticas sociais e culturais que dão sentido de pertencimento, e fazem com que se sintam diferentes os que possuem uma mesma língua, formas semelhantes de organização e de satisfação das necessidades

Os conteúdos do material didático de História pesquisado não são reconhecidos pelos alunos/as como os conteúdos que deveriam ser apresentados. Daí decorre, possivelmente, a fonte de rejeição destes conteúdos no mundo de fora da escola. Os conteúdos não interagem com os alunos/as no seu meio. Não contemplam o que se deseja e contemplam o que não é sentido como importante. Na sua objetividade e linearidade não estimula sequer a possibilidade do diálogo a partir do dissenso. Não atraem os alunos/as espontaneamente. Não os orientam para a ação. Não contribui para a orientação. Não se identificam com os jovens alunos/as. Não apresentam os exemplos esperados. Como afirma SANTOMÉ (1995, p. 167):

Se, nas instituições educacionais, alguém pede, em um exame, uma listagem das diferentes artes, o resultado mais freqüente costuma ser o de incluir em tal enumeração a música clássica, o balé clássico, a ópera (...) Entretanto, é quase certo que não encontraremos nesta classificação: o rock, o punk, o rap, os desenhistas de quadrinhos ou grafitti, as fotonovelas, as telenovelas, os bailes de moda da juventude, as ópera rock, talvez tampouco a música de jazz, os videoclips, os estilos cinematográficos preferidos desse setor jovem, etc.

A questão 24 buscou verificar se os conteúdos de história do material didático pesquisado são capazes de estabelecer uma conexão com o passado⁷⁰, permitindo, como afirma RUSEN (1992, p. 122) (...) “recordar o passado para

⁷⁰ Não se trata de ser “transportado para o passado” como uma mera evocação, uma lembrança, mas, como afirma RUSEN (2001, p. 63): “A consciência histórica não é idêntica à lembrança. Só se pode falar de consciência histórica quando, para interpretar experiências atuais do tempo, é necessário mobilizar a lembrança de determinada maneira: ela é transportada para o processo de tornar presente o passado mediante o movimento da narrativa”.

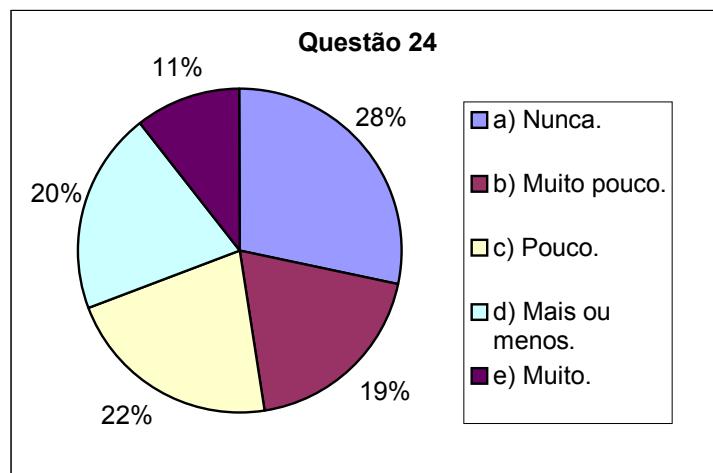
compreender a vida de hoje em dia. (...) A História é uma combinação, uma síntese de passado e presente, mas incluindo ao tempo uma perspectiva futura".

- 24) Quando **você lê** o material de didático de História, **você se vê** transportado para o passado?
- Nunca.
 - Muito pouco.
 - Pouco.
 - Mais ou menos.
 - Muito.

TABELA 21 - QUANDO VOCÊ LÊ O MATERIAL DE DIDÁTICO DE HISTÓRIA, VOCÊ SE VÊ TRANSPORTADO PARA O PASSADO?

Respostas	Qtde
a) Nunca	43
b) Muito pouco	29
c) Pouco	33
d) Mais ou menos	31
e) Muito	16
Total Formulários	168
Total Válidos	155

GRÁFICO 21 - QUANDO VOCÊ LÊ O MATERIAL DE DIDÁTICO DE HISTÓRIA, VOCÊ SE VÊ TRANSPORTADO PARA O PASSADO?



69% dos alunos/as afirmam que não ou, no máximo, “pouco”. Apenas 11% creditam aos conteúdos de História esta sensação de transportar-se para o passado. O maior percentual dos alunos pesquisados assinalou “nunca”. **Nunca** se vêem transportados para o passado ao lerem o material didático de História.

A questão 25 procurou cercar de forma mais específica esta sensação do aluno em relação aos conteúdos do material didático de História, sensação esta de pertencimento sem a qual não é possível a formação da consciência histórica, segundo RUSEN (1992, p. 23): “A História provê as pessoas de identidade frente à idéia de mudança temporal, de modo que possam permanecer em suas mudanças de vida sem deixarem de ser elas mesmas”.

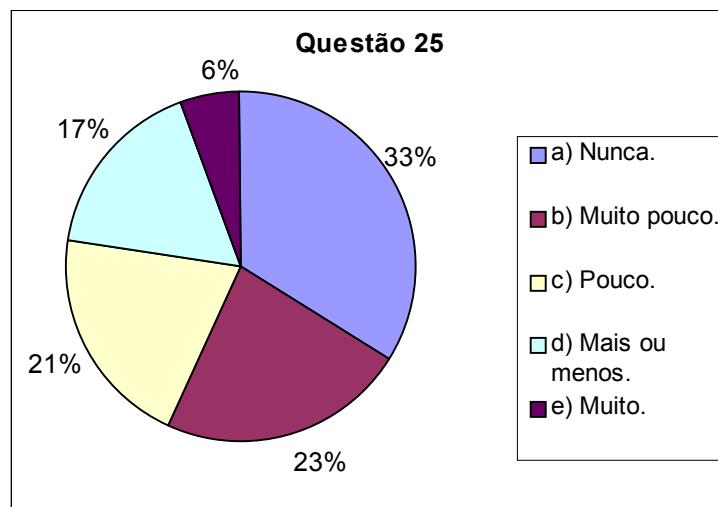
- 25) Quando **você lê** o material didático de História, você **se reconhece** como parte desta História?
- Nunca.
 - Muito pouco.
 - Pouco.
 - Mais ou menos.
 - e) Muito.

Mais uma vez, os alunos/as foram eloquentes em suas respostas:

TABELA 22 - QUANDO VOCÊ LÊ O MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA, VOCÊ SE RECONHECE COMO PARTE DESTA HISTÓRIA?

Respostas	Qtde
a) Nunca	54
b) Muito pouco	36
c) Pouco	33
d) Mais ou menos	27
e) Muito	9
Total Formulários	168
Total Válidos	159

GRÁFICO 22 - QUANDO VOCÊ LÊ O MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA, VOCÊ SE RECONHECE COMO PARTE DESTA HISTÓRIA?



O nunca, mais uma vez, foi a opção mais citada. Apenas 6% dos alunos afirmam se reconhecerem como parte da História lida no material didático pesquisado. 77% afirmam que não ou, no máximo, pouco.

A análise dos dados parece corroborar a afirmação de CITRON (1990, p. 112):

(...) Pode-se afirmar que o nosso sistema escolar, pela sua radical ignorância do Sujeito, pelo fato de ensinar sem ter em conta as pessoas, contribui para este desenraizamento e para esta marginalização daqueles e daquelas que não se integram no código oficial do "sucesso". O adolescente que passa no colégio ou no liceu horas de aborrecimento e de ausência de si mesmo, como num planeta estranho cujos saberes e discursos não lhe dizem respeito, vai procurar algures uma experiência de "sublimação".

As questões 26 a 30 questionam se os conteúdos do material didático de História pesquisado contribuíram ou contribuem para as ações dos jovens alunos/as fora da escola. Na questão 26, especificamente, perguntei se o aluno/a tomou alguma **decisão** no mundo fora da escola com base em algum conteúdo estudado no material escolar.

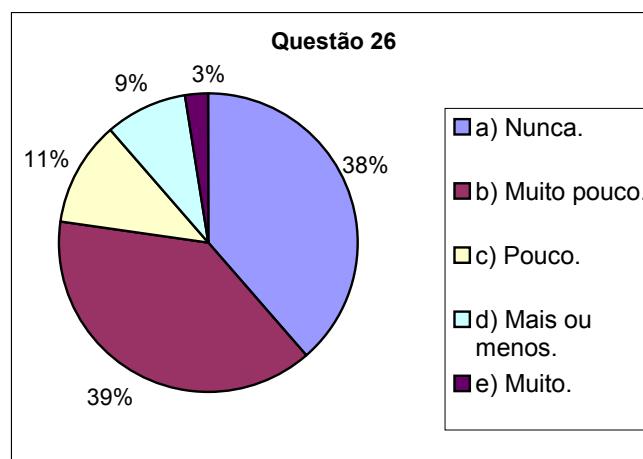
26) O que você lê no material didático de História contribui ou já contribuiu para **alguma decisão tomada** no mundo fora da escola?

- a) Nunca
- b) Poucas vezes
- c) Várias vezes
- d) Muitas vezes
- e) Sempre

TABELA 23 - O QUE VOCÊ LÊ NO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA CONTRIBUI OU JÁ CONTRIBUIU PARA ALGUMA DECISÃO TOMADA NO MUNDO FORA DA ESCOLA?

Respostas	Qtde
a) Nunca	61
b) Muito pouco	61
c) Pouco	18
d) Mais ou menos	14
e) Muito	4
Total Formulários	168
Total Válidos	158

GRÁFICO 23 - O QUE VOCÊ LÊ NO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA CONTRIBUI OU JÁ CONTRIBUIU PARA ALGUMA DECISÃO TOMADA NO MUNDO FORA DA ESCOLA?



Somente 3% afirmaram que sim, muitas vezes. 88% disseram nunca ou, no máximo, pouco. Considerando que, segundo RUSEN (1992), a aprendizagem histórica não se limita a adquirir conhecimento histórico, mas consiste em um processo de mudança de formas estruturais através das quais tratamos e utilizamos

as experiências e conhecimentos da realidade passada, podemos afirmar que, em relação aos alunos/as da pesquisa, os conteúdos do material didático de História não contribuem **em quase nada** para este processo de mudança.

Na questão 27, especifico a minha indagação e procuro saber se os conteúdos do material didático de História pesquisado contribuíram para modificar uma opinião do aluno/a a respeito de algo de seu mundo cotidiano, de fora da escola.

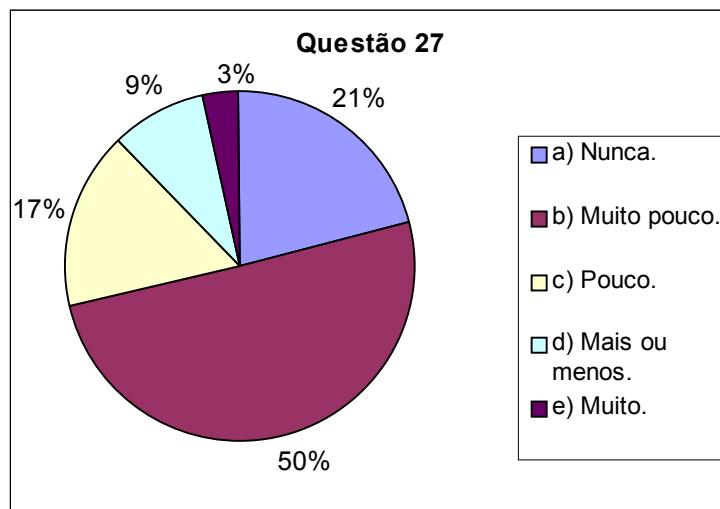
27) O que você lê no material didático de História contribui ou já contribuiu para **alterar** alguma opinião sobre algum acontecimento do mundo fora da escola?

- a) Nunca.
- b) Poucas vezes.
- c) Várias vezes.
- d) Muitas vezes.
- e) Sempre.

TABELA 24 - O QUE VOCÊ LÊ NO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA CONTRIBUI OU JÁ CONTRIBUIU PARA ALTERAR ALGUMA OPINIÃO SOBRE ALGUM ACONTECIMENTO DO MUNDO FORA DA ESCOLA?

Respostas	Qtde
a) Nunca	33
b) Muito pouco	78
c) Pouco	26
d) Mais ou menos	14
e) Muito	5
Total Formulários	168
Total Válidos	156

GRÁFICO 24 - O QUE VOCÊ LÊ NO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA CONTRIBUI OU JÁ CONTRIBUIU PARA ALTERAR ALGUMA OPINIÃO SOBRE ALGUM ACONTECIMENTO DO MUNDO FORA DA ESCOLA?



As respostas são tão enfáticas quanto às assinaladas na questão anterior, o que demonstra uma coerência por parte dos alunos/as pesquisados. Mais uma vez, apenas 3% dos alunos/as afirmam ter alterado sua opinião com base nos conteúdos do material didático de História. Igualmente, 88% disseram que não ou, no máximo, um pouco. O “muito pouco” foi a resposta mais citada.

O padrão de rejeição repete-se nas questões finais do questionário, diminuindo a margem do “nunca” mas ampliando de maneira muito pouco representativa o “muito”.

Na questão 28, indaguei se os conteúdos de História do material didático pesquisado contribuem ou já contribuíram para reforçar alguma opinião sobre algum acontecimento no mundo de fora da escola. Ou seja, algo sobre o qual o aluno já tivesse se posicionado e que, portanto, não o instigasse a alterar seu posicionamento. Na leitura dialógica com a classificação de RUSEN (1992), descrita no capítulo 2, o reforço de uma posição estaria de acordo com a forma tradicional ou, quando muito, com a forma exemplar de consciência histórica. As formas crítica e genética exigem mudança de posição. Como afirma o autor: “*La experiencia de enseñar historia en escuelas indica que las formas tradicionales de pensamiento son más fáciles de aprender, la forma ejemplar domina la mayor parte de los*

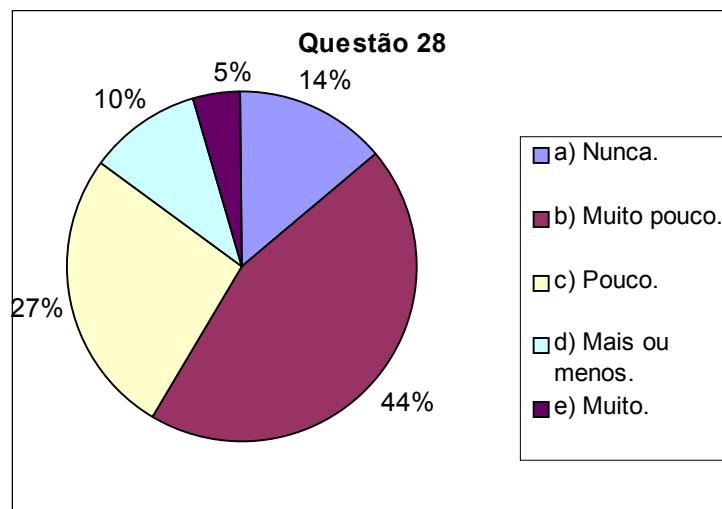
currícula de historia, las competências críticas y genéticas requieren um gran esfuerzo por parte del docente y del alumno". (RUSEN, 1992, p. 34)

- 28) O que você lê no material didático de História contribui ou já contribuiu para **reforçar** alguma opinião sobre algum acontecimento no mundo fora da escola?
- Nunca.
 - Poucas vezes.
 - Várias vezes.
 - Muitas vezes.
 - Sempre.

TABELA 25 - O QUE VOCÊ LÊ NO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA CONTRIBUI OU JÁ CONTRIBUIU PARA REFORÇAR ALGUMA OPINIÃO SOBRE ALGUM ACONTECIMENTO NO MUNDO FORA DA ESCOLA?

Respostas	Qtde
a) Nunca	22
b) Muito pouco	68
c) Pouco	41
d) Mais ou menos	16
e) Muito	7
Total Formulários	168
Total Válidos	155

GRÁFICO 25 - O QUE VOCÊ LÊ NO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA CONTRIBUI OU JÁ CONTRIBUIU PARA REFORÇAR ALGUMA OPINIÃO SOBRE ALGUM ACONTECIMENTO NO MUNDO FORA DA ESCOLA?



A despeito da afirmação de Rusen na citação acima, os alunos/as continuaram a rejeitar o material como referência para suas ações no mundo cotidiano, mesmo para reforçar posições já tomadas. Apesar de uma pequena variação na ordem dos percentuais – o “nunca” foi menos citado e o “muito” variou ligeiramente, a soma do “nunca” ou, no máximo “pouco”, continuou amplamente dominante: 85%

Na questão 29 procurei saber se o conteúdo do material de História pesquisado contribuiu ou contribui para compreender algum fato de mundo de fora da escola. Isto é, como informação, o material didático presta algum serviço para a compreensão do mundo cotidiano dos jovens alunos/as pesquisados?

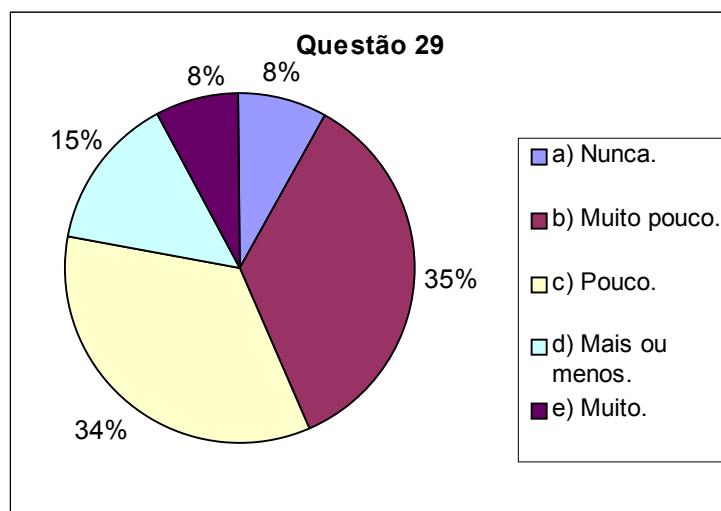
Observe que não trato, nesta questão, de alteração de atitude ou de seu reforço, mas tão somente do campo da percepção histórica. Mesmo assim, o aluno/a não reconhece o material pesquisado como **útil** para esclarecer aspectos de sua vida cotidiana.

- 29) O que você lê no material didático de História contribui ou já contribuiu para você elucidar (compreender) algum fato (acontecimento / evento) do mundo fora da escola?
- Nunca.
 - Poucas vezes.
 - Várias vezes.
 - Muitas vezes.
 - Sempre.

TABELA 26 - O QUE VOCÊ LÊ NO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA CONTRIBUI OU JÁ CONTRIBUIU PARA VOCÊ ELUCIDAR(COMPREENDER) ALGUM FATO (ACONTECIMENTO / EVENTO) DO MUNDO FORA DA ESCOLA?

Respostas	Qtde
a) Nunca	13
b) Muito pouco	55
c) Pouco	54
d) Mais ou menos	23
e) Muito	12
Total Formulários	168
Total Válidos	157

GRÁFICO 26 - O QUE VOCÊ LÊ NO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA CONTRIBUI OU JÁ CONTRIBUIU PARA VOCÊ ELUCIDAR(COMPREENDER) ALGUM FATO (ACONTECIMENTO / EVENTO) DO MUNDO FORA DA ESCOLA?



Houve uma variação, mas o “muito pouco” continuou a ser a opção mais assinalada. 77% dos alunos/as disseram não ou, no máximo, pouco. O “muito” não chegou aos 10%. Uma reflexão possível se permite cruzando os dados desta questão com as perguntas das questões 22 e 23. Nestas questões, fica claro o quanto os conteúdos do material didático pesquisado não correspondem aos conteúdos desejados pelos alunos/as. Talvez por isso os alunos/as não encontram nos conteúdos do material pesquisado muitas coisas que elucidem os fatos que compõem seu mundo cotidiano.

RUSEN (2001, p. 154) afirma que a “narrativa não é sempre e basicamente **histórica**, no sentido coloquial do termo. Histórico significa aqui que o passado é interpretado, com relação à experiência, no constructo próprio a uma “história” e que essa interpretação **passa a ter uma função na cultura contemporânea**” (grifo meu). Os dados permitem afirmar que não parece ser este o caso dos conteúdos do material didático de História pesquisado.

RUSEN (2001, p. 155) é mais enfático na seguinte passagem:

Para a narrativa histórica é decisivo, por conseguinte, que sua constituição de sentido se vincule à experiência do tempo de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea. Ao tornar-se presente, o passado adquire o estatuto de “história”. Retomando a famosa expressão de Johann Gustav Droysen,

pode-se dizer que a narrativa histórica “faz”, dos feitos do passado, a história para o presente.

A última questão do questionário partiu da suposição de o jovem aluno/a compreendendo os conteúdos do material didático de História, relacionando-o ao seu mundo cotidiano e incorporando-o ao seu repertório de “leituras do mundo”, a ponto de utilizá-lo para explicar algum fato do presente para outra pessoa. É o mais próximo do que RUSEN (1992) denominou de “consciência genética”. Para RUSEN (1992, p. 32) a consciência genética é a que

(...) el cambio temporal se despoja de su aspecto amenazante, y se transforma en el sendero en el cual están abiertas las opciones para que la actividad humana cree um nuevo mundo. El futuro supera, sobrepuja efectivamente al pasado en su derecho sobre el presente.

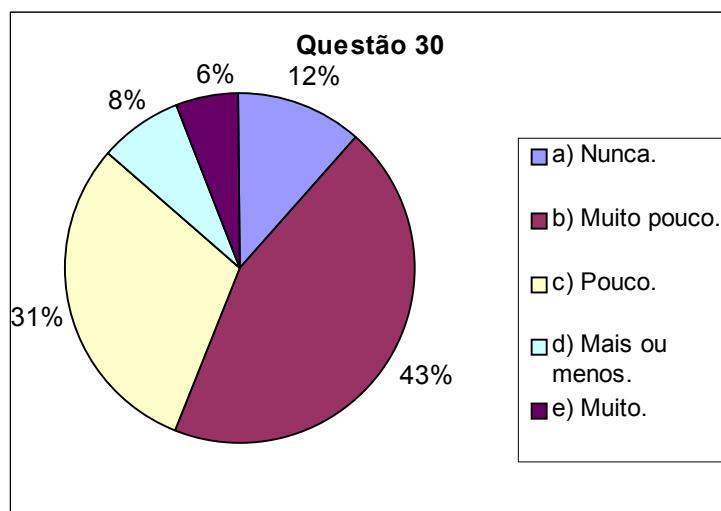
Os alunos/as da pesquisa responderam o seguinte:

<p>30) O que você lê no material didático de História contribui ou já contribuiu para que você explicasse a alguém algum fato do mundo fora da escola?</p> <p>a) Nunca b) Poucas vezes c) Várias vezes d) Muitas vezes e) Sempre</p>
--

TABELA 27 - O QUE VOCÊ LÊ NO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA CONTRIBUI OU JÁ CONTRIBUIU PARA QUE VOCÊ EXPLICASSE A ALGUÉM ALGUM FATO DO MUNDO FORA DA ESCOLA?

Respostas	Qtde
a) Nunca	18
b) Muito pouco	68
c) Pouco	47
d) Mais ou menos	12
e) Muito	9
Total Formulários	168
Total Válidos	155

GRÁFICO 27 - O QUE VOCÊ LÊ NO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA CONTRIBUI OU JÁ CONTRIBUIU PARA QUE VOCÊ EXPLICASSE A ALGUÉM ALGUM FATO DO MUNDO FORA DA ESCOLA?



86% dos alunos/as responderam “não” ou, no máximo, “pouco”. Apenas 6% assumiram esta influência do passado selecionado pelo material didático de história pesquisado sobre seus discursos. O dobro dos alunos – 12% - afirmou “nunca” terem usado os conteúdos para este fim.

Segundo RUSEN (1992), há uma relação intrínseca entre a construção da consciência histórica e a existência de **conteúdos** que sejam capazes de desenvolver uma argumentação histórica crítica, partindo de experiências do passado e visando relacionar-se com o presente e a experiência dos alunos/as. Assim, ao invés de flertar com os relativismos ficcionais aludidos por certos autores pós-modernistas, Rusen propõem buscar a renovação do próprio conteúdo do pensamento histórico. Como afirma HUARTE (2005, p. 91), a respeito da contribuição do rigor científico no desenvolvimento da consciência histórica, na medida em que “*possibilitara desarrollar a quienes participar de su aprendizaje la capacidad de desconstruir las ficciones o deformaciones insertadas dentro de la conciencia histórica, separando además lo ficticio de lo real*”.

No entanto, segundo HUARTE (2005), esta dimensão não prescinde do papel que neste processo assumem os conceitos de pertencimento e identidade.

Jerome BRUNER (2001, p. 90-91), traçando um paralelo entre o conhecimento científico e o aprendizado da História afirma que, desde o século XVII,

o ideal de como entender qualquer coisa é **explicá-la** causalmente com uma teoria: o ideal da Ciência. (...) As teorias explicativas funcionam, além disso, não importando como você se sinta em relação a elas, ou (pelo menos presumivelmente) qual seja sua perspectiva pessoal em relação ao mundo.

Já a Ciência da História não explica da mesma forma que as Ciências. Não é possível anuncia-la da mesma forma para qualquer pessoa. Não há como fazer uma História *eterna* e descontextualizada. História é interpretação. E interpretação requer personagens e diálogos. E personagens exigem contextos. E diálogo exige compreensão.

Compreender quem nos **ouve**, quem se encontra à nossa frente na sala de aula, a quem chamamos de alunos (literalmente, sem luz). Conhecer nas suas diferenças, particularidades. Conhecer, e conhecendo, ofertar uma possibilidade de diálogo com a fala transformada por estes novos conhecimentos.

O desencontro do jovem aluno/a da pesquisa e os conteúdos do material pesquisado pode ser um indício de que há uma identidade e um sentimento de pertencimento que os conteúdos do material didático não reconhecem e não alcançam. A preocupação historicista do material pesquisado, na busca em dar conta de uma linha do tempo contínua e simétrica não permite aos alunos/as tomarem consciência de que o sentido do passado não se encontra somente na perspectiva da continuidade, mas também na da mudança. Como afirma RUSEN (1992), a mudança temporal é despojada do seu aspecto ameaçador e se transforma no caminho em que estão abertas as opções para que a atividade humana crie um novo mundo. O futuro supera o passado em seu direito sobre o presente, um presente conceitualizado como uma intersecção, uma transição dinâmica (SCHMIDT, s/d). Esta perspectiva, sem fugir da racionalidade histórica, mas assumindo criticamente as mudanças da contemporaneidade, poderia traduzir-se em uma relação mais interativa entre alunos/as e material didático de História.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No texto “O conto de natal de Auggie Wren (AUSTER, 2003)”, Paul AUSTER narra uma história que afirma ter realmente se passado com ele. Na esquina da Avenida Atlantic com a rua Clinton, no centro do Brooklyn, Nova York, há uma tabacaria, cujo gerente, Auggie Wren, é conhecido do escritor há onze anos. Auster sempre vai ao local comprar cigarrilhas holandesas. Um dia, depois destes anos todos, Auggie descobre que Auster era escritor e, sentindo-se identificado com este “outro artista”, resolve mostrar a ele o seu trabalho.

Diz o autor: “Em um quarto pequeno e sem janelas ao fundo da loja, abriu uma caixa de papelão e tirou doze álbuns de fotos, todos negros, idênticos. Era a obra de sua vida, me disse, e não levava mais que cinco minutos ao dia para realiza-la. Cada manhã dos últimos doze anos, às sete em ponto, se quedava parado na esquina da avenida Atlantic e da rua Clinton e sacava uma única foto, sempre da mesma vista”. (AUSTER, 2003, p. 8)

Auster conta que ficou perplexo com aquele projeto e, vendo-se diante daqueles doze álbuns, começou a folhear sem grande entusiasmo aquela fileira de fotos iguais. Auggie, no entanto, permanecia imperturbável ao seu lado, sorrindo. Passados uns angustiantes minutos, ele então comentou: “Está indo demasiado rápido. Nunca poderá entender se não for mais devagar”. (AUSTER, 2003, p. 11)

Auster deu razão a ele. Se não tomamos tempo para olhar, nunca lograremos ver nada, pensou. E apanhou outro álbum e começou a folhear com calma, observando detidamente cada fotografia. Começou a notar as diferenças sutis que se pronunciavam daquela repetição de imagens: a variação do clima, dos dias da semana, o trânsito, as pessoas apressadas ou lânguidas em um passeio de domingo. Começou a reconhecer algumas pessoas e a perceber seus olhares, posturas e formas de comportamento.

E disse o escritor: “Compreendi que Auggie estava fotografando o tempo, o tempo natural e o tempo humano, e o fazia plantando-se em uma minúscula esquina do mundo e desejando que fosse sua, montando guarda em um espaço que havia escolhido para ele mesmo”. (AUSTER, 2003, p. 13)

Como se compreendesse que Auster pensava, o gerente da tabacaria sussurrou: “Amanhã e amanhã e amanhã. O tempo se desliza com passo mesquinho”. (AUSTER, 2003, p. 13)

Paul Auster usou esta narrativa no filme *Smoke*⁷¹, primeiro filme que ele roteirizou. No enredo do filme, o escritor havia perdido a esposa, morta por uma bala perdida, o que havia arrasado com o espírito do personagem. Sempre de passagem pela tabacaria, torna-se amigo do gerente que resolve, então, mostrar-lhe as fotos. Sucedeu-se o mesmo cenário e os mesmos comportamentos. Meio aborrecido, o personagem-escritor folheia os álbuns até que se depara com as imagens da sua esposa. Fica emocionado com aquelas imagens prosaicas de sua mulher atravessando a rua, carregando pacotes, esperando um carro passar, caminhando despreocupadamente. Aquele encontro com a vida de sua esposa falecida o faz redescobrir a força para enfrentar sua própria falta de iniciativa para prosseguir, ele próprio, o seu caminho. O documento fotográfico recupera não só o passado de sua esposa como o seu futuro. A imagem do passado dela o redime. E ele agradece ao trabalho fundamental que o gerente da tabacaria foi capaz de realizar.

Creio que o conto de Paul Auster e a sua representação ficcional no filme *Smoke* constituem narrativas significativas para elaborar uma reflexão final sobre este trabalho.

RUSEN (1992, p. 34) afirma que “a aprendizagem em história é um processo de digestão de experiências do tempo na forma de competências narrativas”. E esta competência narrativa se entende “como a habilidade para narrar uma história por meio da qual a vida prática recebe uma orientação no tempo”. Em outro momento RUSEN (1997b, p. 82), volta a definir competência narrativa como “a faculdade de representar o passado de maneira tão clara e descriptiva que a atualidade se converta em algo comprehensível e que a própria experiência vital adquira perspectivas de futuro sólidas”.

RUSEN (1993) não entende que, para o aprendizado histórico seja necessário abrir mão da racionalidade, daí seu embate crítico com os teóricos da pós-modernidade, como procurei demonstrar no primeiro capítulo deste trabalho. Por outro lado, uma História que se preocupa **somente** com o passado divorcia-se das

⁷¹ SMOKE, Miramax Films. Direção: Wayne Wang. Roteiro: Paul Auster. EUA - 1995.

experiências do presente que são quem permitem o delineamento próprio e distinto desse passado, definindo-o como tal.

Assim, quando os alunos e alunas têm a disposição narrativas históricas que permitam a eles o desenvolvimento de uma argumentação crítica, mobilizando experiências do passado capazes de dialogar com suas próprias experiências; que permitam a estes jovens alunos e alunas usarem estas narrativas históricas como instrumentos com os quais possam romper os padrões lineares e objetivistas de certas narrativas, subvertendo seus poderes de orientar o tempo, estaremos então diante do que RUSEN (1992, p. 34) denomina de produção da consciência histórica:

(...) o aprendizado histórico implica muito mais que o simples adquirir de conhecimento do passado e a expansão do mesmo. Visto como um processo através do qual as competências se adquirem progressivamente, emerge como um processo de mudança de formas estruturais através das quais tratamos e utilizamos as experiências e o conhecimento da realidade passada, passando de formas tradicionais de pensamento para a forma de pensamento genético.

No entanto, como procurei definir no capítulo dois, as condições materiais de produção dos manuais didáticos de História submetem sua feitura não às possibilidades de produção de consciência histórica, mas ao movimento de aquisição de bens, voltando sua racionalidade para a consecução deste objetivo.

Tais procedimentos implicam uma interferência determinante na seleção dos conteúdos e na disposição das narrativas oferecidas aos jovens alunos e alunas. Assim, enquanto para RUSEN (1997a, p. 35), um bom livro de texto é um livro capaz de ensinar para a percepção histórica, de oferecer a possibilidade de realizar interpretações históricas corretas e estimular a orientação para a vida presente, relacionando-as com as perspectivas de futuro, para a editora que produziu o manual didático da pesquisa, o melhor material didático é o que facilita o aprendizado do aluno/a. Este tem maior aceitação no mercado, pois é **bom para o professor**.

Percebe-se uma dicotomia entre os conceitos mas não necessariamente uma impossibilidade de conciliação. Embora não seja possível, no âmbito desse trabalho, indicar os meios efetivos de se concretizar esta reflexão, não resta dúvida que é possível produzir um manual didático que atenda às preocupações de Rusen

e que seja “bom para o professor”: Formando o professor para trabalhar com um material didático capaz de produzir consciência histórica.

A editora responsável pela produção do material didático pesquisado foi enfática em ressaltar a frustração de vários profissionais da empresa, que não conseguem ver transformado em produto seus aprendizados acadêmicos, em face de uma recusa do “mercado”. O mercado que, segundo a própria editora, é determinado pelo que os **professores desejam**. E os professores, segundo o depoimento da Editora, não querem trabalhar com livros que apresentam características que “fujam” do conceito tradicional. Como assevera RUSEN (1992, p. 34): “A experiência de ensinar história nas escolas indica que as formas tradicionais de pensamento são mais fáceis de aprender, a forma exemplar domina a maior parte dos currículos de história e as competências críticas e genéticas requerem um grande esforço por parte do professor e do aluno”.

O manual didático é campo de uma dupla disputa: por um lado, o embate no campo da Ciência da História, entre os que, como Rusen, defendem uma continuação da racionalidade crítica e os que, ao contrário, condenam a racionalidade não consumada da modernidade como quem joga fora a água suja com a criança junto. Por outro lado, o embate entre o material didático de história feito para o mercado e os alunos e alunas que não incorporam seus conteúdos aos seus mundos cotidianos.

Em meio a estes embates, pesquisei a relação dos alunos/as com o material didático e verifiquei, como procurei demonstrar nos capítulos três e quatro, o quanto um material tradicional, mais preocupado com o professor que com os sentidos dos alunos/as afasta estes alunos/as da possibilidade de produção da consciência histórica. A despeito disso, como enfatizei, tratam-se de alunos e alunas à espera. O caráter estéril em termos de conexão com o presente do conteúdo do manual didático pesquisado não os impede de ainda desejar aulas de história e de considerarem úteis estes conteúdos, mesmo sem procurá-los fora da escola, nem indicá-los para ninguém nem utilizá-los para qualquer orientação em suas vidas cotidianas.

RUSEN (1997b) estabelece critérios e características para o livro de História Ideal. A economia política do livro impõe determinações limitadoras à consecução destes propósitos. Os alunos e alunas, por sua vez, esperam algo diferente, mais

cultural e social, como os campos de atuação de suas vidas cotidianas. Enquanto RUSEN (1997b) afirma que a utilidade de um manual didático se verifica realmente na medida em que é possível ou não trabalhar com ele na sala de aula, os alunos/as afirmam não ler o manual didático pesquisado nem na sala nem fora dela. Enquanto RUSEN (1997b, p. 85) afirma que “a questão se certos conteúdos históricos são adequados ou não para um livro didático, depende do grau em que contribuam para a compreensão do presente e as oportunidades vitais das crianças e dos jovens”, os jovens alunos/as pesquisados afirmam que não se reconhecem nos conteúdos ministrados e não são capazes de se verem transportados para o passado através deles. Enquanto RUSEN (1997b) defende a pluridimensionalidade e pluriperspectividade dos manuais didáticos, os alunos vêem um material linear, cronológico e majoritariamente político, sem a presença deles e sem perguntas que partam do presente, mas descrições de um passado sem alma. Como enfatiza RUSEN (1997b) um livro de História deve fazer referência ao presente, visando ligar o aprendizado à orientação para a ação. E alerta o pensador alemão (1997b, p. 93): “As crianças e os jovens aos quais se dirige [o manual didático] encerram um futuro cuja configuração também depende da consciência histórica que lhe outorgam”.

A crônica histórica narrada por Paul Auster encerra um conteúdo, um questionamento e uma orientação para o futuro. O autor se vale de um texto fácil e agradável, afirma ter sido rigoroso com a fonte, enuncia os nexos causais da história e sua relação com presente. Por fim, neste papel de redenção que o material de história pode ser instrumento eficaz, a narrativa reorienta a ação, recuperando um passado diferente do pensado e criando uma nova oportunidade de futuro.

No entanto, Paul Auster não é historiador. Seu conto não é um material didático. Mas poderia ser. Ou melhor, os materiais didáticos poderiam encerrar estas qualidades de fruição, rigor científico e sentido. Os alunos e alunas, acredito, não teriam do que reclamar. Generosos, mesmo diante do que têm a frente deles, esperam.

BENJAMIN (1993, p. 197-198) não era muito otimista com as possibilidades de um resgate da narrativa capaz de produzir consciência histórica: “São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos

privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências”.

Mais adiante no seu texto, BENJAMIM (1993) afirma: “A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores”.

Talvez seja este o ponto mais importante desta questão: **Resgatar as experiências** entre as pessoas: academia e professores; professores e alunos; alunos e pais. Em um processo dinâmico de trocas, como na confecção de um mapa, intensificar a formação dos professores do Ensino Médio pelos pesquisadores da Academia; ampliar a tessitura de diálogos com os alunos e alunas; proceder a incorporação dos pais no processo pedagógico da escola. Creio que, agindo assim, há grande chance de desenvolvemos uma consciência crítica que comece a negar os manuais de história incapazes de produzir consciência histórica, invertendo a ordem da economia política do livro, gerando uma demanda por livros de história “ideais”.

O importante, como ensina Paulo Freire, é ter a disposição de se empenhar nesta tarefa, pois, segundo ele (FREIRE, 1985, p. 29) os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que sabem pouco de si (...) e se fazem problema eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas. Perguntas como: Seriam os professores os “consumidores” finais do livro ou os alunos? E como não escuta-los? E por que não usar –autores e editoras - os critérios do livro “ideal” de Rusen para os manuais didáticos ao invés dessa coisa inconsistente chamada “mercado”? Perguntas para o investigador continuar seu trabalho incansável.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Pedro. **Os sentidos da escola:** Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. Oeiras: Celta, 2003.
- ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; TRACY, Kátia Maria Almeida. **Noites nômades:** espaço e subjetividade nas culturas jovens contemporâneas. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.
- ANDERSON, Perry. **O fim da história:** de Hegel a Fukuyama. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.
- APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos:** economia política das relações de classe e de gênero em Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- _____. **Conhecimento oficial:** a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. **Educação e poder.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- AQUINO, Júlio Groppa. **Do cotidiano escolar:** ensaios sobre a ética e seus avessos. São Paulo: Summus, 2000.
- ARENKT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém:** um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- _____. **Entre o passado e o futuro.** São Paulo: Perspectiva, 1997.
- ARIAS NETO, José Miguel (org.) Dez anos de pesquisas em ensino de História. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ENSINO DE HISTÓRIA, 6., 2005, Londrina. **Anais...** Londrina: AtritoArt, 2005.
- AUSTER, Paul. **El cuento de Navidad de Auggie Wren.** Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2003.
- AUSTER, Paul. **El cuento de Navidad de Auggie Wren.** Buenos Aires: Sudamericana, 2003.
- BARCA, Isabel (org). **Educação histórica e museus.** Braga: Universidade do Minho, 2003.
- BARCA, Isabel. Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. In: **Perspectivas em Educação Histórica.** Braga: Universidade do Minho, 2001a.
- _____. Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do sexto ano de escolaridade. **Revista Portuguesa de Educação.** Braga: Universidade do Minho, 2001b.

- _____. Os jovens portugueses: idéias em História. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, jul./dez. 2004.
- _____. Educação histórica: uma nova área de investigação? In: ARIAS NETO, José Miguel. **Dez anos de pesquisas em ensino de História**. Londrina: AritoArt, 2005.
- BARCA, Isabel; GAGO, Marília. Usos da narrativa em história. In: Actas do primeiro encontro sobre narrativas históricas e ficcionais. Braga: Universidade do Minho, 2004.
- _____. Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do sexto ano de escolaridade. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga: Universidade do Minho, 2001.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Obras Escolhidas**. v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BODEI, Remo. **A História tem um sentido?** Bauru: Edusc, 2001.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, P. **La distinction**: critique sociale du jugement. Paris: Minuit, 1979.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: história e geografia. v. 5. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- _____. **La fábrica de historias**: derecho, literatura, vida. Buenos Aires: Fonde de Cultura, 2003.
- BURKER, Peter (org). **A escrita da História**: novas perspectivas. São Paulo: Unesp, 1992.
- BURKER, Peter. **O mundo como teatro**: ensaios de antropologia histórica. Lisboa: Difel, 1989.
- CANCLINI, Nestor. **Consumidores e cidadãos**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.
- CARDOSO JUNIOR, Hélio Rebello. **Enredos de Clio**: pensar e escrever a história com Paul Veyne. São Paulo: Unesp, 2003.
- CASTELS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CHARLOT, Bernard (org). **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

- CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado?** Sobre a história e os historiadores. São Paulo: Ática, 1995.
- CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica:** del sabido ao saber enseñado. Buenos Aires: Aique, 1991.
- CITRON, Suzanne. **Ensinar a História hoje.** Lisboa: Livros Horizonte, 1990.
- CONDORCET, Marie-Jean-Antoine-Nicolas de; CARITAT, Marquês de. **Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano.** Campinas: Unicamp, 1993.
- CORREA, Rosa Lydia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. In: **Cultura Escolar:** História, práticas e representações. Campinas: Unicamp, Caderno Cedes 52, 2000.
- DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano.** Petrópolis: Vozes, 1994.
- DESCARTES. **Coleção os pensadores.** v. I. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- DOSSE, François. **A História.** Bauru: Edusc, 2003.
- _____. **A História em migalhas:** dos annales à nova história. São Paulo: Ensaio, 1992.
- DRAY, William H. **Filosofia da História.** Rio de Janeiro: Zahar, 1969.
- EDWARDS, Verônica. **Os sujeitos no universo da escola.** São Paulo: Ática, 1997
- FELGUEIRAS. Margarida Louro. **Pensar a História.** Repensar o seu ensino. Porto: Porto Editora, 1994.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário.** Curitiba: Positivo, 2004.
- FINKIELKRAUT, Alain. **A humanidade perdida:** ensaio sobre o século XX. São Paulo: Ática, 1998.
- FONTANA, Josep. **História:** análise do passado e projeto social. Bauru: Edusc, 1998.
- FORQUIN, J. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade.** v. II. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- FREIRE, Paulo. Novos tempos, velhos problemas. In: SERBINO, Raquel Volpato et al. **Formação de Professores.** São Paulo: Unesp, 1998. p. 45.
- _____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

- GADAMER, Hans-Georg. **O problema da consciência histórica**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- GIACÓIA JÚNIOR, Osvaldo. **Nietzsche**. São Paulo: Editora da Folha, 1996. p. 35.
- GIBBON, Edward. **Declínio e queda do Império Romano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.
- GINZBURG, Carlos. **O queijo e os vermes**. São Paulo: Cia das Letras, 1987.
- GLÉNISSON, Jean. **Iniciação aos estudos históricos**. São Paulo: Difel, 1986.
- GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.
- GRUPO VALLADOLID. **La comprension de la historia por los adolescentes**. Valladolid: Universidade, Instituto de Ciencias de la educación, 1994.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 1985.
- HOBSBAWN, Eric. **Era dos extremos - o breve século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- _____. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- HUARTE, Gabriel. Identidades, representaciones y construcción de la conciencia histórica. In: CÓRBACAN, María Alejandra. **Enredados por la educación, la cultura y la política**. Buenos Aires: Biblos, 2005.
- HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- JASPER, Karl. **Introdução ao pensamento filosófico**. São Paulo: Cultrix, 1991.
- KAYSER, Win. **Maravilhosa obra do acaso**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.
- KAYSER, Win. **Maravilhosa obra do acaso**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.
- KEHL, Maria Rita. Sobre ética e psicanálise. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. In: MACEDO, Amélia Rosa. **Como eu ouvi... debate sobre Conscientização**. Porto: IPFP, 2003.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1999.
- LE GOFF, Jacques. **A história nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- LECHNER, Norbert; GUEL, Pedro. Construcción Social de las memorias en la transición chilena. In: **La caja de pandora: El retorno de la transición chilena**. Santiago: Planeta, 1999.

LEE, Peter. **Walking backwards into tomorrow.** Historical consciousness and understanding history. Trabalho entregue no Encontro anual da associação de Pesquisa Educacional Americana. Nova Orleans, 2002.

LESSARDE, Hébert (org). **Investigação qualitativa:** fundamentos e práticas. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

LEVI, Primo. **Os afogados e os sobreviventes.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

LEVY, Nelson. **Ética & História.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio:** ensaio sobre o individualismo contemporâneo. Lisboa: Relógio D'água, 1983.

LLOYD, C. **As estruturas da História.** Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

LÖWY, Michael Walter Benjamin. **Aviso de incêndio:** uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MAGALHÃES, Olga. **Concepções de História e de ensino da História:** um estudo no Alentejo. Évora: Colibri, 2002.

_____. **Concepções de História e ensino de História.** In: Educação Histórica e Museus: Actas das segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Universidade do Minho, 2003.

MARCUSE, Herbert. **Ideologia da sociedade industrial.** Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

MEDEIROS, Daniel H. **Jovens Incluídos, consciência histórica e vazio pedagógico:** um estudo de caso. Curitiba: mimeografado, 2002.

MELUCCI, Alberto. **Il gioco dello io:** io cambiamento de sé in una società globale. Milano: Feltrinelli, 1991.

MERRIANM, S.B. **The case study research in education.** San Francisco: Jossey-Bass, 1988.

MEZAN, Renato. Esquecer? Não: In-quecer. In: **Tempo do Desejo:** Sociologia e Psicanálise. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MILL, John Stuart. **L'utilitarisme.** Paris: Flammarion, 1988.

MORDUCHWICZ, Roxana. **El capital cultural de los jóvenes.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica, 2003.

PACHECO, Anelise. **Das estrelas móveis do pensamento:** ética e verdade em um mundo digital. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

PAIS, José Machado. **Consciência histórica e identidade:** os jovens portugueses num contexto europeu. Oeiras: Celta, 1999.

- PAZ, Francisco Moraes. **Utopia e modernidade**: a nostalgia da transparência. In: Utopia e Modernidade. Curitiba: UFPR, 1994.
- POLIN, Raymond. **Éthique et politique**. Paris: Sirey, 1969.
- REIS, José Carlos. **A história entre a filosofia e a ciência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- RUSEN, Jorn. **Razão histórica**: teoria da história - fundamentos da ciência histórica. Brasília: UNB, 2001.
- _____. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. **Revista Propuesta Educativa**, Buenos Aires, Ano 4, n. 7, oct. 1992.
- _____. Conscientização histórica frente à pós-modernidade: a história na era da "nova transparência". **Revista História, questões e debates**, Curitiba, Departamento de História, UFPR, Ano 12, n. 20-21, 1997a.
- _____. **El libro de texto ideal**: reflexiones entorno a los medios para guiar las clases de historia. In: Revista nuevas fronteras de la historia, Íber, n. 12, año IV, abril 1997b. Barcelona: Graó.
- _____. La historia, entre modernidad y postmodernidad. In: ANDRÉS-GALLEGO, José. **New history, nouvelle histoire**: hacia una nueva historia. Madrid: Actas, 1993.
- SAHLINS, Marshall. **Ilhas de história**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Itinerários de pesquisa em ensino de História. In: ARIAS NETO, José Miguel (org.) **Dez anos de pesquisas em ensino de História**. Londrina: AtritoArt, 2005.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia. **Perspectivas da formação da consciência histórica e da consciência crítica em aulas de história**.
- SEMPRUN, Jorge. **A escrita ou a vida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- SILVA, Helenice Rodrigues da. O tempo refletido. 2001. Disponível em: <http://www.dhi.uem.br/publicacoesdhi/dialogos/volume01/vol5_entre.html> Acesso em: 25 set. 2005.
- SILVA, Marcos A. (org) **Repensando a história**. Rio de Janeiro: Marco Zero, s/d.
- SOBENH. **Artigos**. Disponível em: <<http://www.sobenh.org.br/artigos.htm>> Acesso em: 03 out. 2005.
- SOUKI, Nádia. **Hannah Arendt e a banalidade do mal**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

THOMPSON, E. **A miséria da teoria ou um planetário de erros.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história.** Brasília: UNB, 1998.

WHITE, Hayden. **Retórica e storia.** Nápoles: Guida, 1978.

WILLIANS, Raymond. **Cultura e sociedade.** São Paulo: Cia Nacional, 1969.

WILLIS, Paul. **Common culture:** symbolic work at play in the everyday cultures of the young. Buckingham: Open University Press, 1996.

ANEXO 1

O ALUNO E O MATERIAL DIDÁTICO

1) Você lê o material didático de História **durante as aulas**?

- a) Nunca.
- b) Muito pouco.
- c) Pouco.
- d) Mais ou menos.
- e) Muito.

2) Você lê o material didático de História **fora da escola**?

- a) Nunca.
- b) Muito pouco.
- c) Pouco.
- d) Mais ou menos.
- e) Muito.

3) Quando você lê o material didático de História, você o faz:

- a) Para acompanhar a aula.
- b) Para resolver os testes.
- c) Para relembrar algum assunto que despertou a sua atenção.
- d) **Para se preparar para a prova.**
- e) Porque ler sobre fatos Histórico lhe interessa.

4) A leitura do material didático de História despertou em você o interesse em conhecer mais sobre a disciplina de História?

- a) Nunca.
- b) **Muito pouco.**
- c) Pouco.
- d) Mais ou menos.
- e) Muito.

- 5) Nas suas férias, você já leu o material didático de História?
- a) Nunca.
 - b) Muito pouco.
 - c) Pouco.
 - d) Mais ou menos.
 - e) Muito.
- 6) Você já recomendou a alguém de fora da escola (pais, parentes, amigos mais velhos e/ou mais jovens, empregados, pessoas de outros lugares, amigos da Internet, etc...) a leitura do material didático de História?
- a) Nunca.
 - b) Muito pouco.
 - c) Pouco.
 - d) Mais ou menos.
 - e) Muito.
- 7) Se você pudesse **decidir**, você tornaria a leitura **deste material** didático de História obrigatório para aos alunos do ensino médio?
- a) Sim.
 - b) **Não, de jeito nenhum.**
 - c) Obrigatório não, mas seria a favor de alguma medida para os alunos lerem mais **este** material didático de História.
- 8) Se você pudesse **decidir**, você tornaria a leitura **de algum material** didático de História obrigatório para os alunos do ensino médio?
- a) Sim.
 - b) **Não, de jeito nenhum.**
 - c) **Obrigatório não, mas seria a favor de alguma medida para os alunos lerem mais algum material didático de História.**

9) Você considera a **forma** como o material didático de História apresenta os conteúdos da História Ocidental e do Brasil, **agradável**?

- a) Não.
- b) Muito pouco.
- c) Pouco.
- d) Mais ou menos.
- e) Muito.

10) Você considera **os temas** escolhidos pelo material didático de História, **importantes**?

- a) Não.
- b) Muito pouco.
- c) Pouco.
- d) Mais ou menos.
- e) Muito.

11) Para vocês, os conteúdos escolhidos pelo material didático de História **são** predominante:

- a) Políticos.
- b) Econômicos.
- c) Sociais.
- d) Culturais.
- e) Religiosos.
- f) Outros.

12) Para vocês, os conteúdos escolhidos pelo material didático de História **deveriam ser** predominantemente:

- Políticos.
- Econômicos.
- Sociais.
- Culturais.
- Religioso.
- Outros.

13) Quando você lê o material de didático de História, você se vê transportado para o passado?

- Nunca.
- Muito pouco.
- Pouco.
- Mais ou menos.
- Muito.

14) Quando você lê o material didático de História, você se reconhece como parte desta História?

- Nunca.
- Muito pouco.
- Pouco.
- Mais ou menos.
- Muito.

15) Que sugestões de conteúdo você sugeriria para serem incluídos no material didático de História que você utiliza?

RELAÇÃO COM O CONTEÚDO DO MATERIAL

16) Dos conteúdos abaixo relacionados, assinale o (s) que você recorda de ter lido no material didático de História:

- 1- Locke desenvolveu uma teoria fundada num empirismo moderno, ou seja, o conhecimento provém da experiência e da capacidade reflexiva de entendimento humano que a ela se aplica.
- 2- Indiscutivelmente, Joaquim José, apesar de não ser rico nem diplomado, era o grande líder do movimento. Idealista, revolucionário, animava todos a lutarem em prol da independência.
- 3- Apesar de predominantemente burguesa, a revolução foi produto da confluência de quatro movimentos distintos: tudo começou com a insubordinação dos aristocratas que se recusam a pagar impostos.

- 4- Com os holandeses ocupando Angola, importante centro abastecedor de escravos, a mão-de-obra indígena passou a ser mais procurada, daí se ter intensificado a escravização dos gentios.
- 5- Os choques entre o parlamento e o poder real tinham começado já durante o reinado de Elizabeth I, porém tornaram-se particularmente fortes na época de seus sucessores.

17) Coloque ao lado do assunto, o número correspondente ao texto acima transcrito.

() Conjuração Baiana	() Revolução Industrial
() Revolução Francesa	() Ciclo do açúcar
() Bandeirantismo	() Congresso de Viena
() Unificação da Itália	() Revolução Inglesa
() Inconfidência Mineira	() 1º Reinado
() O século das luzes	() Socialismo Utópico
() Período Joanino	() Guerra Franco-Prussiana

18) A partir do que você leu no material didático, você consegue organizar os conteúdos no tempo? Considerando os Séculos XVI, XVII, XVIII, XIX, XX, organize os fatos abaixo:

() Conjuração Baiana	() Revolução Industrial
() Revolução Francesa	() Ciclo do açúcar
() Bandeirantismo	() Congresso de Viena
() Unificação da Itália	() Revolução Inglesa
() Inconfidência Mineira	() 1º Reinado
() O século das luzes	() Socialismo Utópico
() Período Joanino	() Guerra Franco-Prussiana

19) A partir do que você leu no material didático, você consegue organizar os conteúdos a partir de **relação** que existe entre eles? Então, organize os fatos abaixo numerando-os pela ordem de relação (1,2,3) e pela ordem temporal (1.1;1.2;1.3; etc..)

() Conjuração Baiana	() Revolução Industrial
() Revolução Francesa	() Ciclo do açúcar
() Bandeirantismo	() Congresso de Viena
() Unificação da Itália	() Revolução Inglesa
() Inconfidência Mineira	() 1º Reinado
() O século das luzes	() Socialismo Utópico
() Período Joanino	() Guerra Franco-Prussiana

- 20) A partir do que você leu no material didático, você consegue estabelecer relações com os fatos contemporâneos, de hoje? Use o espaço abaixo.
- 21) Você estudou no material didático de História as revoluções Burguesas, na Inglaterra e na França. Com base no que você leu uma revolução é:
- Um fato eminentemente político, relacionado com o fim de um governo absoluto.
 - Um fato tipicamente europeu, característico do século XVIII.
 - Um conjunto de mudanças profundas nas estruturas de poder de um determinado país.
 - Um conjunto de alterações religiosas e culturais, determinadas sempre à partir dos grupos socialmente menos favorecidos.**
 - Você não lembra, a partir do que você leu no material didático de História, o que vem a ser uma revolução.
- 22) Você leu no material didático de História várias unidades sobre a História do Brasil. Tais textos:
- Sempre apareciam como complemento à História Geral
 - Procuravam sempre estabelecer as relações entre o que acontecia na Europa e seus desdobramentos no Brasil.**
 - Indicavam a importância de se compreender a História Geral como condição fundamental para estudar o Brasil.
 - Não estabeleciam um nexo muito claro entre o que se havia estudado na unidade anterior e a unidade sobre o Brasil.
 - Você não se lembra, a partir do que você leu no material didático de História, como estavam dispostas as unidades sobre a História do Brasil no material.

23) Para você, os conteúdos das unidades do material didático de História vistos até aqui são:

- a) Interessantíssimos.
- b) Muito interessantes.
- c) **Interessantes.**
- d) Pouco interessantes.
- e) Nada interessantes.

24) Para você e a sua vida escolar, os conteúdos das unidades do material didático de História, vistos até aqui são:

- a) Utilíssimos.
- b) Muito úteis.
- c) Úteis.
- d) **Pouco úteis.**
- e) Nada úteis.

25) Para você e sua vida cotidiana - de fora da escola - os conteúdos das unidades do material didático de História, vistos até aqui são:

- a) Utilíssimos.
- b) Muito úteis.
- c) **Úteis.**
- d) Pouco úteis.
- e) Nada úteis.

26) Se você pudesse decidir o que fazer durante o horário da aula de História você:

- a) Assistiria à aula de História.
- b) Assistiria a outra aula.
- c) Assistiria à aula de História, se ela fosse diferente.
- d) **Não assistiria à aula, mas ficaria na escola.**
- e) Não assistiria à aula e não ficaria na escola.

O MATERIAL ESCOLAR E A VIDA DO ALUNO

- 27) O que você lê no material didático de História contribui ou já contribuiu para **alguma decisão tomada** no mundo fora da escola?
- a) Nunca.
 - b) Poucas vezes.
 - c) Várias vezes.**
 - d) Muitas vezes.
 - e) Sempre.
- 28) O que você lê no material didático de História contribui ou já contribuiu para **alterar** alguma opinião sobre algum acontecimento do mundo fora da escola?
- a) Nunca.
 - b) Poucas vezes.
 - c) Várias vezes.
 - d) Muitas vezes.
 - e) Sempre.**
- 29) O que você lê no material didático de História contribui ou já contribuiu para **reforçar** alguma opinião sobre algum acontecimento no mundo fora da escola?
- a) Nunca.
 - b) Poucas vezes.
 - c) Várias vezes.**
 - d) Muitas vezes.
 - e) Sempre.
- 30) O que você lê no material didático de História contribui ou já contribuiu para você elucidar (compreender) algum fato (acontecimento/evento) do mundo fora da escola?
- a) Nunca.
 - b) Poucas vezes.**
 - c) Várias vezes.
 - d) Muitas vezes.
 - e) Sempre.

- 31) O que você lê no material didático de História contribui ou já contribuiu para que você explicasse a alguém algum fato do mundo fora da escola?
- a) Nunca.
 - b) **Poucas vezes.**
 - c) Várias vezes.
 - d) Muitas vezes.
 - e) Sempre.

MATERIAL ESCOLAR – GRAU DE INTELIGIBILIDADE
GRAU DE SIGNIFICÂNCIA

- 32) Os assuntos de História do Brasil presentes no seu material didático de História (são compreensíveis) **estão relacionados** aos assuntos de História Geral?
- a) **Pouco.**
 - b) **Muito pouco.**
 - c) **Muito.**
 - d) **Sempre.**
- 33) As imagens presentes no seu material didático de História **estão relacionados** aos conteúdos do assunto?
- a) Nunca.
 - b) **Muito pouco.**
 - c) Pouco.
 - d) Muito.
 - e) Sempre.
- 34) O texto do seu material didático de História é **compreensível** para o seu nível de leitura?
- a) **Nunca.**
 - b) Muito pouco.
 - c) Pouco.
 - d) Muito.
 - e) Sempre.

- 35) Os conteúdos (geral / Brasil) do seu material didático de História **são compreensíveis** com o seu grau de interesse pela História?
- a) Nunca.
 - b) Muito pouco.
 - c) Pouco.**
 - d) Muito.
 - e) Sempre.
- 36) As imagens (fotos, gravuras, desenhos, charges) do seu material didático de História são compatíveis com o seu grau de interesse pela História?
- a) Nunca.**
 - b) Muito pouco.
 - c) Pouco.
 - d) Muito.
 - e) Sempre.
- 37) Como você avalia o seu grau de interesse pela História?
- a) Muito baixo.
 - b) Baixo.
 - c) Médio.
 - d) Alto.**
 - e) Muito alto.
- 38) De que maneira o seu material didático de História **contribui para definir** o seu grau de interesse pela História?
- a) Nada.
 - b) Muito pouco.**
 - c) Pouco.
 - d) Muito.
 - e) Enormemente.

MATERIAL DIDÁTICO – GRAU DE SATISFAÇÃO

39) Que avaliação você faz do material didático de História **em relação** com os demais materiais didáticos?

- a) Muito abaixo.
- b) Abaixo.
- c) Igual.
- d) Acima.
- e) Muito acima.

40) Que avaliação você faz do material didático de História **em relação** às outras **atividades de História** da escola (aula, filmes, trabalhos, excursões, etc...) ?

- a) Muito abaixo.
- b) Abaixo.
- c) Igual.
- d) Acima.
- e) Muito acima.

41) Que avaliação você faz do material didático de História **em relação à outras formas de aprender História** do mundo fora da escola (vagens, museus, conversas com pais, cinema, teatro, etc...) ?

- a) Muito abaixo.
- b) Abaixo.
- c) Igual.
- d) Acima.
- e) Muito acima.

42) Qual avaliação você faz do material didático de História **em relação** à outras atividades da escola (intervalo, cantina, laboratório de informática, outras salas, pátio, educação física, centro de línguas, etc...) ?

- a) Muito abaixo.
- b) Abaixo.
- c) Igual.

- d) Acima.
- e) Muito acima.

43) Qual avaliação você faz do material didático de História em relação à outras atividades do mundo fora da escola (shopping, academia, clube, festas, raves, points, casa de amigos, etc...) ?

- a) Muito abaixo.
- b) Abaixo.
- c) Igual.
- d) Acima.
- e) Muito acima.

14) Para você, ler e estudar o material didático de História é:

- a) Muito ruim.
- b) Ruim.
- c) Regular.
- d) Bom.
- e) Muito bom.
- f) Excelente.

ANEXO 2

O ALUNO E O MATERIAL DIDÁTICO

Nome:

Turma:

QUESTÕES DE INTERESSE (PRAZER/UTILIDADE PESSOAL)

1) Você lê o material didático de História **durante as aulas**?

- a) Nunca.
- b) Muito pouco.
- c) Pouco.
- d) Mais ou menos.
- e) Muito.

2) Você lê o material didático de História **fora da escola**?

- a) Nunca.
- b) Muito pouco.
- c) Pouco.
- d) Mais ou menos.
- e) Muito.

3) Quando você lê o material didático de História, você o faz:

- a) Para acompanhar a aula.
- b) Para resolver os testes.
- c) Para relembrar algum assunto que despertou a sua atenção.
- d) Para se preparar para a prova.
- e) Porque ler sobre fatos Histórico lhe interessa.

4) A leitura do material didático de História despertou em você o interesse em conhecer mais sobre a disciplina de História?

- a) Nunca.
- b) Muito pouco.
- c) Pouco.
- d) Mais ou menos.
- e) Muito.

5) Nas suas férias, você já leu o material didático de História?

- a) Nunca.
- b) Muito pouco.
- c) Pouco.
- d) Mais ou menos.
- e) Muito.

6) Para você, os conteúdos das unidades do material didático de História vistos até aqui são:

- a) Interessantíssimos.
- b) Muito interessantes.
- c) Interessantes.
- d) Pouco interessantes.
- e) Nada interessantes.

7) Se você pudesse decidir o que fazer durante o horário da aula de História você:

- a) Assistiria à aula de História.
- b) Assistiria a outra aula.
- c) Assistiria à aula de História, se ela fosse diferente.
- d) Não assistiria à aula, mas ficaria na escola.
- e) Não assistiria à aula e não ficaria na escola.

8) Como você avalia o seu grau de interesse pela História?

- a) Muito baixo.
- b) Baixo.
- c) Médio.
- d) Alto.
- e) Muito alto.

9) Você considera **a forma** como o material didático de História apresenta os conteúdos da História Ocidental e do Brasil, **agradável**?

- a) Não.
- b) Muito pouco.
- c) Pouco.
- d) Mais ou menos.
- e) Muito.

QUESTÕES DE RELEVÂNCIA SOCIAL (INTERESSE SOCIAL)

10) Você já recomendou a alguém de fora da escola (pais, parentes, amigos mais velhos e/ou mais jovens, empregados, pessoas de outros lugares, amigos da Internet, etc...) a leitura do material didático de História?

- a) Nunca.
- b) Muito pouco.
- c) Pouco.
- d) Mais ou menos.
- e) Muito.

11) Se você pudesse **decidir**, você tornaria a leitura **deste material** didático de História obrigatório para os alunos do ensino médio?

- a) Sim.
- b) Não, de jeito nenhum.
- c) Obrigatório não, mas seria a favor de alguma medida para os alunos lerem mais **este** material didático de História.

12) Se você pudesse **decidir**, você tornaria a leitura **de algum material** didático de História obrigatório para os alunos do ensino médio?

- a) Sim.
- b) Não, de jeito nenhum.
- c) Obrigatório não, mas seria a favor de alguma medida para os alunos lerem mais **algum** material didático de História.

13) Para você e a sua vida escolar, os conteúdos das unidades do material didático de História, vistos até aqui são:

- a) Utilíssimos.
- b) Muito úteis.
- c) Úteis.
- d) Pouco úteis.
- e) Nada úteis.

14) Para você e sua vida cotidiana - de fora da escola - os conteúdos das unidades do material didático de História, vistos até aqui são:

- a) Utilíssimos.
- b) Muito úteis.
- c) Úteis.
- d) Pouco úteis.
- e) Nada úteis

QUESTÕES DE IDENTIFICAÇÃO DE CONTEÚDOS:

15) Dos conteúdos abaixo relacionados, assinale o (s) que você recorda de **ter lido** no material didático de História:

- 1- Locke desenvolveu uma teoria fundada num empirismo moderno, ou seja, o conhecimento provém da experiência e da capacidade reflexiva de entendimento humano que a ela se aplica.
- 2- Indiscutivelmente, Joaquim José, apesar de não ser rico nem diplomado, era o grande líder do movimento. Idealista, revolucionário, animava todos a lutarem em prol da independência.
- 3- Apesar de predominantemente burguesa, a revolução foi produto da confluência de quatro movimentos distintos: tudo começou com a insubordinação dos aristocratas que se recusam a pagar impostos.
- 4- Com os holandeses ocupando Angola, importante centro abastecedor de escravos, a mão-de-obra indígena passou a ser mais procurada, daí se ter intensificado a escravização dos gentios.

5- Os choques entre o parlamento e o poder real tinham começado já durante o reinado de Elizabeth I, porém tornaram-se particularmente fortes na época de seus sucessores.

16) Coloque ao lado do assunto, o número correspondente ao texto acima transscrito.

- | | |
|---------------------------|-----------------------------|
| () Conjuração Baiana | () Revolução Industrial |
| () Revolução Francesa | () Ciclo do açúcar |
| () Bandeirantismo | () Congresso de Viena |
| () Unificação da Itália | () Revolução Inglesa |
| () Inconfidência Mineira | () 1º Reinado |
| () O século das luzes | () Socialismo Utópico |
| () Período Joanino | () Guerra Franco-Prussiana |

17) A partir do que você leu no material didático, você consegue organizar os conteúdos no tempo? Considerando os Séculos XVI, XVII, XVIII, XIX, XX, organize os fatos abaixo:

- | | |
|-------------------------------|-------------------------------|
| (XVIII) Conjuração Baiana | (XVIII) Revolução Industrial |
| (XVIII) Revolução Francesa | (XVI) Ciclo do açúcar |
| (XVII) Bandeirantismo | (XIX) Congresso de Viena |
| (XIX) Unificação da Itália | (XVII) Revolução Inglesa |
| (XVIII) Inconfidência Mineira | (XIX) 1º Reinado |
| (XVIII) O século das luzes | (XIX) Socialismo Utópico |
| (XIX) Período Joanino | (XIX) Guerra Franco-Prussiana |

18) A partir do que você leu no material didático, você consegue estabelecer relações com os fatos contemporâneos, de hoje? Use o espaço abaixo.

--

19) Você estudou no material didático de História as revoluções Burguesas, na Inglaterra e na França. Com base no que você leu uma revolução é:

- a) Um fato eminentemente político, relacionado com o fim de um governo absoluto.
- b) Um fato tipicamente europeu, característico do século XVIII.
- c) Um conjunto de mudanças profundas nas estruturas de poder de um determinado país.
- d) Um conjunto de alterações religiosas e culturais, determinadas sempre à partir dos grupos socialmente menos favorecidos.
- e) Você não lembra, a partir do que você leu no material didático de História, o que vem a ser uma revolução.

20) Você leu no material didático de História várias unidades sobre a História do Brasil. Tais textos:

- a) Sempre apareciam como complemento à História Geral.
- b) Procuravam sempre estabelecer as relações entre o que acontecia na Europa e seus desdobramentos no Brasil.
- c) Indicavam a importância de se compreender a História Geral como condição fundamental para estudar o Brasil.
- d) Não estabeleciam um nexo muito claro entre o que se havia estudado na unidade anterior e a unidade sobre o Brasil.
- e) Você não se lembra, a partir do que você leu no material didático de História, como estavam dispostas as unidades sobre a História do Brasil no material.

TIPOS DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA:

21) Você considera **os temas** escolhidos pelo material didático de História, **importantes**?

- a) Não.
- b) Muito pouco.
- c) Pouco.
- d) Mais ou menos.
- e) Muito.

22) Para vocês, os conteúdos escolhidos pelo material didático de História **são** predominante:

- a) Políticos.
- b) Econômicos.
- c) Sociais.
- d) Culturais.
- e) Religiosos.

23) Para vocês, os conteúdos escolhidos pelo material didático de História **deveriam ser** predominantemente:

- a) Políticos.
- b) Econômicos.
- c) Sociais.
- d) Culturais.
- e) Religioso.

24) Quando **você lê** o material de didático de História, **você se vê** transportado para o passado?

- a) Nunca.
- b) Muito pouco.
- c) Pouco.
- d) Mais ou menos.
- e) Muito.

25) Quando **você lê** o material didático de História, você **se reconhece** como parte desta História?

- a) Nunca.
- b) Muito pouco.
- c) Pouco.
- d) Mais ou menos.
- e) Muito.

26) O que você lê no material didático de História contribui ou já contribuiu para **alguma decisão tomada** no mundo fora da escola?

- a) Nunca.
- b) Poucas vezes.
- c) Várias vezes.
- d) Muitas vezes.
- e) Sempre.

27) O que você lê no material didático de História contribui ou já contribuiu para **alterar** alguma opinião sobre algum acontecimento do mundo fora da escola?

- a) Nunca.
- b) Poucas vezes.
- c) Várias vezes.
- d) Muitas vezes.
- e) Sempre.

28) O que você lê no material didático de História contribui ou já contribuiu para **reforçar** alguma opinião sobre algum acontecimento no mundo fora da escola?

- a) Nunca.
- b) Poucas vezes.
- c) Várias vezes.
- d) Muitas vezes.
- e) Sempre.

29) O que você lê no material didático de História contribui ou já contribuiu para você elucidar (compreender) algum fato (acontecimento / evento) do mundo fora da escola?

- a) Nunca.
- b) Poucas vezes.
- c) Várias vezes.
- d) Muitas vezes.
- e) Sempre.

30) O que você lê no material didático de História contribui ou já contribuiu para que você explicasse a alguém algum fato do mundo fora da escola?

- a) Nunca.
- b) Poucas vezes.
- c) Várias vezes.
- d) Muitas vezes.
- e) Sempre.

ANEXO 3