

**UNIVERSIDADE DO MINHO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA**

**O LABIRINTO DA EPISTEMOLOGIA E DO ENSINO DE
HISTÓRIA
UM ESTUDO EM RECIFE**

BRAGA, 2006

MARIA DO CARMO BARBOSA DE MELO

**O LABIRINTO DA EPISTEMOLOGIA E DO ENSINO DE
HISTÓRIA
UM ESTUDO EM RECIFE**

Tese apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho para obtenção do grau de Doutor em Educação Histórica, sob a orientação da Professora Doutora Isabel Barca e do Professor Doutor António Paulo Rezende

BRAGA, 2006

DEDICATÓRIA

A minha família, pela atenção que não lhe pude dar, em particular Ronaldo, meu esposo, e nossos filhos Leôncio, Diego e Ivan, mais que agradecer, pedir desculpas pelo o stress e a ausência, dedico, com muito amor, este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Defender uma Tese de Doutorado não é tarefa fácil. É impossível não envolver um certo número de pessoas que contribuíram de uma maneira ou de outra, de perto ou de longe.

Podemos assegurar que, ao escrever este Trabalho, nossa voz se mistura à dos colegas professores, que por certo também anseiam por significativas mudanças, talvez não saibam como, aos quais agradeço pela disponibilidade com que participaram deste estudo.

Não posso deixar de colocar em maior destaque à Professora Doutora Isabel Barca, minha orientadora que me guiou, me ensinou, me apontou criteriosamente os erros cometidos, alertando-me, passo a passo, para a aproximação do acerto.

Ao Professor Doutor Antônio Paulo Rezende pela disponibilidade e competência que sempre manifestou na co-orientação do nosso Projeto, pelos conselhos e motivação que sempre transmitiu e, por todo o tipo de cooperação que foi dada ao longo do tempo.

À Professora Doutora Eliete Santiago que acreditou, incentivou e se dispôs, no primeiro momento, a co-orientar nosso trabalho.

Aos Professores Doutores Pedro Rosado e Carlos Caldas que me valeram nos momentos críticos orientando-me nas definições estatísticas.

À Professora Hélia Pereira (in memória) presidente do SINPRO, que sempre resistiu na luta por melhores condições de vida e trabalho para os professores, e que dispôs os arquivos do Sindicato dos Professores da Rede Privada de Pernambuco, além de participar do nosso Trabalho como professora de História.

À minha colega e amiga Maria Auxiliadora Campos, que sempre me acompanhou em todos os momentos, incentivando-me e dando-me força para resistir às dificuldades que surgiram nesta caminhada.

Ao Professor Sebastião Santana que me ajudou na revisão do Texto, bem como, à Luciene Costa que esteve sempre a disposição para digitação e arremates do Trabalho.

À todos os colegas professores da Universidade de Pernambuco que direto e indiretamente contribuíram para a conclusão deste Projeto.

Aos Professores Doutores José Antônio Brandão e Laurinda Leite que sempre se dispuseram na orientação metodológica.

Às significativas amigas que surgiram na caminhada acadêmica na Universidade do Minho, Doutora Fátima e Doutor Manoel Sequeira que sempre estiveram preocupados com o

nosso bem estar. Os amigos do mestrado, que além de companheiros contribuíram com sua participação no pré-teste do nosso Trabalho. Dentre outras destacamos duas grandes amigas Fernanda Campos e Laurentina que sempre foram presentes dentro e fora da Universidade acalentando-me e garantindo suporte nas dificuldades.

À Agostinha e suas filhas Gabriela e Maria João que me acolheram na sua casa aquecendo-me do frio do “corpo e da alma”.

A todos muitíssimo obrigada!

RESUMO

Explorar o pensamento histórico por parte dos professores é fundamental, pois tem um papel central no ensino. Considerando que o atual debate em História e do ensino-aprendizagem da História tem hoje, o objetivo de desenvolver o conhecimento e a compreensão através da aquisição de competências históricas, trago neste estudo essas preocupações. O trabalho apresenta o resultado da pesquisa junto a professores e alunos, da disciplina História, no Ensino Médio, em escolas públicas e privadas da cidade do Recife Pernambuco. Ele foi dividido em três partes. A primeira consta de dois capítulos de enquadramento teórico, nos quais, são abordadas as discussões sobre os significados do pensamento histórico – do Racionalismo de Descartes a Pós-modernidade -, e o domínio da cognição histórica – as idéias e progressões que emergem nos grandes centros acadêmicos. A segunda parte, também dividida em dois capítulos, busca uma contextualização do estudo empírico referente à realidade escolar em que ele se situa, procurando conhecer quais os conceitos e importância que foi dada à Educação no Brasil, nas suas diversas conjunturas, a partir do século XVI, quando teve origem o primeiro sistema educacional e, ainda, uma análise das várias fases do Ensino de História no Brasil. A última parte apresenta o estudo empírico realizado e a metodologia utilizada para caracterização do projeto. Realizou-se uma pesquisa de campo, tendo como foco principal o estudo das concepções históricas dos professores e os reflexos, tanto no conhecimento específico, como nas práticas pedagógicas que se complementam na Educação Histórica, assim, buscou-se relacionar seu conhecimento histórico, com sua formação acadêmica. Os dados colhidos reuniram conhecimentos sobre sentidos e as condições do ensino-aprendizagem de História que permeiam nas escolas do Recife.

ABSTRACT

It is fundamental that the historical thought on the part of teachers be investigated, for it plays a central role in education. Taking into account that the present debate both on history and teaching-learning nowadays is intent on developing knowledge and comprehension through the acquisition of historic competencies, I deemed proper to bring up these concerns in this study. The paper displays the result from a research carried out with high school history teachers and their students from public and private schools in the city of Recife, PE. It has been divided into three parts: the first encompasses two chapters on theoretical framing in which discussion on the meanings of historical thoughts from Descartes's reasoning to post-modernity to the mastering of historical cognition to the ideas and notions arising in the great academic centers. The second, also divided into chapters, seeks a contextualization of the empirical study dealing with school reality in which it is bound, in order to find the concepts and importance underlying education in Brazil, in all of its forms, dating back to century XVI when the first educational system was implemented and, also, an analysis of the several phases of History teaching in Brazil. The third part shows the empirical study and the methodology utilized for the characterization of the project. A field research was carried out focusing primarily on the study of teachers' historical conception and the reflections both on specific knowledge and pedagogical practices, which become a whole in historical education. Thus, an attempt to ascertain the relationship between their historical knowledge and academic formation was made. The data collected amassed knowledge on the meanings and status of history learning-teaching process which permeates schools in Recife.

NOTA PRÉVIA

Quando me propus fazer a minha Tese de Doutorado buscando investigar o conhecimento histórico do professor e seus reflexos na aprendizagem dos alunos, algumas pessoas amigas e colegas de profissão alertaram-me para grande dificuldade em poder contar com os professores, considerando que eles não iriam se expor quanto a sua competência, o que justificaria a impossibilidade da realização deste Trabalho. Iríamos encontrar grande resistência tanto dos professores como dos diretores das escolas e o tempo que iria perder não seria recompensado. A alerta foi procedente quanto a grande dificuldade em conquistar o professor, porém não posso aceitar que o tempo não foi recompensado.

Hoje, volvido tanto tempo, cabe-me explicar aquilo que me propus fazer com este Trabalho. Fundamentalmente, a minha preocupação era de compreender a resistência do Ensino de História a adequar-se as novas necessidades da sociedade tão complexa, plural e carente de uma educação histórica que responda melhor as perturbações da contemporaneidade, ou seja, um conhecimento histórico que deve ter por finalidade estabelecer uma forma de compreensão útil ao processo de formação de uma nova consciência social.

Com tais perspectivas acreditamos que este trabalho poderá contribuir nas discussões e projetos que queiram apostar em mudanças significativas na Aprendizagem Histórica.

A Autora.

ÍNDICE

Agradecimentos	IV
Resumo	VI
Abstract	VII
Nota Prévia	VIII
Índice	IX
Lista de Quadros	XII
Lista de Figuras	XIII
Lista de Gráficos	XIV
Lista de Tabela	XVI
INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I – Os Caminhos da História	24
1. Introdução	25
2. O Processo de Construção do Pensamento Racionalista	25
3. Marx e o Materialismo Histórica	33
4. Correntes Positivistas: Conte e Ranke	35
5. Dilthey e Historicismo	39
6. A Escola dos Annales	44
7. O Perspectivismo	46
8. A Pós-Modernidade	50
CAPÍTULO II – Epistemologia e Aprendizagem	60
1. Introdução	60
2. Conhecimento Prévio e Educação Escolar	61
3. Os Processos de Aprendizagem	67
4. Em torno da Aprendizagem em História	77
5. Pesquisa em Cognição Histórica	87
CAPÍTULO III – A Educação na Realidade Brasileira	99
1. Introdução	99
2. Raízes Históricas da Educação no Brasil	100
3. O Ensino Médio e as Políticas Públicas	114

4. Formação de Professores	119
CAPÍTULO IV – Trajetória e Perspectiva do Ensino de História no Brasil	131
1. Introdução	131
2. A Disciplina de História no Brasil	132
3. O Livro Didático em História	148
4. Os Currículos e a Formação dos Professores de História	152
CAPÍTULO V – Métodos da Pesquisa	161
1. Introdução	161
2. Objetivos do Estudo	162
3. População-alvo do Estudo e Amostragem	164
3.1 Professores	164
3.1.1 Caracterização da Amostra de Professores	167
3.2 Caracterização dos Alunos Respondentes	174
4. Materiais Utilizados	177
4.1 Instrumentos de Recolha de Dados	177
4.1.1 Questionário a Professores	178
4.1.2 Questionário a Alunos	186
5. Procedimentos de Recolha de Dados	190
5.1 Professores	190
5.2 Alunos	191
6. Metodologia Aplicada a Análise dos Resultados	192
CAPÍTULO VI – Análise dos Resultados	196
1. Introdução	196
2. Formação Histórica do Professor	197
2.1 Dilemas do Professor de História: Seu Ensino e Suas Relações com a Epistemologia Histórica	197
2.2 Contexto da Universidade na Formação do Professor de História	207
2.3 Concepções de História	217
2.3.1 Concepções Historiográfica do Professor	218
2.3.2 Concepções dos Alunos sobre a História	226

3. Concepções e Prática do Ensino de História	236
3.1 O Cotidiano da Aula de História	236
3.1.1 Percepções dos Professores	236
3.1.2 Percepções dos Alunos	239
3.2 Objetivos Perseguidos nas Aulas	253
3.2.1 Percepções dos Professores	253
3.2.2 Percepções dos Alunos	258
Considerações Finais	266
Bibliografia	276
Anexos	300

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Números de Escolas Públicas e Professores de História no Ensino Médio no Recife	165
Quadro 02 – Escolas Particulares do Ensino Médio no Recife	166
Quadro 03 – Professores de História do Ensino Médio no Recife	166

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – I Conceito de História	187/227
Figura 2 – II Conceito de História	187/229
Figura 3 – III Conceito de História	188/231
Figura 4 – IV Conceito de História	188/232
Figura 5 – V Conceito de História	189/233

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Distribuição da Amostra por Sexo	167
Gráfico 02 - Distribuição da Amostra Conforme a Esfera Pública e Privada	168
Gráfico 03 - Distribuição por Tempo de Ensino	169
Gráfico 04 - Participação da Amostra em Eventos de Formação nos Últimos 3 anos	170
Gráfico 05 - Meios de Conhecimento dos PCNs, Segundo a Amostra	171
Gráfico 06 - Dimensão do Interesse Político da Amostra	172
Gráfico 07 - Posicionamento Político da Amostra	173
Gráfico 08 - Distribuição dos Alunos por Sexo	174
Gráfico 09 - Distribuição dos Alunos por Sexo e Idade	175
Gráfico 10 - Interesse dos Jovens Perante: Família, Escola, Dinheiro, Brasil, Política, Religião, Segurança Nacional e Meio Ambiente	175
Gráfico 11 - O Pensamento do Professor sobre como Melhorar o Ensino de História	198
Gráfico 12 - Associação de Conceitos sobre como Melhorar o Ensino de História	200
Gráfico 13 - Disciplinas que foram Fundamentais na Formação do Professor, Segundo as suas Concepções	208
Gráfico 14 - Associação da História do Brasil com outras Disciplinas	209
Gráfico 15 - Associação da História Contemporânea com outras Disciplinas	210
Gráfico 16 - Disciplinas que seriam Necessárias na Formação do Professor, Segundo as suas Concepções	212
Gráfico 17 - Outras Disciplinas Hipoteticamente Necessárias na Formação Do Professor, Segundo as suas Concepções	213
Gráfico 18 - Distribuição da Amostra segundo os Professores, dos Pensadores Que Contribuíram com a História	218
Gráfic - Associação, segundo os professores, de Marx com outros	219
Gráfico 20 - Conceitos que mais se Identificaram com o Pensamento do Professor	222
Gráfico 21 - Concepções Históricas dos alunos	226

Gráfico 22 - O “Certo e o Errado” no Passado: Autopercepção sobre as Atitudes dos professores nas Aula	237
Gráfico 23 - O “Certo e o Errado” no Passado: Percepções dos Alunos sobre as Atitudes dos Professores nas Aulas	239
Gráfico 24 - Diferentes Explicações Históricas Discutidas: Autopercepção Sobre as Atitudes dos Professores nas Aulas	241
Gráfico 25 - Diferentes Explicações Históricas Discutidas com os alunos: Percepções dos alunos sobre as atitudes dos professores nas Aulas	243
Gráfico 26 - Fontes Históricas Utilizadas na Aula de História, Segundo os Professores	244
Gráfico 27 - Fontes Históricas Utilizadas na Aula de História, segundo os Alunos	245
Gráfico 28 - Uso de Filmes e Documentários utilizados na Aula de História Segundo Professores	247
Gráfico 29 - Uso de Filmes e Documentários na Aula de História, segundo os Alunos	249
Gráfica 30 - Recontar e Reinterpretar a História, por Alunos: Percepções dos Professores Sobre as Suas Práticas de Aula	250
Gráfica 31 - Recontar e Reinterpretar a História, por alunos: percepções dos Alunos Sobre Prática da História	252
Gráfico 32 - Aquisição do Conhecimento Factual pelo Alunos, segundo os Professores	253
Gráfico 33 - Aquisição de Conhecimento Factual na Aula, Segundo os Alunos	255
Gráfico 34 - Julgamento Moral da História, Segundo o Presente como Objetivo de Perspectivas dos Professores	257
Gráfico 35 - Julgamento Moral da História, segundo o Presente, como Objetivo de Ensino: Perspectivas dos Alunos	258
Gráfico 36 - Consideração de Vários Pontos de Vista, como Objetivo de Ensino: dos Professores	259
Gráfico 37 - Consideração de Vários Pontos de Vistas, como Objetivo de Ensino: dos Alunos	261
Gráfico 38 - Reconstrução do Passado, na Aula: Perspectivas dos Professores	263
Gráfico 39 - Reconstrução do Passado, na Aula: Perspectivas dos Alunos	264

LISTA DE TABELA

Tabela 01 – Matrícula Inicial e Conclusão de Curso no Ensino Secundário entre 1933 e 1943 por Ciclo	116
Tabela 02 - Exemplos de associação perfeita entre números de ordem	194

INTRODUÇÃO

Longe estamos de pensar que o problema da escola brasileira pode ser refletido à margem do complexo e abrangente sistema educacional como um todo, com suas relações com o sistema político vigente, de orientação voltada para interesses dos grandes capitais internacionais. Pode ser que essa seja uma forte questão que norteia a ausência de prioridade para educação nacional. Entretanto, mesmo diante de um quadro tão difícil, constatamos a existência de Projetos promissores no meio acadêmico e fora dele, que apela para as investigações que ajudem a diagnosticar os limites entravadores das necessárias mudanças na Educação.

Há décadas, estudos científicos que envolvem diversas áreas do conhecimento se dedicam a encontrar as melhores maneiras de ensinar nas escolas. Da mesma forma, também se desenvolveram pesquisas que enfocam os problemas de aprendizagem.

Poker analisa que:

"Das mais variadas maneiras, compartilhou-se sempre a confiança na possibilidade de, através da educação formal, interferir, alterar ou mesmo reinventar a sociedade brasileira, reconstruindo-a segundo modelos que prescrevessem como meta o respeito aos direitos, à liberdade, a justiça e a igualdade" (1994:66).

Alguns autores críticos, a exemplo de Whitty, têm denunciado o fato de a escola ser um mecanismo de distribuição cultural e de reprodução de classe. Distanciando, dessa forma, a possibilidade de efetivar, com esse modelo de escola, alterações significativas; se não buscarmos as causas mais profundas da crise de que a mesma é palco hoje (in Paraskeva/Morgado, 2001)

Professores e alunos parecem que se relacionam intermediados por um discurso que nem sempre encontra correspondência prática que motive a relação. Há um diálogo abstrato que, aparentemente, envolve conceitos que são intencionalmente trocados pelos sujeitos em ação recíproca, como um jogo (Poker, op.cit.).

Os problemas que a epistemologia e a prática pedagógica contemporânea enfrentam, parecem ser a velocidade das mudanças conceituais, pelos quais conceitos e teorias podem substituir outros conceitos e outras teorias. Assim, não basta apenas estudar a questão da

legislação educacional ou só dos paradigmas, mas de cultura escolar como um todo.

Indiscutivelmente a educação está em plena mutação: as possibilidades de aprender oferecidas pela sociedade exterior à escola multiplicam-se, em todos os domínios, enquanto a noção de qualificação, no sentido tradicional, é substituída em muitos setores modernos de atividade, pelas noções de competência evolutiva e capacidade de adaptação(cf.Delors,1999). Dentro deste processo de mutação e de progresso necessário, sabemos que a História tem um protagonismo do qual não se pode furtar. Para analisá-la é preciso sistematizar os diferentes entendimentos da epistemologia e da Didática da História. Nessa perspectiva parece que é prioritário perceber fundamentalmente duas coisas: a forma como o professor encara o processo de ensino-aprendizagem e a sua concepção epistemológica de História.

Ao iniciar minha carreira na docência no final da década de 1980, ocasião em que cursava o Mestrado em História, comecei sentindo uma inquietação suscitada por uma lacuna que cada vez mais se evidenciava, resultado da constatação do distanciamento entre a História que se discutia e se produzia na Universidade e aquela destinada ao ensino básico. Questionava, sempre, a função do conhecimento histórico produzido nessa escola. Intensifiquei minhas leituras e comecei me interessando em acompanhar as discussões que apareciam nas Instituições competentes em reformular ou justificar o currículo que era obrigado a cumprir. Pouco tempo depois, iniciei a docência na Faculdade de Formação de Professores, quando comecei sentindo, mais de perto, que essa Instituição Superior preparava os professores que a “escola” exigia, ou seja, um professor de História total, única e já pronta para ser reproduzida. Confrontei-me, portanto, com uma estrutura de ensino que, ao nosso ver, totalmente externa a realidade e aos interesses da sociedade.

À medida que me envolvia na docência, crescia meus questionamentos quanto aos processos de produção do conhecimento histórico e às limitações que significavam os parâmetros do ensino de História. Foram e continuam sendo muitos os mecanismos que os professores e as Instituições de ensino fazem, no sentido de criar novas formas de trabalho com a História. Nesta perspectiva tornou-se fundamental investigar a respeito dos limites e possibilidades das mudanças qualitativas, quanto ao ensino da História no nível fundamental e médio.

Assim, partilhamos a convicção de que esta questão ressalta, com bastante pertinência, a necessidade de buscar, com a pesquisa, meios que garantam elementos que possam assegurar maiores evidências, no sentido de atingir um possível diagnóstico, uma vez que é grande a lacuna dos estudos já realizados nesta área no Brasil, especialmente quando se trata

de identificar o nível de conhecimento histórico do professor. E, quando aparecem estes estudos e (ou) pesquisas, são abordados, ou de forma genérica, ou o professor aparece como vítima.

De acordo Rüsen, “a Teoria da História articula-se com a auto-reflexão do pensamento histórico que se processa no trabalho cotidiano da pesquisa histórica” (2000, p.26). Isto permite-nos perceber uma multiplicidade de problemas que podem levantar e que precisa ser objeto de trabalhos de investigações, no sentido de contribuir nas discussões que possibilitem fazer avançar as mudanças qualitativas.

Nesta perspectiva resolvemos encarar o problema de frente, pensando em contribuir com um Projeto que venha alimentar as possibilidades em responder melhor às novas exigências da sociedade contemporânea, com vista a elaborar uma construção nova.

No Brasil, como em muitos outros países, a preocupação com a aprendizagem de História é relativamente recente. Podemos dizer que, no decorrer dos anos oitenta, estudos apontaram a necessidade de reconhecer a importância do debruçar na reflexão sobre o ensino de História no Brasil. Nesse sentido Zamboni diz que:

“Nos anos 80, o discurso educacional é dominado pela dimensão sócio-política da prática pedagógica. A produção da pesquisa incide sobre o livro didático e começam os primeiros trabalhos sobre currículo, e alguns muito timidamente refletem sobre uma análise teórica(2002:106)

Essa canalização sócio-político e ideológica pode ser entendida à partir da abertura política e da redemocratização da sociedade brasileira. Os pesquisadores do ensino de História tiveram como referenciais a História Nova francesa. Nesse momento vamos ver divulgados no Brasil obras como: História Nova, de autores franceses. Também marcou época nesse período Suzane Citrön com a obra Memória Perdida Reencontrada. Daí, vamos assistir a consideráveis produções nacionais tais como: Repensando a História, Marco Silva (organizador); ele consegue reunir algumas experiências em sala de aula e analisa, ao mesmo tempo que sugere possibilidades de diferentes aspectos da aprendizagem de História. O Ensino de História – Revisão Urgente (1986), das pesquisadoras Maria da Conceição Cabrini, Helenice Ciampi e outros, cujas discussões são centradas em duas ordens: a primeira é relação entre o saber e o poder e a segunda passa pela natureza do ensino e a concepção de história

com a qual se trabalha. O Ensino de História e a Criação do Fato (1988) organizado por Jaime Pinsky, reúne trabalhos de alguns pesquisadores que investigam o ensino de História a respeito do fato e da data, na perspectiva de repensar esse ensino. Além das publicações de artigos de ensino da História pela Revista Brasileira de História, que foram marcantes nesse período: Memória, História e Historiografia; Dossiê ensino de História; e História em Quadro Negro. E ainda, publicações de alguns poucos núcleos regionais da ANPUH, como: Paraná, Santa Maria do Rio Grande do Sul, Paraíba e Minas Gerais.

Nos anos de 1990, na medida em que a complexidade da sociedade contemporânea colocava desafio para o agir educativo em sala de aula, a preocupação com a aprendizagem aumentou, tornando-se tema de interesse entre vários pesquisadores da área de História, sendo esses mais influenciados por teóricos como: E. P. Thompson, Foucault, Guatarri e Chevel. Nacionalmente alguns trabalhos marcaram época como: Silma do Carmo Nunes – Concepções de mundo no Ensino de História (1996), que procura analisar a resistência presente no ensino da História a partir das limitações nas concepções de mundo que permeiam o imaginário dos professores e alunos. Circe Bittencourt organiza o livro – Saber Histórico na Sala de Aula(1998), onde apresenta dois pontos básicos: Propostas Curriculares e Linguagem e Ensino, no sentido de contribuir com a proposta de reformulação curricular, orientada pela nova Lei de Diretrizes e Bases; Além de eventos promovidos por Organizações de profissionais de História, como ANPUH e alguns Centros Acadêmicos que também publicaram trabalhos sobre a matéria.

Nos últimos anos tem aumentado o interesse em estudar a História e o seu Ensino, porém muito mais voltados para a história da história ensinada e (ou) as questões pedagógicas (métodos, conteúdos, didáticas, recursos, resultado de aprendizagem). Contudo não se tem priorizado a relação entre o conhecimento do professor de História e os reflexos na aprendizagem dos alunos, ou seja, a “resistência às mudanças”, de parcela considerável de professores, que tem levado à diversidade de iniciativas desde grandes investimentos em capacitações, até propostas em mudanças na grade curricular, entre outros. Como o livro – *Inaugurando a História e construindo a nação: discurso e imagens no ensino de História* (2001), escrito por Lana Siman e Thais Fonseca; o trabalho se coloca como uma reflexão sobre o ensino de História e suas relações com os avanços historiográficos mais recentes, estabelecendo a relação entre a História Ensinada e o Conhecimento histórico; para isso estudaram as representações que os estudantes fazem sobre o “descobrimento do Brasil”.

Fonseca evidencia mais o uso de determinadas imagens na História que falam da construção de uma identidade nacional, que exaltam a história da nação e que estimulam os sentimentos patrióticos. Selva Guimarães Fonseca lança dois livros: *Caminhos da História Ensinada* (2000) e *Prática de Ensino de História* (2003); no primeiro ela procura mostrar os vários momentos que o ensino de História viveu, acentuando dois momentos considerados significativos nos anos pós Ato Institucional nº 5 – AI-5, de 1968, quando houve forte repressão política. E o segundo momento que compreende o final dos anos 1970 e os 1980, período em que as reformas se processaram resultado das pressões sociais, ou seja, a redemocratização; no segundo trabalho a autora discute especificamente a didática adequada aos novos desafios. Vera Lúcia Sabongi e Ernesta Zamboni organizam a obra: *Quanto tempo o tempo tem!*(2003), que se propõe a reunir trabalhos que reflita sobre algumas dimensões do tempo, pouco discutida e conhecida dos cientistas e educadores. E ainda, *História na sala de aula – conceitos, práticas e propostas* (2004) organizados por Leandro Karnal, coletânea que agrega especialistas em diversos recortes históricos preocupados na renovação do enfoque da História.

Há de se considerar que os objetivos propostos por grande parte desses grupos de pesquisadores são muito mais voltados para as práticas no ensino de História, que podem ser traduzidas em temas como: Livro didáticos, Formação de Professor de História, História da disciplina (Zamboni, 2005). E aí, assistimos a defesa do ensino assentado em eixo temático. Ou seja, a questão é abordada sob a ótica da didática. Nesse sentido, surge grande número de trabalhos, com uma considerável multiplicidade de linguagens que são usados no ensino de História. Talvez reflexo das propostas de mudanças especialmente dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que são voltadas para a Prática e Metodologia de Ensino, além das preocupações político-culturais, como se tais questões, isoladamente, pudessem garantir a mudança qualitativa que se espera de aprendizagem histórica.

São estas preocupações que me fazem pensar em mergulhar neste estudo que tem como propósito buscar compreender a dimensão do conhecimento histórico do professor de História e sua relação com o aprendizado do aluno. Nesta perspectiva percorri os diversos espaços que o professor ocupa desde sua vida acadêmica até sua prática cotidiana de sala de aula, relevando sempre o seu conhecimento histórico e apreensão de aluno.

Partimos dos elementos colhidos nas nossas observações e discussões com os nossos pares, porém, para que o trabalho adquirisse o rigor científico que exige a academia,

utilizamos instrumentos que passaram por pré-testes que foram aprovados por especialistas em metodologia científica, o que garantiu confiabilidade e validade dos resultados postos neste trabalho.

O trabalho está dividido em seis capítulos, além de Introdução e das Considerações Finais. No primeiro capítulo, procuramos fazer um breve inventário sistemático do movimento de pensamento histórico, inaugurado por Descartes, chegando até à pós-modernidade, no intuito de descrever a história desse pensamento procurando a sua compreensibilidade, a partir da sinfonia que é a História, caracterizada pela mistura de elementos tão dispersas e contraditórios. Tal complexidade a torna fascinante, no labirinto de encontros e desencontros que a torna mais importante e útil para leitura de mundo.

No segundo capítulo, procuramos analisar os fatores que interferem na construção do conhecimento histórico do aluno, introduzindo as principais idéias e teorias atuais sobre o desenvolvimento cognitivo, as compreensões e explicações por alunos dos conceitos históricos no âmbito da discussão dos especialistas em educação histórica.

O terceiro capítulo tem a preocupação em mostrar as dimensões das mudanças educacionais ocorridas nos diferentes momentos conjunturais brasileiros. Nesse contexto histórico procuramos mostrar que até 1930, a educação brasileira adequava-se às necessidades do país, delineadas pelo padrão econômico agrário exportador, que se voltava quase que exclusivamente para atender aos interesses oligárquicos. Ou seja, destinada à reprodução dos quadros burocráticos e administrativos do Estado oligárquico, por isso não alcançava amplos setores da população. Com a centralização do poder decorrente do movimento de 1930, o Estado passou a intervir sistematicamente nas diferentes esferas da vida social. Fazia-se então necessário num Projeto de Educação que atendesse a uma nova realidade, bastante heterogênea, resultado da expansão da industrialização. Analisamos que, a partir daí, a educação alarga a sua finalidade para além dos limites das classes.

No quarto capítulo apresentamos um estudo da história do ensino de História no Brasil, por entendermos a grande importância que envolve a compreensão da sua trajetória e suas múltiplas faces, resultado da multitemporalidade que se reflete no tempo histórico que é produto das ações, relações e forma de pensar dos homens, que variam ao longo do tempo

cronológico. Ou seja, buscamos uma compreensão mais clara sobre o que significa, hoje, ensinar História nas escolas.

No quinto capítulo descrevemos os aspectos básicos utilizados no processo da pesquisa, apresentando as questões de investigação, os objetivos, população e amostra, instrumentos e procedimentos.

No sexto capítulo é feita a análise do material coletado, onde se centra o objeto do trabalho. Trata-se de um objeto de estudo cujo foco principal é a compreensão do conhecimento histórico do professor e os reflexos no seu ensino, buscando também no aluno subsídios para entender o pensamento do professor.

Com esse trabalho, foi possível nas considerações finais levantar aspectos importantes sobre os resultados empíricos, especialmente ao registrar as várias dimensões dos problemas que envolvem o ensino de História principalmente com que se refere ao descompasso da evolução do conhecimento histórico e que se apresenta no seu ensino. Discutiu-se ainda, as concepções teórico-metodológicas e os mecanismos utilizados como meios de soluções da crise que as Instituições têm claro que existe, mas não encontram a forma como saná-la.

Procuramos, assim, por meio de uma pesquisa com professores de História, da Cidade do Recife, que são os responsáveis pelo conhecimento histórico dos nossos jovens, fornecer alguns dados para o conhecimento histórico que é apreendido nas nossas escolas.

CAPÍTULO I

OS CAMINHOS DA HISTÓRIA

“De tantas dúvidas e erros me via embaraçado que me parecia não haver tirado outro proveito do procurar instruir-me senão o de ter descoberto mais e mais a minha ignorância”.

Descartes

1 – Introdução

Já há algum tempo, por intermédio de seus historiadores de ofício, a disciplina de História tem sido palco de discussões, especialmente sobre sua identidade, limites e fronteiras. Uma das melhores expressões desse debate, na historiografia francófona, é a obra “Faire de l’histoire”, publicada na França, em 1974, sob a direção de J. Le Goff e P. Nora, que anunciam uma desconstrução, mas criadora, quando dizem: “no momento atual, o domínio da história não encontra limites”.

Bloch já colocava que os fatos humanos são, por essência, fenômenos delicadíssimos, (...) cumpre utilizar uma linguagem finíssima, uma cor adequada ao tom verbal, para traduzir bem os fatos humanos (sd., p.29), e que efetivamente, a noção de que os livros de História, tal como as pessoas que os escrevem, refletem o seu próprio tempo e que os autores trazem para as suas obras as suas próprias idéias e certas ideologias. E ainda que, ao longo dos tempos, os historiadores independentemente da sua opinião quanto à necessidade de uma maior exatidão e fidelidade factuais, têm divergido no que respeita aos fins em vista e ao modo como os fatos devem ser apresentados (Evans, 2000).

A consciência que se tem hoje da História é muito diferente da do passado. O entender a História hoje parece exigir, ao mesmo tempo, a consciência da historicidade de todo precedente e da relatividade de toda opinião, até porque, ninguém pode atualmente eximir-se da reflexividade que caracteriza o espírito moderno (Burke, 1992; Jenkins, 2001; Reis, 2000). Não podemos mais nos limitar a uma tradição fechada sobre si mesma, no momento em que a consciência moderna encontra-se apta a compreender a possibilidade de uma múltipla relatividade de pontos de vistas. Em outras palavras, torna-se necessário uma reflexão explícita sobre as condições que levam a História a ter significados tão múltiplos. Ou seja,

que a epistemologia da História não deve ser vista como um órgão lógico, mas como uma tarefa verdadeiramente filosófica, com a perspectiva de reconstrução da compreensão da História-conhecimento.

Nessa perspectiva, a matéria exige certa inquietação epistemológica, e ainda, o cuidado em ganhar consciência do mecanismo do nosso comportamento, certo esforço de reflexão sobre os problemas de “teoria do conhecimento” que esse comportamento implica.

A exposição que vai a seguir há de ser, um caminho que vamos tentar percorrer, de forma muito breve, na perspectiva de mostrar algumas correntes da História como conhecimento desde a construção do pensamento racionalista às teorias pós-modernas.

2 – O processo de Construção do Pensamento Racionalista

Observando a complexidade do período da modernidade, situamos o interesse de se impor a Física moderna nos séculos XVI e XVII, graças a uma luta acirrada contra as intromissões teológicas e sociais de toda natureza, a física moderna que acentuou com veemência a exigência duma pesquisa desinteressada. A partir de então se criou uma ideologia científicista que atribuía a toda pesquisa e a todo conhecimento dos fatos um valor, e considerava com certo desprezo as tentativas de ligar o pensamento científico a utilidade prática e às necessidades dos homens. (Goldmann, 1984).

Bodin, no erudito tratado que ele intitulou *Methodus ad facilem historiarucognitionem* (Método para uma fácil compreensão da História), afasta todas as interpretações teológicas da História:

“A História Humana explica as ações do homem vivendo em sociedade; a História Natural, por seu lado, tem um objetivo muito diferente, a saber, o estudo das causas secretas da natureza; quanto à História Divina, ela é de uma ordem inteiramente diferente, são domínios da fé.” (1976, p.54)

A partir da primeira metade do século XVI tornou-se intensa a discussão sobre teoria do conhecimento. A redescoberta, durante o século anterior, das obras de Platão, Plutarco, enfim da cultura da Antigüidade, despertou um interesse extraordinário. O século XVI obteve a maior parte de suas informações de livros escritos dois mil anos antes, por eruditos antigos. O século XVII começou então a discutir grande parte deste conhecimento dos antigos e o aperfeiçoou. Não só progrediram as várias ciências, como todo o problema do método da ciência emergiu para ser discutido.

Na discussão da historiografia mais moderna o racionalismo da escola cartesiana, que desde o século XVII dominou as discussões filosóficas, defende como uma de suas doutrinas principais a divisão do universo em dois domínios independentes entre si, a substância espiritual e a espacial. Segundo Descartes, o espírito que, desligado da matéria, está acoplado com esta no homem apenas exteriormente, é capaz de criar por si só, conhecimentos válidos. Sua atividade verdadeira consiste num mero pensar. Dentro deste conhecimento exclusivo do pensamento abstrato está presente a idéia de uma estrutura estática do mundo: “seus contornos devem ser observados por estruturas conceituais fixas” (Horkheimer,1990, p.95).

Entre 1628 a 1636 a afirmação reiterada de Galileu e de Descartes é de que “a natureza escreve-se em linguagem matemática.” (Gusdorf, 1996, p.420). O que importa é a natureza, o que conta é o cosmo uma nova inteligibilidade do mundo. O que a História poderia fazer em tudo isso? O pensamento humanista mantinha a ilusão de uma ruptura com a continuidade medieval. Se tomarmos ao pé da letra essa passagem do “Discurso do Método”, é todo passado que é fonte de erro. Mas a leitura do “Discurso” é mais sutilmente anti-historicista do que parece à primeira vista. Ela o é de fato quando conduz a concentrar a atenção na decifração da escrita matemática do universo. (Chaunu, 1976).

Descartes acreditava que todas as idéias elementares são inatas e que o aumento do conhecimento consiste simplesmente em deduzir suas implicações. O verdadeiro método da ciência, por conseguinte, é dedutivo em seu procedimento. De início, ele distingue duas modalidades de saber: um é o saber erudito, preparado, engabetado; o outro é o saber simples natural.

Portanto, o saber é concebido por Descartes não “como um corpo de ciências, mas como certa aptidão a dominar qualquer ciência, pelo incremento da luz natural da razão. O saber se dissocia de seu conteúdo. O saber cartesiano é saber sem conteúdo puro e inútil aptidão a dirigir a luz natural do espírito, agilidade imaterial do entendimento” (Kujanski,1969,p.44).

Acontece, porém que, para se chegar a essa sabedoria, o homem tem que se servir do saber como ele é, sem sofisticação. Por isso, Descartes determina a matemática como o tipo mesmo do saber. A matemática não é saber de coisas, mas de relações entre coisas. Aprender matemática não significa decorar fórmulas ou teoremas, mas adquirir o raciocínio matemático. A matemática, tipo do saber sem conteúdo, será eleita por Descartes como o próprio modelo do saber geral (ibid). Tal análise leva-nos a perceber que, dessa forma, o raciocínio do filósofo leva-lo-ia à concepção de uma teoria da matemática. Acima de sua

aplicação, deveria se encontrar a sua conceituação genérica, embora Descartes não utilizasse a matemática para medir a natureza, mas só para ordená-la, metafisicamente. A matemática em função da ordem, eis o que supera a física moderna de Descartes.

Assim, ele não faz uma aplicação pura e simples das matemáticas à física, mas transforma a física em matemática, enquanto não procura medir a extensão física, mas entendê-la na razão mesma da matemática. Ele busca a verdade, dando-lhe a forma de certeza.

“Ora, a certeza é uma atitude de espírito e, naturalmente, pode existir mesmo no erro”

(Descartes, s.d. p.29)

Portanto, o objeto do esforço de Descartes, com suas teorias e com seu método, é alcançar a verdade. Segundo ele, a mente humana, na busca da verdade, sob a luz da matemática e seguindo as normas do seu método, pode possuir essa verdade. Porém ele não limita ao próprio sujeito pensante o âmbito da verdade atingível. Quando se trata de afirmar tal capacidade relativamente ao mundo exterior, tem de haver o recurso a um elemento exógeno, concretamente Deus. É que a análise do próprio sujeito pensante não se conclui necessariamente pela capacidade de conhecer todas as coisas (ibid, p.31).

Vogellin analisa a representação de verdade da seguinte citação:

Os símbolos pelos quais a sociedade interpreta o significado de sua existência são formulados como verdades, se o teórico faz uma interpretação diferente, ele chega a uma verdade diferente com respeito ao significado da existência humana em sociedade. Nessa circunstância, haveria que perguntar: Qual é essa verdade representada pelo teórico, essa verdade que o dota de padrões pelos quais ele pode aferir a verdade representada pela sociedade? Qual é a fonte dessa verdade que aparentemente se desenvolve em oposição crítica à sociedade? E se a verdade representada pela sociedade, como pode uma ser desenvolvida a partir da outra por meio de algo que pareça tão inócuo quanto o esclarecimento crítico?(1982, p.49,50).

Ao abordar o problema recorreremos à relação que pode ser encontrada desde que teve início o registro da História das principais sociedades políticas. Todas as sociedades viam-se como representantes de uma ordem transcendente e muitas delas chegaram a perceber essa ordem como uma “verdade”. Verificando que as coisas não são tão simples e evidentes como parecem que a expressão “verdade” é tão equívoca como as categorias “liberdade”, “causa”, “fato” e etc. é que compreendemos o enquadramento da Filosofia de Descartes:

É normal, quando se pretende situar o pensamento de um qualquer filósofo, fazer o seu enquadramento cronológico e estudá-lo no contexto da atividade cultural dos seus contemporâneos. O método, sendo o mais óbvio e, quiçá, o mais simples, não será o mais aconselhável quando se trata de pensadores de envergadura invulgar, cujo pensamento ultrapassa em influência os limites do seu tempo e determina o evoluir da reflexão posterior (s.d., p 34).

Os sucessores do velho racionalismo e empirismo não só se voltaram com argumentos sagazes contra a crescente proscricção do pensamento, mas também alguns até chamaram a atenção para certas funções sociais do racionalismo (Horkheimer, 1990).

Descartes acreditava poder satisfazer-se até com o exame de uma única qualidade, ou seja, a relação espacial dos corpos; todas as demais qualidades, inclusive todo o mundo sensorial, foram consideradas não desimportantes, mera aparência. No entanto, na sua época, foi menor a confusão racionalista de uma qualidade abstrata com a realidade do que a confiança no homem consciente de si mesmo e nas forças guiadas pela razão, que ajudou a reconhecer essa teoria que reduziu o mundo a relações mensuráveis (ibid).

Assim, pode se perceber que o desafio de Descartes ao valor do conhecimento histórico garantiu o contexto lingüístico para a primeira tentativa sofisticada de dar à História uma base epistemológica racionalista, distinta quer da ciência natural, quer da prática (Haddock, 1989).

Outros analistas afirmam que, segundo os antigos, a Filosofia teria a sua origem na admiração dos homens perante os mistérios do mundo. Considerada sob este ângulo, a história, não no sentido de “coisa feita”, mas de história “coisas feitas”, constitui certamente uma fonte fecunda do pensamento filosófico e - apesar do que pretendem os historiadores de orientação positivista – associa-se estreitamente com a filosofia (Schaff,1978).

Se, na época dos sistemas racionalistas do século XVII, a questão da legitimidade e alcance do pensamento conceitual em geral ainda ocupava o primeiro plano, o crescente desenvolvimento do modo de produção capitalista criou a obrigação de ajustar-se a este novo mundo mediante a experiência. O racionalismo, desde sua origem, integrava não só o cartesianismo, mas toda a Filosofia mais recente. O papel que tantos os cartesianos quanto os empiristas concediam ao ato de pensar podia significar a expressão da atitude de camadas burguesas esclarecidas que desejavam manter todas as questões vitais sob seu próprio controle (Horkheimer, 1990).

Descartes havia sustentado, que todo o conhecimento é inato, e Locke, que nenhum conhecimento é inato mas que tudo o que qualquer homem pode conhecer vem da experiência, especialmente de experiências sensoriais. Tal contradição necessitava de um

reexame profundo da origem do conhecimento, ou de como a mente chega a conhecer. Nesse contexto, Kant talvez tenha sido o que mais penetrou no problema (Eby, 1962). Ele negou a teoria cartesiana de que todo conhecimento é inato, mas chegou à conclusão de que existe alguma coisa inata da maior importância. Sustentou que o conhecimento do mundo exterior provém apenas de nossos sentidos, isto é, através da experiência das coisas. Mas também afirmou que as concepções matemáticas e nosso senso de dever e de beleza não são o resultado do funcionamento dos nossos sentidos (ibid).

Ainda no dizer de Eby, à conclusão mais arrasadora de Kant foi a idéia não suspeitada de que o espaço e o tempo não existem como realidade, fora da mente, mas apenas como forma nas quais a mente pensa sobre as coisas apresentadas pelos sentidos (ibid).

Kant aceitava a existência de duas ordens universais inteiramente separadas: a Física e a Ética. O homem existe em ambas. Na primeira, o mecanismo governa e não há liberdade ou inteligência. Na outra, o universo ético, a liberdade e a inteligência são encontradas e estas são essenciais à vida moral. É importante mostrar que esta concepção estava em harmonia com o momento contemporâneo de altruísmo que varria o mundo durante esta época. As suas idéias exerceram um profundo efeito sobre a educação, assim como sobre a Filosofia (ibid).

Entre os filósofos do século XVIII, Voltaire também aparece como fiel à filosofia da História de seu tempo dizendo que o cristianismo causou a ruína do Império Romano. Para dar uma noção das idéias históricas de Voltaire, na obra de Plekhanov é feita a seguinte abordagem:

Para Voltaire, o principal instrumento da vitória dos cristãos foi Constantino, a quem a apresenta em conformidade com a verdade histórica. Mas um homem, embora imperador, e muito perverso e muito supersticioso, seria capaz de assegurar a vitória de uma religião? Voltaire cria que sim. E, para crê-lo, não era o único em seu século. Todos os filósofos o criam também. (...) Se a concepção teológica da História consiste em explicar a evolução histórica pela vontade e a ação, direta ou indireta, de um ou de muitos agentes sobrenaturais, a concepção idealista – da qual Voltaire e seus amigos eram partidários convictos – consiste em explicar esta mesma evolução dos costumes e das idéias, ou da opinião, como se dizia no século XVIII (1987, p.84).

Na visão de tais filósofos, parece ser a opinião que governa o mundo, sendo a causa fundamental do movimento histórico, não causando estranheza que um historiador recorra à opinião como uma forma que produza os acontecimentos desta ou daquela época. Enfim, a evolução da opinião explica em última instância toda a evolução histórica.

O século XVIII foi bastante promissor no campo da teoria e das concepções da História, mesmo se os meios metodológicos ainda eram insuficientes. Voltaire, em 1744,

mostrava já a insuficiência da História exclusivamente voltada para o relato de acontecimentos e de intrigas de corte, e a necessidade de uma História que, mudada em sua matéria e em sua problemática, se tornasse explicativa (Cardoso, 1993).

Sabemos que a história como narrativa foi contestada, de forma mais contundente, pela primeira vez, durante o movimento iluminista francês. Tanto Montesquieu, como Voltaire, foram decididos na defesa do que se designou por uma explicação mais “filosófica” do passado. Esta nova forma de ver a História do século XVIII iria preocupar-se, sobretudo “com os usos, costumes e crenças dos povos e com os padrões gerais do seu desenvolvimento social e cultural” (Skinner, 1992, p. 21).

A consolidação do estado nacional moderno exigia um conhecimento mais apurado, suscitando novas categorias e concepções do saber; embora ainda presas às incertezas e aos limites de fronteiras. Os filósofos europeus começaram a conhecer a existência, no mundo, de múltiplas espécies de sistemas sociais. E ainda, os ofícios de filósofo, de político e de historiador tinham-se fundido numa ciência do homem que restituía à História o papel familiar de “ensinamento de Filosofia mediante exemplos.” Abria-se uma nova perspectiva que juntava uma crescente tomada de consciência da relatividade dos valores culturais à crítica radical das convenções da sociedade européia contemporânea (Haddock, 1989).

A prática tornava-se importante no iluminismo. O conhecimento (em qualquer esfera) era apreciado na medida em que abrisse a possibilidade de melhorar a condição humana. Assim a História convertia-se não só num repositório de informações para reflexão e generalização ulteriores, como também numa arma na guerra das idéias contra atitudes e opiniões arreigadas (ibid).

Marx, Durkheim e Weber viram na modernidade a emergência de uma ordem industrial harmoniosa e de uma ordem social mais segura, fundada numa racionalidade inabalável. É a consolidação da razão em todos os domínios: a ciência e as suas aplicações, a vida social, a educação, a justiça, a economia. Espalhava-se por toda parte certa desconfiança do racionalismo cartesiano, mas o movimento orientava-se mais no sentido de uma ciência empírica baseada no modelo baconiano do que no de uma teoria do conhecimento que distinguisse o estudo do homem do estudo da natureza. Essa ciência empírica precisava abranger todos os fenômenos. As sociedades eram vistas como exemplos de leis gerais do desenvolvimento histórico ou comparados e postos em contraste com as práticas morais da “idade da razão”.

O movimento romântico aparece contra a generalização, privilegiando a individualidade dos estados e das culturas, provocando uma mudança fundamental nas teorias

de conhecimento. Esse movimento testemunhou uma reação excessiva contra as pretensões de conhecimento objetivo predominantes no iluminismo. As ciências exatas mostravam-se insuficientes como paradigmas de todo o conhecimento; porém a tônica exagerada no elemento subjetivo do conhecimento não era menos culpável. E o problema para a História tornava-se complicado porque os indivíduos, que eram objeto da sua atenção, se modificaram com o tempo. A natureza humana deixara de ser considerada imutável. O estudo da História, nas primeiras décadas do século XIX, parece ter sido uma resposta ao desafio em compreender os pensamentos e ações dos homens (Haddock, 1989).

É importante destacar ainda que, nessa época, o nacionalismo toma dimensão significativa, despertando um grande interesse pela História, o que pode ter levado o envolvimento do Estado, que manifesta interesse em financiar muitos estudos. Assim, o resultado desse movimento romântico não significou simplesmente um florescimento de estudos históricos como também uma concepção de cultura que suscitou uma mudança importante na tônica das teorias do conhecimento. Ou seja, pronunciava-se contra a generalização, privilegiando um conspecto da individualidade dos estados e culturas, ou seja, interessada em temas políticos.

Foi com o testemunho de uma reação contra as pretensões de conhecimento objetivo predominantes no iluminismo, que Hegel interagiu como mediador do empirismo dos iluministas e da filosofia estética dos românticos.

No dizer de Haddock:

A intenção de Hegel era criar uma síntese das filosofias dos seus predecessores que o habilitasse a desenhar a sucessão de culturas como um desenvolvimento imanente. As lógicas aristotélica e kantiana não se mostraram adequadas a este tipo de tarefa por serem estruturas arbitrariamente impostas (1989, pp.157/8).

Habermas observa que Hegel é o primeiro a utilizar o conceito de modernidade tal como o utilizamos, entendendo os novos tempos ou tempos moderna como expressão de progresso, revolução, desenvolvimento, crise, espírito de época etc. Assim, Hegel aparece com sua filosofia, representando uma síntese do empirismo dos iluministas e da filosofia estética dos românticos. Desta feita, o critério para avaliar a adequação de um sistema filosófico passa a ser a maneira como ele é capaz de abranger dentro de seu âmbito não só as formas de experiência excluídas por outros sistemas, mas também os do conhecimento absoluto. A proposição aristotélica de que os conceitos gerais existem tanto quanto os objetos isolados que a eles se juntam, foi mudada pela filosofia de Hegel no sentido de que também o

significado dos conceitos é diferente, conforme o objeto concreto individual no qual estes se realizam.

A teoria de Hegel, segundo a qual o pensamento verdadeiro contém a contradição, já tem seu fundamento neste conhecimento simples. Os conceitos adquiridos pela razão através da abstração mudam seu sentido, tão logo entram em relação entre si para a representação de um todo concreto, e mesmo assim continuam idênticos a si mesmos, enquanto conservam sua definição fixa. Os princípios da lógica tradicional, da “lógica do entendimento”, sobretudo do princípio de identidade, bem como outras regras do pensamento distintivo, não são simplesmente erradicados na lógica dialética. Os elementos conceituais abstratos e suas relações fixas, que estão sendo examinados nas pesquisas científicas individuais, constituem o material à disposição da reconstrução teórica de processos vivos (ibid).

No domínio do conhecimento, a modernidade foi marcada pelo advento do Positivismo. O método experimental desenvolve-se caracterizado por uma racionalidade instrumental. A ciência deve recorrer exclusivamente à observação, à constatação, a experiência. Ou seja, o conhecimento não pode ser encontrado senão na análise dos fatos reais. Estes devem ser objetos de uma descrição mais objetiva e mais completa possível. Para fazer triunfar a razão e a ciência, é preciso excluir a idéia de sujeito, é preciso reprimir o sentimento e a imaginação. E aí, há maior evidencia do choque entre o novo e o velho mundo aberto às mudanças, ao encanto das invenções contínuas. Nesta perspectiva, Hegel assume e percebe que está vivendo uma época de grandes transformações, com grandes perspectivas de renovação e rupturas (Rezende, 1993).

Hegel procurava uma lógica dialética que demonstrasse a inter-relação dos conceitos, tanto abstrata como os concretos, considerando um sistema de filosofia que atingisse a realidade no seu todo. Sua concepção de História pressupõe um espírito abstrato ou absoluto desenvolvendo-se de tal forma que a humanidade não é mais do que uma massa que o transporta consciente ou inconscientemente (Gardiner, 1995). Assim ele percebe a história da humanidade a partir do espírito, situando-a para além do homem real.

Para Hegel, nenhum mundo de idéias deve ser rejeitado por ser considerado falso, pois a verdade parcial de cada um deles é retida por formas de pensamentos subsequentes (Haddock, 1989). Assim, a visão hegeliana domina as discussões filosóficas sobre a natureza da história no século XIX, envolvendo simultaneamente um desabrochar da História como disciplina acadêmica e uma reorientação da Filosofia.

3. Marx e o Materialismo Histórico

Influenciados pela teoria hegeliana Marx e Engels, nos primeiros anos da década de 1840, partilharam da convicção de que a transformação da política só podia realizar-se através do criticismo radical e partem para analisar contradições da sociedade capitalista e as possibilidades de uma revolução socialista. No dizer de Rezende:

O marxismo deu contribuições decisivas para o aprofundamento da análise histórica, ressaltando a luta de classes e a influência da economia na construção das relações sociais (2001, p.15).

Em 1843, Marx investe na crítica da lógica da filosofia de Hegel, invertendo a forma do argumento hegeliano. Em 1844, ele mostrava que o criticismo era a chave da transformação da sociedade, considerando que toda a concepção histórica, até aquele momento, ou negligenciou por completo a base real da História, ou a considerou como um problema secundário, sem qualquer conexão com o processo histórico. Em consequência, a História é escrita segundo padrão alheio a sua realidade concreta. Desta forma, Marx via a relação do homem com a natureza excluída da História, estabelecendo-se assim a oposição entre a natureza e a História. Assim, ele criticava a concepção que destacava na História as ações políticas de governantes e governos, as lutas religiosas e toda sorte de lutas teóricas, sentindo-se especialmente obrigada, em relação a cada época histórica, a participar da ilusão dessa época (Gardiner, 1995).

Para Marx, os esforços hegelianos para revelar as origens materiais das idéias eram inadequadas como teorias da História, uma vez que apresentavam o desenvolvimento das formas de consciência em categorias estáticas. Nessa perspectiva, rejeitava a idéia de que a História pode explicar-se pela ação de forças espirituais; além disso, insistia em mostrar que a chave da História está na maneira como os homens produzem e usam os instrumentos para criar os seus meios de subsistência. Ou seja, são os processos de produção e os tipos de organização necessários e adequados ao seu trabalho que representam os fatores fundamentais do desenvolvimento e das transformações sociais e históricas.

O materialismo dialético defende que a sociedade nascera da necessidade de trabalhar em comum para garantir a subsistência de cada sociedade. Os tipos de sociedades poderiam variar imensamente, mas para Marx, o caráter de um deles seria determinado pela maneira como as funções econômicas básicas eram desempenhadas. E não alimentando as especulações políticas, morais, religiosas e filosóficas do homem, em qualquer período da

história, como determinantes. Para Marx, os homens são os produtores das suas concepções ideais e imaginárias, os homens concretos e ativos, condicionados por um determinado desenvolvimento das forças produtivas. No dizer de Gardiner: “a consciência será sempre existência consciente, e a existência dos homens é o seu processo real de vida” (1995, p.159).

Nessa perspectiva, não se parte daquilo que os dizem, imaginam, concebem, nem do que se disse se pensou se imaginou ou se concebeu dos homens para chegar aos homens concretos; parte-se do homem realmente ativo, para, com base no seu processo real de vida, mostrar também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos elos desse processo de vida. Assim, para os marxistas: “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”. (ibid, p.163)

Face à um período convulsivo, palco de profundas contradições e transformações das estruturas econômico-sociais, conseqüência do avanço do capitalismo, compreendemos a canalização de Marx para o estudo do capitalismo, sendo o único sistema econômico estudado por ele, de uma forma pormenorizada. Isso talvez se deva ao fato de que, segundo ele, as questões políticas permanentes dependiam da análise econômica e ainda, a idéia de que as forças produtivas, desenvolvendo-se no seio da sociedade burguesa criam, ao mesmo tempo, as condições materiais para a solução dos antagonismos próprios dessa sociedade. Para Haddock:

... o materialismo histórico oferecia não uma teoria apriorística da mudança social, mas um mecanismo interpretativo que permitia discernirem-se os fatores fundamentais de uma situação complexa (1989, p.187).

Assim, sua pretensão parecia ser a de oferecer explicações mais “objetivas” ou científicas dos acontecimentos históricos do que as apresentadas por historiadores que acreditam ser a realidade as ilusões de uma superestrutura ideológica. E, ainda, todo seu trabalho pode ser descrito como sendo filosofia da História no sentido em que foi uma tentativa de identificação das principais tendências do passado, que dividem em três eras: a era da religião, a era da metafísica e a era da ciência. Seu método caracterizava-se como histórico por preocupar-se em localizar cada sociedade numa seqüência temporal que ia do “estado selvagem” a “civilização” introduzindo, assim, a idéia de seqüência de formas de sociedade-tribal-esclavagista, feudal, capitalista, comunista.

A teoria marxista preocupou-se com os mecanismos da mudança social, especialmente no caso da transição do feudalismo para o capitalismo. A mudança é vista em termos dialéticos; dando ênfase ao conflito e às conseqüências (Burke, 1980). Pensar o

materialismo histórico, para Burke, implica em pensar as mudanças, a partir das contradições. Mesmo a origem hegeliana da dialética já imprime a marca do movimento, da superação, da criação do novo. Assim, podemos dizer que Marx e Engels consideravam a teoria em função de uma necessidade que urge à prática revolucionária.

Há de se destacar, ainda, que a influência de conceitos como a conjunção conhecimento/poder, pode ser associada a Foucault, considerando que o marxismo sempre esteve atento para a relação entre dominação e transformação social e ainda a um significativo conjunto de trabalhos de historiadores britânicos considerados marxistas como: Christopher Hill, Edward Thompson, Rodney Hilton e V. G. Kiernan entre outros. Esses historiadores reafirmaram, na prática, que nem tudo que é velho é destituído de valor.

4 – Correntes Positivistas: Conte e Ranke

No século XIX, ainda, tem origem a influente corrente do positivismo, que se desenvolve a partir das conquistas e dos avanços da ciência. Refletindo a idéia de progresso, introduziu na tradição filosófica uma imensa convulsão: “com ela, o imemorial desafio ao logos representado pela violência muda de sinal e torna-se trabalho do negativo, isto é, fator positivo do desenvolvimento” (Finkielkraut, 1992).

Não podemos afirmar que a força econômica não é a central na História, mas é certamente poderosa. Mudanças importantes estavam se processando: uma série de invenções começou a revolucionar a civilização ocidental, a riqueza aumentou para a classe superior, mas também a pobreza para as massas em geral, e essas diversas condições sociais e invenções acarretaram uma consciência epistemológica que se prolongou por um longo período.

Santos (1998), analisando a dogmatização e a desdogmatização da ciência moderna, afirma que:

Esta asserção tem o seu quê de paradoxal se nos lembrarmos que a reflexão epistemológica moderna tem suas origens na filosofia do século XVII e atinge um dos seus pontos altos em finais do século XIX, ou seja, no período que acompanha a emergência e a consolidação da sociedade industrial e assiste ao desenvolvimento espetacular da ciência e da técnica (p.17).

Parecem existir evidências de que havia uma tarefa a ser cumprida, e aí se insere a instauração do espírito positivo na organização das estruturas sociais e políticas. Daí o campo fica fértil para o impulso de uma nova elite de pensadores capaz de formular os fundamentos positivos da sociedade. Dentro dessa perspectiva, Auguste Comte terá uma atuação bastante significativa, influenciando a nova linha mestra da base do conhecimento no século XIX.

“Diferentemente do pensamento marxista no pensar comteano, os capitalistas deveriam ser moralizados e não eliminados: a propriedade privada deveria ser mantida” (Comte, 1978, p.14). O positivismo de Augusto Comte exerceu larga influência nos mais variados círculos. Enquanto doutrina sobre o conhecimento e sobre a natureza do pensamento científico, incorporou-se a outras correntes análogas, que procuram valorizar as ciências naturais e suas aplicações práticas. Junto a essas outras correntes, o positivismo constitui um dos traços característicos do pensamento que se desenvolveu na Europa, durante o século XIX(ibid).

Comte associou uma teoria progressista da história a um interesse prático pelos problemas de organização social e política; e acalentou o ideal de aplicar o método científico ao estudo da sociedade de uma maneira ainda mais radical. Para ele o “positivismo restringe o domínio do conhecimento aos fenômenos e às relações entre fenômenos; não podemos conhecer o que está para além da experiência, e por isso rejeita as reivindicações metafísicas quanto ao conhecimento de inobserváveis “essências” reais. Portanto, os processos adotados pelas ciências empíricas particulares têm como único objetivo descobrir as regras que governam a sucessão e a existência de fenômenos (Gardiner, 1995).

A análise de Gardiner parece concluir-se que o objetivo dessa linha positivista fica reduzido ao fenômeno, e só se aceitará como real aquilo que se apresenta e se manifesta efetivamente na experiência. No dizer de Córdón, “a teoria do saber está, pois, em estreita relação com uma interpretação do real, com uma ontologia” (1995, p.14).

Comte vive uma crise social provocada pelo desaparecimento de um tipo de sociedade e pelo aparecimento de outra bem diferente. Um sistema social que se extingue, um sistema novo chegado à maturidade plena e que tende a constituir-se, tal é a característica atribuída ao seu tempo, vista dentro da idéia de marcha geral da civilização. É muito compreensiva a base de conflito assente num movimento de desorganização e outro de organização que hoje poderá designar-se crise de paradigmas.

Os grandes sistemas da filosofia européia sempre eram destinados a uma elite educada e não funcionavam diante das necessidades de considerável parcela de cidadãos pobres ou em via de empobrecimento. Por outro lado, os intelectuais estavam ligados necessariamente, pela

educação, pelo trabalho e pela esperança, a esta forma de sociedade e não conseguiam acreditar na sua transitoriedade. No dizer de Horkheimer.

Esta condição constitui o pressuposto do desejo, que há décadas domina a situação intelectual, de introduzir um sentido eterno na vida sem perspectiva, por meio de práticas filosóficas como contemplação e intuição e, finalmente, pela submissão cega a uma personalidade, seja ela um profeta antropossófico, um poeta ou um político (1990, p.144).

Para entender convenientemente esta filosofia positivista é indispensável situarmos a marcha progressiva do espírito humano, considerada no seu conjunto: nenhuma concepção pode ser conhecida a não ser pela sua História. Lembramos que a época em que foi formulado o programa de historiografia positivista estava marcada por uma revolta geral contra a filosofia especulativa (o fim da filosofia era uma reivindicação de que partilhavam).

No entender de Comte, o estado positivo é o último estado no desenvolvimento do espírito humano, o estado definitivo em que a humanidade irá perdurar. Já não se perguntava pela causa ou essência das coisas, mas pelo modo como se dão os fenômenos e pela regularidade ou lei em que ocorrem (Cordon, 1995). Esse conceito pragmatista de verdade, em sua exclusividade, parece corresponder a uma ilimitada confiança no mundo existente. No pragmatismo estava implícita a fé na estabilidade e nas vantagens da livre concorrência.

Se, porém, a diferença entre esta verificação teórica da verdade e seu significado prático perturbava a “promoção de vida” num dado momento histórico, produziu-se então aquela idéia de um progresso retilineamente paralelo de ciência e humanidade que, fundamentado filosoficamente pelo positivismo, se transformou numa ilusão comum no liberalismo (Horkheimer,1990).

A visão positivista passava por um ponto de vista científico que aceitava as limitações necessárias ao conhecimento. E a experiência da sucessão dos fenômenos não podia resolver as disputas que tinham atormentado a filosofia nos estados teológico e metafísico. Assim, nessa nova visão, o cientista só podia falar, com segurança, das coisas que pudessem observar efetivamente, reconhecendo a impossibilidade de alcançar conceitos absolutos, mesmo aplicados às leis efetivas que governam a sucessão e a semelhança dos fenômenos (Haddock, 1989).

Comte teve uma influência extraordinária sobre o positivismo oitocentista quando demonstra ser sempre preciso e profundo acerca do método de investigação. Porém, nem

sequer chegou a tentar qualquer definição exata das condições de prova. Não é exagero dizer que esta visão positivista teve mais influência nas concepções de História do que na prática da investigação histórica, especialmente, em se tratando de uma época dominada pela idéia do progresso, quando as reflexões especulativas sobre o curso do desenvolvimento histórico gozavam de privilégio.

Para Comte, o positivismo pode ser caracterizado da seguinte forma:

“No estado positivo, o espírito humano, reconhecendo a impossibilidade de obter noções absolutas, renuncia à busca das origens e do destino do universo, e ao conhecimento das causas últimas dos fenômenos, para tratar unicamente de descobrir, pelo uso bem combinado do raciocínio e da observação, suas leis efetivas, ou seja, suas relações invariáveis de sucessão e de semelhança” (Comte, Cours de Philosophie, Paris, 1877, t. I, pp. 9 e 10, cit. Cardoso, 1983, p.31).

Esta perspectiva do positivismo parece atestar que o conhecimento histórico é possível como generalização do real, puro de todo o fator subjetivo. É uma visão que contrasta com a de Leopold von Ranke, que atribui ao historiador a função apenas de dar contas do que realmente se passou – *wie es eigentlich Gewesen*.

Para muitos historiadores, uma grande referência do século XIX em defesa da autonomia da História, como ciência, pode ter sido o protesto de Ranke, por volta de 1830, contra a História moralizante, quando afirmou que a tarefa do historiador era “apenas mostrar como realmente se passou” (Carr, 1982).

Carr faz notar que: “o dever do historiador de respeitar seus fatos não termina ao verificar a exatidão deles” (1982, p.27). Assim, tal afirmativa parece querer estreitar a relação dos fatos com os historiadores. Contudo, este autor, ao ser indagado “o que é História?” responde que ela se constitui de um processo contínuo de interação entre o historiador e seus fatos, um diálogo interminável entre o presente e o passado” (ibid, p.29), parece sinalizar o papel do historiador que passa por compreender o passado, reconhecendo nesse processo um elemento interpretativo. A preocupação de Carr parece ser também a de procurar descobrir as capacidades proféticas da História, utilizando a generalização tal como acontece nas ciências naturais. Assim, seria possível retirar lições da história, e compreender como o passado terá contribuído para o progresso humano. Esta visão opõe-se à de uma História descritiva, meramente factual, defendida por Ranke. Assim, para Carr caberá ao historiador procurar a objetividade, não através de critérios morais ou religiosos exteriores à História, mas respeitando as fontes – tal como Ranke advogava – mas caberá também ao historiador

procurar generalizações mais amplas, não se limitando à enumeração dos fatos mas buscando um sentido mais alargado do próprio devir, uma história sempre em movimento, deslocando-se do passado, através do presente, em direção ao futuro (Evans,2000).

Concebendo a tese positivista de Ranke, a finalidade da ciência histórica fica restrita a juntar um número suficiente de fatos bem documentados dos quais nasce espontaneamente a ciência da História. A reflexão teórica, em particular filosófica, é inútil e até prejudicial, porque introduz na ciência positiva um elemento de especulação (Schaff, 1978).

Na linha positivista de Comte (e a que Marx também adere), atrás apresentada, o espírito humano, reconhecendo a impossibilidade de obter noções absolutas, renuncia a procurar a origem e o destino do universo e a conhecer as causas íntimas dos fenômenos, para se consagrar unicamente à descoberta, pelo uso bem combinado do raciocínio e da observação, das suas leis efetivas, concebendo a idéia fundamental que considera que todos os fenômenos se subordinam a leis naturais invariáveis.

5 - Dilthey e o Historicismo

A intenção de que a História deveria se aproximar de uma Ciência Social adequando-se aos métodos das Ciências Naturais começou a gerar controversias, especialmente, nas primeiras décadas do século XX. E, no domínio da História, também havia uma reação contra um novo tipo de filosofia “especulativa” da História, que se associava a Hegel e Comte (Haddock, 1989). A precisão da investigação moderna parecia ter pouco a ver com que os filósofos escreviam acerca do processo histórico.

Por outro lado, aquela idéia de que os fatos históricos estavam simplesmente “ali fora”, à espera de serem recolhidos, classificados e descritos, segundo a escola do Ranke, começava a deixar de ser um dogma, puxando uma reavaliação do caráter da explicação histórica.

Na Alemanha, em 1883, W. Dilthey, na sua obra – Introdução aos Estudos Humanos inovou, quando com sua perspicácia, estabeleceu a diferença entre as “ciências do espírito e as ciências da natureza”, não na base da complexidade do homem, mas de acordo com as distinções, categorias dos objetos e métodos. Aprofundou a discussão com a obra ainda mais ambiciosa. “A crítica da Razão Histórica”, que complementaria a subestrutura filosófica estabelecida por Kant, onde exprime a sua preocupação com as diferenças entre a metodologia das ciências naturais e a dos estudos humanos, e com o problema de

determinação da natureza do conhecimento histórico. Ou seja, o seu objetivo era descobrir, no campo da experiência histórica e da herança idealista da escola histórica, um fundamento novo e epistemologicamente consistente para a História é isso que explica a sua idéia de completar a crítica da razão pura de Kant com uma “crítica da razão histórica” (Gadamer, 1998).

No dizer de Gardiner, a doutrina da compreensão, de Dilthey, pode resumir-se do seguinte modo:

Todas as expressões físicas, são expressões de eventos ou estados mentais, e a tarefa da compreensão (que é tanto faculdade como processo) é relacionar qualquer expressão dada com o seu evento ou estado mental apropriado (1995, p.257).

Dilthey, tendo mergulhado na História das Idéias, pôde fundamentar o complexo problema da relação entre as idéias e o meio social e cultural, situando a multiplicidade de objetos e intenções dos indivíduos expressos em certas instituições e práticas. Isso era a condição necessária à compreensão histórica, para ele. No esquema de Dilthey, percebe-se a defesa de uma forma de compreensão superior que dispensa a incerteza de indução, e que consegue o seu resultado mediante um jogo de espelhos psicológico – assim raciocinamos dos efeitos para as suas causas favoráveis, das ações para os seus motivos.

Dilthey considerava as nossas ações a expressão de emoções, sentimentos, objetivos e intenções, o parâmetro para interpretarmos a conduta das outras pessoas como “expressão de uma vida interior”. Alargando a noção de Hegel de “espírito objetivo” de modo a incluir as instituições sociais e políticas, as esferas da arte, da religião e da filosofia, ele acreditava atingir o reino do “espírito absoluto”, chegando a ter como objetivo de suas reflexões, legitimar, como ciência objetiva, o conhecimento científico acerca do que é historicamente condicionado (Gardamer, 1998).

Como bem analisa Haddock:

... As ações humanas para Dilthey, não eram simplesmente ocorrências, mas manifestações de atitudes de espírito ou expressão de vida (1989, p.213).

Nessa perspectiva, sua filosofia parecia acreditar que o historiador era capaz de compreender as ações praticadas no passado, da mesma maneira que as ações praticadas no presente se fossem revividas, mediante transposição imaginativa, possibilitavam interpretações dos testemunhos. Podiam aparecer nos mundos dos sentidos como expressão de uma vida mental, só assim possibilitando o conhecimento desta. Ele percebe ainda que as

manifestações de vida é formada pelas ações e que a ação não nasce da intenção de comunicação, mas na medida em que ela visa um fim. A relação da ação com a vida mental que nela se exprime, é constante e permite hipóteses plausíveis sobre a última.

Gardiner explica esta relação entre vida mental e ação na perspectiva de Dilthey:

É necessário distinguir entre o estado da vida mental, determinado pelas circunstâncias que produzem a ação e do qual esta é expressão, e o complexo da vida propriamente dito, em que esse estado se fundamenta (1995, p. 260).

Assim, o ato guiado ao poder de um estímulo decisivo, assume a sua particularidade dentro de sua plenitude de vida. Existe assim uma relação entre a vida que provém e a compreensão que provoca. Percebendo na fronteira entre o saber e o ato, uma zona fechada em que a vida mergulha numa profundidade impenetrável à observação, à reflexão ou à teoria (ibid, p.261). Dilthey estava convencido de que havia chegado a uma verdadeira visão histórica do mundo.

Nesse sentido para ele a compreensão tem sempre por objetivo algo de individual. Quando verificamos que o individual, no mundo do espírito, é um valor absoluto e que o espírito objetivo e a força do indivíduo determinam juntos o mundo espiritual, conseqüentemente, é na compreensão de ambos que a história se fundamenta. Assim, o homem, determinado a partir de dentro, pode vivenciar em imaginação muitas outras existências, a partir da compreensão e da interpretação. A cada momento, a faculdade de compreender abre um mundo. A teoria de Dilthey resume-se do seguinte modo, segundo Gardiner:

“Todas as expressões físicas são expressões de eventos ou estados mentais, e a tarefa da compreensão (...) é relacionar qualquer expressão dada com o seu evento ou estado mental apropriado” (1995, p.257).

Nessa perspectiva, a análise diltheyniana defende que a totalidade da vida psíquica que atua na compreensão - a recriação ou a revivência – possibilitando criar seguindo as linhas dos acontecimentos que se torna parte ativa no processo, encontra-se ligada com a própria vivência, que não é mais de que uma percepção de toda a realidade psíquica numa dada situação. Ele tem como ponto de partida a suposição de que a vida traz em si mesma a reflexão e que a consciência histórica é um modo do conhecimento de si.

Para Dilthey, a tarefa da consciência histórica consiste em vencer a sua própria relatividade justificando com isso a objetividade do conhecimento no domínio das ciências humanas, ou seja, como os valores relativos de uma época podem adquirir uma dimensão de algum modo absoluta. A certeza científica não é mais do que o acabamento da certeza que reina no interior da vida. Assim, seu “método” para a apreensão dessas individualidades é a “experiência integral”, que começa pela descrição exterior, segue pela busca das articulações internas, pela sua decomposição em partes, e por fim chega à reatualização, a revivência intuitiva, à recriação da “vida” dessas individualidades (Reis, 1999).

Reis, na análise que faz da teoria diltheyniana tece o seguinte comentário:

A história de um indivíduo, de um povo ou de uma nação é uma multiplicidade coerente de eventos dispersos que possuem um fio condutor (...) que corresponde ao tempo singular da individualidade total histórica (ibid, p.30).

Esta nova filosofia percebe as totalidades vivas singulares – indivíduos, povos, nações – que mudam de acordo com sua ordem particular, pois se interessa pelo real em sua infinita diversidade.

Collingwood, também identificado como idealista, argumentava que toda História é a história da mente. Assim, entender a História é, na realidade, entender o que as pessoas do passado tinham na cabeça. Em outras palavras, e segundo uma leitura relativista ver o mundo tal qual elas viam (Jenkins, 2001). Como Collingwood bem definiu, ao dizer:

História é o conhecimento daquilo que o espírito realizou no passado e, ao mesmo tempo, é a reconstituição disto, a perpetuação de ações passadas, no presente (s.d., p.271).

Assim, o seu objetivo da História não é algo que está fora do espírito que o conhece; é uma ação do pensamento, que só pode ser conhecida na medida em que o espírito conhecedor a reconstitua e a conheça simultaneamente. Collingwood foi ainda mais longe alegando que “toda a história é a história do pensamento” (Evans. 2000 p.44).

Toda essa novidade implicava uma reavaliação radical dos ramos do conhecimento. Embora se tenha alimentado uma grande atenção aos princípios hegelianos, impulsionando, com isso, um historicismo novo “que afirmava a supremacia e a prioridade lógica do conhecimento histórico”, começa a tomar corpo a idéia dos teóricos que defendem a História como a história da mentalidade dos historiadores e não da mentalidade das pessoas do

passado. Ou seja, de que o historiador utiliza, nos estudos das fontes, um critério próprio, por meio do qual são apreciadas as próprias fontes.

As construções filosóficas empreendidas, até o final do século XIX, uma vez analisadas, começam freqüentemente sofrendo críticas no que concernem os diferentes domínios epistemológicos, justificados quanto à natureza delas e quanto ao modo como são estabelecidas e aos objetivos que se propõem servir.

Os autores contemporâneos parecem ter compreendido que, para filósofos como Dilthey, Croce, Collingwood, a questão principal consistia em descobrir o que é, essencialmente, a História, e não em demonstrar como o processo histórico podia ser transformado em algo diferente (Gardiner, 1995). Eles conferem as suas investigações um caráter fundamentalmente conceitual, mas evitando apresentar, nas suas conclusões, o uso de uma linguagem psicológica ou quase psicológica. Por outro lado, o uso de conceitos “unificantes” e gerais como “revolução”, “convulsão social” e outros, a fim de agrupar ou situar os acontecimentos históricos, pode ter, como defende Dray, uma função explicativa importante.

Para críticos como Popper, a crença de que existem certas “leis de desenvolvimento histórico” reflete confusões que atordoam a compreensão devida. Assim, embora muitos filósofos da História tenham argumentado, em várias épocas, que a História se ajusta a um modelo determinístico, as justificativas utilizadas em apoio a estes conceitos deixaram de ser convincentes, apesar do uso sistemático desses métodos por filósofos anteriores, criados num clima filosófico diferente, terem constituído uma base para a construção do conhecimento histórico. Popper, justificando sua objeção a pensadores como Hegel e Comte, considerou os “conjuntos sociais”, de preferência os fenômenos sociais particulares, como sendo verdadeiros objetos da teoria histórica e sociológica, mas a sua crítica centrou-se na persistência em que a natureza de tais “conjuntos” não pode ser explicada pela referência a seres humanos individuais.

Popper atacou o historicismo, especialmente pela sua tendência de ideologia totalitária, e por não considerar ser científica em si mesma, já que não era sujeita ao teste de refutabilidade. No dizer de Popper, historicismo é definido como:

Uma abordagem das ciências sociais que lhes atribui, como principal objetivo, a inferência de previsões históricas e que pressupõe ser este objetivo alcançável pela descoberta dos “ritmos” ou padrões”, “leis” ou tendências” subjacentes à evolução da história. (1994, p.3).

Segundo Raphael (2000), Popper apresenta as suas “leis do desenvolvimento” como tendências absolutas, tendências que, como leis, não dependem de condições iniciais e nos levam irresistivelmente numa direção para o futuro (op. cit. p.56). A hostilidade de Popper parece ser devida ao fato dos historicistas não verem que há uma pluralidade de interpretações que se encontram ao mesmo nível, seja quanto ao interesse que evocam ou quanto a sua arbitrariedade. Para ele, a posição segundo a qual a história teria uma direção inevitável e um destino final imutável, e do qual não poderia nem deveria ser desviada, significava a miséria do historicismo (op. cit. P.21).

Popper não estava sozinho quando criticava a impropriedade do historicismo, pois Aron, na obra, “Essai la théorie de l’histoire dans l’Allemagne contemporaine – La philosophie critique de l’histoire”, de 1938, apresenta também uma visão negativa deste movimento alemão. Segundo este autor, o historicismo representa a derrota do evolucionismo racionalista, confiante na ciência positiva e na democracia; representa a vitória do irracionalismo, que levou ao pessimismo histórico (1938). Assim, o historicismo teria conduzido a uma sociedade incerta de si mesma, a uma sociedade sem futuro ou que recusa aquele futuro que ela mesma prevê, e oscila entre a revolta utópica e o fatalismo “lúcido” (Reis, 1999).

6. A Escola dos Annales

Nos princípios do século XX, os teóricos sociais acreditavam que o passado poderia ser útil à sociologia. Nos anos 1920, surgiu um movimento por um “novo tipo de História”, conduzido por dois influentes historiadores Marc Bloch e Lucien Febvre, que fundaram uma revista para encorajar o seu tipo de História a que chamaram *Annales d’Histoire économique et sociale*. Eles não viam com bons olhos o predomínio da História política. Queriam substituí-la por uma História mais vasta e mais humana, uma História que incluísse todas as atividades humanas e estivesse menos ligada a narrativa de acontecimentos e mais ligada à análise de estruturas (Burke, 1980, p.57).

Assim, sua principal proposta foi a interdisciplinaridade das ciências sociais, atrelada a nova representação do tempo. Surgem novas condições subjetivas para o conhecimento histórico, isto é, abordagem da História com um “novo olhar” e nova representação do tempo histórico (Reis, 2000).

Na visão de Febvre, a história deve ser um elemento problematizante, com uma inquietação permanente, reabrindo constantemente o passado, nunca o reconstituindo definitivamente, mas sim, discutindo-o pelas experiências do presente (1965). A História, ainda segundo Febvre é uma sucessão de estruturas totais e fechadas, irredutíveis uma às outras. Uma não se explicaria e não se reduziria à outra, havendo descontinuidade, diferença entre elas (Reis, 2000). A segunda “geração” dos *Annales*, de 1920 a 1946, com a influência de Labrousse, radicaliza, quantificando, aquela nova compreensão do tempo histórico proposta pelos fundadores, que ainda realizavam uma abordagem qualitativa (ibid).

Na segunda fase da revista de 1946 a 1968, a “estrutura” da História ainda é o “tempo”, mas o “tempo concreto das sociedades humanas”, (ibid.p.91), Braudel, na linha de Febvre e Bloch evidencia que as disputas entre as Ciências Sociais estão relacionadas à nova situação da Europa após a Segunda Guerra. Ele destaca que o homem sofre de alguma forma, porque perdeu o controle total de sua historicidade e passa a agir sob limites geográficos, sociais, mentais, culturais, econômicos, demográficos, conscientes e inconscientes, que ele não pode vencer, pois não dependem de sua vontade (Dosse, 1987). Assim, ele diz que a História é a própria vida, como um espetáculo fugaz, móvel, formado pela trama de problemas intrinsecamente misturados e que pode reverter, sucessivamente, uma multiplicidade de aspectos diversos e contraditórios. A História é a soma de todas as histórias possíveis: uma coleção de ofícios e de pontos de vista, de ontem de hoje e de amanhã (Braudel, s.d.).

Na terceira fase – 1968/1988, Le Goff, E. Le Roy Ladurie, M. Ferro e outros continuarão a assegurar a ligação estreita entre o ensino e a pesquisa, e os *Annales* continuarão a centralizar o poder intelectual na França (ibid).

Essa nova etno-história é mais descritiva, menos quantitativa. A dimensão cultural se tornou mais importante. O texto-manifesto que reflete tal dimensão é “Faire de l’Histoire”, que procura dar conta do novo tempo que vive o movimento dos *Annales*, que basicamente trata do quantitativo em história, o conceito em história, a história e as ideologias, o marxismo, o problema do evento e de seu retorno, a documentação histórica, a interdisciplinaridades da história com a arqueologia, a economia, a demografia, o estudo das regiões, da literatura, da política, do clima, do inconsciente, da mentalidade e etc.

Assim, a história-problema liga-se estreitamente à reconstrução do tempo histórico produzido pelos *Annales*, que procuraram refletir sobre a nova posição descentrada da Europa no mundo, traduzindo-a em “problemas”. A história-problema vem se opor ao caráter narrativo da história tradicional, reconhecendo a impossibilidade de narrar os fatos históricos

“tal como se passaram”. A partir daí a pesquisa histórica é a resposta a problemas postos no seu início e a verificação das hipóteses – respostas possíveis, a partir da construção de novas teorias elaboradas e explícitas, sinalizam para consolidação de uma “nova história”.

Os historiadores dos Annales pensaram ser possível, através da inclusão dos métodos da economia, da sociologia, da estatística e da geografia sua aproximação ao passado, ou seja, fazer uma história, mais objetiva e científica que nunca. Para eles, os objetivos de pesquisa tradicionais já não eram suficientes. A História devia ser a sintetizadora das ciências sociais.

7. O Perspectivismo

A existência de múltiplas maneiras de objetivar o conhecimento de História e de que as explicações fornecidas em todos os campos da investigação têm ou não uma estrutura lógica comum, ou seja, que a explicação consiste na subordinação a leis gerais daquilo que se pretende explicar pode ter levado a reflexão de um dos aspectos mais importantes da mutação cultural contemporânea que é o que se refere a questão da subjetividade. Constatamos a preocupação, entre outros autores, de Dray (1995) em analisar novas formas de subjetividades, ou de inter-subjetividades, no que concerne a reflexão sobre a História.

Embora essa linha perspectivista tenha se acentuado, em grande parte, aos desenvolvimentos das lingüísticas no século XX, especialmente àqueles ligados ao estruturalismo, em suas variadas correntes, não deve deixar de ser colocado que Santo Agostinho pode ser considerado o precursor a desenvolver essa idéia, possivelmente com bases em concepções neoplatônicas e estoicas, uma noção de interioridade que prenuncia o conceito de subjetividade do pensamento moderno (Marcondes, 2001).

Resgatando uma breve história filosófica do sujeito será importante relevar Kant, estimulado por Hume que, radicalizando o empirismo e seguindo as pegadas de Locke, busca destruir as certezas acerca do mundo, acerca do conhecimento, acerca da causalidade etc. Nesse sentido, Marcondes acentua tal caminho ao dizer:

“(…) se todo o nosso conhecimento provém de impressões sensíveis e da reflexão sobre nossas idéias, se essas impressões e idéias são assim sempre variáveis, se a causalidade e a identidade do eu resultam apenas da regularidade, repetição, costume e hábito, então, em consequência, jamais temos um conhecimento certo e definitivo”. (Op. Cit. p.184).

Numa linha aproximada de raciocínio, Dray (1964) considera que o conhecimento histórico depende do tipo de enfoque ou de explicação que o historiador procura dar a sua matéria. Ou seja, é no sujeito, em função da sua estruturação em sensibilidade, que nasce a natureza da preocupação em compreender e explicar os fatos numa dada perspectiva.

Recapitulando brevemente o percurso da história da noção de sujeito na Filosofia, podemos considerar que Descartes desempenha a função de garantir a possibilidade de um conhecimento verdadeiro; o sujeito em Kant torna-se a totalidade das condições de possibilidade de verdade, atrelados à idéia de uma racionalidade absoluta. Nietzsche radicaliza essa vertente subjetivista liberando o sujeito da racionalidade e abrindo caminho ao perspectivismo.

No século XX, Collingwood e, posteriormente, William Dray defenderam a compreensão dos agentes históricos enquanto apreensão do pensamento por trás da ação, para descobrir razões em vez de causas.

Dray, utilizando a terminologia de Collingwood, diz:

Os acontecimentos naturais só podem ser explicados do “exterior” e é desse tipo a forma de procedimentos preconizada pela teoria positivista. As ações históricas não são, entretanto, “meros acontecimentos”, têm um “interior” ou “esfera de racionalidade”. Explicá-los requer penetração nas razões do agente expressas no todo da ação (1964, p.22).

Nesse sentido, Collingwood assegura que para compreender uma ação, o historiador precisa “re-pensar”, ou “re-elaborar”, em seu próprio espírito, os pensamentos do agente histórico.

Considerando o pensamento de Collingwood, Dray comunga ainda a idéia de que os fatos são estabelecidos por uma interpretação prévia. Assim, explicar o que aconteceu pode, por exemplo, “querer por vezes significar explicar porque é que aconteceu” (1995:495). Nesse sentido, o que aconteceu pode ser interpretado de múltiplos modos, além do mais, com o passar do tempo passam também os “interpretantes”, ou seja, as redes conceituais. Contudo, Dray afirma: “A simples concepção da História como o “estudo das ações humanas” requer, portanto, que a versão do historiador se apresente em termos amplamente finalísticos” (1964, p.43). Neste sentido, as “conclusões” do historiador são sempre resultados das questões do seu próprio tempo.

Nessa perspectiva, Dray concorda que a ação é norteadada pelo conceito do sujeito que interage, variando de historiador para historiador. Beard autor com perspectiva mais céptica,

assim expõe esta questão: *“toda história escrita...é uma escolha e acomodação de fatos...um ato de escolha de valores, de crenças neles e de sua interpretação”* (Op.Cit.,p.44). Este pensamento de Beard pode significar que não é possível utilizar a idéia de “realidade efetiva”, senão como hipótese imaginária que decorre da consciência dos limites que condicionam o modo de acesso às coisas.

O perspectivismo adotado por Dray, embora baseado no modelo de explicação racional, implica a negação da pretensão de se dizer a última palavra sobre o que acontece, ou de se alcançar um modo definitivo de objetivação do conhecimento, de se ter a verdade sobre o que acontece, até porque o conhecimento histórico para Dray é: “a síntese do historiador que se expressa por meio de um conceito organizador do material reunido” (Op. Cit., p.34).

A história das concepções acerca do que acontece sofre alterações constantes dos conceitos utilizados e dos juízos fundamentais que embasam o discurso. Nesse sentido, Dray coloca que:

“... explicar o que uma coisa é – quando isso significa explicá-la como sendo isto – e – aquilo – pode caracterizar-se preliminarmente como uma explicação mediante um conceito geral mais do que uma explicação mediante uma lei geral” (1995, p.495).

O uso de conceitos “unificantes” tais como “Revolução”, “Mercantilismo” e outros, a fim de agrupar ou analisar os acontecimentos históricos, pode ter como argumenta Dray, uma função explicativa importante: embora as interpretações deste tipo não sejam habitualmente dadas em respostas a perguntas como “por que” (ou como) isto aconteceu? , Daí não se segue que, a sua maneira, elas não expliquem (Gardiner, 1995). São comuns tais teorias apresentarem o mundo como um sistema conexo, unitário, cujo fundamento é, quase sempre, o simples uso de forma a *priori* de pensar. Nessa perspectiva, Dray analisou explicações históricas concretas, por exemplo, sobre Revolução Francesa: embora conceito de Revolução possa ser uma generalização, esse não é o aspecto no qual o historiador dimensiona seu trabalho, mas o de procurar a especificidade dessa Revolução, a singularidade do fato, e não as semelhanças entre Revoluções (Barca, 2000). Isso pode ter sido um importante aspecto da produção histórica que atraiu a atenção dos filósofos para repensarem a História.

Em se tratando da História, que precisa lidar com os elementos discursivos presentes tanto em seus documentos quanto na forma de narração do resultado, Dray indaga: o que ela representa? Qual é sua capacidade explicativa dos fatos e processos que busca descrever? Dray, discutindo com os que trabalham nessa linha, diz:

“ Segundo Dewey, na redação da história, tudo depende do princípio utilizado para orientar a escolha”. Esse princípio, continua ele, depende, por sua vez, dos interesses e perplexidades do próprio historiador, de sorte que ‘toda história é, necessariamente, escrita do ponto de vista do presente’, é a história do que “é julgado importante no presente” (Dray. 1964, p.56).

Dewey exemplifica sua tese dizendo: “Quando os problemas do momento são predominantemente políticos, o aspecto político da história faz-se dominante” (ibid.). Enquanto para Lovejoy, tal posição pode confundir a abordagem própria do historiador com a do filósofo ou reformador social, sua visão de mentalidade histórica é:

“Estudar história é sempre buscar algum grau de penetração para além das limitações e preocupações do presente, para alcançar êxito exige um esforço de autotranscendência” (Op. Cit. P.57).

Para Dray, a posição que Lovejoy defende é valioso instrumento para qualquer teoria pragmática da História. Porém chama a atenção para séria ressalva, quanto à idéia da História ser o estudo do passado por causa dele mesmo, despertando a necessidade do cuidado para não confundir essa tese e ser levado ao outro extremo, o de estudar o passado exclusivamente em seus próprios termos. Assim, não pode ser negada que parte da tarefa do historiador consiste em compreender as idades passadas, sendo necessário que, no interesse da compreensão, dominemos os padrões segundo os quais atribuam importância às coisas. Para Dray, o que se espera do historiador é a problematização sempre.

Quando o historiador narra os resultados obtidos dos acontecimentos, ele está ao mesmo tempo dando uma explicação dos mesmos, e essa explicação não está pronta e acabada nos próprios documentos; ela sofre a influência dos paradigmas interpretativos existentes em sua cultura, sejam eles teórico-científicos ou estético-literários. E isso torna o conhecimento problematizado pela adequabilidade dos predicados pelos quais se descreve o que acontece. Nessa perspectiva, Dray defendeu a posição de que uma explicação de uma ação humana envolve normalmente uma reconstrução dos “raciocínios do agente histórico” através de *insight* do historiador (Apud Barca, 2000.p.51). Para Dray, essa consciência da multiplicidade interpretativa do processo histórico é que o pesquisador não fica preso à forma de sua narrativa, mas está livre para discutir seu objeto de estudo usando os recursos disponíveis como instrumentos.

Assim, é relevante lembrar que os acontecimentos não possuem significações “em si”: são as narrativas sobre eles, tanto as formuladas pelos sujeitos históricos quanto as elaboradas pelos historiadores, que dão origem às múltiplas interpretações a respeito dos fatos.

A tendência de ver a História como uma simples narrativa, contraria o objetivo do historiador que ultrapassa a descrição pura e simples dos acontecimentos, quando busca atingir algum nível de explicações daquilo que está sendo relatado. Assim, as explicações históricas não podem ser confirmadas, uma vez que não é uma questão de fatos, mas de combinações de fatos. “Elas também não podem ser preferidas separadamente a outras explicações possíveis” (Barca, 2006, p.55).

Nesse sentido, Collingwood analisa o princípio da relatividade das causas: “para uma pessoa, a causa de dada coisa é, dentre suas condições, aquela que a pessoa possa produzir ou impedir” (Dray, 1964, p.69). A partir daí surgem conclusões muito significativas para desacordos a respeito de causas. Esses desacordos entre os que formulam tais juízos dependem de pontos de vista diversos, e são, muitas vezes, identificáveis como formas de sustentar conclusões diferentes (ibid).

Nesta perspectiva, podemos dizer que se as idéias e as teorias presentes, são aquilo que permite ao historiador atual ler o material documental contra ou em oposição aos objetivos dos seus autores, então é possível concluir que todos os historiadores, por muito divergentes que sejam as suas perspectivas, têm legitimidade de usar o mesmo documento e (ou) o mesmo fato para corroborar diferentes idéias (Evans, 2000). E estas idéias, apesar de divergentes, podem ser discutidas e avaliadas inter-subjetivamente no seio da comunidade de especialistas.

8. A Pós-Modernidade

As últimas décadas do segundo milênio foram marcadas por uma espécie de síndrome do fim. Com efeito, os vários acontecimentos que abalaram o modelo vigente redimensionaram as teorias, que chegaram a proclamar o fim da História, fim das classes sociais, fim das utopias, fim das ideologias, enfim, o fim das teorias estruturalistas e, até, o fim da razão.

Nestas circunstâncias, como alertou muito bem Antonio Gramsci, o risco é o do surgimento da morbidez que pode ser resultado da passagem da “industrialização da cultura” para a chamada “globalização cultural” que implica uma mudança conceitual de origem incerta, ou seja, que não encontra sua base de compreensão dentro de seu próprio terreno. As sociedades enfrentam cada vez mais problemas de multinacionalidade e de politicidade.

Conceitos de indivíduos se tornam cada vez mais complexos em relação ao gênero e a considerações étnicas e raciais, talvez pela forma social que assumiu a globalização tanto no processo material da exclusão, quanto pelo modelo do neoliberalismo que aniquila a esfera pública e o campo dos direitos.

De maneira geral, a pós-modernidade pode ser entendida como um conjunto de condições que, de forma complexa, abrange os diferentes aspectos de vida na sociedade. É entendida ainda, como um momento específico da estrutura capitalista, já que as idéias pós-modernas trazem com evidência o individualismo e o pluralismo, em função de importantes mudanças ocorridas no setor tecnológico e no mundo do trabalho. (Hall, 2000).

A globalização do mundo é um fenômeno que tem provocado novas formas de poder, contribuindo para resolver alguns problemas mundiais, mas aumentando o fosso entre ricos e pobres e sufocando as culturas. Evidencia a diversidade cultural e o aumento do debate em torno da diferença. A pós-modernidade, de acordo com Pérez Gomes, pode ser definida como:

Uma condição social própria da vida contemporânea, com algumas características econômicas, sociais e políticas bem determinadas pela globalização da economia de livre mercado, pela extensão das democracias formais como sistema de governo e pelo domínio da comunicação telemática, que favorece a hegemonia dos meios de comunicação de massa e o transporte instantâneo de informação a todos os cantos da terra(2001, p.25).

É dentro desta perplexidade que se afirma, para uns, uma situação de crise dos paradigmas que sustentam as Ciências Sociais e Humanas e, para outros, o fim destes paradigmas e a emergência e necessidade de outros. Desta feita, a pós-modernidade pode indicar uma reação à modernidade, um distanciamento, uma nova postura com relação ao que se havia aceitado sem maiores críticas. Ou seja, uma oposição à modernidade. Assim, parece que nos encontramos diante de um momento histórico, impulsionado pela globalização, no qual a questão nos remete para a compreensão de que:

As identidades nacionais estão se desintegrando, como resultado de crescimento da homogeneização cultural e do “pós-modernismo global”. (Op. Cit. Hill. p.69).

E daí, essa nova conjuntura deu um novo perfil ao mundo ocidental, levando-o a assumir características até então desconhecidas. Passou do paradigma moderno para o pós-moderno, no qual os conceitos e princípios, até então aceitos, começaram a ser questionados e refutados. O positivismo, como bem aceito e respeitado como forma de conhecimento, perdeu

seu espaço. O conhecimento trouxe consigo a dimensão bipolar: objetividade e subjetividade, reconhecida como presente em todas as circunstâncias. O conhecimento científico –muitas vezes considerado como verdade absoluta- perdeu sua importância e aceitabilidade universal pela fragilidade de argumentação, complexidade dos fenômenos e progressos oriundos em estudos das ciências (Lampert, 1999).

Explicar a natureza dos fenômenos emergentes e desvendar as contradições que pareciam levar o capitalismo ao colapso parecia também fragilizar as certezas dos meios intelectuais, principalmente quando se constata a imprevisibilidade. Durante o século XX, as teorias passaram a sofrer forte impacto de concepções vindas da psicanálise, do estruturalismo lingüístico, da fenomenologia, do existencialismo, ou da combinação dessas correntes com o marxismo e suas vertentes políticas, ao mesmo tempo em que acaba por confundir e desreferenciar os indivíduos do efetivo complexo de determinações das transformações em curso, não conseguindo perceber-se que o fato parece adquirir melhor significado quando inserido numa ampla rede de relações.

Na década de 1960, evidencia-se uma reação às teorias anteriormente valorizadas, mas também sofrendo os efeitos do estruturalismo, ao mesmo tempo rebelando-se contra suas pretensões científicas. Influenciados filosoficamente por Nietzsche e por Heidegger, intelectuais como Gilles Deleuze, Jacques Derrida, Michel Foucault e outros rejeitaram o status de possíveis focos como o categorizava a fenomenologia ou a psicanálise, ou às concepções baseadas numa realização histórica da razão (Cardoso, 2001).

Na perspectiva pós-moderna e pós-estruturalista, a noção de razão não pode ser generalizada, já que é o produto de uma construção histórica que tem suas características relacionadas às condições da época em que foi desenvolvida e não uma essência humana abstrata e universalizante.

A História passa ser vista no plural. As “estruturas mentais” se tornam centrais das pesquisas históricas, são plurais, múltiplas, heterogêneas. O historiador pode escrever tudo sob qualquer perspectiva (Reis, 2000). Assim, Habermas define o surgimento de três tipos de discurso sobre a pós-modernidade: o de conservador tradicional, o de jovens conservadores de esquerda e o de novos conservadores de direita (Freitag: 1986).

Enquanto os conservadores tradicionais descartariam a idéia de modernidade, defendendo um status quo pré-capitalista, os jovens conservadores de esquerda de forma anarquista, defenderiam a pós-modernidade por não contarem com o fato de ter-se produzido uma visão entre modernidade e racionalidade, desconhecendo, segundo Habermas, os conceitos fundamentais apresentados por Weber. Quanto aos novos conservadores de direita,

eles se enquadrariam naqueles que, acreditando no progresso da ciência e da tecnologia positivistas, criticariam as concepções culturais e artísticas da modernidade, pois estas romperiam com as convenções e os bons costumes, abalando a estabilidade sócio-econômica (Freitag, 1986, p.124).

Lyotard, em seu texto, “A condição pós-moderna”, nega qualquer possibilidade de se pensar em uma narrativa que fundamente a estrutura ou uma história humana universal (1990). Para ele, o velho intelectual iluminista, cujo saber estava a serviço de uma nobre causa ético-política e paz universal, perde a primazia. Isto porque o pós-moderno se caracterizaria essencialmente pela incredulidade nos metadiscursos e outras “metanarrativas atemporais e universalizantes” que até então teriam legitimado a Filosofia e seus princípios, fundados na dialética do espírito, na emancipação do sujeito, na hermenêutica do sentido (ibid). Assim Lyotard parece mostrar que todo o vínculo social na pós-modernidade se dá na esfera da linguagem e que existem muitos jogos de linguagens diferentes; trata-se da heterogeneidade dos elementos.

É sobre esse aspecto da relação de interação lingüística que Lyotard trava uma discussão com Habermas e, discordando dele, afirma que tal linguagem prescinde de um critério externo de verdade, acreditando que sua legitimação possa vir de sua própria interação comunicacional. Ou seja, enquanto Habermas toma a teoria da ação comunicativa, imputando à humanidade a condição de sujeito coletivo de sua própria emancipação, enquanto consenso de vontades livres, Lyotard entende que, com tamanho grau de fragmentação das informações/conhecimentos, não existe o sujeito, que também estaria fragmentado.

Já Jameson, em seu livro “Pós-modernismo ou a lógica cultural do capitalismo avançado”, pondera que toda posição pós-modernista, no âmbito da cultura, revela uma postura sobre a natureza do capitalismo multinacional atual. Para ele, o capitalismo se expandiu de tal forma que atingiu uma fase tão globalizada que suscitou uma nova “superestrutura” de dimensões – excludente, de dominação militar e econômica, com um sentido hegemônico ou lógica cultural dominante (1991). Nessa perspectiva, esse modelo não apresenta condição de um grande projeto coletivo, mas o absoluto desaparecimento do sujeito histórico. Assim, nesse processo, noções como justiça social e igualdade podem, gradualmente, serem substituídas nos espaços de discussões, inclusive nas escolas, por noções como eficiência, qualidade e produtividade, como pressupostos para “modernidade”.

A concepção pós-moderna de Jamerson parece atentar para a dimensão do tempo presente dentro da História. Ou seja, qualquer obra de cultura é produto de um tempo histórico real, que cabe ao estudioso desvendar. Os símbolos de ordem social que foram

elaborados, na medida em que isso pareceu indispensável para compreensão de problema do tempo.

Marshall Berman no início dos anos 80, sob um olhar retrospectivo dos caminhos da modernidade consegue mostrar que a modernidade já é um processo global. E aí fundamentando suas análises no materialismo histórico, considera o pós-modernismo simplesmente um movimento estético (Berman, 1988).

Para ele, Foucault, que ao radicalizar a análise da jaula de ferro weberiana, nos convenceu de que não havia qualquer chance de liberdade na máquina do mundo moderno, oferece a toda uma geração de refugiados dos anos 1960 um alibi de dimensão histórica e mundial para o sentimento de possibilidade e desesperança que tomou conta dos anos 1970 (ibid).

Por outro lado Cardoso afirma que:

Tal movimento intelectual desembocou, previsivelmente, num estado de coisas suspenso entre o milismo e o pansemiotismo, numa negação da explicação em favor da hermenêutica relativista (2001, p.79).

Alguns críticos analisam o surgimento de tal movimento como críticas causadas pela desilusão oriunda da racionalização que levou o homem moderno à tragédia das guerras e da desumanização, com sistemas de opressão e exploração. Considera que as estruturas da sociedade capitalista construídas à luz da racionalidade produziram sofrimento e infelicidade. No fundamento desse ataque, está a acusação de que as narrativas, de caráter universalizante, falharam em oferecer esclarecimentos aos processos políticos e sociais complexos e multifacetados, tendo servido, no fundo, apenas para legitimar determinados grupos que, na sociedade, desenvolveram processos opressivos sobre outros grupos.

Jamerson afirma que todos os referenciais teóricos se encontram em crise face as mudanças bruscas, sem precedentes, na história do capitalismo com o desconforto provocado pelas práticas políticas do mundo socialista, cuja crise colocou em discussão uma teoria global da história, o marxismo, que marcou profundamente o mundo, especialmente o mundo intelectual francês, desde a primeira metade do século passado (1996). Desta crise, sobreviveram grandes historiadores do chamado “marxismo ocidental” como Eric Hobsbawm, Christopher Hill e E. P. Thompson, como ainda Dobb, Wallerstein e Anderson, que por sinal tiveram grande influência na historiografia brasileira.

Por outro lado, constatamos a crescente utilização de metáforas, tais como “aldeia global”, “fábrica global” e outras, apontando as inúmeras vertentes abertas pela modernidade. E mais, essas metáforas explicitam aspectos desconhecidos, caóticos desse processo, procurando oferecer sentidos ao desconhecido e inusitado nele presentes.

A teorização pós-moderna evidencia uma grande variação de concepções envolvendo grande diversidade de aspectos intelectuais, políticos, estéticos e epistemológicos, não constituindo uma teoria consistente e unificada. Defende o relativismo e a mistura no universo. O sujeito pós-moderno não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente. Quer dizer, o campo da História é constituído por acontecimentos singulares entre os quais não existe uma hierarquia que privilegie uns como mais históricos em detrimento de outros, menos significativos para o andamento da História. Tudo o que o historiador faz, nesse caso, é recortar esse campo de acontecimentos singulares a partir da definição arbitrária de temas que os reúnam e permitam que os mesmos constituam uma narrativa inteligível: “a escolha de um tema de História é livre, mas no interior do tema escolhido, os fatos e suas ligações são o que são e nada poderá modificar isso” (Andrade, *ibid.*p.46).

Com isso, a História, muitas vezes, é convertida em literatura, em relatos do particular, em registros aleatórios da subjetividade dos indivíduos mergulhados nos seus cotidianos. Isso se justifica com o argumento de que só a representação do real é incognoscível e, por esse efeito, não se pode falar de História como ciência, fundada em conhecimentos ou verdades objetivas dos fatos históricos (*ibid.* Andrade).

É nessa perspectiva que Veyne, inspirado na filosofia de Foucault, catalisa algumas especulações dispersas em seus estudos teóricos, segundo Connor (1996). Tal iniciativa instiga o acabamento para a História científica, ou seja, Veyne demonstra que a História liberta-se da bipartição entre ciência conceitual e ciência da diferença.

Coloca-se, ainda, sob suspeita a tradição filosófica e científica ocidental moderna, questionando os limites do seu projeto de racionalidade, desafiando as crenças na razão, as pretensões universalistas, a credibilidade no progresso e na ciência. Por outro lado, essa vertente pode levar ao irracionalismo e ao misticismo, com o abandono dos instrumentos críticos da razão. Frigotto assegura que:

O resultado destas perspectivas no plano epistemológico é, em grande parte, um retorno às perspectivas do relativismo absoluto e, no plano humano, a um presentismo insuportável (apud Hobsbawm, 1992) e um descompromisso com a realidade histórica (2001, p.26).

Outro passo na direção dessa nova teoria foi a releitura de Freud feita por Jacques Lacan. Este achou que a relação entre sujeito e sociedade poderia ser pensada a partir de dois modos interdependentes de apreensão da realidade: o simbólico e o imaginário (ibid, p.80).

Nessa perspectiva, parece não haver suporte para as fronteiras entre o real e a fantasia, entre o possível e o impossível, entre o certo e o errado, entre a ética e a imoralidade. O valor das coisas, das instituições e das pessoas é medido pelo poder de sedução. Parece haver ausência de horizontes holísticos, bem como da possibilidade de qualquer tipo de mobilização global.

No dizer de Wood,

Os pós-modernistas interessa-se por linguagem, cultura e “discurso”. Para alguns, isso parece significar, de forma bem literal, que os seres humanos e suas relações sociais são constituídos de linguagem, e nada mais, ou no mínimo, que a linguagem é tudo o que podemos conhecer do mundo e que não temos acesso a qualquer outra realidade (1999, p.11)

A atual preocupação com as formas de linguagem teórica pode estar nas influências particulares da política de representação no discurso cultural, podendo estar arraigada nas relações de poder e, em particular, nas formas de poder personificadas em linguagens especializadas e institucionalizadas.

Nesta análise parece estarem superados todos os velhos esquemas interpretativos e, por isso, se impõe a necessidade de elaborar novos paradigmas, cujas bases teórico-metodológicas devem estar centradas no indivíduo e no cotidiano divorciado da sua dimensão sócio-estrutural e suas referências históricas e temporais. Nessas considerações, parece não existir uma realidade cognoscível em si, nem existe um sujeito social ou histórico, seja individual seja coletivo. É perigoso pensar que todo o conhecimento é uma construção só do simbólico dotado de um modelo próprio de articulação. Assim, esse relativismo extremado pode produzir uma relativização completa de todas as categorias, encaradas como simples símbolos desprovidos de todo conteúdo material.

Assim Cardoso preocupado com a manutenção de uma História válida, afirma que:

... O homem – como sujeito objeto privilegiado do saber – não passa de uma invenção recente, que desaparecerá ao ser transcendida a estrutura do discurso contemporâneo (2000, p.81)

A afirmação parece ironizar princípios de muitos teóricos pós-modernos que defendem que tudo é discurso. Cardoso se preocupa com “a morte do homem”, sua eliminação como sujeito e como objeto, que, segundo ele, levaria a “morte da história” ficando aberto no conhecimento histórico só a subjetividade (ibid. Cardoso).

Influenciada pelo relativismo e pelo irracionalismo, a “nova História” passa a rejeitar a relação de hierarquização dos fatos, abandona a idéia de estrutura social e de referenciais totalizantes do processo histórico. Assim, distancia-se de qualquer procura dos significados históricos. Parece centrar a convicção da inutilidade das idéias daqueles que pretendem subverter a ordem estabelecida, realizando rupturas, a exemplo da Revolução Francesa. A realidade objetiva, com suas relações com o mundo concreto, deixou de conter como referência o fato ou a evidência, sendo substituída pela representação simbólica, em que não há real, tampouco qualquer sentido dele. As classes sociais são convertidas em fragmentos atomizados de uma heterogeneidade desprovida de “substrato ontológico, convertidos em fugazes e volúveis agrupamentos sociais em que os indivíduos encontram o sentido de suas vidas nas incessantes sensações hedonistas” (Ibid. Andrade).

Evans, na sua obra – “Em defesa da História” diz que:

Os pós-modernistas que criticam as noções lineares de tempo parecem ignorar o fato de os historiadores estarem habituados a lidar, no seu trabalho, com uma enorme variedade de conceitos de temporalidade (2000, p.169).

Assim, parece não dever se supor que a História depende e se fundamenta exclusivamente no contexto social particular, à margem de qualquer entrelaçamento com outras determinações que condicionam os fatos numa longa duração. E, ainda, que através do recurso das fontes e da utilização de métodos de estudo adequados, os historiadores têm todas as possibilidades de chegar, se forem cuidadosos e persistentes, a uma reconstrução da realidade passada, reconstrução que pode ser parcial e provisória e que não será, certamente, objetiva, mas que é, não obstante, verdadeira (ibid).

Evidencia-se a necessidade de ter reservas quanto a determinada tendência intelectual pós-moderna que centra, algumas vezes, suas críticas em terreno que não tem o devido domínio, abalando convicções de grandes historiadores, algumas vezes com um olho voltado para a ironia, podendo até provocar a descabida “história em migalhas”. Sendo a Filosofia da História um assunto tão importante, não se pode deixá-la a mercê só desses teóricos.

A Filosofia da História, na melhor das hipóteses, deve ter a função de fornecer informações sobre a estrutura especializada do pensamento histórico, sempre que ela for necessária na formação da consciência histórica, podendo ainda assumir uma função didática de orientação do aprendizado histórico. E ainda, no campo da historiografia, fazer com que a formulação historiográfica de resultados de pesquisa capacite seus destinatários a abordar a interpretação do passado que lhes é oferecida, usando seu entendimento próprio, e não meramente pela imposição do entendimento do autor (Rüsen, 2001).

Diante do constatado, o professor não pode deixar de saber distinguir o passado da História. Ademais, haveria então necessidade de fazer outros estudos, no sentido de garantir um certo domínio da epistemologia da História, garantindo-lhe uma habilidade para examinar em que medida as histórias anteriores e atuais foram construídas, tanto no aspecto metodológico quanto conteúdo. Considerar-se-a, ainda, a multiplicidade de conceitos em torno da natureza da História, especialmente os diferentes tipos de historiadores – econômicos, culturais, sociais - pois cada um destes ramos da investigação histórica possui uma metodologia e um conceito de tempo ligeiramente distinto dos restantes. Os resultados gerados pelos mesmos têm suscitado atitudes diferentes em relação à teoria e à epistemologia. Neste sentido, a História tem-se transformado, cada vez mais, num domínio multicultural, onde grupos distintos apresentam distintos pontos de vista, cursos e programas universitários de história, o que consideramos como ponto de partida para uma mudança significativa na formação histórica e, conseqüentemente, na sua própria atividade docente.

Podemos considerar a intencionalidade do ser humano – e do professor enquanto tal - como agente e paciente de múltiplas maneiras. Nisto deve ser incluída uma relação desse professor com o seu tempo, na qual se enraízam as operações práticas da consciência histórica, especialmente quando os seres humanos têm de dar conta das mudanças temporais de si e do mundo mediante seu agir e sofrer. Como bem coloca Rüsen:

A consciência histórica é, pois, guiada pela intenção de dominar o tempo que é experimentado pelo homem como ameaça de perder-se na transformação do mundo e dele mesmo (ibid.p.60)

Por outro lado, não podemos perder de vista o grande desafio da educação histórica formando como pressuposto básico a idéia de que para tornar o educando pessoa que tenha formação e atuação crítica na vida cotidiana, no plano social, cultural e da história, o próprio educador precisa estabelecer estreita relação e reflexão com o desenvolvimento e (ou) evolução da epistemologia histórica. O professor deverá habilitar-se a trabalhar o conceito de

História como entrecruzamento de novo/velho, restabelecendo um diálogo entre o sujeito e a razão, com a preocupação de não sacrificar a totalidade nem a singularidade, mas buscar trabalhar a tensão entre o universal e o particular, enxergando o conhecimento histórico na interação com o mundo. Cabendo ao professor, ainda, escolher o melhor itinerário de acordo com a realidade com que vai trabalhar; a escolha variará consoante a sua concepção acerca do estudo e do ensino da História. Ou seja, o desafio do olhar nas várias teorias de História está em encontrar uma abordagem sociológico-filosófica que dê conta de apreender essa esfera cultural expandida, a nova e efêmera sociedade. Esta mudança de visão surge como resultado de uma tomada de consciência, ou mesmo de maior maturidade e daí deve resultar um sistema de pensamento menos disperso, mais integrador e, assim, mais complexo.

Hoje, tornou-se insustentável a defesa de qualquer teoria global, em função do colapso da crença nos valores de todo tipo e em sua hierarquização como sendo universal, o que remeteria ao niilismo intelectual contemporâneo, com seu relativismo absoluto e sua convicção de que o conhecimento se reduz à processos hermenêuticos impossíveis de ser hierarquizados de modo a gerar o consenso (Cardoso, 1997). Daí a necessidade em assumir uma postura cautelosa com relação às teorias aos pós-modernistas.

Fechamos este capítulo com Jamerson (1994) que alerta que, muitas vezes, a esperança de uma utopia está em lugares que pouco ousamos divisar, como nas expressões culturais mais massificadas do nosso tempo, revelando um anseio dos sujeitos, nessa era fáustica, em encontrar-se menos fragmentariamente.

Alertamos ainda, para a importância do papel dos profissionais do ensino da História, que não deve descuidar-se de sua competência epistemológica histórica para não correr o risco de adotar o pensamento único, mas adequar seu ensino às novas exigências da sociedade, na perspectiva de alcançar uma aprendizagem histórica, junto aos seus alunos, que venha contribuir com uma formação de cidadãos críticos e participativos. Assim, não trabalhar em direção ao final grandioso de uma história mundial ideologicamente compreendida, mas, em vez disso, buscar elucidar o indefinido e explorar vários modelos de sociabilidade e de organização social e ainda, procurar administrar bem a tensão vivida entre o que se construiu na História e o discurso das possibilidades.

CAPÍTULO II

EPISTEMOLOGIA E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA

1 - Introdução

A questão que, ultimamente, mais se debate com relação ao ensino da História é a dificuldade do aprendizado, um problema que parece ser atribuído às profundas mudanças que permeiam o conhecimento de História, no que concerne a conceitos como o tempo, a objetividade, a significância em História, entre outros. Assim, abre-se um amplo leque de problematizações, que vão desde a investigação sobre as imagens temporais, aos modos pelos quais se produz o conhecimento histórico, até o pensamento dos professores sobre a natureza da História, que têm implicações profundas sobre o ensino. A maior parte da investigação neste campo procura, atualmente, analisar a aprendizagem na sua relação com o conhecimento histórico. Nesta perspectiva, procuraremos neste capítulo discutir os possíveis fatores que podem influenciar a qualidade do trabalho, no que se refere ao ensino-aprendizado da História, e que constituem os objetivos deste capítulo. Estes fatores, mesmo tendo suas especificidades, também se inserem no pensar cotidiano da escola, preocupação tão presente nas referências exploradas nos trabalhos de pensadores como Piaget, Vygotsky, Wallon, Paulo Freire e outros e que têm exercido uma influência relevante na construção de paradigmas adequados aos projetos educativos para o nosso tempo. No que diz respeito a educação histórica, as pesquisas de Lee (1978, 1991, 2001, 2003), Booth (1980, 1986 e 1992) e Shemilt (1980) entre outros, no Reino Unido; Seixas(1999) no Canadá; Carretero (1997) e Cercadillo (2000), entre outros, na Espanha; Barca(2000), Magalhães(2002) e Melo (2001), entre outros, em Portugal; Schimit e Garcia (2005), no Brasil, estão a construir um *corpus* sobre o pensamento histórico dos alunos, dentro de um quadro de referência teórico assente no debate em torno do conhecimento histórico. Ainda no Brasil, às pesquisadoras acima referidas juntam-se, entre outros, Siman (2001), Zamboni (2003) e Abud (2005), na proposta de implementação de práticas inovadoras que contemplem o processo de construção conceitual dos alunos e dos professores.

2 – Conhecimento Prévio e Educação Escolar

No decorrer de sua história, em momentos e em sociedades determinadas, o ser humano organizou instituições encarregadas de transmitir diferenciadas formas de educação e do saber.

A educação escolar é diferenciada da educação informal por ser institucionalizada. A escola como instituição encontra-se organizada dentro de determinadas normas que chegam a dar forma específica as ações que acontecem no seu âmbito. A educação escolar, portanto difere da educação não sistemática que acontece fora da escola:

[Pela] transmissão e criação contínuas de conhecimentos por essa função contínua, a escola é obrigada a fazer uma organização do conhecimento transmitido. Tal organização é feita a partir de critérios, dos quais o mais usado é aquele decorrente das ciências cujo conhecimento é a base de onde são extraídos os conteúdos das disciplinas escolares. (.KIRUOA, 1994, p.30).

Kiruo parte de um conceito, defendido em educação, de que a escola transmite um conjunto de conhecimentos que tem sua origem na atividade científica, produtora de novos conhecimentos e saberes, e que ela deverá organizar e criar as formas mais adequadas de trabalhar o conhecimento válido. Nessa perspectiva, o interessante seria o aluno não aprender apenas pensamentos acabados e sim, desenvolver seu raciocínio. Para isso, é preciso a escola não se preocupar só em repassar conhecimentos, mas orientar os educandos no sentido de se explorarem suas idéias e ensaiarem pesquisas respeitando, de alguma forma, o método científico.

Assim, o saber escolar não deve dedicar-se exclusivamente à transmissão das novas descobertas científicas e, quando o faz, deve ser para situá-las num contexto já conhecido pelo aluno. A transmissão do conhecimento pela escola parece centrar-se na questão dos princípios fundadores de cada área do conhecimento, ou “nos processos metodológicos e intelectuais que lhes são próprios” (Valdemarin, 1998), devendo esta atividade saber recortar temas, selecionar conteúdos, propor e avaliar a execução de tarefas, propor modelos de raciocínio e investigação, criticar as proposições existentes. Esta atividade deverá ser balizada e mediatizada pelas experiências do aluno, diferenciando a partir da possibilidade de compreensão e elaboração dos dados informados, entrelaçando o desenvolvimento psicológico e as exigências culturais de socialização.

É necessário ressaltar ainda que a linguagem influencia a conduta de formação do indivíduo, considerando que além de ser um sistema de comunicação é um sistema de significados que se convertem em coletivos graças à capacidade de compartilhar experiências (físicas e mentais). Compartilhar o significado de uma palavra, de uma frase ou de um discurso que se escuta é procurar ver o mundo de uma maneira muito próxima de como o vê a pessoa que os pronuncia.

Assim, o desenvolvimento da linguagem, por exemplo, parece ser necessário para o progresso do raciocínio. Esta questão é, sem dúvida, um dos desafios que o professor de História se depara. No dizer de Campos,

A linguagem é o meio pelo qual o indivíduo expressa seus conceitos. Entretanto, é essencial que sejam aprendidos os significados convencionados para cada palavra (símbolo), usada para expressar os conceitos e as idéias na comunicação social (1987, p.57).

A citação de Campos parece evidenciar que a linguagem tem a ver com o conceito. Sendo assim, o crucial é a significação e, nesse contexto, as reflexões devem também ser colocadas na relação entre linguagem e poder. Ora, sendo o pensamento verbal a relação entre pensamento e linguagem, a compreensão da mesma implica na existência de uma unidade de análise. Vygotsky (1994) postula a unidade de análise do pensamento verbal e o seu significado, que é dinâmico e transforma-se de acordo com as várias formas pelos quais o pensamento se desenvolve no processo de autogênese. Ao compreendermos um discurso, construímos uma representação dos seus conteúdos e isso nos leva a pensar que os professores devem ter prudência na organização dos seus discursos a fim de facilitar nos alunos a emergência de estratégias para a construção das suas idéias. Numa perspectiva de objetividade, a linguagem deve ter como finalidade a de ser compreendida a idéia a que se reportam.

Qualquer instituição, seja qual for o seu princípio e objetivo, depende dos padrões da linguagem, pois sendo por meio da linguagem que atribuímos significados às relações que estabelecemos com os seres que nos rodeiam, a fala e a ação direta do sujeito sobre o objeto têm um papel muito importante no desenvolvimento do indivíduo.

Segundo Vygotsky, os conceitos científicos e os espontâneos, mesmo se desenvolvendo em direções opostas, estão sempre relacionados. Nessa perspectiva, ele compreende que:

...os conceitos históricos só podem começar a se desenvolver quando o conceito cotidiano que a criança tem do passado estiver suficientemente diferenciado – quando a sua própria vida e a vida

dos que cercam puder adaptar-se à generalização elementar no passado e agora. (1993, p.93).

É de extrema relevância a escola considerar o saber comum ou “ingênuo”, ou seja, currículo oculto adquirido com as experiências do cotidiano, e tal significa o primeiro passo para se alcançar o saber elaborado, pois a curiosidade é um elemento indispensável para o conhecimento. Dessa forma, o conhecimento espontâneo representa uma primeira fase para que, a partir dele, haja uma progressão do conhecimento induzido pela curiosidade, desde que esta curiosidade leve o indivíduo a construir o objeto cognoscível, como Paulo Freire, convergindo com o pensamento de Vygotsky, infere:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haverá criatividade sem curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impaciente diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (1996, p.35).

Desde o nascimento, a criança vai adquirindo conhecimento e a socialização vai acontecendo de acordo com as experiências que ela vai adquirindo. As experiências podem ser sociais ou não sociais. Mesmo não distinguindo estas experiências sociais e não-sociais, a social começa com o nascimento, pois o mundo da criança é habitado por outras pessoas (Ribeiro, 1996).

A criança, antes mesmo de ingressar na escola, já realiza uma série de atividades mentais. Podemos até constatar essa aprendizagem diante das situações do cotidiano que exige delas empregarem conhecimentos adquiridos com os adultos ou as crianças mais experientes que fazem parte do seu meio social. É comum, por exemplo, observarmos indivíduos que ainda não conhecem símbolos utilizados no estudo da matemática resolverem mentalmente problemas matemáticos, dar ou receber troco nas lojas ou na compra de alguma coisa (Vasconcelos, 1996; Lima, 1999).

Nesse sentido, as intervenções pedagógicas devem se situar no que Vygotsky chama “Zona de Desenvolvimento Proximal”, justificada na análise de desenvolvimento real e potencial que propõe o conceito de ZDP da seguinte forma:

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (1989, p.97).

Nessa perspectiva da aprendizagem dentro da ZDP, o pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual. Assim, Vygotsky defende que as possibilidades cognitivas de um indivíduo não se esgotam naquilo que ele pode fazer por si mesmo, mas também com a ajuda de outro indivíduo mais capaz (1979).

Vygotsky diz que um dos principais defeitos da psicologia tradicional é a separação entre os aspectos intelectuais, de um lado, e os afetivos, de outro, propondo a consideração da unidade entre esses processos. O pensamento tem sua origem na esfera da motivação, “envolvendo inclinações, necessidades, impulsos, afeto e emoção.” (Oliveira, 1992:76). Assim, comparando com os piagetianos e os construtivistas radicais, Vygotsky foi muito mais intervencionista na sua visão do papel do professor. Portanto, na sua análise, é função do professor desafiar o educando a alcançar metas que de outra maneira não atingiria.

Dckinson e Lee (1978) também trabalharam nessa linha, ao dizer “que as instituições históricas não podem ser criadas num laboratório, à maneira piagetiana” (cit. Sutherland, 1996, p.249). Nesta perspectiva, eles atribuem maior importância ao desenvolvimento intelectual do que à aprendizagem processual, cabendo ao professor construir a sua relação com os alunos como sendo um guia perspicaz dessa aprendizagem.

A análise de Vygotsky considera ainda o desenvolvimento da complexidade da estrutura humana como um processo de apropriação pelo ser humano da experiência histórica e cultural. Na sua concepção, organismo e meio exercem influência recíproca, portanto o biológico e o social não estão dissociados. Na perspectiva de Vygotsky, o ser humano constitui-se através de suas interações sociais, portanto, é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura (Rego, 1994).

Na sua fundamentação, toma a dimensão social da consciência como essencial, sendo a dimensão individual consequência. Para ele, o processo de internalização, isto é, de construção de um plano intrapsicológico a partir de material interpsicológico, de relações sociais, é o que pode garantir o processo de formação da consciência.

Lúria assegura que:

De acordo com esse ponto de vista, a consciência humana, que é resultado de atividade complexa, e cuja função se relaciona com a mais alta forma de orientação no mundo circundante e com regulamentação do comportamento, formou-se ao longo da história social do homem durante a qual a atividade manipuladora e a linguagem se desenvolveram, e seu mecanismo exige a íntima participação dessas (1980, p.221).

Assim, as orientações que o mundo oferece ao ser humano são submetidas a uma complexa recodificação de acordo com categorias que ele aprendeu e adquiriu como resultado da completa experiência histórica da humanidade, e sua idéia acerca do mundo exterior torna-se abstrata e generalizada, mudando de acordo com o desenvolvimento e experiências do indivíduo.

Os indivíduos organizam sua vida em sociedades formando instituições sociais: a família, a escola, o Estado e a Igreja. Estas, porém, são formas de vivências a que os homens recorrem, visando a satisfazer determinadas necessidades. Portanto o indivíduo pode trazer em sua mente vários conhecimentos para a escola, adquiridos através da integração com o meio físico e social no qual se insere. Porém, é de fundamental importância que a escola conduza o indivíduo a aprimorar esses conhecimentos e garanta atividades que o levem a construir novos significados, fazendo uso do raciocínio.

Dependendo do momento e da oportunidade, o aluno deverá ser conduzido por uma forma conceitual a níveis de elaborações diferentes e mais elevada, conforme defendem muitos investigadores em educação histórica, designadamente Lee (2003), Ashby (2003), Shemilt (1987), Barca (2000,2004), Melo(2003). Os níveis de conhecimentos são importantes e podem exercer influência sobre os outros diante de uma situação desconhecida. Assim, o indivíduo busca compreensão em outros fatos já vivenciados e internalizados, e ao adquirir os conceitos ditos científicos na escola, outros conceitos vão servir de mediação, em especial quando se percebe que um conceito científico supõe relações com outros conceitos, ou seja, que cada conceito deve ser compreendido para servir de parâmetro para a aprendizagem de um novo conceito. Isto deve ter-se em conta principalmente para se desenvolver uma aprendizagem compreensiva e com significação.

Daí a importância de se perceber que a relação do ensino e da aprendizagem, especialmente em História, atrela-se a compreensão de conceitos que se dá através de processo longo e complexo, pois depende de vários fatores como: perguntas a serem respondidas, ambigüidade a ser clarificada, domínio e identificação das semelhanças e diferenças, competência epistemológica e didática do professor, entre outros.

Além do mais, temos que admitir que qualquer cultura muda sempre, e a escola precisa estar atenta a isso, pois a nossa cultura contemporânea proporciona uma grande diversidade de conhecimentos, incluindo instrumentais e procedimentais, mas não gera nos jovens a capacidade de selecionar, organizar e pensar racionalmente toda a informação recebida. Assim, apesar da grande quantidade e diversidade de informação recebida, esta por si mesma não é suficiente para construir esquemas de significados consolidados que possam

servir de instrumentos de leitura da sua realidade circundante. Nessa perspectiva, o ensino de História depara-se justamente com tais desafios e não pode continuar nos limites de uma transmissão mecânica, através de um verbalismo sem sentido e função, para a formação do indivíduo consciente e crítico. Enfim, o conhecimento não deve ser tratado como um artefato cultural ou como a propriedade de algo que serve como uma fonte inocente pré-figurativa de autenticidade cultural, estimulando uma análise preconceituosa.

A escola propicia ao aluno um conhecimento sistemático sobre aspectos que nem sempre estão associados ao seu campo de visão de vivência direta (como no caso dos conceitos espontâneos). Possibilita, ainda, que o indivíduo tenha acesso ao conhecimento científico constituído e acumulado pela humanidade, por envolver operações que exigem consciência e controle deliberado, permitindo que o educando se conscientize dos seus processos mentais, portanto ao nível meta-cognitivo (Rego, 1998), assegurando-lhe mudanças que permitem a postulação da construção do saber. Vygotsky (1998) ressalta que se o meio não desafiar, exigir e estimular o intelecto do indivíduo, esse processo poderá se atrasar ou mesmo não se completar, ou seja, poderá não chegar a conquistar níveis mais elevados de raciocínio. Isto quer dizer que o pensamento conceitual é uma conquista que depende não somente do esforço individual, mas, principalmente, do contexto em que o indivíduo se insere que define, aliás, seu “ponto de chegada”. Talvez o professor consiga dar ao aluno o estímulo de que ele necessita e que pode ser apenas um passo específico que dá a um determinado indivíduo a resposta de que precisa para resolução de problemas. Nesse sentido, Cole (2000) concebe o social e o individual como elementos mutuamente constitutivos de um sistema interativo único, justificando o conceito de “zona de desenvolvimento proximal” como o espaço onde a cultura e a cognição são criadas reciprocamente. Assim, a internalização é evidenciada por mudanças no grau de partilha de ações que visam um objetivo e afirma que o grau crescente de controle das ações pelo sujeito, a partir de ações partilhadas, seria o principal indicador do processo de internalização.

Deve considerar-se ainda que, atualmente, as mudanças vêm acontecendo de forma tão rápida, que a demora cultural se transforma em verdadeira crise, desafiando os educadores a quem cabe descobrir a modalidade de ajustamento viável e desejável em face dos valores que pretendem ampliar a aprendizagem que se quer alcançar. Daí se perceber que a aprendizagem passa através da dinâmica da interação da estrutura do sujeito com a estrutura da tarefa a ser realizada, e que pode acontecer de um modo integrado, harmônico e progressivo no contexto do processo educativo.

Assim, a aprendizagem parece envolver não apenas a aquisição de mecanismos instrumentais à satisfação de necessidades fixas, mas, sobretudo uma diferenciação dos impulsos em relação aos objetos exteriores. Ou seja, a aprendizagem é empreendida pelas necessidades sentidas pelo homem, necessidades que são modificadas no ajustamento das situações nos seus diversos tempos, progredindo com o surgimento de uma nova dificuldade. Sobre isto já Dewey afirmara: “a verdadeira educação vem através do estímulo dos poderes da criança pelas exigências das situações sociais, nas quais ela se encontra” (Cf. Eby, 1970, p.540). Essas preocupações nos parecem importantes porque é possível que uma teoria psicológica que insiste no papel determinante da orientação do adulto ou do instrumental simbólico culturalmente elaborado no desenvolvimento da criança seja inadequadamente utilizada como exclusivo modelo psicopedagógico. Sabemos que a criança não aprende sozinha, é preciso que haja um professor para que esse aprendizado se realize, o problema é que nem sempre essa relação é adequada. Nesse sentido, o aprender supõe a presença de um professor, colocado numa determinada posição, que pode ou não propiciar aprendizagem, numa educação que tem por finalidade última promover uma qualidade de aprendizagem, assim procurando ações mais adequadas para essa promoção. Nessa perspectiva, procuraremos analisar, ainda, as possibilidades de configuração motivacional a partir da Psicologia.

3 - Os Processos de Aprendizagem

O ensino da História, nas últimas décadas, vem sendo objeto de preocupações e discussões, talvez pela necessidade que a escola percebeu em adequar o conhecimento às novas exigências da sociedade. É nesse contexto que a pesquisa na esteira do pensador Piaget sugeriu que a compreensão que as crianças têm de alguns aspectos relacionados com o passado e com o tempo histórico exigiria um pensamento abstrato.

Piaget teve um destaque significativo na cultura escolar ao dizer que as crianças atravessam uma série de estádios de desenvolvimento, cada um dos quais é qualitativamente diferente do outro, quebrando a idéia que prevalecia de que a atividade cognitiva infantil era igual a dos adultos, apenas menos eficiente. Assim, a idéia de que a criança pensava e aprendia de maneira diferente foi realmente revolucionária, justificando o lugar privilegiado que ocupou como fundamento nos movimentos de renovação pedagógica que propunham um olhar atento dos professores sobre os níveis de pensamento dos alunos, diferenciado por faixas etárias.

Para Piaget (1983), os estádios do desenvolvimento cognitivo podem ser compreendidos como aquisição sucessiva de estruturas lógicas que ele caracteriza da seguinte forma: o sensorio motor (0 a 2 anos); o operacional concreto (2 a 12 anos); este dividido em dois sub-períodos que são: o pré-operatório (2 a 7 anos e os das operações concretas 7 a 12 anos); e o operacional formal (12 a 15/16 anos e vida adulta).

Na concepção construtivista de Piaget, o conhecimento não se transmite, constrói-se. O conhecimento dá-se por interação do sujeito com o meio. A ação deste sujeito sobre o objeto é entendida como ação assimiladora que transforma o objeto. O desenvolvimento e, por extensão, a aprendizagem, devem ser entendidos, segundo Piaget, como o resultado deste jogo combinado da adaptação e da organização, e jamais como uma ação unilateral do objeto (meio físico e social) sobre o sujeito (1974). Assim, Piaget não nega a necessidade da contradição, do conflito com outros, da competência argumentativa e da competência de julgamento para a construção do pensamento. É muito difícil julgar algo independente da influência dos demais fatores.

Embora alguns pensadores pós-piagetianos não entendam Piaget quanto à interferência do sociológico no processo do aprendizado, acabam incluindo a dimensão social, a dimensão do outro, a dimensão dialógica, na própria construção do pensamento. Assim, não haveria pensamento sem diálogo, não haveria possibilidade de conhecimento do mundo, da natureza e do mundo social sem essa relação dialógica com outros, inclusive com as contradições, com os conflitos que os outros nos impõem, vendo o mundo diferentemente, contrapondo outras orientações (Freitag, 1993).

Pela sua atividade, a pessoa assimila os dados da experiência e modifica-os continuamente de modo a adaptar-se aos novos dados que se lhe apresentam. Cada nova organização cognitiva resultante do processo de interação depara com novas significações; gera-se um novo desequilíbrio que obriga o organismo a modificar-se, constituindo assimilação mais complexa, de modo a prosseguir no amadurecimento cognitivo.

Porém, muitos dos seus contemporâneos não aceitaram esse conceito da existência de diversos tipos de pensar. Defenderam que, à medida que uma criança evolui para o estado adulto, o progresso é apenas quantitativo e não qualitativo. Os limites da abordagem piagetiana são evidenciados ainda por Micotti quando defende que o aprendizado depende do desenvolvimento, mas que o próprio aprendizado pode conduzir a esse desenvolvimento (1987), visão dialética dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Na perspectiva defendida por Bigge (1997), parece ser fundamental que, desde cedo, se propiciem situações que permitam aprofundar a compreensão. Entendendo a maturidade como um processo

pedagógico, ela pode ser provocada se criarem às condições que a favoreça. Assim, não irá depender só da idade, mas, sobretudo, da interação a que o aluno está sujeito no meio social e na escola. Ou seja, o estágio, embora possa coincidir com uma determinada fase etária, não é necessariamente estabelecido tendo em vista a idade. Assim, entendemos que todas as pessoas passam pelos mesmos estágios, mas podem atingi-los e sair deles em tempos diferentes.

Em Wallon (1979), a idéia de estágio constitui-se quantitativa e qualitativamente a partir da predominância de um determinado tipo de comportamento, daí situando os diferentes estágios. Nessa perspectiva, ele utilizou o estudo da emoção, que considera uma realidade mista, onde acontece a convergência do corpo e do espírito, do biológico, do psíquico e do meio envolvente, justificada na rede das suas interações, problemas e contradições que, no fundo, são reflexos dos conflitos intra e inter-pessoais.

Para Bruner (1966), os três estágios sucedem-se de acordo com três níveis de representação do mundo, a saber: a representação ativa, a icônica e a simbólica. Para ele, o ato psicológico não pode ser compreendido fora do contexto cultural, ou seja, é no interior da cultura humana que Bruner situa a sua pesquisa a qual permite ao homem resolver os problemas que vão surgindo. Assim, esse trabalho de Bruner sobre modelos de representação (cinética, icônica) vai influenciar a pesquisa sobre os tipos de fontes mais apropriadas com que os alunos consigam fazer inferências históricas. O seu trabalho sobre a transferência de conhecimentos adquiridos a novos contextos sugere que, se os alunos aprenderem quais as perguntas a formular diante aos problemas, então a História poderá ser aprendida a partir do método aplicado, e não utilizando uma memorização estéril. Nesta perspectiva, o ensino terá como finalidade ajudar a desenvolver no aluno as capacidades que lhe permitam ser capaz de entrar numa relação pessoal com o meio em que vive (físico e humano) utilizando suas estruturas sensório-motoras, cognitivas, afetivas e lingüísticas, portanto biopsicossociais.

Como é possível perceber, nos últimos anos tem havido adesão a esquemas explicativos integradores e superadores do enfoque piagetiano em estágios de desenvolvimento invariante, inspirada nos trabalhos de Bruner (1963 1964 e 1966); Vygotsky(1977) e de outros investigadores como A. R. Luria (1976, 1980), tendo elementos presentes da própria teoria da aprendizagem piagetiana, como elementos antropológicos baseados na interação do indivíduo com o meio ambiente culturalmente organizado.

Estes enfoques parecem operacionalizar-se nas concepções construtivistas de aprendizagem, tornando-se um novo paradigma crescente e presente como base para renovação do ensino. Estas mudanças de concepções têm modificado os esquemas de conhecimento do alunado, que consideramos um agente central na educação.

Assim, para a psicologia moderna, a aprendizagem parece ser uma mudança persistente de conhecimento, habilidades, atitudes, valores e crenças. Pode ou não refletir-se em mudanças no comportamento manifesto. Uma pessoa não “aprende fazendo”, a não ser quando seu ato contribui para uma mudança de sua estrutura cognitiva. A psicologia de campo cognitivo, na visão de Bigge, é uma psicologia intencional; assim, propõe que uma pessoa, a seu nível de desenvolvimento e compreensão, faz o melhor que pode de acordo com a forma como se concebe (1977).

Na abordagem sócio-histórica da psicogênese, tanto de Bigge (1977) como de Spranger (1979), a construção da racionalidade da criança é resultado de seu esforço em assimilar as técnicas que uma determinada sociedade pode lhe oferecer. A sociedade, nas suas diversas formas, determina um desenvolvimento que não deve ser linear, em que modalidades novas de comportamento devem subordinar as antigas e, por isso, a criança tanto pode ser tentada a assumi-las como a elas resistir. Hoje, já se pode constatar que crianças entre os 5 e 11 anos podem ser sensibilizadas para aprendizagens específicas se forem submetidas a um processo de ensino que os façam avançar em direções e etapas posteriores, ou seja, a aprendizagem não acontece só levando em consideração a capacidade do aluno, mas também como resultado das estratégias que existem no processo de ensino-aprendizagem. Em vista disso, o professor, como já foi analisado, é uma figura fundamental no processo do conhecimento, uma vez que suas ações podem favorecer ou não a construção do conhecimento-aprendizagem. Como bem ilustra Carretero:

... Quando explicamos alguma noção aos alunos, ou estes a lêem nos livros-didáticos, sua compreensão inicial será, provavelmente, muito mais deformada do que poderíamos supor à primeira vista. Por isso, é importante levar em conta que o professor deve prestar atenção às concepções dos alunos, tanto àquelas que possuem antes de começar o processo de aprendizagem quanto às que serão geradas durante esse processo (1997, p. 42).

Assim, o professor pode ensinar competentemente e o aluno prestar atenção, copiar e resolver as lições e, no entanto, não haver rendimento na aprendizagem, talvez por existir uma distância considerável entre a lógica do professor e a do aluno. E, muitas vezes, o professor limitado a reprodução do conhecimento, distanciado, conscientemente ou não, do sentido do conhecimento e da sua própria construção, não consegue, como diria Paulo Freire (1985), assumir o nível de consciência do educando. Lógica que, segundo Vygotsky (1996), não é necessariamente função da idade, mas da ação ou, melhor dizendo, da interação do indivíduo com o meio físico-social que o cerca.

Isso parece querer significar que sendo o professor um agente do social, é também um tradutor do social para o individual, interferindo positiva ou negativamente, nos processos de construção individual e (ou) social. Assim, o aprendizado humano pressupõe uma natureza social, consistindo em um processo através do quais as crianças penetram na vida intelectual da sociedade e da cultura em que estão inseridas.

Nessa perspectiva, um professor pode ser ouvido quando está revestido para seu aluno, de uma importância especial. Graças a essa importância, o mestre passa a ter em mãos um poder de influência sobre o aluno. Nessas condições, os professores devem exercer uma influência de guia, não sendo suficiente o professor esperar que o educando esteja pronto para um determinado aprendizado, mas sim prepará-lo, ajudando-o com a linguagem, estimulando os conceitos através de meios subjacentes e notificando-o com perguntas, dando-lhe pistas adequadas. Ou seja, os construtivistas parecem concordar que os professores devem desempenhar um papel instigador, proporcionando ao educando um ambiente tão estimulante quanto possível.

Este processo requer uma intensa atividade do aluno, que não deve ser confundida com simples “ativismo” e com atividades manipuladas. Trata-se de uma atividade interna que precisa trilhar muitos caminhos para alcançar uma aprendizagem significativa (Coll. C., 1987), ou seja, aprender a aprender algo deve ser o resultado final, e não aprender no vazio ou sobre qualquer conteúdo, mas sobre aqueles mais relevantes da disciplina estudada.

Neste sentido se pode enfatizar a importância dos conhecimentos prévios (Ausubel et al, 1976) que aponta o conhecimento do aluno, segundo a perspectiva de Vygotsky condicionado ao seu crescimento a partir da “Zona de Desenvolvimento Proximal” (ZDP) situado entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, ou seja, a distância entre as atividades mentais que o educando pode realizar e alcançar sobre a orientação do educador e em interação com os outros colegas.

Sabe-se ainda que a aprendizagem não só auxilia a capacidade de pensar, como pode também prejudicar a eficiência do comportamento na solução de problemas. Qualquer pessoa pode lembrar-se de exemplos em que a aprendizagem mecanizada interferiu na solução de outros problemas, porque o indivíduo achou difícil modificar seu modo de agir. É pertinente, ainda, colocar que também o resultado de pensamento modifica a aprendizagem futura e que a aprendizagem, por sua vez, pode influenciar o modo como se percebe o mundo. Até porque, a cultura não é pensada como um sistema estático ao qual o indivíduo se submete, mas como uma espécie de “pensamento provisório” em que seus membros estão em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados. Assim, não há limites

nem certas para a descoberta do conhecimento. Neste sentido, o processo de internalização, que corresponde à própria formação da consciência, é também um processo de constituição da subjetividade a partir de situações de intersubjetividade. A passagem do nível interpsicológico para o nível intrapsicológico envolve relações interpessoais densas, mediadas simbolicamente, e não trocas mecânicas a um patamar meramente intelectual.

Portanto, nestas abordagens de construtivismo social o ser humano tende a ser percebido como um transformador do meio e dele próprio, segundo o qual é um ser histórico e cultural, entendendo que é da combinação entre o instrumento e o signo que emergem as funções cognitivas superiores. O processo de internalização das formas culturalmente dadas de funcionamento psicológico é um dos principais mecanismos a serem compreendidos no estudo do ser humano. Porém, a cultura não é pensada por ele como um sistema estático ao qual o indivíduo se submete, mas como uma espécie de “palco de negociações” em que seus membros estão em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados.

Nesta perspectiva, não há contraposição com relação ao que pensam os investigadores referenciados, quando dizem que o ser humano tem uma pré-disponibilidade para pensar, para julgar com bases racionais, ou seja, o ser humano é dotado de uma faculdade da mente que se desenvolve nos mais diferentes contextos, mas que se baseia essencialmente na razão. Esses pensadores defendem que esta faculdade de julgar, pensar, argumentar é uma potencialidade que precisa ser desenvolvida no decorrer da vida (Freitag, 1993). Entende-se que o ser humano tem um potencial cognitivo de pensar o mundo, de reconstruir o pensamento e de ordená-lo com auxílio de critérios racionais. Nisso envolve a construção de conceitos que requerem atividades mentais de comparação, seleção, retenção dos dados significativos e sua organização numa rede de significação.

Porém, para alcançar este nível, o conteúdo proposto deverá ter um significado psicológico, desde a estrutura cognitiva da pessoa até a significação lógica, a partir da própria estrutura interna da área da disciplina. A motivação tem um papel essencial neste processo. Hoje se discute a idéia de que a aprendizagem está vinculada a conteúdos específicos, que o conhecimento se adquire em diferentes domínios e que o contexto em que se adquire tem grande importância, porque não é prudente separar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

Apesar de a idéia de “modelo mental” ter impulsionado inúmeras investigações nos últimos anos, não deve ser considerada como uma idéia unitária pelo contrário, trata-se de um conceito bastante impreciso e que está muito longe de ter uma definição que reflita um critério

unânime entre os cognitivistas. Johnson-Laird, por exemplo, não aceita que o raciocínio humano se limite a um processo formal ou sintático e considera que nele ocupam um lugar muito importante a compreensão de significações e a manipulação de modelos mentais baseados nessas significações e nos conhecimentos em geral (1981). Ele acrescenta ainda que:

Os modelos mentais subjazem às representações proposicionais. Enquanto uma representação proposicional “é uma descrição, que, em última instância, é verdadeira ou falsa em relação ao mundo”, uma vez que possuímos uma representação interiorizada desse mundo, então resulta que uma representação proposicional é verdadeira ou falsa em relação a um modelo mental do mundo (1981, p.210).

Tais modelos não se elaboram de uma só vez nem permanecem invariáveis quando elaborados, mas estão submetidos a mudanças permanentes. Desta maneira, os modelos mentais são concebidos como provisórios e podem ser mudados à luz de novas informações e de novos raciocínios. Assim como Johnson-Laird os descreve, os modelos parecem que vão se elaborando por aproximações sucessivas e não de uma forma definitiva a partir dos dados iniciais.

Nesse sentido, um pressuposto fundamental na Psicologia construtivista, é a atividade do educando.

Freitag avisa que:

...um professor pode impedir, ou melhor, pode perturbar ou facilitar, enquanto agente e representante da instituição-sociedade, em especial escola, universidade etc., o processo de construção, de elaboração do pensamento, do julgamento e da argumentação das crianças, dos jovens, dos adolescentes e até do homem maduro (1993, p.31).

O professor, por ser elemento central, numa visão tradicional pode aparecer como o único detentor do saber, pois é ele quem corrige, avalia e julga as produções e comportamentos dos alunos. As possibilidades de sucesso do professor estão intimamente relacionadas à sua competência em promover situações propícias para que se processem associações entre estímulos e respostas. Nesse caso, o professor aparece como a pessoa pronta e completa, ou seja, o modelo perfeito que deve ensinar ao aluno e, principalmente, moldar seu caráter, comportamento e conhecimento. A aprendizagem, assim, é confundida com a memorização de um conjunto de conteúdos, conseguidos através da imposição e estimulados por reforços externos positivos (elogios, recompensas) ou negativos (notas baixas, castigos,

etc.). Quase sempre se utilizando o método de exposição verbal, análise e conclusão do conteúdo, por parte do professor.

É importante que se diga que ao fazer-se referência à memória, não queremos subestimar sua importância na aprendizagem, ou evidenciar uma concepção negativa. Até porque sabemos que vários estudos têm mostrado que toda educação necessita de uma memória ativa, e que vacilar na memória pode ser vacilar na realidade, tornando uma realidade vazia. E ainda o papel da memória tem relação com as idéias prévias e os mecanismos de aprendizagem, que pode ser bem ilustrado no dizer de Marina:

Cuando um experto aprende, reestructurando todo su paisaje mental com la nueva información y sirviéndose de ella para nuevas tareas, también está aprendiendo de memoria, pero aprende otras cosas (1993, p.126).

Nesse contexto, o papel da memória se recupera e fica clara a diferença imprescindível entre memória compreensiva e a simples memória mecânica e repetitiva.

Talvez essa forma de aprendizagem que utiliza essa memória “mecânica” ainda predomine nas nossas escolas, o que parece demonstrar o desconhecimento sobre o papel do aluno na relação ensino-aprendizagem. Considerando essa possibilidade, Lopez Quintás alerta que:

Reduzir o objeto é empobrecer. Para empobrecer o homem há um meio sumamente eficaz: tirar o valor de tudo quando contribui para formar e desenvolver a personalidade humana. O homem é um ser de encontro; constitui-se como tal e se desenvolve fundando modos de encontro com as diversas realidades ao seu redor: a família, a linguagem, a arte, a comunidade e a escola... (1989, p.26).

Portanto, trata-se de criar uma relação entre dois sujeitos empenhados em construir a reflexão crítica: de um lado o professor, sujeito de criação, coordenação, proposição de estudos, questionamentos e debates; do outro, o aluno, sujeito – não simples objeto – de seu aprendizado, exercitando e desenvolvendo seu potencial crítico, através de um esforço inteligente de assimilação, de criação, de questionamento.

Stein diz que:

Há muitos modos de proceder racionalmente. Não devemos mais imaginar que podemos aperfeiçoar uma razão. Não existe razão para ser aperfeiçoada (...). Somos seres obrigados a sobreviver, no chão, no dia-a-dia, no mundo concreto. Por isso, não se educam razões para depois soltá-las no mundo (1993, p.38).

O autor parece alertar para uma nova consciência de que não existe razão naquela dimensão fantasiosa de que temos dentro de nós um instrumento acabado, poderoso, que nos ajuda a argumentar, a discutir, a trazer razões, a nos defender, etc. Nesta nova visão, somos muito mais complexos do que a razão tal como se imaginavam. O que parece existir, efetivamente, é o modo de comportamento racional.

Assim, o desenvolvimento da aprendizagem passa através da dinâmica da interação entre a estrutura do sujeito e a estrutura da tarefa e acontece de um modo integrado, global, harmônico e progressivo no contexto do processo educativo (Tavares e Alarcão, 2002).

Neste sentido, percebemos uma visão da dialética do processo educativo que pode nos remeter a dinâmica, em espiral, da relação autêntica entre o desenvolvimento e a aprendizagem que estão na base do processo. É importante observar ainda que, se por um lado o processo de aprendizagem passa através da interação desses fatores, esse mesmo processo pode modificar-se a partir da educação humana e os fatores que a influenciam, como: estágio de maturidade física, cognitiva, lingüística, afetiva, axiológica, social e outras expectativas. Além do mais, não é possível conceber hoje em dia, um saber hegemônico e (ou) inflexível. Sabemos que o conhecimento, especialmente, na área das Ciências Humanas, é muito mutável e que a resistência em perceber tal mudança, sobretudo na escola, poderá significar grande prejuízo.

O novo fundamento epistemológico percebe que o ser humano vai aprendendo, vai sabendo, vai construindo a sua inteligência através de um processo interativo. Tanto inteligência, quanto a vida, são adaptações resultantes de um processo. São construções progressivas e contínuas, manifestando-se pelo aparecimento de sucessivas estruturas cognitivas. Para cada nova estrutura incorporam-se as estruturas anteriores.

Assim o conhecimento é possível porque somos nós, é o nosso próprio intelecto que impõe as suas próprias leis à natureza e não o inverso.

A questão da internalização, enquanto processo de constituição da subjetividade, e a questão da construção do significado, envolvem um aspecto particularmente relevante para a compreensão da abordagem unificadora do funcionamento psicológico humano proposta por Vygotsky: “a internalização da linguagem” (Oliveira, 1992).

A maioria dos construtivistas dimensiona ainda o papel da “imitação” no aprendizado. Geralmente atribuem a atividade imitativa a um processo simplesmente mecânico de cópia e repetição. Entretanto, a imitação poderá oferecer a oportunidade de reconstrução (interna) daquilo que o aluno observa externamente. Assim, a imitação, não no sentido behaviorista,

mas de tomada de consciência de modelos fornecidos pelos sujeitos, poderá assumir um papel estruturante, pois amplia a capacidade cognitiva do indivíduo (Rego, 1999).

A passagem do nível interpsicológico para o nível intrapsicológico envolve, assim, relações interpessoais densas, mediadas simbolicamente, e não trocas mecânicas limitadas a um patamar meramente intelectual (Oliveira, 1992). Essas questões trazem uma importante implicação à educação escolar, já que, através da imitação, (instrumento de reconstrução no sentido vygotskyano) o indivíduo aprende. O fornecimento de sugestões, exemplos e demonstrações no contexto escolar é importante.

Além da imitação, parece ser normal o indivíduo procurar reelaborar modelos que têm certa semelhança com a realidade, ainda que tal semelhança possa ser de muitos tipos. Nem todos os fatos observáveis que acontecem ao seu redor são selecionados como constituição de um modelo. Na obra “Conhecimento e Mudança” os autores afirmam que:

A grande complexidade do mundo que nos rodeia e a conseqüente quantidade de dados suscetíveis de serem considerados em qualquer situação da vida real, obrigam-nos a selecionar alguns dados, dentre todos os possíveis, para reconstruir mentalmente qualquer situação que seja de interesse (Moreno et al, t, 2000, p.81).

A questão parece justificar que o processo de seleção implica uma interpretação, de início, voltada para o grau de importância do conhecimento para o indivíduo, portanto, atrelado ao significado que o sujeito lhe atribui. Ao nível psicossocial, a adolescência caracteriza-se pela elaboração de “um programa de vida” com a aquisição de conhecimentos, capacidades e atitudes necessárias à cidadania, as quais constituem as tarefas necessárias à auto-realização nesta fase da vida. Isso parece sinalizar para o significado que deve ter a seleção dos conteúdos para eficiência da prática pedagógica. Nos dias atuais, considerando o fluxo extenso de informações que atinge a sociedade, a capacidade de selecionar o que interessa a aprendizagem torna-se vital. Nesse sentido, a aprendizagem desloca sua ênfase do conteúdo para a forma, buscando com que o aluno desenvolva uma atitude seletiva e crítica e ao mesmo tempo heurística. Situada nessas preocupações e dentro desta perspectiva integradora, e necessária, busca-se saber: como se produz no campo cognitivo, qual o peso da atividade construtivista do aluno, qual a interação do professor, a influência dos mecanismos de intervenção pedagógica e as características no âmbito do conhecimento que se trabalha (Pozo e Carretero, 1993).

O desafio parece ser redimensionar o ensino para a aprendizagem, associando-se à imaginação e à intuição, na ciência-arte de melhor inovar e ajudar a criar conhecimento. Isso

parece justificar a necessidade de uma teoria funcional do conhecimento que contemple a incorporação do mundo exterior pelo sujeito a partir dos recursos que é capaz de, gradativamente, ir desenvolvendo e que não estão inicialmente determinados.

Numa análise psicopedagógica, parece ser necessário olhar em que contexto e de que forma essa ordem e essas transformações internas e externas se manifestam. Perceber como o sujeito lida com os imprevistos do percurso que põem em risco essa ordem; ver, ainda, como se utiliza de dados registrados em situações de aprendizagem anteriores para resolver problemas e se age com flexibilidade e autonomia, ou não.

Portanto, uma avaliação cognitiva do adolescente não pode e não deve ater-se apenas a examinar processos mentais formais, mas buscar também ver como o adolescente os utiliza na vida, e como os combina à imaginação, à memória, à criatividade, no campo da aprendizagem (V.Oliveira, 2000, p.21). O adolescente é “radical” no seu pensamento; tende a abarcar grandes complexos de problemas, com reduzido número de conceitos muito amplos. Na medida em que assume uma atitude teórica, revela tendência para simplificar e racionalizar tudo quanto for possível. Por isso, tratando-se do jovem, é mais difícil do que no caso da pessoa adulta decidir se suas teorias decorrem realmente dos puros motivos da ciência, de uma atitude totalmente objetiva e desinteressada diante do problema especial ou se, por detrás dela, situa-se a viva controvérsia entre a pessoa e o mundo de que, por vezes, se reverte a forma de expressão peculiar à ciência (ibid).

Sendo um lugar comum falar sobre a importância e a dificuldade que os alunos encontram na aprendizagem significativa da História, com esta análise podemos perceber a importância da meta-cognição para as idéias atuais sobre o ensino da História.

4 – Em Torno da Aprendizagem em História

Há um considerável entendimento, entre os especialistas em História, de que o Tempo é um elemento central na História, e de que um dos principais problemas que o professor de História enfrenta é a compreensão do conceito de tempo pelos alunos. Boa parte dos estudos contemporâneos a respeito do desenvolvimento da educação histórica parte do pressuposto de que este conceito, sendo demasiado abrangente e, por isso, ambíguo, necessita de ser explorado no que diz respeito ao pensamento das crianças e jovens, por mediação de outros conceitos com ele inter-relacionados, tais como explicação, compreensão e empatia em História (Ashby e Lee, 1987; Lee, 2003), interpretação da evidência (Ashby, 2003), mudança (Barton, 2001), objetividade (Barca, 2000). Ao longo da História, foram muitas as mudanças

na formas de conceber e utilizar o tempo. Começou sendo utilizado pelo homem, como meio de orientação na sociedade, bem como de regulação de sua coexistência (Elias, 1998). Thompson percebe a medição do tempo ligada aos processos familiares atrelados ao círculo e jornada de trabalho que oscila em função dos ciclos produtivos (1998). Na esteira de vários filósofos da História e de diversas correntes (Dray, 1980; Jenkins, 2001; Rüsen, 2001), concluiu-se que cada autor – até no mesmo lugar e na mesma época – poderá conceber certa idéia de Tempo, nas suas mudanças e permanências. Ou seja, o tempo para a História-conhecimento pode ser entendido como a construção pessoal e social, considerando que está associado à memória e esta às identidades sociais dos homens, nas diferentes trajetórias, sofrendo variações nas diferentes épocas e culturas.

Além do mais, há de se considerar que tanto no campo da pesquisa historiográfica como na psicológica e na educação histórica constata-se a grande importância da dimensão do tempo em várias acepções: cronológico, contextualizado, de mudança e permanência, significância e outros. Nesta perspectiva, tempo e espaço são referências básicas tanto para o historiador como para o professor de História.

Desse modo, pensar sobre as formas com as quais os historiadores e os professores de História têm trabalhado com a categoria do tempo é uma tarefa tanto complexa como instigadora. Podemos dizer que se é difícil pensar a realidade do espaço – algo que, queiramos ou não, é o que nos permite pensar as coisas materiais e singulares como integrantes de um universo solidário – é muito mais complicado pensar a realidade do tempo, um conceito mais “enigmático” do que o de espaço. Problema é que, a nosso ver, ganha relevância ao se tratar o ensino de História.

Além do mais, a questão do tempo, na sua concepção básica, não pode mais ser concebida como uma realidade totalmente diferente para cientistas, filósofos e historiadores. Bagú situa três formas de organização do tempo nas sociedades humanas: o tempo organizado como seqüência ou o percurso do tempo; o tempo organizado como raio de operações ou o espaço; e o tempo organizado como velocidade de mudanças (cit Ciavatta, 2001). O que parece mudar é a perspectiva de utilização da dimensão temporal na construção do conhecimento específico. Como, por exemplo, a importância da representação do tempo histórico na renovação da história e na sua aproximação com as Ciências Sociais. Assim, os historiadores, especialmente no final do século XX, redimensionaram a temporalidade na História, deixando o tempo de ser um elemento fixo explicativo da causalidade, da seqüência temporal, cronológica, linear e teológica, para se transformar em uma concepção não linear, não teológica, fragmentada e podendo ocorrer em velocidades diferentes, segundo os

fenômenos estudados (cf. Cap. I). Ou seja, a compreensão da dimensão histórica da realidade pode ser entendida a partir de uma adequada relação dialética entre passado e presente, o que poderá ser considerado como uma das finalidades do ensino de História, hoje.

A cronologia, um elemento do conceito de temporalidade, é, quase sempre, o primeiro problema que enfrenta todo aquele que propõe trabalhar um programa de História. O estatuto ontológico do tempo permanece obscuro, de modo geral. Discutimos sobre ele sem saber muito bem com que tipo de objeto que estamos lidando. A idéia de tempo que permeia normalmente o imaginário social, e parece não ser a representação do tempo que depende do nível de desenvolvimento das instituições sociais que representam o tempo e difundem seu conhecimento, assim como das experiências que o indivíduo tem delas.

Uma outra questão é que a História tradicional trabalha com a idéia de tempo na sua suposta linearidade. A idéia da uniformidade do tempo dominou largamente a história no estabelecimento da seqüência temporal dos acontecimentos, e, ainda hoje, parece ser uma idéia dominante que permeia alguns tipos de ensino da História.

A subjetividade do conceito de tempo parece ter sido afirmada por Kant, em fins do século XVIII (Crítica da Razão Pura, I – 1ª parte, Estética Transcendental). Seria uma forma pura da intuição sensível, ou “forma a priori da Sensibilidade”. Ou seja, a noção de tempo teria a ver com a estrutura interna da sensibilidade de cada um.

Turazzi e Gabriel colocam que:

A idéia de um tempo grande, comprido e único, que corre em uma direção, está enraizada á maneira de vermos a nossa própria vida e de contarmos a história de homens e mulheres que vivem à nossa volta ou que viveram no planeta em outras épocas. Por isso, dificilmente lembramos que existem muitas outras noções de tempo, criados por outras maneiras de ver a vida e o mundo (2000, p.4).

Nesse sentido, parece necessário buscar a compreensão de que as relações temporais são de níveis múltiplos e de grande complexidade. Parece ser conveniente considerarmos o “tempo” como o símbolo conceitual de uma síntese em vias de constituição, isto é, “de uma operação complexa de relacionamento de diferentes processos evolutivos” (Elias, 1998, p.41). Ou seja, na representação do tempo histórico é considerada a condição subjetiva do historiador e da sua sociedade, sob a qual todas as experiências humanas, podem se tornar inteligível (Reis, 2000).

Considerando tais análises, pode entender-se que, para a História que acreditava poder revelar a realidade única do passado, a linearidade parecia ser extremamente necessária, pois representava o universo dos fatos ocorridos de modo a confirmá-los como verdadeiros. Ora, a História era concebida de modo mais simples quando a Europa era o único centro da História. No século XX, quando ela perdeu a hegemonia mundial, termina aquela idéia do que podia ser eterno, e a idéia de tempo em que se podiam seriar os acontecimentos, em termos de antes e depois, perdeu consideravelmente a importância.

Assim, sendo um símbolo conceitual de uma síntese, a noção de tempo deve ser vista como uma criação do homem na dupla tentativa de adaptação ao meio e de compreensão da vida. Nessa perspectiva, diríamos que o “tempo” designa simbolicamente a relação que um grupo humano estabelece entre dois ou mais processos, um dos quais é padronizado para servir aos outros como um quadro de referência e padrão de medida (Elias, 1998).

A História parece se realizar segundo certas representações da temporalidade. As experiências humanas mudam, de acordo com a percepção sempre articulada por uma “representação”, por um saber simbólico. Bloch complementa dizendo: “O tempo da história é o plasma em que se banham os fenômenos e o lugar de sua inteligibilidade” (1974, p.37). Bloch nos diz ainda que “nunca um fenômeno histórico se explica plenamente fora do estudo do seu momento” (Sid.: 35), complementando com um provérbio árabe: “Os homens parecem-se mais com o seu tempo que com seus pais”.

No dizer de Levy-Valensi, “o homem, ao interiorizar e utilizar o tempo faz dele a trama do seu desenvolvimento” (cf. Felgueiras, 1994, p.106), que envolve diferentes aspectos que devem ser considerados de forma separada, mas que se encontram relacionados.

Nesse sentido, justifica-se a indagação: como não usar a cronologia, as noções sequenciais de passado, presente e futuro que nortearam toda a formação do professor, uma Formação que ainda ensina a dividir claramente o tempo, para embaralhá-lo com conceitos subjetivos ou abstratos? São indagações que, certamente, os professores, com muita razão, poderão fazer. E daí a importância de se considerar a compreensão de tempo adquirida pelos alunos a margem da escola, fruto da experiência individual e coletiva sobre os ritmos biológicos e sociais (Pages, 1989). Parece ficar cada vez mais claro que são muitos os desafios e as dificuldades a serem enfrentadas e que a universidade, as instituições que lidam com pesquisa e os professores precisam estar atentos para enfrentá-los, na perspectiva de nortear o processo para o desenvolvimento de uma aprendizagem adequada aos novos tempos. Até porque, assim como os conceitos sociais adquiridos previamente pelo indivíduo provocam a construção de novos significados no processo de aquisição dos conceitos

históricos, a compreensão do tempo histórico constitui uma síntese da compreensão histórica do aluno, que depende não só do seu desenvolvimento cognitivo, mas também da qualidade do ensino recebido (Carretero, 1997b).

No dizer de Siman:

... O tempo é uma dimensão central da experiência humana, estruturante do seu pensamento e de sua ação, pensar a temporalidade das ações do homem e das sociedades humanas constituiu-se em desafio, tanto para os historiadores, como para os professores de História (2003, p.110).

A citação acima nos remete para a questão do ensino da História situar-se nos acontecimentos no tempo e, como já fizemos referência, para as noções de temporalidade que atravessam os diversos programas, nos diversos níveis de ensino. Contudo, essas noções precisam ser entendidas nas teias com os vários conceitos de História (mudança, interpretação, explicação, objetividade) em que estão entretecidas. Assim, evidencia-se a importância que deve ser dada ao debate sobre a clarificação do conceito de tempo, nas suas diversas dimensões e conexões, entre professores e investigadores em Ensino de História, de forma a ultrapassarem-se alguns equívocos. O que significa dizer que a aprendizagem do tempo é algo que se reveste de uma profunda dimensão cultural e, por conseguinte, variável historicamente e que está ligado às formas como se compreende, se explica, se interpreta e se seleciona em História. E ainda, a idéia de temporalidade segundo regras culturais e historicamente apresentadas é algo que não explica, por si só, a construção da idéia de tempo no indivíduo, implica uma construção cognitiva subjetiva (Miranda, 2003).

Os professores de Estudos Sociais/História, em vários países, apontam que para o aluno adolescente ou pré-adolescente compreender o significado dos diferentes períodos históricos deve ter desenvolvido anteriormente a compreensão do tempo pessoal e do tempo físico. Assim o tempo é, ao mesmo tempo, uma forma que se conhece e um conteúdo que se vive. O tempo, como conduta cognitiva, implica integração temporal significativa e representação, “conciliando o tempo objetivo, intelectualizado, com tempo vivido, afetivo, subjetivo” (Felgueiras, 1994).

Para deixar claro o caráter simbólico do tempo, talvez seja útil lembrarmos que a forma dominante da comunicação do homem é a que se efetua por meio de símbolos sociais. E que ele só existe em relação a uma época histórica determinada e uma construção simbólica determinada. E sua importância no ensino centra-se na questão de que a dimensão temporal afeta a compreensão dos conceitos históricos (Carretero, 1997b), pelo fato do conhecimento

histórico ter como peculiaridade a perspectiva da temporalidade que lhe é própria, o que é reafirmado nos vários conceitos produzidos por destacados historiadores. Esta ambigüidade na noção de tempo – que leva a atribuição de significância histórica variável – é sugerida por Reis:

Quando se vive e se age, fazem-se opções por valores, isto é, por certa periodização, por certa direção, por certo passado e certo futuro, por um determinado “modo de durar” (2000, p.14).

Nessas perspectivas, o tempo histórico, poder-se-á dizer, é a construção de sujeitos históricos em um dado momento da História, considerando a permanência, a simultaneidade e a mudança, como ilustra Elias quando diz: O que é “passado”, “presente” e “futuro” dependem das gerações vivas do momento (1998, p.63).

Assim, a explicação histórica será construída na integração de fatores e interações complexas e com pesos diferentes, existentes em tempos não necessariamente sequenciais em termos cronológicos (Siman, 2003). Nesse sentido, o tempo deve ser entendido como uma dimensão de cultura. E ainda, que a contribuição de um indivíduo gera novas perspectivas sobre o mundo em que vive (Miranda, 2003).

Em relação direta com as noções de temporalidade em História, Barton (2001) desenvolveu uma pesquisa com 120 crianças dos 6 aos 12 anos, em quatro escolas dos Estados Unidos e 4 escolas da Irlanda do Norte, com a perspectiva de fazer uma analogia das idéias sobre mudança em História dos estudantes dos dois países e de refletir sobre como o modo de aprender História influencia essas idéias. As questões formuladas nesta pesquisa, procurando encontrar as tendências entre os alunos americanos e irlandeses quanto a idéias de mudança, levaram a uma categorização das respostas em três núcleos conceituais: idéias de progresso ou de mudança; idéias de mudança por questões individuais ou fatores sociais; idéias de evolução ou de diversidade nas mudanças históricas (Barton, 2001, p.56). O autor buscou compreender o processo de construção da aprendizagem em História e os resultados apontam para que o processo de construção do conhecimento em História seja concebido pela criança dentro do seu contexto e cultura, ou seja, “a educação marca a forma como se pensa”. Pesquisa nesta esteira foi desenvolvida também por Barca (2000), com jovens portugueses de 12 a 19 anos de idade, do 3º ciclo e do ensino secundário de escola do norte de Portugal, buscando entender as idéias que os alunos adolescentes apresentam sobre a existência de pluralidade de respostas históricas a uma questão concreta sobre o passado. O resultado desse estudo sugeriu um conjunto complexo e muito diferente de padrões de pensamento histórico dos alunos, apontando para concepções sobre a multiplicidade de perspectivas em História.

Tais preocupações de investigação são idênticas às de Lee (2001), Ashby (2003) e outros que anteciparam suas pesquisas no sentido de conhecer as noções de temporalidade na criança e adolescente através da exploração das idéias que constroem sobre vários conceitos de segunda ordem.

No dizer de Elias,

Os grupos humanos são capazes de recolocar e de vivenciar aos acontecimentos na dimensão do tempo, na exata medida em que, por um lado, dentro de sua vida social colocam-se problemas que requerem uma determinação social, e, por outro, sua organização social e seus conhecimentos lhes permitem utilizar uma série evolutiva como quadro de referência e padrão de medida para outra (1998, p.41).

Assim, a “determinação do tempo” equivale a decidir se aquela transformação, recorrente ou não, produz-se antes, depois ou simultaneamente a uma outra. Portanto, fazemos nossa própria vida desempenhar o papel de quadro de referência para a determinação temporal de outras mudanças, visto que em cada época coexistem relações de continuidade e (ou) de ruptura com o passado. Nesse sentido, o tempo deve ser entendido como uma dimensão de cultura.

Ora, esse tempo é, por natureza, contínuo. É também perpétua mudança. Quando se vive, essa mudança pressupõe uma representação anterior de uma linha temporal – circular, linear, cíclica, espiral, helicoidal ramificada, estrutural ou uma combinação delas (Reis, 1994). Ou seja, se trata de um tempo plural, complexo e heterogêneo, em que se percebe fenômenos sociais que evoluem com ritmos diferentes e com durações diferentes, caracterizando-se como relativo.

Dessa forma, percebemos a mutação dos conceitos atrelados à dimensão temporal. Assim, os conceitos, não possuem um significado único ao longo da História. Contudo, entender os vários conceitos históricos exige contextualizá-los, no que se refere ao surgimento ou no quando adquiriram relevância. Ou seja, toda experiência parece ser o resultado da intervenção do intelecto (formas *a priori* do entendimento) sobre o mundo dos sentidos, ele mesmo organizado segundo as formas *a priori* da sensibilidade (tempo e espaço).

No dizer de Moura, que reflete a proposta de Popper:

Todas as teorias não são mais do que hipóteses, conjecturas, cujo sucesso poderá ser mais ou menos duradouro, mas que poderão vir a ser total ou parcialmente refutadas, originando novos problemas que por sua vez irão conduzir à elaboração de novas

teorias, susceptíveis de serem ou não um sucesso conforme a sua capacidade de resistirem à discussão crítica(1977/8, p.53).

Assim, o historiador reconstrói as durações, coordena-as através do tempo representado, modelos e conceitos. Como ilustra muito bem Reis:

O tempo é uma realidade dada nos processos humanos concretos, mas não pode ser apreendido em si e não pode ser conhecido especulativamente. Nem percebido imediatamente e nem antecipável especulativamente, o tempo histórico só pode ser reconstruído teórica e formalmente (2000, p.27).

O autor parece querer ilustrar que o conhecimento histórico não coincide com o seu objeto e nem é conduzido por “valores”, mas a partir de formulação de problemas e hipóteses, sob a influência do presente. Assim, o historiador torna-se o “mediador” de um diálogo entre o passado e o presente.

Se a História se refere às ações humanas e às interpretações feitas pelos historiadores, parece caber à historiografia não uma reflexão sobre a história, enquanto conjunto da produção humana, mas fundamentalmente, sobre o conhecimento histórico, ou seja, “a reflexão sobre a produção dos historiadores” (Arruda e Tengarrinha, 1999).

Portanto, os conceitos utilizados em História de um historiador marxista podem variar consideravelmente daquele que se identifica com a linha Rankeana ou mesmo a perspectivista. Daí, ser mais uma dificuldade que tanto os professores como os alunos parecem sentir ao tentarem compreender a História.

No dizer de Felgueiras, a duração do tempo encontra-se já na percepção, mas constrói-se progressivamente através de um sistema de relações que o homem vai estabelecendo com os acontecimentos do mundo (1994).

Como bem ilustra Citron,

Se esta “história” vai buscar aos Antigos e a Bíblia a teoria das idades, o tempo flui num espaço novo, que já não é o da Igreja, mas o da cultura que transitou de Atenas para Roma, depois para França... (1990, p.61).

Assim, numa série de narrações, aparece a noção de uma sucessão organizada, de uma continuidade articulada, inscrita no espaço da cultura escrita, dando origem a historiografia ocidental que faz “da Antigüidade a origem e, depois, constrói o passado em torno dos Estados europeus” (ibid), seguindo as sucessivas mudanças. Por outro lado, a narração da própria vida e a rememoração é parte, também, do processo de fazer a história, porque é no

cotidiano que a história se realiza. Como diz Benjamim, nenhum fato é só por ser causa, um fato histórico. O historiador precisa captar a configuração em que sua própria época entrou em contato com uma época anterior, perfeitamente determinada (1987). Segundo tal lógica, o tempo depende das gerações vivas do momento. E, como estas se ligam constantemente, era após era, o sentido ligado a “passado”, “presente” e “futuro” não pára de evoluir. Portanto, aqui se expressa a capacidade humana de efetuar uma síntese que se esboça de um passado que é inseparável da cultura de quem o interpreta e que será direta ou indiretamente transmitida pela educação escolar.

Parece que a escola tem uma grande dificuldade de aceitar que o conhecimento histórico é sempre relativo, inseparável da pessoa do historiador, como bem situa Citron – “o passado reconstruído nunca é ressurreição, mas re-elaboração” (1990, p.39). A idéia de que o mesmo período pode ter conseqüências e significados totalmente diferentes, inclusive no mesmo momento histórico, é outra situação que exige do aluno maior domínio de conhecimento do tempo histórico, e que ele terá condição de construir se crescer num espaço de formação que o remeta para essa posição.

Como bem evidenciou Nbert Elias, ao dizer:

Será difícil compreender o homem em sua totalidade, se primeiro o imaginarmos vagando sozinho pelo mundo e apenas secundariamente adaptando sua conduta à dos outros homens (1998, p.19).

A visão de Elias parece fortalecer a idéia de que uma função psicológica superior é resultado de uma relação social internalizada e, antes de se tornar conceito, foi desenvolvido numa relação que envolveu valores, ideologias, emoções, paradigmas e etc. Acentuamos a fala de Elias, quando faz referência a tal processo:

... O indivíduo não tem capacidade de forjar, por si só, o conceito de tempo. Este tal como a instituição social que lhe é inseparável, vai sendo assimilado pela criança à medida que ela cresce numa sociedade em que ambas as coisas são tidas como evidentes. Numa sociedade assim, o conceito de tempo não é objeto de uma aprendizagem, em sua simples qualidade de instrumento de uma reflexão destinada a encontrar seu resultado em tratados de filosofia; ao crescer, com efeito, toda criança vai-se familiarizando com o “tempo” como símbolo de uma instituição social cujo caráter coercitivo ela experimenta desde cedo (ibid, p. 13/14).

Nessa perspectiva, não podemos pensar que os conceitos, como o de tempo, pode ser deslocado de um processo que envolve, entre outros, operações afetivas e cognitivas. Além do

mais, não devemos esquecer que cada geração é herdeira da precedente, dela recebe tradições e os exemplos, as fontes, as técnicas e as crenças. Assim, a aprendizagem não avança se o aluno não compreender que cada instante do passado foi vivido na qualidade de presente, e que aqueles que o viveram investigaram o seu passado.

Assim, como já foi referido, o tempo poderá ser entendido como uma dimensão de cultura, exigindo da análise entender as suas complexidades, o que parece ser muito difícil, principalmente quando se trata do ensino. A História que tradicionalmente é trabalhada na escola é a que consta nos programas e manuais didáticos que, quase sempre, supõe um tempo homogêneo, um espaço euclidiano separado do tempo, uma concepção mecanicista de um universo regido por uma ordem universal (Citron, 1982).

Embora se compreendam as dificuldades que esses novos domínios de conhecimento provocam na educação histórica, reforçamos o dizer de Carretero:

Isso não quer dizer que não se devam introduzir referências ao tempo histórico antes que se tenha esse domínio, que não parece ser alcançado, praticamente, até a adolescência. Pelo contrário, Thornton e Vukelich (1988) assinalam que é através da instrução específica que essas habilidades chegam a ser dominadas (199, p.39).

Carretero, procurando convergência com pesquisas anteriores de Booth, Lee e Shimit contrariando o princípio piagetiano de invariância de estádios de desenvolvimento cognitivo declara que, mesmo sem o domínio das operações formais, é possível o estudo gradual da História. Com efeito, várias pesquisas têm mostrado que, desde que se tenha uma perspectiva histórica, humana, que procure tornar o pensamento dos alunos mais próximo do raciocínio específico da História, e em que se usem conhecimentos e métodos adequados à natureza desse saber e às idéias prévias dos alunos, existem possibilidades reais e frutuosas para vencer dificuldades de aprendizagem das crianças e adolescentes em História, promovendo a autonomia intelectual do aluno (Dickinson e Lee, 1978; Shemilt, 1980; Lee, 2005). Esta situação poderá concretizar-se desde que o professor procure utilizar um tempo histórico não linear, em processos múltiplos e complexos, resistindo a uma cultura estabelecida de senso comum e colocando-se em diálogo com os debates sobre novos paradigmas.

Diante de tamanha importância, como também complexidade, a temporalidade histórica parece merecer mais atenção, especialmente aprofundamento nas investigações, procurando explicitar claramente os nexos existentes entre os conceitos pesquisados e a vaga e abrangente noção de “tempo histórico nelas impregnado.” Tal discussão teórica, enquanto

enquadramento da pesquisa produzida impõe-se, tendo como objetivo central clarificar, para os professores, a teia conceptual da História, mostrando-lhes que, quando se fala de compreensão, empatia, explicação ou interpretação histórica, está a se operar, necessariamente, com noções várias de temporalidade.

5 - Pesquisa em Cognição Histórica

Embora exista já um vasto leque de estudos que trabalham a cognição e o ensino de História, considerando o importante papel que essa disciplina ocupa nos sistemas educacionais de vários países, em alguns países tal campo de pesquisa é ainda emergente. No Brasil esta preocupação parece ter sido evidenciada quando foram sendo superadas as concepções tradicionais do ensino, motivada pela indiferença ou dificuldade que a aprendizagem em História revelava.

As polémicas iniciadas nos grandes centros acadêmicos expandiram-se de forma gradual para várias partes do mundo. Assim, a psicologia cognitiva desenvolveu-se numa tentativa de formular princípios científicos da aprendizagem que fossem aplicáveis às situações de ensino aprendizagem. Os estudos mais difundidos sobre a natureza psicológica e o pensamento histórico foram inicialmente baseados na teoria desenvolvimentista de Piaget, realizada tanto por ele mesmo como por alguns dos seus seguidores.

Sendo a maior parte destes estudos realizados no Reino Unido (Hallam, 1966; Peel, 1967), ao desenvolverem trabalhos de observação com crianças, alimentaram a concepção procedente das ciências naturais e da matemática, de que só com um raciocínio hipotético – dedutivo, manifestado na adolescência, seria possível compreender a História. Assim esses pesquisadores, com base no modelo dos estádios que conduzem ao pensamento formal, apontaram as dificuldades e até mesmo a impossibilidade do raciocínio histórico pelas crianças e adolescentes mais jovens, justificados pelo grau de complexidade e abstração da matéria. Hallam (1966, 1975 e 1979), um dos primeiros a trabalhar sobre os processos da aprendizagem histórica, indicou que o educando só alcança o conteúdo histórico pelos 16 anos, no estágio operacional formal, e isso explicaria as dificuldades com que os professores se deparam ao trabalhar com as crianças que não atingiram esse estágio formal. Hallam considerava a complexidade da História, na multiplicidade dos conceitos utilizados, como estando sós ao alcance dos adultos, que já atingiram o amadurecimento cognitivo. Também Peel (1967) considerou o pensamento explicativo, que justifica a capacidade para atribuir a causalidade em oposição à meramente descrever os fenômenos e, indo mais além, o

pensamento “integrativo” ou criador, que representa a consideração de novas possibilidades explicativas, como tendo início na fase da adolescência. Ele defendeu que, após o adolescente atingir essa capacidade, pode trabalhar facilmente dentro das expectativas cognitivas do pensamento abstrato, esperando que esse adolescente seja capaz de formular hipóteses de trabalhá-las (Sutherland, 1991).

Estes estudos tendiam a enfatizar o princípio de desenvolvimento cognitivo por faixas etárias, ao longo de estádios seqüenciais e invariantes (Barca, 2000). Assim, gerou-se o princípio de que era impossível a tentativa de aprendizagem histórica até os 16 anos. Tais conclusões vão contribuir de forma importante para subordinar o conhecimento da História a outras ciências sociais e para adequar o seu ensino a faixa etária condizente, eliminando do Currículo a disciplina de História, fato constatado em algumas estruturas de ensino em vários países, designadamente no Brasil (ver Cap. IV). Este princípio influenciou ainda, e muito negativamente, os professores de História, que foram levados a acreditar que não valia a pena insistir na aprendizagem devido a inadequação cognitiva do aluno.

Jerome Bruner, em vários trabalhos de grande influência no meio acadêmico, na década de 1960, já sugeria que os professores deviam procurar meios pedagógicos para incitar os alunos de diferentes estádios cognitivos a passarem pelas fases sucessivas o mais rapidamente possível. Assim, os educandos devem ser desafiados a atingir um nível de compreensão tão elevada quanto possível (Sutherland, 1991).

Em 1978, Dickinson e Lee começaram a criticar esse enfoque, levando em consideração a especificidade da natureza da História (um fundamento epistemológico, inspirado na Filosofia analítica da História) e os métodos de trabalho realizados com os alunos (um fundamento cognitivo, com influência das propostas de Bruner). Nesta perspectiva, desenvolveram o estudo inicial “Understanding and Research (1978) e, em seguida “Making Sense of History” (1984) que constituíram um grande impulso na pesquisa do pensamento histórico das crianças. No primeiro, Lee (1978) explorou os níveis lógicos relacionados com a natureza do pensamento histórico para procurar entender a compreensão que as crianças têm de ações individuais no passado. Neste estudo foi usada uma amostra de 131 alunos, com idades compreendidas entre 12 aos 18 anos. Os dados adquiridos revelaram que independentemente da idade, crianças e jovens podiam mostrar níveis diferenciados de raciocínio. O equilíbrio poderia ser atingido em diferentes níveis de progressão lógica, num processo pendular, visto que os níveis pares de progressão indicavam um estado de equilíbrio e os níveis ímpares mostravam um estado de desequilíbrio, ou seja, revelavam grande inconsistência e contradição, o que apontava para a refutação da invariância dos estádios de

desenvolvimento lógico, em História. Posteriormente, este critério de equilíbrio/desequilíbrio (ligado à teoria piagetiana) evoluiu para a noção de “oscilação” entre idéias de níveis diferentes, observado empiricamente em vários estudos (Booth, 1980; Shemilt, 1980; Ashby e Lee, 1987). No estudo “Making Sense of History” , Dickinson e Lee (1984) perceberam algumas tentativas das crianças no sentido de compreensão da empatia histórica, o que apontava para a possibilidade de se aprender História mais cedo do que os estudos anteriores, de enquadramento piagetiano, sugeriam. As idéias que permearam na fala dos alunos revelaram uma progressão irregular, desenvolvendo-se gradualmente mas com oscilações entre os níveis mais simples e os mais sofisticados.

Outros estudiosos como Booth (1987) insistiram na crítica à aplicação estrita do modelo piagetiano de desenvolvimento à cognição em História, demonstrando a existência de resultados diferentes em grupos de alunos que receberam um ensino específico e conseguiram desenvolver o pensamento histórico, fora dos padrões apresentados por Hallam. O objetivo do estudo de Booth era, principalmente, conhecer a capacidade dos alunos de avaliarem fontes históricas e, com base nelas, deduzirem conceitos-chave (Barca, 2000). Booth destacou ainda que o conteúdo programático e os métodos de ensino seriam fatores relevantes para a progressão das crianças em História.

Sendo a História, até então questionada pelo nível de complexidade que fugia do alcance dos alunos que ainda não haviam atingido o nível cognitivo de operações formais, com estas investigações pioneiras dá-se lugar à idéia de que as dificuldades de compreensão do aluno têm muito mais a ver com a forma como é trabalhado o conhecimento, que pode ser resultado das concepções históricas e da intervenção didáticas explícitas e subjacentes partilhadas pelo professorado, possivelmente muito ligado a sua formação universitária e as variáveis de suas épocas e lugares.

Lee (1978) tinha já iniciado esta crítica, sugerindo que, nos grupos de alunos pesquisados que receberam propostas de trabalho específicas, era observável um desenvolvimento do pensamento histórico variado, por vezes sofisticado.

Dentro desta linha, a experiência mais conhecida foi o projeto inglês “History 13-16”, cujas conclusões apontaram que o ensino de História não depende tanto da idade quanto do material proposto e da intervenção educativa (Shemilt, D. 1980). Neste contexto, posta em questão a impossibilidade da aprendizagem histórica como estando relacionada estritamente com as etapas de desenvolvimento cognitivo, perde razão a argumentação pautada pela justificativa da ausência de base ou domínio dos conceitos abstratos, pelos alunos, necessários para dar sentido à História.

Lee, sobre esse Projeto, comenta o seguinte:

Anteriormente, as crianças encaravam a História como maçadora e inútil e os pais também achavam assim; com o projeto, as crianças passaram a olhar para a História como uma disciplina interessante, difícil como a matemática, mas sem quererem desistir dela. (2001, p.14).

Nessa perspectiva, Lee parece concentrar também a sua pesquisa no desenvolvimento da compreensão dos processos de pensamento e de aprendizagem dos alunos, em vez de se deter na obtenção de um determinado campo de conteúdo.

O problema da compreensão da História parece ter como elemento importante a interação cultural, por meio de linguagem, traçando fronteiras que delimitam alternância dos sujeitos falantes: o autor da fala e outro sujeito que procura emitir uma resposta (construída por aquele que diz e aquele que interpreta). Ou seja, o ato de compreensão implica interpretar uma mensagem e dar uma resposta, e muitas vezes, tem-se constatado que os requisitos lingüísticos (orais, escritos) da disciplina podem constituir uma importante dificuldade de compreensão, tal como Vygotsky alertava. Para ele (1994), a aprendizagem da leitura de uma mensagem envolve a interação da criança com o texto, a criança não pode ler apenas mecanicamente, mas deve tentar interpretar o texto, como papel decisivo na construção do conhecimento (cf.p.5). Essa questão é refletida na dificuldade ou incompreensão de muitas palavras que traduzem conceitos econômicos, políticos e religiosos, cotidianamente utilizados no ensino da História. Ou seja, para a criança entender estes conceitos não basta colocar alguns determinados termos “no vazio”, como conceitos específicos – burguesia, feudalismo, mercantilismo. É necessário auscultar as idéias prévias e integrar os termos nos conteúdos, de forma a que eles ganhem (ou expandam) um significado histórico.

Lee coordenou ainda no Projeto CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches), que se propôs investigar as idéias das crianças sobre vários conceitos em História, utilizando uma amostra de 320 alunos dos 6 aos 14 anos. Procurando respostas sobre a compreensão de causas em História, empatia, objetividade da pesquisa histórica, evidência e narrativa, os autores concluíram que há crianças que já sabem que a História não são cópias do passado, que as histórias são construídas. As crianças compreendem ainda que existem locais onde a discussão de idéias se processa a um nível mais sofisticado (Lee, 2001).

Assim, essas novas teorias e pesquisas levaram à emergente discussão de que a compreensão do aluno teria muito mais origem na forma como é trabalhado o conhecimento histórico do que na incapacidade cognitiva do aluno. Registre-se que o mesmo Hallam

acreditava que “a tarefa do professor é obviamente tentar desenvolver as capacidades cognitivas tanto quanto possível” (1970, p.171). Nesta linha, a aprendizagem deve ser vista como um processo através do qual uma pessoa adquire novos *insights*, estruturas cognitivas ou mudanças em antigas estruturas. Os estudiosos da cognição histórica continuam percebendo algumas importantes contribuições piagetianas quando apontam que, em termos tendenciais, existe uma progressão lógica por idade e que a aprendizagem se processa em interação.

Neste sentido, organismo e meio exercem influência recíproca, portanto o biológico e o social não estão dissociados. Vigotsky apresenta-se como um dos impulsionadores desta corrente que tem como base as relações entre indivíduo e sociedade e, como consequência, um modo específico de entender a construção conceitual: “a concepção interacionista” (Rego, 1999). Nisto, vamos costurando bem a adequação da corrente vygotskiana com as contemporâneas concepções de História, referida no capítulo anterior, ao contrário de outras teorias cognitivas que buscam certezas, verdades fixas em relação à vida. Com as teorias sócio-históricas, trabalhamos com a aproximação e a fluidez do saber, do conhecimento. Quando o aluno é visto através de uma teoria que tenta colocá-la fixamente dentro de uma visão desenvolvimentista, em termos de estádios, etapas que ela vai conquistando de uma forma fechada, o professor parece ficar preocupado em encaixar a teoria no aluno. As teorias sócio-históricas vão se alimentando na própria realidade, assim, o aluno é que ilumina a teoria. O investigador e o professor questionam-se sempre a si próprio, tendo uma visão de se aproximar do objeto de estudo de uma forma questionadora, considerando a provisoriade do conhecimento. Daí, o professor parece se aproximar do aluno com aquela percepção de que tem sempre algo a aprender também, partindo sempre do pressuposto de construir um conhecimento que não vai ter nunca um estado acabado, que vai ser sempre um processo e que as questões vão sendo alimentadas do que se puder ir retirando do real e do imaginário.

Este enfoque parece possibilitar contextualizar o desenvolvimento cognitivo processando-se no contexto cultural. Nisso observamos uma contribuição muito grande para uma nova prática pedagógica, construída com a interação dos sujeitos e com as bases que a História e a sociedade lhes oferecem, integrando os múltiplos diálogos travados com vários autores, com sua época e outras épocas e, principalmente, a sua originalidade. Assim, muitos psicólogos de campo cognitivo pensam que, quando uma pessoa percebe uma situação, não é indiferente a ela. Para a pessoa, aquela situação tem alguma grande valência, ou não seria percebida. Nesta perspectiva a psicologia de campo cognitivo parte-se de um modelo que engloba uma pessoa e o mundo ao seu redor, tal como é pertinente para ela.

Com toda a renovação do conhecimento em educação histórica, não se considera mais no ensino um conhecimento histórico de base única, ou aquela preocupação linear de quando ocorreu o acontecimento; o que interessa enfatizar, são os processos que se desenvolvem e o contexto explicativo dos fenômenos estudados em comunicação com o presente (Pages, 1989).

Essas referências podem gerar profundas mudanças que levam a resignificar a linguagem e o pensamento, compreendendo que o individual e o social devam ser concebidos como elementos mutuamente constitutivos de um todo. Assim, a atividade humana individual é um sistema apenas compreensível dentro do sistema de relações sociais, pois ela não existe sem essas relações, que vão se nos modificando diferentes tempos. Além do mais, é preciso considerar que a História possui sua própria estrutura e uma lógica específica, que gera uma maneira de se articular e relacionar com a sociedade (Rüsen, 2001). Assim, o aluno pode formar o seu próprio conjunto de conceitos, a fim de lidar com um mundo em que vive e poder explicá-lo. Isto não é possível desenvolver se as aulas não forem relevantes para o aluno, mas realizar-se-á se lhe for proporcionado condição relevante a partir do qual poderá aprender.

No dizer de Freitas:

Esses fundamentos sociais da cognição indicam ao educador que as capacidades individuais não são inerentes à natureza humana, mas determinadas por variáveis do mundo material externo ao indivíduo. Daí a necessidade de se considerar o aluno a partir de uma dimensão histórica, como pertencente a uma sociedade, a um grupo social, a uma classe, a uma cultura (1999, p.88).

Nessa perspectiva, a escola parece precisar excluir o conceito de indivíduo abstrato e saber que o indivíduo traz para sala de aula as condições de vida real e imaginária que o meio cultural permita que ele tenha. A consequência de tal visão na discussão no campo da cognição histórica foi a de acarretar a redução da influência de outros fatores tidos como importantes na discussão contemporânea da aprendizagem histórica. Nesse contexto, infere-se uma possibilidade de desenvolver a compreensão de conceitos ligados ao “tempo histórico” em anos iniciais de escolaridade.

Para Lee, Carretero, Booth, Barca e outros que têm estudado a cognição em História, a aprendizagem dessa matéria deve ser um processo que garanta a sua compreensão a partir de problemas que se levantam expectativas que se criam hipóteses que se avançam, numa atitude norteada por um conhecimento e uma metodologia específica. Assim, o educando vai construindo, pouco a pouco, o seu conhecimento histórico, a sua visão de mundo, o seu

modelo de realidade, a integração dos seus saberes. E é justamente através do exercício intelectual das suas idéias e do seu confronto com as do adulto que o jovem desenvolve os mecanismos do raciocínio, do pensamento nas suas mais variadas formas (Tavares e Alarcão, 2002).

Na Espanha, a partir de estudos que complementam esses trabalhos (Carretero, Pazo e Asensio, 1983), defende-se um contexto de ensino de História, que busque uma boa comunicação presente-passado e parta para a utilização de múltiplas fontes de pesquisas, num permanente diálogo e questionamento, facilitando a participação do aluno na construção do seu próprio saber. Assim, é imprescindível que haja relação de vários conteúdos e métodos, tendo como critério primeiro a competência e habilidade do professor no que diz respeito ao conhecimento histórico e psicopedagógico.

Acreditamos, entretanto, que é necessário avançar nessa crítica, buscando dentro dessa discussão as possibilidades ou limites que se colocam para a sua aplicação à prática educativa. E a partir da problemática específica da educação histórica, analisar os fundamentos epistemológicos das correntes psicológicas que melhor adequam-se às exigências da aprendizagem atual. Isso porque a História, como outras matérias, não é uma progressão retilínea, mas um movimento talvez em espiral, que se desenvolve em três tempos: o primeiro é o da certeza imediata, que será negado no segundo momento; no terceiro tempo há uma condição na qual um novo nível de situação é atingido, sem que o anterior seja anulado.

Assim, para pensar a História temos que pensar o tempo com as suas complexidades intrínsecas. A dialética fundamental do homem é um processo, isto é, uma história. O tempo se nega a si mesmo constantemente, o agora é cessar ultrapassado. O eu se constitui no processo das superações, na medida em que esta produção ininterrupta de seqüência de superações de pontos de vista no tempo é a mais pura atividade do eu. Considerando que o tempo é o signo e a marca da incompletude do homem, que constantemente supera os seus próprios limites tornando-se outro, do mesmo modo, o tempo não deve ser linear, mas, sim, sujeito a ressubjetivações.

Isto parece evidenciar o estreitamento que deve haver entre o conhecimento da Filosofia da História e da Educação histórica, no sentido de influenciar na dimensão do Currículo e, conseqüentemente, do professor. Carretero e Limón se preocupam com estas questões quando comentam que, atualmente, muitos trabalhos sobre aprendizagem e compreensão da História são dispersos e desconectados da Filosofia da História e até da Historiografia, dificultando a compreensão sobre que capacidade e habilidade deverá o professor desenvolver para garantir que o aluno construa o conhecimento histórico (1993).

Outra questão central levantada por todos os pesquisadores em educação histórica é que idéias históricas têm os alunos e onde os alunos adquirem essas idéias (família, escola, meios de comunicação e etc.).

As idéias tácitas (Lee, 2005), muitas vezes, tornam-se rígidas, dificultando a possibilidade da aprendizagem quando o professor não atinge uma habilidade para atuar sobre elas e também sobre a resistência do aluno, que necessita entender muitas coisas para que possa organizar o conhecimento histórico acadêmico. Ele precisa aprender que o conhecimento que ele traz (prévio) nem o que ele está adquirindo na escola é acabado, que este precisa sempre ser reconstruído, reflexionado e contrastado. Assim, o professor precisa insistir na reflexão sobre como ensinar e que competência são necessárias. Até porque o ensino não deve ser um processo associacionista, mecanicista, de conexão dos estímulos que se encontram e das respostas que são evocadas ou emitidas por um organismo biólogo.

Neste sentido, os estudiosos desta área justificam que o método adequado será aquele que consegue estimular a curiosidade, uma atitude vital porque possui a capacidade de alimentar a relação ensino-aprendizagem acentuando a inquietação indagadora que procura o desvelamento e o esclarecimento sobre o “estado das coisas”. Como tão bem indicou Donaldson, quando uma criança é colocada perante uma situação envolvendo motivos e intenções, esta pode ser imediatamente apreendida (Cit. Barca, 2000:27). Assim, parece cada vez mais evidente a necessidade de intervir em todos estes aspectos com uma metodologia adequada, sendo possível libertar o professor de história da inércia, como o aluno da indiferença.

Parece ficar claro que, nesta perspectiva, o currículo deve levar em conta muito mais às atividades de pesquisa e análise do que de saber adquirir fatos a reter na memória. Contudo, Peter Lee, alerta para o fato de a pesquisa deve ser conveniente orientada, caso contrário:

Se apenas damos às crianças fontes históricas, damos simplesmente conhecimentos desagregados. Se apenas damos diferentes versões, elas poderão entender que uma é certa e a outra é errada. As crianças concluem que isto é inútil porque não se pode confirmar (2001, p.14).

Neste excerto, Lee apresenta o aspecto negativo de um sistema de ensino de História baseado na apresentação de fontes e (ou) diferentes versões, excluindo um guia de interpretação, o que não só não ajuda o educando a superar uma dificuldade natural, mas na realidade pode consolidar uma indiferença ou ceticismo, dado que não ajuda à consideração de vários aspectos na interpretação e validação relativa de fontes. O que Lee parece propor é

que se intervenha de forma significativa nos processos de desenvolvimento de pensamento histórico do educando, no sentido de ajudá-lo a superar eventuais dificuldades, recuperar possíveis defasagens na aprendizagem de História e auxiliá-lo a ativar áreas potenciais imediatas de crescimento. Como bem reforça Vygotsky:

... A teoria do âmbito de desenvolvimento potencial origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento (1992, p.114).

A preocupação de epistemólogos da psicologia como Vygotsky e outros podem calhar com alguns estudiosos da educação histórica como Dickinson, Lee, Barca entre outros, a de que cabe ao professor tentar avançar a compreensão histórica do educando de x para $x+1$, dentro de um quadro de preocupações com o educando como um aprendiz ativo, reflexivo, sujeito de sua formação. Que se possa assegurar numa interação autêntica professor-aluno, na compreensão de como se desenvolver a construção do conhecimento histórico, e, ao mesmo tempo, no estabelecimento pelo professor das bases ou o apoio para o progresso dos alunos. Esta perspectiva deve permear o movimento meta-cognitivo que implica a consciência do educando da sua aprendizagem e dos meios que utiliza.

A partir dessas considerações, analisamos que a educação histórica possa ser enquadrada nessas dimensões, desde que seja trabalhada com atitudes e raciocínios exigidos pela natureza do seu pensamento, pautada por dimensões de temporalidade em grau de complexidade progressiva, a partir das relações entre idéias prévias e novas aprendizagens desafiadoras.

Em suma, os epistemólogos que se preocupam com a aprendizagem da história não colocam o grau de abstração como dificuldade ou impossibilidade dessa aprendizagem, mas mostram que um conteúdo que seja estranho para o educando pode absorver muito da sua energia e da sua atenção, já que, além da busca do problema, o educando precisa de tempo adicional para chegar a compreensão do conteúdo envolvido. Por outro lado, um conteúdo que seja muito “lógico” e, até mesmo, banal para o jovem, reproduzido através de gerações, pode diminuir sua motivação para a aprendizagem.

Tanto Lee como outros estudiosos, na cognição histórica, parecem perceber a, meta-cognição como relevante para as idéias atuais sobre o desenvolvimento da educação histórica, quando considera a importância das tarefas concretas para a progressão cognitiva dos jovens. Assim, no transcorrer do desenvolvimento de atividades adequadas e instigadoras, o educando adquire estratégias cognitivas para dominar tarefas, com o propósito de controlar a qualidade

e o progresso do conhecimento ou compreensão que ele quer atingir. Como cerne da sua teoria, Lee parece relevar a análise das idéias tácitas dos alunos, realçando a importância de conhecermos a progressão das idéias dos alunos e dos fatores dessa progressão, para a promoção de uma condizente relação ensino/aprendizado.

Kramer, na sua análise “Linguagem e História” diz:

Repensar o passado, resignificá-lo, pensar e resignificar o futuro, são ações que se propõem indagar o presente, no presente, superando mitos e ilusões, colocando em questão soluções que têm se apresentado como imediatas e rápidas. (2001, p.163).

Parece que, nesse processo, a leitura do passado não se reduz às práticas extra ou intra-escolares, mas consubstancia-se num amplo projeto que se preocupe, principalmente, com a formação de sujeitos que aprendam com a História – ouvir, falar, articular suas relações, repensando a História e lhe dando um novo significado, num processo contínuo e dinâmico de mudança.

Já foi dito que a eficácia da aprendizagem aumenta conforme o modo do indivíduo organizar a tarefa para resolução do problema. Isto passou a ter valor especial no campo da Educação, em que os especialistas têm acentuado a importância de se aprender a desenvolver a atitude de resolver problemas, dirigindo a aprendizagem no sentido de encorajar o aluno a expressar suas suposições intuitivas.

O ato de aprender sempre pressupõe uma relação com outra pessoa que ensina. Por isso, a pergunta: “o que aprender?” envolve a relação professor-aluno, porque aprender é aprender com alguém (Kupper, 1995, p.84). Por exemplo, os conteúdos sobre o Descobrimento do Brasil têm um relativo valor de verdade. As gerações de brasileiros, hoje, com 40 anos ou mais, aprenderam que o Brasil foi descoberto “por acaso” em razão de uma calma que teria desviado a frota de Cabral do seu destino; para as gerações mais novas, isso parece ser um absurdo inimaginável, pois hoje existem explicações variáveis quanto à “dominação” ou à “descoberta” do Brasil.

Barca, no seu trabalho “O pensamento histórico dos jovens” , levanta a questão de que a aproximação com a realidade e seu relacionamento diversificado com um saber tem gerado diferentes lógicas de construção do conhecimento, que se refletem no Ensino de História:

Uma visão pós-modernista de provisoriedade, realçando a relatividade e a contingência do conhecimento histórico, tem sido objeto de debate e controvérsia no que diz respeito à sua aplicação às aulas de História (2000, p.37).

Contudo, a autora alerta para a necessidade de, em educação histórica, se distinguir entre uma postura de relatividade “objetiva” e de relativismo pós-modernista. Logo, o reconhecimento de diversas perspectivas válidas em História não implica, necessariamente, a adoção de uma atitude relativista caracterizada por conclusões do tipo “tudo vale” ou “nada vale”. Tais conclusões podem estar ligadas ao produto histórico de mudanças materiais e simbólicas, que tem relação com novos modelos na era da globalização, marcada pelo efêmero e o descartável, pela sedução da imagem e o paroxismo da velocidade, pelo consumismo, pela indústria cultural, financeira, de serviços e de informação, pela presença das tecnologias em todas as formas de sociabilidade, inclusive no cotidiano da escola.

A mesma autora, elenca alguns autores que discutem este problema dentro dessa postura relativista, como Jenkins e Brickley, que lançaram a proposta de desconstrução da História na escola e da necessidade de historicizar interpretações que tenham pretensões de certeza. E aponta reações como a de Aldricha que se posiciona contrário a esta visão pós-modernista de História (ibid, p.37/8). A lógica subjacente a estas reações parece ter uma postura sociocultural que supera a postura relativista de autores “pós-modernos” bem como a de outras abordagens, dogmáticas, que ignoram a História como produção cultural da existência humana. Nesta concepção “neo-objetiva”, o objeto é visto a partir de sua gênese enquadrado em processos sociais mais amplos, o que leva à interpretação da História como processo e sua reconstrução a partir de uma determinada realidade, que é sempre complexa, aberta às transformações, ou seja, provisória, mas mesmo assim, é objetivável em certo sentido.

Barca afirma ainda que:

Esta controvérsia tem sido útil para mostrar como diferentes significados de provisoriedade nas conclusões históricas podem ser compreendidas e aplicadas nas aulas de História (ibid, p. 38).

Concluindo este capítulo podemos dizer que é pela reflexão que a Filosofia da História pode esclarecer melhor a investigação em educação histórica e conseqüente prática do ensino de História. A práxis humana, à qual pertence a prática educativa, pode, certamente, ser esclarecida pela análise psicológica, como também pela análise sociológica, mas essa práxis não será elucidada, nem fundada na razão, sem recurso à reflexão ética, à busca filosófica e investigativa dos fundamentos de uma teoria condizentes com as reais necessidades da sociedade em que a escola está inserida. Como afirmou o próprio Booth, quando se referiu à

natureza do pensamento histórico, para a sua progressão será necessário usar o ‘coração’ tanto como ‘cabeça’(cit.Barca 2000, p.26). Até porque a escola é parte da sociedade e tem com o toda uma relação dinâmica, inclusivamente no plano dos valores – há uma interferência recíproca que atravessa todas as instituições que constituem o social.

Ainda com relação a toda esta problemática, abre-se um amplo campo que pode conduzir a ação como: difundir e aprofundar o conhecimento e a prática sobre tendências recentes de professores que buscam inovações, promoverem projetos de inovação cultural da escola, em particular, quanto à aprendizagem de História; abrir e (ou) ampliar a discussão com várias outras instituições que se interessam pela pesquisa da aprendizagem em História.

CAPÍTULO III

A EDUCAÇÃO NA REALIDADE BRASILEIRA

*“Quanto mais eu ando, mais vejo estrada/ Mas se eu não caminho, eu sou é nada./ Se tenho a poeira como companheira, faço da poeira o meu camarada”
(Geraldo Vandré)*

1 – Introdução

Sendo a Educação um domínio específico de uma cultura, a escola será analisada como a organização cultural com fins educacionais ao longo de diferentes tempos e espaços. Assim, não é tarefa fácil conceituar educação, mesmo quando iniciamos debruçando-nos em obras de diversos especialistas no assunto.

Nas grandes civilizações pré-gregas, a Educação pode ser conceituada como a atividade exercida por um determinado segmento de uma sociedade sobre outro, na perspectiva de preservar a tradição. Assim é que, ao estudar a História da Educação, se encontra a preocupação presente em diversas manifestações culturais, de se fazer a Educação com este objetivo (Lins, 2000).

Com o advento do pensamento grego, grande transformação nesta concepção de Educação vai acontecer principalmente, no que diz respeito à idéia de ser humano (Marrou, 1975). Esta idéia de ser humano vai colocá-lo em uma nova posição, conseqüentemente trazendo profundas modificações quanto à Educação. Daí, o ser humano surge como o agente primeiro da Educação, passando, a partir daí, a angústia da dialética do ser humano (cultura, com movimentos cíclicos ao longo de toda a História da Educação). Como bem explicita Durkheim,

Cada sociedade considerada em momento determinado de seu desenvolvimento possui um sistema de Educação que se impõe aos indivíduos de modo geralmente irresistível (1952, p.28).

Dando-se um grande salto no passado histórico, podemos observar que na modernidade e, até mesmo, na pós-modernidade há uma nova preocupação inteiramente diferente da que vinha acontecendo (Delors, 1999). Parte-se para uma idéia de inteiração ou intercomplementariedade. Ou seja, o ser humano e tudo que é representado pela sua cultura estão numa integração recíproca. Mais do que somados, ele vem formar um todo resultante de

uma relação dialética (Lins, 2000). São as novas teorias que estudam o ser humano e as suas relações com o meio ambiente, isto é, o ser humano em uma posição de diálogo com a própria cultura. É o ser humano compreendido por todas as áreas do saber.

Assim, das teorias clássicas às atuais, passando por Marx, Piaget e os culturalistas, entre outros, muitas são as maneiras como a Educação é vista e vivida. Além de que, é um fenômeno atual a existência de tantas organizações e, inevitavelmente, isto leva à modelos que se alteram, surgindo a todo tempo novas criações.

Neste capítulo busca-se perceber quais os conceitos e importância que foi dada à Educação na realidade brasileira, em diversas conjunturas, a partir do século XVI, quando os jesuítas montaram o sistema educacional.

2 - Raízes Históricas da Educação no Brasil

A estrutura colonial brasileira, originada na grande propriedade e no escravismo, a partir de meados do século XVI, teve repercussões profundas na ordem social, política e econômica no Brasil, em um sistema de reprodução, até o século XIX. No dizer de Saes esse Estado escravista colonial era caracterizado da seguinte forma:

... O bloco no poder cuja existência se concretizava através da política aparente (defesa externa, repressão interna, impostos, etc.) executada por esse Estado, era composto de dois sub-blocos; o das classes dominantes locais (fazendeiros escravistas, latifundiários não-escravistas e mercadores) e o das classes dominantes portuguesas (mercadores, nobreza feudal) (1985 p. 94,95).

A estratificação social, aliada à necessidade de manutenção de um esquema de segurança, favoreceu uma estrutura de poder fundada na autoridade desses dois sub-blocos, além da atuação direta da Igreja, que produziu um arsenal de procedimentos e estratégias destinados a garantir a eficácia do processo “colonizador”.

A proximidade com a nobreza lusa estreita a necessidade de garantir a manutenção dos hábitos da metrópole. Era natural que a camada dominante local procurasse copiar os estilos da camada nobre portuguesa. Assim, a obra educativa da Companhia de Jesus contribuiu significativamente para estruturar tal modelo, considerando a grande influência que a Igreja exercia na cultura dos iberos. E ainda, a compreensão, de que a Companhia de Jesus e o Estado Português convergiam na “lógica” da colonização como uma iniciativa também de

cunho religioso, em coerência com as determinações do Concílio de Trento e do sentido da criação dessa ordem religiosa.

As condições necessárias que favoreceram a ação educativa no Brasil foram, de um lado, a estrutura social que se consolidava e, de outro, a necessidade de transposição de um conteúdo cultural para a colônia, através dos jesuítas. A primeira condição consistia na predominância de uma minoria de donos de terras e senhores de engenho sobre uma maioria de agregados e escravos. Apenas a essa minoria, aos quais se reservava a direção futura dos negócios paternos, cabia o direito à educação e, mesmo assim, em número restrito, pois eram excluídos dessa minoria as mulheres e os filhos primogênitos.

A segunda condição consistia no conteúdo cultural que, materializado no espírito da Contra-Reforma, caracterizado como reação ao pensamento crítico, que começava a despontar na Europa, fruto do movimento Renascentista, estruturava um ensino que era completamente alheio à realidade da vida da colônia. Por isso mesmo, não podia contribuir para modificações estruturais na vida social e econômica do Brasil, na época.

No dizer de Costa,

... Os colégios religiosos tiveram o monopólio da cultura, preenchendo as necessidades da colônia, fornecendo uma educação retórica e erudita, ornamental, essencialmente definidora de status, elitista pela sua própria natureza (1985, p.199).

Nas mãos da Igreja ficava ainda a obra missionária de transmitir à população nativa os rudimentos de cultura necessários a sua cristianização. Como continua acrescentando Costa, as massas indígenas no Brasil nunca tiveram a importância numérica e cultural de outros povos indígenas localizadas em terras conquistadas pela coroa espanhola. Sua limitada importância circunscreveu a esfera de influência da obra missionária (ibid). Assim, mesmo criando escolas de ler, escrever e contar para as crianças, continuavam os jesuítas lecionando nos colégios para adolescentes, guiando-se pelo “Ratio Studiorum” onde, no dizer de Silva,

Nem professores e nem alunos puderam ensaiar os primeiros passos em direção ao uso da crítica. Escrevia-se em latim, falava-se em latim. Só era permitido o uso do português durante o recreio ou nos dias feriados. (1987, p.90)

Entretanto, apesar de todo destaque dado à ação dos jesuítas no Brasil Colônia, é preciso considerar que eles não foram os únicos agentes culturais. A falta de maiores pesquisas sobre a atuação de outras ordens religiosas, consideradas mais ascéticas e apartadas nos faz ignorar a real importância que franciscanos, carmelitas e beneditinos desempenharam nos planos contra-reformistas de Portugal na propagação da fé entre os “incrédulos” e na a vida cultural no Brasil. Assim, parecem ter sido os dois primeiros séculos de colonização

marcados pela repressão cultural exercida por Portugal que terá na Igreja a parceira necessária para o controle das “consciências coloniais”, ficando seriamente marcado pelo quadro de imobilismo cultural imposto pela Metrópole que se arrastou por toda colonização.

Com tal característica, a educação se firmou durante o período em que estiveram presentes, no Brasil, os membros da Igreja Católica (Contra-Reforma) que tinham uma visão de mundo tradicional e um conceito hierárquico e estático de organização de classe, que enfatizavam as obrigações recíprocas bem mais do que os direitos individuais e a liberdade pessoal, além de sacramentarem as desigualdades sociais. “Segundo essa visão providencial do mundo, os senhores nasciam para ser senhores e os escravos para serem escravos” (Silva, 1987. p.239).

A Igreja ocupava um lugar preponderante no sistema educacional e, quando o Estado Português rompeu com ela, culminando com a expulsão dos jesuítas, a substituição fez-se com sensível diminuição da qualidade dos níveis alcançados e dos métodos aplicados; além disso, tornaram-se mais imprecisos os objetivos. (Fonseca, 2003). Mais ainda, o desterro forçado de centenas de sacerdotes – muitos dos quais eram crioulos profundamente radicados em tal terra – contribuiu para aumentar o número de críticos do regime colonial, quando não de seus inimigos. De outro ponto de vista, poder-se-ia dizer que a expulsão dos jesuítas constitui um precoce exemplo de evasão de cérebros por razões políticas, que infelizmente se repetiu muitas vezes ao longo da História, até os nossos dias. Além do mais – e o fato será prontamente notado – a Coroa não estava em condições, (nem dispunha de profissionais indispensáveis para isso), de substituir os trabalhos de uma ordem religiosa com experiência secular, entre cujos propósitos capitais estavam precisamente, como se costuma dizer, a formação de uma classe dirigente (Saviani,1996). Leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação. Embora parcialmente, houve uma rejeição aos currículos desenvolvidos pela Igreja, implicando sua substituição por outros que, considerados mais realistas e pragmáticos, contemplassem a ciência moderna, as línguas nacionais e os conhecimentos históricos e geográficos (Fonseca, 2003). Surge a diversificação das disciplinas isoladas.

Apesar de toda situação, suas bases não mudaram, especialmente quando tem início a Reforma de Pombal. Esta embora fundamentada no pensamento ilustrado, não deixava de ser aristocrática, pois o acesso à educação continuava restrito às elites que, agora, se formariam nos quadros da Modernidade pedagógica, como entendida pelo governo. Além do mais, os jesuítas mantiveram, além de colégios para a formação de seus sacerdotes, seminários para formação do clero secular, não podendo perder de vista a atuação desse clero, principalmente

nas grandes propriedades rurais, de onde eles provieram. No entanto, a convergência de interesses foi se esgotando e as divergências foram agravando-se com o passar do tempo chegando, no século XVIII, ao extremo dos jesuítas serem expulsos de Portugal e de todos os seus domínios de ultramar.

A educação, neste contexto, corria sobre dois caminhos que conduziam para o mesmo fim. De um lado, educavam-se os alunos, o melhor possível, nos conhecimentos profanos, fazendo deles “profissionais” com futuro de sucesso garantido. D’outro lado, procurava-se fazer deles pessoas que vivessem o mundo da graça através da prática sacramental e do cumprimento dos mandamentos.

Em 1822, acontece a ruptura com Portugal, daí tem início longo período de discussões, confrontos e definições acerca do liberalismo a ser implantado no país recém-nascido. Nesse período são grandes as expectativas e descontentamentos que, muitas vezes, geravam revoltas, algumas lideradas por elementos das elites e outras pelos populares.

No século XIX, ainda, o Brasil sofre um redimensionamento garantindo uma nova estratificação social – classe média – que Nelson Werneck Sodré (1963) prefere chamar de pequena burguesia, pela identificação que teve com a mentalidade burguesa, também em plena ascensão na Europa. Essa classe desempenhou papel bastante relevante na construção da política no Brasil monárquico e nas transformações por que passou no final do século. E se ela pôde fazê-lo, isso se deve, sobretudo, ao instrumento de que dispôs para afirmar-se como classe: a educação escolarizada. Ora, se essa camada procurou a educação como meio de ascensão social, são suas relações com a classe dominante que vão proporcionar uma compreensão maior da característica dominante no ensino brasileiro, na época, e posteriormente.

As “classes médias”, por sua vez, tampouco estavam em condições de propor um modelo alternativo, e implicitamente compartilhavam daquele crescimento para fora, que lhes oferecia uma sensação de segurança e – o que talvez seja ainda mais importante – de progresso e de enorme prestígio. Estes fatores explicam de algum modo o otimismo da época, hoje ingênuo para nós. Porém, à medida que os grupos dirigentes tradicionais tinham que enfrentar crises, adquiriam crescente rigidez e viam na classe média seus rivais potenciais; em contrapartida, esta última foi tomando cada vez mais consciência de si mesma, mostrando-se ao mesmo tempo, conseqüentemente, mais democrática. Mas, sendo a educação considerada como canal de ascensão e de prestígio, também a classe média tratará de aproveitar e aumentar todas as possibilidades que o sistema lhe oferecia para chegar à Universidade.

Numa ordem escravista colonial – baseada no grande latifúndio e na monocultura e em um processo de acumulação para fora, além de fortalecida cultural e ideologicamente pela igreja e a miscigenação – o poder interno era autoritário, arbitrário, indivisível e quase que se fissura até o movimento abolicionista. No dizer de Maestri:

“O nível cultural da escravaria era baixo. A escravidão escravizava e destruía o trabalhador feitorizado. Eles eram empregados, sobretudo em tarefas simples e estafantes. Estima-se que, na segunda metade do século XIX, apenas um em cada mil cativos soubesse ler e escrever” (1994, p.97).

Numa organização social excludente, quem tinha acesso às escolas era a própria elite dominante, bem servida pelos colégios dos jesuítas e pela Universidade de Coimbra (Haguette, 1992). Em tais condições, o sistema da educação era frágil, marcado pela improvisação, quer do poder público, quer da iniciativa privada confessional ou filantrópica. Não havia necessidade social do estabelecimento de um sistema orgânico de educação (ibid, p. 81).

Ao iniciar o século XIX, o sistema colonial vivia profundas contradições que pareciam prenúncios para a independência. Na luta pela independência, os escravos não tiveram uma participação significativa, tendo sido a mesma conquistada pelos segmentos das classes dominantes e proprietárias de terras, que admitiam a procura de um caminho para a solução da crise do escravismo.

Quando os proprietários de terras, representantes da igreja, funcionários do Estado e outros setores até então comprometidos com o sistema colonial se antagonizaram com o sistema, os princípios liberais apareceram como justificativa teórica dos movimentos revolucionários, em prol da emancipação política do Brasil.

E a república será em 1822 o resultado de eclosão das alterações que se vinham processando e que alcançam em determinadas circunstâncias, as condições para aflorar e comportando-se um conjunto político capaz de realizar a mudança do império para a república.

A luta pela abolição da escravatura se evidencia na década de 1880. O problema da mão-de-obra repercute significativamente em vários setores da sociedade e se intensifica com o aumento das fugas dos escravos e a resistência dos militares em capturá-los.

Com a desarticulação crescente do trabalho nas fazendas, que atingiu um nível insuportável em 1887, início do industrialismo no Brasil, os fazendeiros do oeste novo foram

forçados a duas soluções simultâneas: alforria do escravo, com cláusula de prestação obrigatória de serviços remunerados por um prazo de três anos e adoção de medidas práticas de promoção da imigração subvencionada pelo Estado. (Gorender, 1978:567).

Em treze de maio de 1888, com a assinatura da Lei Áurea, impediu-se ou mesmo dificultou-se uma luta pela libertação que incluísse, em seu programa, questões referentes ao trabalho, educação e saúde de toda essa enorme parcela da população constituída pelos escravos (Montenegro, 1988).

O abolicionismo traz, para a sociedade brasileira, uma experiência nova. Os princípios liberais burgueses começam a ter um significado forte nos debates. Esses novos valores que, lentamente, passam a comandar a política, a economia e a sociedade, vão exigindo uma redefinição no ensino.

No dizer de Montenegro (1988), o Estado e os fazendeiros procuraram garantir o controle do processo de passagem do trabalho escravo ao livre, criando meios para que se garantisse uma adequada oferta de mão-de-obra que substituísse lentamente o escravo, a essas alturas, escasso e caro, fenômeno que representava uma conseqüência da desagregação do regime escravista. Até porque, os ex-escravos, sem nenhuma proteção social, criam uma nova dinâmica social e política que teria seu impacto sobre a educação, embora não chegasse a modificar o padrão de atendimento às necessidades. Nesse contexto, parece que a expansão educacional do Brasil foi paralela ao progressivo avanço de limitações e exclusões múltiplas em matéria de participação política.

Nas primeiras décadas do século XX, as necessidades do estado brasileiro caracterizadas ainda pelo modelo econômico agrário-exportador, comportaram um tipo de educação voltada exclusivamente para o atendimento dos interesses oligárquicos, no sentido de continuar garantindo a reprodução dos quadros burocráticos e administrativos do sistema vigente.

Assim, os grupos no poder necessitaram interagir nos destinos da educação, considerando o mercado livre de mão-de-obra e o início da industrialização (Anexo 1). É no dizer de Hobsbawn – “as tradições inventadas para reintroduzir o status do mundo do contrato social – o superior e o inferior no mundo de iguais perante a lei”. (apud. Bittencourt, 1988, p.46).

E as mudanças que vieram com a República tentam através da criação do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro - IHGB, que se espelhavam nas agremiações iluministas, definir um projeto de nação, que pudesse fazer a apologia da centralização e do catolicismo e garantir o alicerce da nacionalidade. O caminho para o tão almejado objetivo, pensado

segundo os moldes europeus, deveria passar, inevitavelmente, pela educação, condição fundamental para a unificação ideológica das elites.

No dizer de Bittencourt, a sociedade brasileira estruturava-se em desigualdades sociais e étnicas e para os republicanos, o modelo estabelecido nos países europeus, adequava-se ao nosso, de maneira que, no pensamento de Hobsbawm:

“As contradições inventadas incentivassem o sentido coletivo de superioridade das elites – especialmente quando estas precisavam ser recrutadas entre aqueles que não possuíam este sentido por nascimento ou por atribuição – ao invés de inculcarem um sentido de obediência nos inferiores. Encorajavam-se alguns a se sentirem mais iguais que outros, o que podia ser feito igualando-se as elites a grupos dominantes ou autoridades pré-burguesas” (...) (apud Bittencourt. p.47).

Sendo o conceito de civilização baseado no do “velho mundo”, nada mais conveniente do que recorrer a ele para ensinar. Assim foram enviados professores à Europa para aprender mais sobre os métodos de ensino. Também não podemos perder de vista a grande influência dos moldes da universidade francesa que interagiam nas nossas escolas, diferente do que muitos esperavam, não veio alterar de forma significativa a situação da educação no Brasil.

Na Primeira República, a sociedade brasileira não rompeu com os velhos moldes tradicionais, caracterizando-se por uma diretriz mantenedora do coronelismo e das oligarquias, e com relações sociais marcadas por contradições. Apesar dos princípios liberais não estarem completamente disseminados nesse período, havia uma evidente discussão dos mesmos – especialmente no tocante, a igualdade de direitos civis para todos, principalmente a igualdade relativa à educação.

A Primeira República tentou várias reformas, sem êxito, para resolver os problemas educacionais. A primeira, a de Benjamin Constante, a mais ampla, não chegou sequer a ser posta em prática, a não ser em alguns aspectos. Tentou a substituição do currículo acadêmico por um currículo enciclopédico, com inclusão de disciplinas científicas, consagrou o ensino seriado, e deu-se maior organicidade ao sistema todo, atingindo a reforma, as escolas primárias, as escolas normais, as secundárias, além do ensino superior, artístico e técnico, em todo o território do país (Azevedo,1994:123). Precisamos considerar que era toda uma estrutura social e econômica entrando no processo de formação do povo, mas e colocando-se como entrave a renovação pedagógica. Isso levava o governo a manifestar preocupação com a reconstrução do sistema educacional.

A partir disso, assistimos à revisão constitucional, quando uma das preocupações básicas na Educação no Brasil, se pautava pela universalização do ensino, tendo em vista a seguinte preocupação:

Funcionamento gratuito do ensino primário e do ensino profissional, sendo vedado a qualquer das províncias estabelecerem instituições de instrução superior enquanto não tivesse organizado a instrução agrícola, secundária a elementar prática e experimental, ou admitir nos institutos superiores mais de 10% dos estudantes que cursassem todas as escolas secundárias e de agricultura (Lima, s/d, p.139).

Nas palavras de Fernando Azevedo (1994), a República, do ponto de vista cultural e pedagógico, foi uma revolução abortada e que, se contentando com a mudança do regime, não teve o pensamento ou a decisão de realizar uma transformação radical no sentido do ensino... É nessa percepção que constatamos como o espaço da escola pode ser palco de conscientização, como também de alienação, da luta entre “utopias” voltadas para a construção de um novo futuro e de ideologias voltadas para a tradição ou para o conservadorismo dos que necessitam manter a estrutura, com benefícios exclusivos.

Segundo Ianni (1996), na década de 1920, o sistema político vigente no Brasil estava marcado por problemas estruturais e conjunturais típicos de uma economia agrário-exportadora. O café representava, na década de 20, 80% de nossas exportações, vindo esse setor enfrentando sucessivas crises. Havia uma saída maciça e sistemática do excedente econômico brasileiro através da comercialização do café, controlada pelos setores dominantes externos, e através da importação de produtos industrializados e de bens supérfluos dos mercados estrangeiros (1986).

Foi ainda nessa década, em meio à crise que a sociedade experimentava que fluiu a sistemática discussão sobre a estrutura de ensino em todos os níveis apontando, principalmente, para a natureza da educação que vinha acontecendo no interior da sociedade brasileira. A “crítica” coloca a escola como a responsável pela criação de uma “mentalidade tradicional e arcaica” entravadora do “progresso”.

No final dos anos 1920, observa-se uma forte movimentação de ruptura com o sistema oligárquico que predominara na Primeira República. O movimento político iria ser o ponto culminante das várias tentativas dessa ruptura. A sociedade brasileira, a partir de então, começou a reorganizar-se sobre novos padrões sociais, porém com um acentuado conservadorismo e tradicionalismo, principalmente, na educação.

O Estado, pressionado pela conjuntura, foi obrigado a contemplar e incluir, também, os setores populares urbanos (camadas médias e núcleos operários) que emergiram da incipiente industrialização e do processo de urbanização ocorridos após a Primeira Guerra (1914 – 1918). Tais setores vislumbraram, com a entrada de Vargas no poder, a oportunidade de verem satisfeitas suas aspirações (Nepomuceno, 1994). Nesse contexto histórico, a educação vigente aparecia como um problema, na medida em que não mais correspondia às exigências dos grupos emergentes que clamavam por mudanças.

A crescente incorporação das massas aos sistemas educacionais tornou crucial a relação entre estes e o sistema social. Funções que anteriormente a família, a comunidade ou a relação de trabalho exerciam, passaram a ser desempenhadas pela escola. A caracterização precedente da educação implicava recuperar sua dimensão societária e seu papel multifuncional, que se pode resumir empregando-se os termos utilizados por Émile Durkheim:

“L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mures pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné” (1996, p.41).

A expansão da matrícula e o conseqüente acesso a níveis superiores de cultura estavam em contradição com as limitadas oportunidades que apresentavam as duas dimensões sociais: o poder e a renda.

A efervescência da discussão levou o Estado a consolidar uma escola pública universal e gratuita, na “perspectiva” de produzir uma sociedade, no bojo do pensamento liberal, segundo o modelo projetado pelas Revoluções Burguesas. Fazia-se necessário transformar a escola, nessa época, no espaço que favorecesse o afloramento dos “nacionalismos”, dos “entusiasmos” e dos “otimismo”, na medida em que o crescimento do movimento dos trabalhadores e o fortalecimento do Partido Comunista, após sua fundação em 1922, começavam a significar uma “ameaça” a “ordem”. E, por isso, chegou-se a uma idéia de Educação, partindo do temor de que “o povo um dia sentisse a necessidade de arrancar à força o que o governo lhe podia dar dentro da ordem” (Torres, 1993. apud. Freitas, 1999, p.94).

A partir de 1930, com a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública e a Reforma Francisco Campos, acentuou-se o fortalecimento do poder central do Estado e do controle sobre o ensino. O discurso pedagógico foi vinculado a um movimento discursivo que reduzia o mundo político ao determinismo técnico. Tal redução ancorava-se em uma noção de

progresso recolhida no evolucionismo (Amaral, 1934). Em tal contexto, fazia-se necessário reconstituir a sociedade, corrigir os “desvios” que bloqueavam sua evolução natural e espontânea, sem, no entanto, destruí-la. E o Estado que ideologicamente se legitimou como defensor eficaz da paz social, como árbitro “neutro” dos confrontos sociais, atribuiu à educação um duplo papel: ela deveria corrigir as desigualdades e injustiças sociais e, simultaneamente, construir uma sociedade mais justa e aberta a todos os seus participantes ou contribuir para “... a construção de uma pátria nova, igualmente acolhedora para grandes e pequenos.” Uma educação escolar pública que reclassificasse os indivíduos de diferentes origens sociais conforme suas habilidades e aptidões inatas dariam conta desta tarefa “redentora” (Nepomuceno, id, p.120).

Percebe-se aí a defesa de uma educação para todos. Porém, tal discurso pela instrução pública visava moldar a população às novas condições sociais que surgiam com a intensificação urbana e industrial. Com esta expansão aconteceu o avanço de algumas formas de participação, apesar do menor grau de crescimento e maturidade econômica das estruturas sociais. E certos processos de modernização social, ou pelo menos o reconhecimento teórico dos direitos que ela implica (cidadania, direito à educação etc.), foram reconhecidos sem que mediassem conflitos graves e, em alguns casos, adjudicados anteriormente à emergência dos grupos sociais reivindicadores (Rama, 1996). Como afirma Nepomuceno:

“Cabe retomar a idéia de que, se a ênfase posta na educação teve o mérito de chamar a atenção para a necessidade de universalizar a instrução elementar, cumpriu também uma finalidade menos consciente, mas não menos verdadeira, que era de mascarar a realidade da exploração econômica, deslocando do plano da produção para o plano educacional as origens das questões mais relevantes da sociedade brasileira” (ibid., p.122).

Com essa ilusão, o Estado, norteado pela idéia de progresso, proclamou-se comprometido com a superação do atraso e a equiparação do Brasil aos países economicamente mais desenvolvidos. Percebia-se que, frente a outros países, particularmente entre aqueles do Primeiro Mundo, uma das diferenças significativas eram os índices de escolarização: os países do Terceiro Mundo, aqueles considerados como subdesenvolvidos, eram, particularmente, os que apresentavam menores índices de escolarização. Discutia-se ainda que, por falta de universidade, o Brasil ficou condenado ao ensino “dogmático e medievalista” proporcionado pelos religiosos, profundamente enraizado nos ideais da Contra-

Reforma. Era necessário, portanto, salvar a Nação da sua condição de subdesenvolvimento, ampliando a oferta de escola para todos. Nesse contexto, H. Freitas (1999 a) afirmou que:

Nesse momento a educação foi chamada a compor o quadro de regeneração nacional, circunscrita à necessidade de evidenciar a vocação do país e de superar a dicotomia entre o país real e o país legal. Sobre tal realidade, aplicava o fator moral como componente a permear todas as realizações educacionais dotadas que eram, a seu ver, do condão da reabilitação orgânica do povo (p.94).

No dizer de Haddad (1995), a escola era o caminho da salvação nacional. A qualidade não interessava tanto. Interessava, sim, a sua ampliação. Era necessário dar ao povo uma escola, aquela que pudesse permitir a todos, através do caminho da escolarização, mudar as condições de existência através de um diploma que permitisse um emprego melhor.

Na fala do presidente Vargas observa-se a importância da escola adequar-se às mudanças conjunturais e até mesmo política:

“A escola é instrumento insubstituível na formação dessas duas qualidades, sobretudo a escola que vá além da simples alfabetização e prepare o homem para a solução dos problemas do meio onde vive. Sem esse instrumento, ou com sua existência em grau escasso, ocorre a desigualdade de oportunidades, alarga-se a área de injustiças e de insatisfação” (INEP,1989, p.199).

Podemos observar que Vargas considera a função da escola como instrumento de sustentação do saber, onde seu discurso, na verdade, pode se adequar a educação com a perspectiva de se adaptar à sociedade industrial que emergia no Brasil naquele momento, sendo a constante transformação das relações sociais, o fulcro das preocupações do Estado, ou seja, uma “educação para uma sociedade em mudança”.

Quanto à questão da qualidade do ensino, resultante da promoção de reformas, logo se percebe a conotação que o Estado dava a tal questão. As reformas de 1930/31, de 1942/43 e de 1961 pressupõem um entendimento de que o ensino é de qualidade, quando os alunos são expostos a um volume de conhecimentos somente possível de ser aprendido por uma clientela socialmente privilegiada e, portanto, estimulada culturalmente. Talvez isso justifique o florescimento, nesse período, da crítica à escola tradicional, embora, do ponto de vista político, permanecesse a idéia básica de que a escola deveria cumprir a sua grande tarefa educacional de equalização social, tarefa essa anunciada e ainda não cumprida (Vasconcelos, 1996).

Neste contexto sócio-cultural, os novos educadores elegem a escola como a principal alternativa para resolver os problemas sociais. Desta feita, acreditavam que só seria possível se fossem realizadas algumas inovações, mudando o que não havia dado certo: as práticas pedagógicas. Foi na discussão dessas preocupações que teve início, um amplo movimento que se tornou conhecido por escolanovismo (ibid). A partir daí, houve uma intensificação das críticas desse movimento à escola tradicional, principalmente ao ato pedagógico do professor.

Na década de 1950, a sociedade brasileira vivenciou o período político marcado pela euforia ideológica centrada na idéia de progresso. Tal postura era alimentada pelo Estado na perspectiva de aglutinar a todos, que tornava os interesses artificialmente uniformizados, independentemente da existência de classes sociais distintas e antagônicas. Essa idéia de progresso, atrelada ao crescimento industrial, foi determinando novos valores na sociedade brasileira, calcados numa acepção de cultura urbana em detrimento ao do meio rural. Nessa perspectiva, a indústria, a democracia e a cultura apresentavam-se como portadoras dos novos anseios.

Com a preocupação de formar indivíduos ativos, preparados para enfrentar as mudanças que se sucederão, cria-se no Brasil um forte movimento de “entusiasmo pela educação”, quando serão incorporados oficialmente no planejamento da Escola as idéias da Escola Nova, cujas discussões, iniciadas na década de 1920, tiveram larga dimensão.

Contra a proposta vigente, que justificava um ensino acadêmico, classicista e classista, alguns movimentos se colocam contra o caráter excludente da escola, culminando com o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, publicado em 1932 e assinado por Fernando de Azevedo (redator), Anísio Texeira, Sampaio Dória, Lourenço Filho, Cecília Meireles, Paschoal Lemme, entre outros (ibid, p. 57), e que defendia a laicidade no ensino, a sua organização em escala nacional, a atribuição de um papel absolutamente central do Estado, como órgão capaz de realizar o controle educativo a partir de princípios e normas gerais fixados pela união, assim descreve Di Giorgi:

A ênfase do documento recai sobre o papel do Estado na condução do processo escolar: a educação deve ser entendida como uma função essencialmente pública; defendem a escola única e a co-educação, a laicidade, a gratuidade e obrigatoriedade do ensino elementar. Defende também a descentralização do sistema escolar, a importância do ensino ativo, o uso da psicologia na educação, a renovação metodológica (ibid).

Certamente a escolanovista conseguiu representar a inovação e a renovação educacional, ou seja, sua principal conotação era, sobretudo, pedagógica e inspirada nos princípios da

liberdade, atividade e originalidade no processo de ensino, restringindo a resistência dos movimentos contrários à mudança, mas por outro lado garantindo uma modernização controlada e conservadora.

A partir de 1945, as idéias escolanovistas consolidaram-se praticamente em todo o país, justificando o equilíbrio entre as tendências “humanista” tradicional e humanista moderna, chegando ao ano de 1960 com o predomínio da tendência humanista moderna. É nessa conjuntura que é aprovada, no ano de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases. Saviani aponta as direções assumidas pela nova pedagogia:

Compreende-se que a maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento: do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, do diretivismo para o não-diretívismo, da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia (...) (1985 p. 12/13).

Com base nesses pressupostos reiterados por Saviani a educação deveria pautar-se no aprender a aprender. Ou seja, o aluno deveria aprender fazendo, nas condições reais da vida, ou seja, em situações em que a atividade fosse naturalmente determinada pelo interesse.

A partir do golpe militar de 1964, a questão básica da educação no Brasil passou a ser os próprios fundamentos da sociedade capitalista. Neste contexto de medo e insegurança, a escola sofre influência direta deste estado, substituindo a tendência “humanista” moderna por uma tendência tecnicista, que se tornou dominante a partir de 1968, com as leis 5.692 e 5.540. As disciplinas de Didática, das licenciaturas passaram a ensinar a formulação adequada de objetivos: verbo comportamental, condições, critérios; a divulgar técnicas de formulação de teses objetivas; a conceber a aprendizagem como “modificação observável do comportamento” (ibid).

É pertinente evidenciar que nesse momento a escola brasileira sofre uma forte influência das correntes behavioristas, que sobrevaloriza o “saber fazer” a partir do reforço da relação estímulo/resposta. Um método que parece não se preocupar devidamente com o domínio epistêmico e conseqüentemente com a interpretação e a análise crítica, o que poderia garantir a formação de indivíduos com um “saber condicionado”, que não fosse capaz do questionamento da ordem. É a lógica da racionalização do sistema implantado em 1964, que

incorpora na escola brasileira as novas mudanças através do aperfeiçoamento do controle técnico, ou seja, a subordinação dos professores aos supervisores e orientadores pedagógicos.

Portanto, para ensinar, não se exigia tanto um bom preparo intelectual, sendo suficiente uma formação rápida e precária, preocupada principalmente com o ensino dos métodos e das técnicas, além de procurar ser individualizante, no sentido de atingir os objetivos determinados. Como bem ilustra Becker, a concepção associacionista, especialmente a behaviorista ou neobehaviorista, implica a dimensão individualizante do ato de aprender (2001).

Não podemos perder de vista que o avanço do behaviorismo, no Brasil, nessa época, relacionava-se com a realidade política educacional do país, onde acontecera a intensificação do autoritarismo e tecnicismo pedagógico. Assim, o escolanovismo, juntamente com seus pressupostos psicológicos, apresentou sinais de exaustão (Vasconcelos, 1996).

Na década de 1980, o FMI introduziu, através de políticas de ajuste estrutural, a necessidade de reformas estruturais do lado da oferta, tendendo a redimensionar sua concepção tradicional. Neste contexto o Banco Mundial desempenha um determinante papel.

Daí, surge a teoria crítica, tentando superar a visão tecnicista e a limitação das teorias crítico-reprodutivistas, sugerindo um enfoque interacionista entre educação e sociedade. Começava a se fazer sentir a presença de discussões e pesquisas interculturais, dirigidas à realidade brasileira e a interdisciplinaridade era assumida como a estratégia metodológica necessária à educação e pesquisa comprometida com a realidade social.

A década de 1990 representou um período de evidentes preocupações, em termos de reformas universitárias, sob a justificativa da necessidade de modernizar o Estado. Nessa perspectiva, é bom salientar as exigências internacionais, sobretudo do Banco Mundial, para obrigarem os países em desenvolvimento a reformar seus sistemas de ensino, a fim de assegurar as condições necessárias à realização de produção capitalista e sua adequação às exigências da economia globalizada.

Contudo, percebe-se, de maneira geral, a transição da sociedade pública à sociedade privada. Enfim, um processo de modelo neoliberal imperante no Brasil, talvez permeado por uma correlação de forças entre a educação tecnológica neoliberal e a educação crítica, libertadora e comunicativa. Os cursos de formação de professores e as práticas docentes parecem que estão sendo atingidos por essas duas linhas até hoje.

3 - O Ensino Médio e as Políticas Públicas

Como uma ampla generalização, a educação secundária surgiu em conexão com a educação superior. Historicamente fornecia uma preparação para conhecimentos mais avançados, nunca foi meramente uma extensão do ensino elementar.

Na perspectiva de repensar a situação atual do ensino médio, faremos um breve histórico e análise da evolução da legislação desse ensino, considerando que é esse nível o campo do nosso estudo. Temos a considerar, ainda, que embora esta revisão não seja o único aspecto a valorizar, é inegável sua importância, até porque essa análise vincula-se as conjunturas político-econômico-sociais.

O Ensino Médio, no Brasil, tem se caracterizado, ao longo da história da educação brasileira, como o nível de mais difícil enfrentamento, em termos de sua concepção, estrutura e forma de organização, em decorrência de sua própria natureza de mediação entre a educação fundamental e a formação profissional *strictu sensu*. (Kuenzer, 1997, p.138).

Os diferentes graus de ensino foram, historicamente, tratados no seu próprio espaço, de forma fragmentada, o que dificultou uma relação de proximidade, especialmente entre a Universidade e o Ensino Médio.

O Colégio Dom Pedro II, foi a primeira escola pública de nível médio criada no Brasil, em 1838. Seu ensino permaneceu descentralizado, estruturado por cadeiras e os exames realizados por disciplinas, com selecionadores autorizados por Pedro II.

Na década de 1920 ainda havia grande resistência à modernização devido às disputas entre as oligarquias regionais. Nesse contexto, continuava havendo necessidade de preservar suas “forças sociais, seus valores culturais, tradições, heróis, santos, monumentos, ruínas” (Ianni, 1990, p.19-38).

A partir de 1925, intensificaram-se as discussões sobre o ensino secundário. Em 1926, o jornal “O Estado de São Paulo” realizou um inquérito sobre educação que alcançou grande repercussão. Em 1929, a Associação Brasileira de Educação – ABE, promoveu outro inquérito e a II e III Conferências Nacionais de Educação dando importância, em seu temário, ao ensino secundário ou médio (Apud, 1993, p.163).

No dizer de Haguette (1992), somente após a substituição do modelo “agrário-exportador dependente” do “modelo nacional desenvolvimentista” de base urbano-industrial, é que se inicia um processo de democratização do ensino, controlado pelo Estado. Até então, o ensino médio nunca estivera organizado à base de um sistema central, alheios, portanto, a uma política nacional de educação. Até essa época, a estrutura do ensino no país não tinha

uma organização de sistema nacional. Cada estado fazia sua reforma, e em todos, o ensino secundário caracterizava-se por ser preparatório ao ensino superior.

Kuenzer, analisando o Ensino Médio no contexto das políticas públicas de educação, afirma:

“Como as funções essenciais do mundo da produção originam classes sociais diferenciadas com necessidades específicas, essas mesmas classes criam, para si, uma camada de intelectuais, que serão responsáveis pela sua homogeneidade, consciência e função nos campos econômico, social e político. Formar esses intelectuais é função da escola, a partir das demandas de cada classe e das funções que lhes cabe desempenhar na divisão social e técnica do trabalho” (1997, p.138).

O Ensino Médio torna-se um canalizador de discussões, publicações e preocupações pela emergência em organizar e expandir a escola média. A escola deveria ser o meio de preparação dos novos segmentos da sociedade e para cumprir, precisava se transformar. Nessa perspectiva, o governo de Vargas, em 1931, realiza a Reforma Francisco Campos, que tinha como carro-chefe a manutenção e fortalecimento da unidade da nação brasileira.

Com essa reforma (Decreto 19.890/31), o ensino secundário passou a ter dois cursos seriados: o fundamental e o complementar (Tabela 1). O curso fundamental tinha como objetivo, dar a formação geral ao aluno, com duração de cinco anos (Anexo 2). O curso suplementar era obrigatório aos candidatos aos cursos superiores de Ciências Jurídicas, Medicina, Farmácia e Odontologia, Engenharia e Arquitetura, como também para a Faculdade de Ciências e Letras, que ainda não existia. Era um Curso nitidamente pré-universitário (Anexo 3) (Apud, 1993).

O decreto foi publicado em 1º de abril de 1931 e previa sua imediata implantação em todo o país, até porque necessitava implementar-se a tendência modernizadora que parecesse com a democracia americana. (ibid). Percebe-se que o curso secundário procurou dar, em seu ciclo fundamental, a formação básica geral, e, em seu ciclo complementar, buscou estruturar-se como curso propedêutico.

Haguette diz ainda que:

“Se a religião e a unidade nacional não tiveram um impacto sobre a educação popular no Brasil, o mesmo não pode ser dito a respeito dos processos de urbanização, industrialização e diferenciação social.” Como escreve Basbaum, *“Se em 1889, os alunos matriculados correspondiam a cerca de 12% da população em*

idade escolar, em 1930 já havia subido a cerca de 30%...” (apud. Hagnette, 1992, p.83).

Em razão do aumento de oportunidades, o contingente de alunos que aspirava chegar ao ensino superior cresceu consideravelmente, embora seja reduzido o número de alunos que chegaram concluir o curso, conforme mostra o quadro 01.

TABELA 01: MATRÍCULA INICIAL E CONCLUSÃO DE CURSO NO ENSINO SECUNDÁRIO ENTRE 1933 e 1943, POR CICLO

Ingresso	Conclusão	%
Ciclo Fundamental		
1933 – 20.468	1937 – 10.997	53,72
1934 – 25.184	1938 – 13.075	51,91
1935 – 31.307	1939 – 15.165	48,43
1936 – 34.522	1940 – 15.803	45,77
1937 – 39.014	1941 – 18.800	48,18
1938 – 42.307	1942 – 20.386	48,18
Ciclo Complementar		
1933 – 1.177		
1934 – 1.985	1934 – 622	52,84
1935 – 2.084	1935 – 826	41,61
1936 – 3.101		
1937 – 4.287	1937 – 1.719	55,43
1938 – 7.797	1938 – 3.255	75,92
1939 – 8.372	1939 – 3.630	46,55
1940 – 9.303	1940 – 4.025	48,07
1941 – 9.485	1941 – 4.425	47,56
1942 – 10.125	1942 – 4.969	52,38
	1943 – 5.645	55,75

Fonte: Maria Tetis Nunes. **Ensino Secundário e Sociedade Brasileira**, p. 111 (s/d)

Esta tendência levou o Brasil, na década de 1970, a criar o projeto da profissionalização compulsória, estratégia que também visava a diminuir a pressão da demanda sobre o Ensino Superior (PCNs – Ensino Médio)

A partir de 1996, o governo federal começou a articular uma nova política para o ensino médio e profissionalizante, consubstanciada em alguns documentos de política, resoluções, pareceres e nova versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 1996 (J. Oliveira, 2000).

O debate em torno do modelo educacional que a escola deve seguir é o novo desafio que é preciso ser assumido a partir de uma nova ordem mundial. O volume de informações, produzido em decorrência do aceleração das mudanças, especialmente tecnológicas, é constantemente superado, criando-se novos paradigmas para a formação dos cidadãos. Não se

trata mais de só acumular conhecimentos, mas da preparação científica e da capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação (Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio).

A compreensão em torno da formação que a escola costuma veicular é colocada por Gimeno Sacristán como:

“Um conjunto de argumentos históricos que apóiam o caráter social do processo de seleção de conteúdos, nomeadamente, (1) a relatividade histórica – em cada momento e em cada lugar se entende de um modo distinto o que é valioso transmitir; (2) a seleção é uma decisão política – favorece uns em detrimento de outros; (3) nem todos têm o mesmo poder de decisão – não é um processo socialmente indiferente” (apud. Paras Leva e Morgado, 2001, p.48).

Nesse sentido, é inevitável a tensão presente na sociedade, da definição de quantos e quais segmentos terão acesso a uma educação que contribua efetivamente para a sua incorporação no sistema. Quanto à reforma referida, promulgada em 1996, Oliveira afirma que:

“A reforma caminha na contramão do que se faz no ensino médio nos principais países industrializados do mundo. Ademais, as reformas propostas repetem os mesmos erros de reformas educativas do passado no país: expansão precipitada, sem garantia de qualidade e sem recursos adequados” (op. Cit., p. 460).

Oliveira centra-se nas propostas de mudanças dessa nova política educacional brasileira que, entre outras decisões, admite: expandir para o ensino médio; separar o ensino médio do ensino profissional e técnico, aumentando o tempo necessário para a conclusão de cursos profissionalizantes de nível médio (ibid).

Apesar dos esforços realizados nos últimos anos no sentido de dinamizar os grandes objetivos do Ensino Médio, buscando, inclusive, construir novas alternativas de organização curricular comprometidas, de um lado, com as exigências de uma sociedade globalizada e, de outro, com a formação do cidadão, o quadro parece não sofrer alterações significativas, isto talvez se deva ao fato desses esforços não serem canalizados para a maturidade curricular dos professores, o que implicará concomitantemente uma atitude política voltada, sobretudo para o próprio Ensino Superior quer a nível de formação inicial quer a nível da formação contínua.

A primeira constatação que emerge dessa análise é que as reformas, no que se refere ao ensino médio pouco inovaram a escola que existia antes delas – a de ser preparatório ao ensino superior.

Em 1962 entrou em vigor a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (Lei 4.024/61). Pela primeira vez na história da educação brasileira, uma só lei versava sobre todos os níveis de ensino e tinha, ao mesmo tempo, validade para todo território nacional.

Essa lei determina que o ensino secundário e o ensino técnico (ramos industrial, agrícola, comercial e de formação de professores primários e pré-primários), basicamente mantinham a estrutura do ensino já implantado, com a nova possibilidade de formar técnicos do Ensino Secundário, privilegiando os interesses privatistas em educação. O Conselho Federal de Educação determina a obrigatoriedade de até cinco disciplinas, cabendo aos Conselhos Estaduais, complementar esse número. Assim, a LDB, desse período, foi uma oportunidade de adequar o sistema de ensino, às necessidades determinadas pelo estágio de desenvolvimento social da época.

A nova ordem imposta pelo movimento de 1964 levou, entre outros fatos, à edição do Ato Institucional nº 5 (1968) – à cassação dos direitos políticos, de forma indiscriminada, não impediu a edição de extensa legislação educacional, mas tendente a ajustar o sistema de ensino à ordem econômica preservada pelo movimento e por seus desdobramentos.

No que diz respeito especificamente ao ensino de 2º grau, o caráter compulsório e universal de profissionalização tem a clara finalidade de desviar parte da clientela para o mercado de trabalho.

É importante salientar, ainda, os acordos com o capitalismo internacional, que foram formados. Ao que parece, visavam a uma profunda alteração de todo sistema educacional brasileiro, quando a iniciativa privada implementava a política de privatização do ensino, estimulada pelo Estado.

No início dos anos 1980, com a crise do regime militar, é sentido um processo de rejeição à profissionalização compulsória no ensino secundário. Por solicitação do Ministério da Educação e Cultura, o CFE publicou a resolução nº6/86, datada de 26 de novembro de 1986 que “reformula o Núcleo Comum para os Currículos de Ensino de 1º e 2º graus”, apresentando modificações nos seguintes aspectos:

1. Admite a inclusão de História e Geografia nas séries iniciais do 1º grau;
2. Extingue “Comunicação e Expressão” como nomenclatura para a disciplina de Português;
3. Desvincula Matemática das “Ciências”, caracterizando estas como Ciências Físicas e Biológicas, quando referentes ao 1º grau, e no 2º grau desdobrando-se em Física, Química e Biologia;
4. Recomenda a inclusão de Filosofia no 2º grau;

5. Obriga o ensino de Língua Estrangeira Moderna no 2º grau;

Como é percebido o fato, tal mudança resultou na elaboração de novos programas e, ainda, novas propostas metodológicas para o ensino, desenrolando intenso debate sobre a educação, envolvendo a Secretaria de Educação, os professores, a imprensa e a indústria editorial.

Nos anos 1990, surgem outros problemas, entre os quais, o volume de informações, produzido em decorrência da nova ordem, exigindo novos parâmetros para a formação do indivíduo. Assim afirma o novo PCN:

A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação (PCN-Ensino Médio p.15).

Assim, é possível visualizar, na proposta acima, uma formação geral, em detrimento da formação específica.

Como pode ser observado nesta breve análise descritiva, as implementações das leis, decretos, enfim, da política educacional brasileira, para o ensino médio, estão intimamente associadas à correlação de forças, presentes nos vários momentos históricos.

4. Formação de Professores

Um breve histórico

O processo de formação do educador ao longo da história da educação brasileira poderá ser atribuído a três instituições escolares: às escolas normais, às faculdades de pedagogia e às faculdades responsáveis pelas licenciaturas em todas as áreas.

A preocupação com a formação do educador surgiu no Brasil através da criação das Escolas Normais, por volta de 1880, chegando-se a se afirmar somente em 1930. Tradicionalmente, a sociedade brasileira “pensava” um professor competente na arte de ensinar, que fosse capaz de transmitir o conhecimento geral e básico de que os alunos precisavam, com muita fundamentação teórica e de cultura geral histórica, filosófica, psicológica e biológica. Não era exigida uma postura crítica dos educadores, até porque a “função da escola era ensinar”.

No Brasil, as primeiras práticas docentes e os “modelos de ensinar” sofreram influência da pedagogia de saber tradicional, de caráter religioso e normativo, dada a influência dos religiosos, principalmente os jesuítas, nessa área. Havia uma centralização na figura do professor como dominador e transmissor de um saber que ele possuía, mas não produzia (Canuto, 1987).

Porém, a história da educação brasileira mostra-nos que, desde as primeiras décadas do século XX, já se pensava em uma formação de professores em níveis mais elevados de ensino, tanto é que nessa época foram desenvolvidas experiências em cursos pós-normais. Esses cursos de aperfeiçoamento de professores foram o germe dos cursos superiores de formação de profissionais da educação, dando início ao esforço de arrumação e transformação do ensino superior no Brasil, implantados por força do Estatuto da Universidade Brasileira e da reforma Francisco Campos, os quais, em 1931, elevaram ao nível superior a formação do professor secundário (Brzezinski, 1999).

Como se sabe, as licenciaturas foram criadas nas antigas faculdades de filosofia, nos anos 1930, principalmente como consequência da preocupação com a regulamentação do preparo de docentes para a escola secundária. A partir de 1933, ampliaram-se as finalidades do curso de aperfeiçoamento, que começou a formar professores de nível secundário (ibid).

Assim, os cursos superiores para a formação de professores foram criados no Brasil como consequência da preocupação com o preparo de docentes para a escola secundária. Surgiram com a organização da antiga Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, pelo Decreto-lei n. 1190 de 1939. Essa faculdade visava à dupla função de formar bacharéis e licenciados para várias áreas, entre elas, a área pedagógica, seguindo a fórmula conhecida como “3 + 1”, em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, estavam justapostas às disciplinas de conteúdo específico, com duração de três anos (Scheibe/Aguiar, 1999, p.223).

No dizer de Pereira, “essa maneira de conceber a formação docente revela-se consoante com o que é denominado, na literatura educacional, de modelo da racionalidade técnica” (1999, p.111). Dessa maneira o professor parece ser formado como um técnico, que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as normas que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico.

Em decorrência da hegemonia de áreas consideradas “mais nobres” científica e socialmente, foi se configurando uma resistência à formação de professores entre os próprios “cientistas” e “educadores” das duas primeiras universidades públicas no Brasil, a USP(SP/1934) e a Universidade do Distrito Federal UDF (RJ/1935) (Brzezinski,1999).

Talvez, tal discriminação tenha dado origem à militância daqueles que defendiam um sistema nacional de ensino, que sustentasse como princípios democráticos da educação escolar a escola única, laica e gratuita (ibid), enfatizando que a formação universitária dos professores de todos os graus de ensino “não é somente uma necessidade, mas o único meio de, elevando-lhe em verticalidade a cultura, abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes”(Manifesto dos Pioneiros 1984. p. 422. cit. Ibid, p.88).

Tal princípio tinha muito do ideal de Anísio Teixeira¹ que analisando a evolução histórica da educação brasileira constata que no início dos anos 1930, o espírito de reconstrução envolve a educação brasileira, levando o país a iniciar um processo significativo de reorganização do ensino. Sempre atento aos desvios institucionais do Estado pluralista e democrático, Anísio Teixeira voltará sua atenção para a questão dos privilégios num sistema político-econômico calcado na diferença e na convivência entre contrários (Vale 1994). Com essas preocupações ele pensa uma Universidade brasileira como centro de debates livres de idéias. Seria talvez, a primeira Universidade verdadeiramente Universidade.

Em 1931, o então Ministro da Educação Francisco Campos aprovou uma Reforma composta de três decretos: o primeiro, dando um novo estatuto às Universidades brasileiras, o segundo, reorganizando a Universidade do Rio de Janeiro, tornando-a modelo de ensino superior para o Brasil, e prevendo a criação de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras; o terceiro, criando o Conselho Nacional de Educação, de amplas atribuições normativas e controladoras (Canuto,1987).

Em julho de 1937, ela é reorganizada pela segunda vez, e há por parte do governo central a preocupação de, reorganizando-a, imprimir-lhe caráter nacional, dando-lhe a denominação de Universidade do Brasil (UB) e transformando-a em perfeito aparelho de Estado. E nesse contexto em que é organizado a UB criou-se uma Faculdade Nacional de Educação, com um curso de educação. Nele se lê que “a Faculdade Nacional de Filosofia terá como finalidades preparar trabalhadores intelectuais, realizar pesquisas e preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal”(Parecer nº CNE/CP 21/2001).

A Universidade brasileira surge no bojo do processo de modernização da sociedade, nos anos 1930, quando a produção industrial passa a ter na economia um peso maior do que a

1. As considerações sobre Anísio Teixeira devem-se à sua atuação atenta aos desvios institucionais do “Estado pluralista e democrático” e para a questão dos privilégios num sistema político-econômico calcado na diferença. Vide: TEIXEIRA, Anísio Spinola. Educação no Brasil. São Paulo: nacional, 1969. Educação não é privilégio. Rio de Janeiro. José Olimpio, 1957. P32.

monocultura do café. Assim, parece que a Universidade brasileira nasce “moderna” apesar de bastante distanciada das questões que a modernidade impôs à reorganização das Universidades européias no final do século XVIII, principalmente no que se refere à produção de ciência para alicerçar os processos produtivos fabris.

Nesse contexto, evidenciavam-se propostas como:

“Deve a universidade federal constituir o mais sólido reduto, onde se resguardem as tradições, se firmem os princípios, se assinalem as diretrizes, que assegurem à nação brasileira a continuidade do progresso, o equilíbrio e a liberdade” (cit. Fávero, 1997, p.9).

Assim, as diretrizes ideológicas que vão nortear a educação durante o Estado Novo (1937, p.45) parecem ser pautadas num caráter fortemente centralizador e autoritário, o que traz sérios problemas para as instituições universitárias. Nesse sentido, Anísio Teixeira vê frustrado o seu projeto de Universidade, com a chegada da ditadura. É que, na sua visão, as ditaduras são incompatíveis com os debates livres de idéias.

Com a queda do Estado Novo, em 1945, e ainda durante o governo Provisório, por meio do Decreto 8.393, de 17 de dezembro daquele ano, a Universidade do Brasil passa a gozar de autonomia administrativa, financeira e disciplinar (Lei 4.024/61, art.80). Mas a própria lei se encarregou de restringir a autonomia proclamada, quando definiu as atribuições do Conselho Federal de Educação, incumbindo-o de aprovar os estatutos das universidades. A partir da LDB, as Instituições de Ensino Superior foram compelidas a reformular seus estatutos e regimentos, submetendo-os à aprovação desse conselho (ibid).

Até a década de 1960 continuamos com os agrupamentos de escolas e faculdades. Mas as idéias resistem ao tempo e daí renasce uma equipe de intelectuais, em moldes novos, exigidos por uma realidade nova, elabora o Projeto, convence os governantes e funda a Universidade de Brasília. Era a esperança de uma Universidade brasileira, nascida a partir de uma reflexão nacional, sobre os problemas nacionais. Mais uma vez, as forças contrárias à renovação das idéias impedem despoticamente o desenvolvimento da nascente Universidade brasileira, com o golpe de estado de 1964. Quase todos daquela equipe de professores foram afastados de suas funções de refletir, de renovar o saber. Em sua grande maioria aqueles professores e cientistas emigraram e foram engrandecer o pensamento da humanidade em países estrangeiros, porque, aqui no Brasil, “não havia lugar para eles” (Luckesi et al, 1987).

Por outro lado, o regime militar implantado no país, em 1964, teve como uma de suas preocupações básicas “modernizar” (com uma visão conservadora e racionalizadora) a

Universidade. Os Decretos-leis 56/66 e 252/67 foram os pontos de partida para medidas mais amplas de “modernização” das IES.

O Decreto-lei 53 de 1966 trazia, como novidade, a fragmentação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a criação de uma unidade voltada para a formação de professores para o ensino secundário e de especialistas em educação: a Faculdade de Educação. Poucas Universidades assentaram este decreto-lei no sentido da alteração propiciada por ele.

Uma análise cuidadosa dessa mudança, pós 1964, mostra que, ao mesmo tempo, que reconhece o princípio de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira da universidade, ela o limita. Tal limitação é fortemente reforçada por atos de exceção publicados pelo governo militar, sobretudo através do Ato Institucional nº 5 de 13 de dezembro de 1968, e o Decreto-lei 477, de fevereiro de 1969.

Os cursos de formação de educadores no Brasil foram diretamente influenciados pelas teorias escolanovistas e pelo tecnicismo, implantado principalmente a partir de 1964. O saber trabalhado nos cursos de formação de professores era de fundamentação positivista, abrangendo desde o pensamento pragmático de Dewey, o cognitivismo de Gestalt, até o behaviorismo da Psicologia Experimental.

Assim se assiste a progressiva aceleração do processo de empresariamento do ensino; e a crescente desobrigação do Estado quanto ao financiamento da Universidade Pública, assegurada pelo autoritarismo estatal. O ensino superior que, em 1962, detinha aproximadamente 60% do número de matrículas teve esse percentual reduzido para 25% em 1984 (Andes, 2003), o que demonstra a dimensão da expansão educacional no setor privado e a estagnação da taxa de crescimento do setor público naquele período como bem ilustra os autores que fazem os cadernos ANDES:

Com a adoção de tais medidas, os governos priorizaram e degradaram a educação pública brasileira e, em conformidade com os objetivos da Organização Mundial do Comércio – OMC –, do Fundo Monetário Internacional – FMI – e o Banco Mundial (2003, p.19).

Essas medidas parecem gerar conseqüências muito sérias, como o comprometimento de sua autonomia e de sua gestão democrática.

Piaget foi estudado, nesse momento, dentro de uma abordagem liberal e numa perspectiva bastante limitada de sua teoria, voltada mais para as questões técnicas do que epistemológicas. Para se compreender bem essa questão é necessário lembrar o processo de

“modernização conservadora” que se efetiva pela “militarização-racionalizadora” da unidade escolar, bem como de toda a rede escolar.

Nessa perspectiva tenta-se aproximar Piaget dos behavioristas quando evidencia o princípio de que a aprendizagem é individual: “cada criança aprende ao ritmo próprio”. Mas em conformidade com o behaviorismo, deturpa essa individualidade a supor-se que todas as crianças aprendem a mesma matéria da mesma forma, ou seja, são condicionadas pelo professor, assemelhando-se às do movimento tradicional na educação (Vasconcelos, 1996. Ribeiro, 1995).

Quanto aos fundamentos do conhecimento, Loiola adianta que:

“Aos pressupostos filosóficos que determinaram os fundamentos do trabalho docente nesta fase histórica, cabe observar que a principal contribuição veio do iluminismo racionalista, forjado nas tendências individualistas e naturalistas do renascimento: a reforma luterana, o empirismo de Bacon, o criticismo Kantiano e, sobretudo, o racionalismo cartesiano responsável direto pelo surgimento do liberalismo, enquanto doutrina fundamentadora das ações políticas” (1994, p.36).

O pensamento, a partir do modelo acima influenciou muito o trabalho docente, cujo papel passou a ser legitimado por um código de saberes e de saber-fazer verificados, assim, experimentalmente. Assim, o professor torna-se paulatinamente um “técnico” e a pedagogia passa a ser uma ciência aplicada.

Parece que não foi por acaso que o sistema educacional brasileiro situou-se na racionalidade da eficiência e da produtividade, a partir do golpe militar de 1964. O fulcro desses “modelos educacional” encontra-se nos próprios fundamentos da sociedade capitalista, que naquele momento o Estado brasileiro precisava reafirmar.

Com a criação das faculdades ou centros de educação nas Universidades brasileiras, em 1968, a formação docente constitui-se em objeto permanente de estudos. Assim, a formação de professor foi diretamente influenciada pelas teorias escolanovistas e pelo tecnicismo.

Com o processo de democratização da sociedade, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), movimento de reformulação dos cursos de formação do educador contribuiu muito para com essa discussão, construindo coletivamente como concepção sócio-histórica de educador em contraposição ao caráter tecnicista e conteudista que tem caracterizado as políticas de formação de professores para a escola básica em nosso país.

O final da década de 1970 marca o início da reorganização da sociedade civil brasileira, após longos quinze anos de governo militar. Nesta ocasião, vários são os educadores que denunciam a falência do ensino e da organização escolar.

Com fim da ditadura militar e com a emergência do Estado Constitucional a partir do final dos anos setenta e início dos oitenta, ocorreram redifinições significativas nas propostas curriculares em todo país. Debateram-se diferentes propostas para a formação, fundadas em projetos políticos e perspectivas históricas diferenciadas, o que faz com que a formação desses profissionais seja tratada ou como elemento impulsionador e realizador dessas reformas, ou como elemento que cria condições para a transformação da própria escola, da educação e da sociedade (H. Freitas, 1999).

Com a chamada “Nova República”, outras medidas foram adotadas em relação às instituições universitárias. Em março de 1985 através do Decreto 91.972, é instituída a Comissão de alto nível para estudar a reformulação da Educação Superior, em cujo relatório final, percebe-se que a idéia de autonomia permeia todo o documento. É significativo ressaltar que, nesse contexto, as Universidades brasileiras se envolviam em intensas discussões sobre os seus modos de funcionamento, a sua organização burocrática, a sua eficiência e os seus objetivos, discussões essas centradas, sobretudo na sua autonomia e na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Os anos 1980 são de tentativas de articulação mais efetiva dos movimentos sociais, porém, caracterizados por um grande desencontro nas políticas governamentais. Mesmo quando se dizia que a prioridade era o social, parece que muito pouco ou quase nada era feito para sinalizar a efetiva vontade política do governo, no sentido de dar à educação a prioridade que anunciavam ter, e aos educadores, a formação, condições de trabalho e reconhecimento social (Matos, 1998). Daí justifica-se a participação de alguns professores universitários, na época, em eventos e publicações relacionados às questões do ensino, vinculação institucional ou corporativa.

A teoria crítica surgida no Brasil nessa década, tenta superar a visão tecnicista e a limitação das teorias crítico-reprodutivistas e dá à educação um enfoque de interrelação recíproca entre educação e sociedade. Justifica o redimensionamento do debate da educação brasileira que começa sofrendo influências de pensadores que têm preocupações sócio-históricas como Vygotsky, Luckács, Gramsci e outros que ampliam a discussão da pluralidade cultural e diversidade, abrindo espaço para mudança da escola em estreita ligação com a transformação do sistema de produção. Com tais tendências os anos 1980, na educação brasileira, foram marcados pelo surgimento de várias teorias e práticas experimentadas,

fazendo-nos entender o deslocamento do eixo de conhecimento da realidade de uma única visão para diversas visões e a valorização da experiência da vida (Fernandes, 1997).

Nos anos 1990, o Brasil, acompanhando os discursos produzidos pela mídia e pelo governo, e mesmo as discussões estabelecidas nos mais variados setores da sociedade brasileira, convencem-nos de que irreversivelmente fazemos parte de um mundo globalizado. A partir dessa nova conjuntura, são projetadas Reformas educacionais para adequar seus sistemas de ensino às políticas de ajuste econômico, requerida para sua inserção no mundo globalizado. O que se percebe é que a política governamental parece seguir orientação internacional, com plena aceitação da globalização, ou seja, o Brasil foi literalmente contaminado pela idéia de globalização e pela revolução tecnológica inserindo-se na dinâmica da nova conjuntura internacional.

O Decreto 2.032 de agosto de 1997 que alterou o sistema federal de Ensino Superior e a organização acadêmica dos IES, regulamenta essa nova instituição e seu lugar no “concerto” do Ensino Superior brasileiro. O decreto estabelece que as Instituições de Ensino Superior possam assumir diferentes formatos: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores. Com essas distinções, e mantendo-se a exigência da pesquisa apenas nas universidades, institucionaliza-se a distinção entre universidades de ensino e universidades de pesquisa, reservando para os Institutos Superiores de Educação, uma instituição secundária, segundo a própria hierarquização formulada pelo MEC para as IES, a formação dos quadros do magistério (H. Freitas, 1999). Além do mais, tais medidas chegam aos sistemas sem que as escolas tenham oportunidade de se pronunciarem se desejam, se precisam se entendem, se aprovam essas determinações.

Esse aspecto parece ser fundamental para o entendimento do nosso problema, na medida em que se institucionalizam as avaliações de ensino da escola, através do desempenho dos alunos em provas nacionais. Introduzem-se PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais – e avaliações de cursos, descuidando-se do essencial, que parece ser a qualificação dos futuros professores.

A questão da formação tem se tornado bastante controvertida. Há por vezes, problemas de articulação teórica nessas proposições, outras vezes são nuances de natureza histórica, geográfica ou cultural que não foram levadas em conta, ao se propor tais parâmetros. Além disso, as disciplinas de conteúdo pedagógico articulam-se pouco com as de conteúdo específico e o contato com a realidade escolar continua acontecendo, com mais frequência, apenas nos momentos finais dos cursos e de maneira pouco integrada com a formação teórica prévia.

Para melhor compreender essas discussões a respeito da formação de professores e as recentes políticas regulamentadoras dessa atividade, é importante analisar o contexto mais amplo em que essas mudanças estão inseridas: o Brasil e a América Latina. Estando “contagiados” pelas políticas neoliberais, de interesse do capital financeiro, impostas por intermédio de agências como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional procura promover reforma do Estado, minimizando o seu papel, e favorecendo o predomínio das regras de mercado em todos os setores da sociedade, inclusive as atividades educacionais (Pereira: 1999) - o que se percebe é que a política governamental parece seguir orientação internacional de formar o cidadão produtivo e melhorar os índices de produtividade do sistema educacional.

Assim, no capítulo que concerne aos profissionais da Educação, a Lei de Diretrizes e Bases estabelece:

Art. 62 — A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Art. 63 — Os institutos superiores de educação manterão:

I — Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II — Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar a educação básica;

III — programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis.

Tais artigos parecem propor a divisão da Universidade em dois tipos: os “escolões de terceiro grau” e os chamados “centros de excelência”, onde se faria ensino, mas primordialmente pesquisa e formação de quadros de alto nível-, procurando obter eficiência, modernização, flexibilidade para atender às exigências de um mercado, que não necessariamente nosso. Nestas instituições, o ensino e a extensão de serviços à sociedade são tarefas de segunda categoria. Quanto à criação desses Institutos, Saviani alerta:

“... não podem ser concebidos como um mecanismo paralelo à universidade e como uma alternativa que teria vindo resolver problemas para cuja solução a universidade se mostrou incapaz. Ao contrário, tais Institutos deverão ser criados, senão no interior das

próprias universidades, como organismo a ela fortemente articulados de modo a se beneficiar dos quadros qualificados que se encontram disponíveis em seu interior”(1997, p.79).

O pensamento de Saviani parece defender o íntimo relacionamento de que a universidade não pode prescindir, traduzido no tripé: ética, ciência e educação. Assim, pretendemos evidenciar a importância da reflexão sobre a produção do conhecimento, de modo a direcionar essa produção a partir da seleção criteriosa de problemas de pesquisa, de sorte que os critérios da produção universitária sejam também dadas pelas necessidades do desenvolvimento cultural, do encaminhamento dos graves problemas sociais brasileiros, ou seja, de saberes úteis.

Assim, poderíamos buscar condições objetivas, no sentido de evitar confirmação como a de Nadai:

O futuro professor recebe informações esparsas e incompletas, sobretudo das duas vertentes mais significativas da historiografia contemporânea – o materialismo histórico e a escola francesa dos Annales – não conseguindo entretanto, elementos para dominar os componentes fundamentais de cada uma dessas escolas e nem elaborar uma visão de conjunto (cit. Villalta, 1993, p.227/8).

Nadai parece revelar a emergência de um redimensionamento nas nossas licenciaturas que permita garantir uma formação significativa, também no campo epistemológico.

A questão do conhecimento parece ser o fulcro da discussão da temática educacional, o que nos leva a buscar a compreensão das teorias epistemológicas do professor, por entender as profundas implicações nas formas de concepção teórica e de atuação prática da educação.

A subjetividade envolvida na atividade de conhecimento não se confunde com a racionalidade lógica. No dizer de Severino:

As relações de compromisso entre conhecimento e educação são múltiplas e recíprocas. Como todas as demais práticas humanas, a educação precisa do conhecimento para significar seu rumo, para se dar consistência e intencionalidade, uma vez que não pode se dar como prática puramente mecânica, transitiva e cega (1997, p.20).

Nesse contexto, o conhecimento é de extrema necessidade enquanto meio de compreensão da realidade. Na atualidade, em decorrência do desenvolvimento acelerado do conhecimento, vão se constituir várias maneiras de se conceber essa relação, dando origem a múltiplos paradigmas epistemológicos, podendo dizer-se que a compreensão epistemológica do conhecimento – como entendimento do conhecimento do mundo – deve ser um dos meios teóricos que norteiam a nossa prática universitária se queremos “fazer a Universidade”

(Luckesi, 1989). Assim, o professor necessita se manter atualizado, aliando a tarefa de ensinar a tarefa de estudar. Transformar essa necessidade em direito parece ser fundamental para o alcance da sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência que a escola e a sociedade exigem hoje.

Parece haver pressa em dar um novo perfil às escolas, talvez começando com a política de formação dos professores, além do aumento de investimentos, nos seus diversos níveis. Isso parece significar que as Universidades devem assumir a formação do “professor investigador”, um profissional dotado de uma postura interrogativa e que se revele um pesquisador de sua própria ação docente.

No dizer de Pereira:

Quem forma o professor – tanto a instituição quanto as pessoas – precisam estar diretamente envolvido com a atividade de pesquisa. Os formadores precisam ser também pesquisadores, para poderem tratar o conteúdo como um momento no processo de construção do conhecimento (1999, p.119).

Sabemos que formar professores é uma tarefa bastante complexa. Logo, não são medidas simplistas, apresentadas como uma fórmula mais eficiente e produtiva de preparar os profissionais da educação, que irão resolver os problemas atuais do Ensino.

Há muito, os debates sobre educação têm apontado a necessidade de aproximar as suas práticas a uma competência, valorizando os múltiplos sentidos da educação. Porém, muitas vezes, a escola tem optado por irrelevar a importância da mudança, para não ter de lidar com suas cômodas estruturas. Talvez por isso seja possível perceber que a grande maioria das críticas ao ensino tradicional brasileiro está já direcionada à materialização da intencionalidade e da assimetria das práticas pedagógicas socialmente produzidas. Daí reafirmar que a Universidade, na qualidade de instituição de ensino, pesquisa e extensão, deve formar professores, sem, contudo dissociar essas atividades, ou seja, é necessário haver uma articulação – entendida como junção, fusão e união – da formação docente com a pesquisa – compreendida como processo de produção do conhecimento. Enfim, que as Universidades assumam a formação do “professor investigador”, um professor dotado de uma postura interrogativa e que se revele um pesquisador de sua própria ação docente.

Atualmente o debate sobre a Universidade na América Latina tem mostrado que, mesmo dentro de um discurso progressista, contrário ao neoliberalismo, havido cedências tem às pressões das forças políticas heterogêneas. Nesse sentido, Perry Anderson (2003) diz:

“... a propósito das eleições de Carlos Menem, na Argentina, em 1989, Carlos André Perez, na Venezuela, em 1989, e Fujimori, no Peru, em 1990: nenhum desses governantes confessou ao povo, antes de ser eleito. (...) aliás, prometeram exatamente o oposto das políticas radicalmente antipopulistas que implementaram nos anos 90” (apud, Davies, 2003, p.70).

A citação parece sintetizar a preocupação da Universidade, quando se refere à continuação do descompromisso do Estado em relação ao financiamento da educação superior, concentrado em algumas regiões, o que continua estimulando a expansão da iniciativa privada, fator agravante do “caráter elitista e excludente do atual sistema educacional” (Andes, 2003, p.27).

Assim, para que ocorra transformação, a Universidade não pode deixar de alimentar o debate sobre o modelo de desenvolvimento sócio-econômico que os governos, querem implementar e, que, por sua vez, determinará qual o papel do Estado na promoção dos direitos fundamentais do homem, no qual está incluso o acesso à educação escolar.

Além do mais, a Escola, de uma maneira geral, não tem como não assumir o pós-modernismo que desponta de maneira proeminente no desenvolvimento de novas formas de práxis pedagógicas que se preocupam com o repensar de políticas educacionais em uma sociedade multicultural. Isto significa desenvolver pesquisas e discussões mais eficientes para a compreensão da relação e das atuações de poder nos contextos mais amplos das articulações.

Nesse sentido, é necessário avançar na teorização dos sujeitos do processo educativo como agentes históricos da resistência.

CAPÍTULO IV

TRAJETÓRIA E PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

1- Introdução

Qualquer reforma na Educação que pretenda uma mudança significativa do sistema de educação não deve excluir o professor, mas considerar seu trabalho como o fulcro de todo o Sistema que envolve o processo de sua mudança.

Um início necessário para a análise é que o professor de História foi e ainda é motivado pela existência de diferentes posicionamentos na discussão sobre as concepções de História e, conseqüentemente, de historiografia. Ao longo do tempo, a História do ensino de História no Brasil tem registrado a participação nesse debate de várias perspectivas teórico-metodológicas que circularam e circulam nesse campo do saber: as diversas vertentes da concepção positivista de História; as diversas abordagens da concepção racionalista, historicista do marxismo; as várias tendências resultantes dos Annales, e ainda, as diversas tendências existentes na historiografia contemporânea – como a História nova, a História das mentalidades, a historiografia inglesa e etc. Desses embates, embora haja, a discussão em eventos promovidos, algumas vezes, pelas Secretarias de Educação, Sindicatos, Direção de escola e outras instituições, o resultado parece não ser sentido no processo de ensino e aprendizagem da História.

O ensino de História parece viver em alguns países ocidentais, uma conjuntura de crise, que espelha não só a ineficiência das metodologias adotadas, como as modificações da própria produção historiográfica, que, de certa forma, ampliaram o leque de possibilidades de pensar, do fazer e do escrever a História, complexificando assim a idéia deste saber. Além do mais as relações do ensino de História com o contexto político-cultural, diferente das dimensões historiográficas e metodológicas, parece não ter recebido, ainda, a atenção, por parte dos pesquisadores, que o debate merece.

Partindo da compreensão de que a análise do papel do educador poderá ser feita dentro do contexto da sociedade brasileira, procuraremos situar historicamente a construção do ensino de História no Brasil, bem como analisaremos o Currículo e a Formação dos Professores de História na nossa realidade.

2. A Disciplina de História no Brasil

Que pode significar falar sobre Ensino de História hoje? Parece que é estar atento para as discussões e a evolução do conhecimento histórico e de pesquisa em Educação Histórica com a perspicácia de apreender a articulação entre o que se produz e o que se ensina, na preocupação de entender para que, a quem, a serviço de quê o Ensino da História se presta, na nossa realidade.

Nessa perspectiva, parece pertinente situar as vinculações entre o ensino de História e a trajetória da historiografia, com as diversas conjunturas brasileiras que podem tê-las adequado a interesses diversos. Assim, buscaremos neste capítulo descrever, sem pretensão de esgotar, a trajetória do Ensino da História no Brasil.

A história como disciplina autônoma surgiu na Europa, nas últimas décadas do século XIX, atrelada aos movimentos laicos da sociedade e das consolidações das nações modernas, vindo marcado, no dizer de François Furet, pela genealogia da nação e *“o estado da mudança, daquilo que é subvertido, transformado, campo privilegiado em relação àquilo que permanece estável.”* (Furet, s/d, p.137)

Pelo contexto, supõe-se o recém-instituído discurso histórico e sua presteza a determinadas necessidades sociais. Dessa forma, podemos situar a origem da disciplina de História no seio do interesse de grupos e (ou) de instituições, que vinculava o Estado como centro do processo histórico e, dessa forma, destacava fontes que a ele estivessem ligadas. Assim, a formação do Estado-Nação centrou os objetivos do conhecimento histórico no pragmatismo da política, assegurando, cada vez mais, um papel central à educação dos princípios e à legitimação do poder. Traço que se manteve forte até o século XX.

No Brasil, a História foi constituída como disciplina escolar obrigatória na primeira metade do século XIX, momento de afirmação do Estado Nacional, como um espaço importante das disputas então travadas entre o poder religioso e o avanço do poder laico, civil. Nesse contexto, eram apresentados os projetos para a educação no Império que, ao tratar da definição e da organização dos currículos, incluía a “História Sagrada”, a “História Universal” e a “História Pátria”, cujos marcos temporais eram definidos pelo Estado.

Sob a influência do pensamento liberal francês e no bojo do movimento imperial, após a Independência de 1822, estruturou-se no Rio de Janeiro o primeiro estabelecimento-padrão do ensino secundário, o Colégio Pedro II, passando a chamar-se Ginásio Nacional, com a República. Seu primeiro Regulamento, criado em 1838, determinou a inclusão dos estudos históricos no currículo, a partir da sexta série.

O modelo proposto ao ensino centrou-se nos livros e programas utilizados na França, dos quais eram traduzidos. Segundo Nadai, “pelo regulamento de 1856, utilizava-se para o estudo de História Moderna o “Manual du Baccalaureat” e o “Atlas” de Delamarche, adotados nos liceus de Paris (1993, p.146). Assim o ensino de História parecia replicar a história da Europa Ocidental, situada como verdadeira História da Civilização, que se caracterizava pelo apego à defesa da propriedade, refletindo, muitas vezes, a rejeição às igualdades jurídica e política. Tal como Bittencourt reforça, o ensino de História, pelos primeiros projetos educacionais, era necessidade social e política. (1992). Ainda de acordo com Bittencourt, a produção didática situava-se junto ao poder, destinando-se aos filhos das elites (cit. Silva, 2003, p.133), que se preparavam para ser dirigentes – quase sempre como advogados e políticos, que contemplavam a construção da nacionalidade, correspondendo ao Projeto, cuja base era sustentada a partir das noções de Pátria e Nação, em uma sociedade que foi construída, desde sua origem, assente base na grande propriedade, e constituída por senhores proprietários de escravos.

É nesse contexto que se começa a pensar em um projeto de educação, com perspectiva uniformizadora, numa realidade tão vasta e plural e que se tornou viável o projeto de pensar a história brasileira de forma sistematizada, levando a criar o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro, no sentido de delinear um perfil da ‘nação brasileira’, a fim de garantir uma identidade com a “civilização européia”. Assim, o modelo historiográfico instituído no IGHB apresentava os seguintes objetivos: identificar as origens do Brasil e inserir o país na perspectiva de uma tradição de progresso.

Durante quase todo século XIX ocorreram discussões e mudanças nos programas das escolas elementares e secundárias e nos objetivos do ensino de História, e daí, foram se definindo com maior nitidez. Trabalhava-se uma História política, nacionalista e que precisava exaltar a colonização, a ação missionária da Igreja Católica e a Monarquia. Silva reforça esta idéia quando afirma:

... Os livros didáticos de História estão sempre associados à “instituição cívica” e à Geografia. A “instituição cívica” tinha por finalidade a formação moral do cidadão através da inculcação de costumes e valores ditos civilizados. (2003, p.133)

Ora, quem representava na sociedade o civilizado, se não o colonizador – representado pela monarquia e a Igreja?

Foi ainda nesse processo de mudanças que, na segunda metade do século XIX, alterou-se a distribuição dos conteúdos de História (sagrada, antiga, média, moderna e contemporânea) no Brasil, pelas séries, ou agrupando conteúdos que antes eram dados em separado, bem como, a implantação da história do Brasil como disciplina distinta da história da civilização, no ano de 1985. Na perspectiva de criar uma memória da nação brasileira, estudava-se a cronologia política e a biografia de brasileiros “ilustres”, além de acontecimentos considerados relevantes para esse projeto de nação. Esta alteração passou a ser referência não só para o Colégio Pedro II, mas para as demais escolas.

O período entre as duas guerras (1918-1939) foi alimentado, tanto na Europa como no Brasil, por um debate a cerca da função cívica da História. Indagava-se como ao mesmo tempo em que garante a unidade da nação, ela serve também para fazer a guerra, causando destruição? Assim, na relativização da História baseada na ação civilizadora da Europa, ela é colocada em xeque. Surge, entretanto, a influência da revista *Annales*, fundada em 1929, que denunciava a produção de uma História muito centrada no acontecimento político.

Porém, foi nas reformas do sistema de ensino brasileiro, a partir dos anos 30 que foi evidenciada a centralização das políticas educacionais e, passando o ensino de História a significar o centro das propostas de formação da unidade nacional. Consolidou-se como disciplina escolar e, marcados pela Escola Nova, promoveu-se a avaliação pedagógica da prática do ensino da História, questionando a ênfase dada ao passado e a irrelevância as sociedades contemporâneas, além da prática da memorização excessiva.

Em São Paulo, a integração da História como disciplina curricular nas escolas oficiais gerou algumas polêmicas. Os que acreditavam no caráter positivo e cientificista dos fenômenos foram bastante resistentes a sua introdução. Nadai destaca um dos discursos do senador Paulo Egídio de Oliveira Camargo, que afirmou:

A História não é uma ciência, senão, eu pergunto: qual a sua fenomenologia? Se a história não tem fenômenos, ou, por outra, todos os fenômenos pertencem à História, que é a trama que serve para prova de todos os conhecimentos humanos de todas as ciências. Como devemos de ensinar a história da civilização? (Anais do Senado Estadual, 378-Citado por Nadai, 1993, p.147).

Como ressalta desse discurso, a introdução no currículo escolar da disciplina de História, encontrou bastante resistência das instituições políticas, dessa época, considerando que seus membros estavam completamente imbuídos de um espírito positivista linear. Fonseca diz que:

Algumas situações são particularmente interessantes, como aquelas nas quais saberes provenientes de culturas profissionais específicas – como a dos clérigos, dos mercadores, dos banqueiros – tornaram-se, progressivamente, saberes úteis ao progresso da escolarização, acabando por constituir-se em disciplinas escolares (2003, p.16).

Nesta perspectiva, observamos como a seleção dos saberes escolares podem adaptar-se a determinadas necessidades, muitas vezes alheias à cultura humanista e (ou) à necessidade do educando.

Todavia, o decreto 293 de 22/05/1895 determinou que constasse do plano de estudo a História do Brasil bem como a História Universal, sendo a primeira com carga horária ínfima, comparada à segunda (Fonseca, 20). Portanto, Daí as discussões foram marcadas pelo sentido da permanência de currículo “humanístico” e a necessidade da introdução efetiva das matérias de caráter “científico” para o ensino médio.

Há ainda a ter em conta o movimento do modernismo: contestação dos valores consagrados. Mário de Andrade sintetizou essa dimensão quando falou “na fusão de três princípios fundamentais: o direito permanente à pesquisa estética, a atualização da inteligência artística brasileira e a estabilização de uma consciência criadora nacional.” (Iclésia, 2000). O clima decorrente desse debate transformou o país, num espaço de efervescente discussão ideológica, favorecendo o afloramento dos “nacionalismos”, dos “entusiasmos” e dos “otimismo”.

É nesse clima de euforia que é feita, em 1931, a Reforma Francisco Campos, que promoveu a centralização no recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública e definiu programas e instruções sobre métodos de ensino. Essa centralização significava a unificação de conteúdos e de metodologias, ficando de lado os interesses regionais. A Reforma colocava o estudo da História como central na educação política, com a perspectiva das necessidades de ordem coletiva de conhecimento das origens institucionais, da história biográfica e episódica, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade.

É no clima desse debate que são fundadas importantes instituições universitárias, como: a Escola Superior de Sociologia e Política de São Paulo (1933) e as Faculdades de Filosofia, Letras e Ciências Humanas de São Paulo (1934) e do Rio de Janeiro(1935), cujos cursos eram ministrados por renomados professores franceses. (Domingues, 1996), o que pode significar as primeiras medidas concretas no sentido de inovar o ensino em geral e o da História principalmente.

A Reforma Campos interage no ensino superior, que até então seguia a velha crença de que este se resume ao Direito, na Medicina e na Engenharia e criando os cursos de

Ciências Sociais, nas faculdades de Filosofia e de Ciências Econômicas. Nesses o curso de História que vai formar profissionais dedicados ao ensino. De qualquer modo, formam-se grupos de autores brasileiros de História, de preparo especializado; abandona-se o amadorismo, quando história era “passa-tempo” de intelectuais sem forma de expressão, um culto do passado, patriótico, ou genealógico com falta de entendimento do real sentido da História (Iclésias, 2000). Marcando o rumo da historiografia do Brasil, surgem, nesse período, alguns importantes historiadores brasileiros, entre os quais dois se destacam Caio Prado Junior e Sérgio Buarque de Holanda. Essa geração de estudiosos é fortemente influenciada pela Escola de Anales, cujos resultados refletiram-se na produção historiográfica brasileira.

Caio Prado estreia com a obra “Evolução Política do Brasil”, texto breve, mas profundo, marcando um novo rumo na historiografia. A primeira edição tinha como subtítulo “Ensaio de interpretação materialista da história do Brasil”. Já se escrevera em nome do marxismo entre nós, mas de modo superficial, ingênuo ou mecanicista. Seu segundo texto foi “Formação do Brasil Contemporâneo”, de 1942, um grande “clássico” utilizado, até hoje, como leitura básica na maioria das universidades brasileiras.

Buarque de Holanda foi crítico e historiador da literatura. Refletiu sobre o país, com conhecimento profundo, de modo a marcar o pensamento e a historiografia. No dizer de Iglesias, seus livros distinguem-se também pela excelência da forma, como escritor forte e estilista, distinguindo-se não só entre os contemporâneos como entre os anteriores. (Iclésias, 2000).

Evidencia-se, na produção historiográfica dessa época, uma acentuada preferência pelos temas políticos e pelos períodos passados uma vez que a proximidade com o objeto de estudo poderia comprometer a tal proclamada mentalidade do historiador. Observa-se ainda, que há uma nítida incidência dos grandes temas políticos, nomeadamente – o Descobrimento, a Independência, a República. Esses seriam os grandes temas, marcos periodizadores da História do Brasil, para onde confluíam os “pequenos” temas. A História constituiu-se, assim, numa linha contínua, em que as “rupturas” só reafirmaram os períodos anteriores. Ou seja, a História no Brasil continuou nutrindo-se da relação dos temas nacionais com os temas mais gerais como Renascença Revolução Francesa e Industrial.

Não podemos pensar que tal produção teve reflexo no Ensino fundamental e médio, naquela época. O sistema educacional se constituiu para atender às exigências de um modelo reprodutor de uma estrutura de classe, que continuava alimentando privilégios de uma

minoria que necessitava de auto-reproduzir os seus quadros. Bittencourt ilustra bem esta situação ao afirmar:

O regime republicano no Brasil, ao restringir o direito de voto aos alfabetizados colocou a escola em posição destacada para a constituição do direito político dos cidadãos brasileiros.

Assim, a escola formava os futuros eleitores alimentando numa história biográfica, para depois expandirem seus estudos na direção das instituições sociais, políticas e econômicas. Afinal, a preocupação com o estabelecimento de controle sobre essa população não era uma necessidade nova. E é nesse momento, quando a educação começa abrindo-se para as camadas mais baixas, que o Estado interage para que a História possa significar um importante instrumento regulador no sentido da conformação social e cultural.

Nessa direção, o Positivismo preenche bem tais necessidades, trazendo para as elites dominantes a exigência de controle político e estabilidade social que lhes possibilite usufruir sem riscos do conforto propiciado pelo progresso. Para tanto, no dizer de Saviani: “faz o pêndulo oscilar para o lado tradicional através da vinculação do progresso à ordem. O liberalismo se torna conservador, antepondo a ordem à liberdade, em nome do progresso” (1996, p.20).

Em outros termos, a ordem para ser conservada, necessita ser modernizada. O pensamento autoritário aparece com uma idéia de modernização, que revela incompatibilidade com o conservadorismo. Mercadante traduz essa questão quando afirma:

O pensamento conservador norteia-se pela experiência do passado; partindo do princípio de que tudo o que existe possui um valor nominal e positivo em razão de sua existência lenta e gradual. Trata-se sempre de um aproveitamento do passado para uma experiência real. Isto é, como se o passado se oferecesse como presente virtual (1980, p.228).

Mesmo tendo o autoritarismo sua particularidade ou conjuntura, diferente do apego ao passado, é perceptível um relacionamento com momentos de modernização da sociedade capitalista justamente quando se faz necessário que a mudança prevaleça sobre a tradição.

Assim, predomina no ensino da História uma visão de uma História do Brasil que se inicia com seu descobrimento e que prossegue seu desenvolvimento em relação à metrópole; o surgimento para a história do país, sua independência e outros momentos como a abolição da escravatura e o advento da República são encadeados no sentido de um processo

progressista e linear: assim, também nossa História é a biografia da nação brasileira (Vesentine, 1984).

Todavia, os educadores progressistas reagiam ao que foi denominada “a technica viciosa de sua metodologia”, corporificada na memorização excessiva, na passividade do aluno, na decoração, na periodização política, no factualismo, etc. Houve uma insistência na necessidade de se reformular o Ensino da História, no sentido de realizar seus objetivos educativos. Defendeu-se a necessidade da prática da investigação, de análise, de juízo, de generalização, de raciocínio lógico, de crítica, nos quais a memória irá entrar com o valor positivo de instrumento indispensável, mas um só e mero instrumento na função conjunta e complexa de todo o trabalho mental.

Nos anos cinquenta/sessenta, essa renovação, direcionada para o papel do formador crítico da disciplina, atingiu a escola secundária, devido ao recrutamento dos docentes ser feito no seio dos licenciados, ainda não em maioria, mas suficientemente expressivo, que propiciou uma outra qualidade de ensino (Nadai, 1993).

Nessa época, a preocupação com as Ciências da Sociedade ampliou-se bastante, em consequência das modificações sociais acarretadas pela Segunda Guerra Mundial. A História passou a contar com a colaboração mais estreita de outras Ciências Humanas: Literatura, Linguística, Economia, Sociologia, Antropologia, Ciência Política e outras. Percebe-se um significativo momento de mobilização de base que começa a sugerir mudanças, exigidas por trabalhadores, estudantes e setores da classe média, no sentido de modernizar e democratizar a riqueza do Brasil. Por outro lado, é forte a presença estadunidense na vida econômica brasileira, acarretando todo um reflexo no ensino de História no nível secundário, que passa a fortalecer a História da América no currículo, especialmente a História dos Estados Unidos.

Essa conjuntura é favorável ao aparecimento no ensino, de experimentações em diversos estados do país, de escolas que testavam currículos, métodos de ensino, conteúdos e práticas pedagógicas; inovações direcionadas, via de regra, para a interdisciplinaridade e para a aceitação do aluno como co-responsável pelo seu processo educativo (Nadai, 1993). As propostas de reforma curricular para o Ensino Médio se pautam nas constatações sobre as mudanças nos seus desdobramentos, no que se refere à produção e às relações sociais de modo geral (PCN, p. 15).

Essas reformas caracterizavam-se por um pragmatismo “profissionalizante”, de influência norte-americana que, a partir de 1964 (MEC/USAID), dominaram os órgãos públicos de educação, passando a defini-la como “um processo de preparação para o trabalho”. A “filosofia” desta corrente foi expressa por um ex-ministro brasileiro quando

afirmou: “Não podemos estimular aspirações que não podem ser atendidas”. A educação deixa de ser a estimulação do pleno desenvolvimento das possibilidades do indivíduo para constituir-se em agência onde o sistema de produção vai buscar mão-de-obra (Lima, 1998).

Por outro lado, na produção acadêmica, Iglesias faz referência ao caso de não historiadores realizarem obras de alcance historiográfico. Caso de juristas, sociólogos, economistas que produzem livros de História dificilmente escritos por historiadores, pela diferença de enfoques de suas colocações por causa da formação e especialidade. Tornou-se comum a idéia de ser a ciência social uma totalidade, de modo que todas se entendem e se interpenetram, por influência da escola dos Annales, desenvolvida na França por Marc Bloch e Lucien Febvre, com profundas repercussões no Brasil (Op. Cit.2000).

Contudo, enfatizava-se na historiografia, segundo análise das mais importantes obras da época, a predominância da presença marxista nos grupos de estudos e nas Universidades. Era grande a ansiedade daqueles que se diziam marxistas em projetar o seu repertório, ampliando-se numa direção que poderia ser designado como a “cultura marxista”. Isto pode ser constatado por um breve exame, tanto das publicações quanto da produção acadêmica. A exemplo de Florestan Fernandes (A organização social dos Tupinambá, 1952), Raimundo Faoro (Os Donos do Poder, 1958), o ano depois do título da obra Celso Furtado (Formação Econômica do Brasil, 1959) e outros, ensaiavam-se trabalhos com uma forte influência do marxismo. Nesse período, ainda muitos pesquisadores estrangeiros, principalmente norte-americanos, os chamados “brasilianistas”, também se interessavam pela nossa história (Domingues, 1996). Toda essa produção, embora de leve, reflete-se nos livros didáticos do ensino “primário e secundário”. Ao tentar uma análise da economia brasileira desde o “descobrimento”, os nossos intelectuais marxistas tiveram de explicar os modos de produção pré-capitalistas que julgaram encontrar na história brasileira. Mesmo Caio Prado Junior, que defendeu a hipótese de que a economia brasileira já nasceu capitalista, também teve de lidar com categorias pré-capitalistas. É esse modelo estruturalista que passa a referenciar os livros didáticos das escolas brasileiras.

Parece ser nesse momento o aguçamento do debate que levava a crítica à história política justificada na convicção de que suas raízes têm relações com o poder. A discussão embuída dessas relações história-poder dá origem à indagação, que pode ter sido a mola das mudanças: “Para que serve a História?” e nesse debate parece ter sido selado uma condenação a essa forma de História.

Iniciava-se, ainda, a condenação da história dita “positivista” ensinada nas escolas, considerada por esses grupos, “reacionária”. Havia uma tentativa de se realizar uma

significativa mudança no Ensino de História, com o aumento de produções referenciadas pela “nova História”. Nesse contexto é dada grande ênfase ao estudo da “realidade brasileira”, situando aspectos das várias ciências sociais como: sociologia, Ciência Política, Geografia e ainda, Economia. Embora o Ensino de História pouco se afastasse das concepções e das práticas tradicionais, fortalecia-se o debate e a inquietação por mudança. Eram muitos os pensadores que, nessa época, fariam avançar o materialismo dialético no Brasil, desenvolvendo aspectos diferenciados e complementares de uma análise marxista da dinâmica social brasileira. Esse método de interpretação da dinâmica social, conhecido por método etapista, “foi inspirado em textos importantes de Marx, como a *Introdução à Crítica da Economia Política*” (Manteza, 1995, p.105).

O processo sofreu um grande impacto, o “golpe militar” de 1964, conhecido como “revolução de 64”: escolas fechadas, professores e alunos presos, exilados e respondendo a processos-crime foram algumas das formas usuais de tratamento por parte dos novos donos do poder que impôs o Ato Institucional nº 5, afastou vários historiadores de suas atividades, entre eles, Caio Prado Junior, Emília Viotti da Costa e outros. Os Departamentos e Congregações passaram a sofrer vigilância e punições externas à instituição, internalizando-as rapidamente. Os contratos de professores passaram a ser tratados como questão de segurança nacional. O medo abateu-se sobre as Universidades. O Regime Militar só fez aprofundar as características já presentes no Ensino de História na escola fundamental e média. Enquanto ditadura exigiu a volta do caráter alienador da História. Precisava respaldar uma nova disciplina criada pelo novo sistema: “Educação Moral e Cívica”, doutrinadora de uma nova ordem, que necessitava encontrar forma de anular o “progresso” das idéias “subversivas” que ameaçavam contrariar a estrutura de poder no Brasil. Todo esse quadro provoca retração dos debates que alimentavam as possibilidades de mudança.

A celebração de datas comemorativas nacionais precisava ser prioridade nas escolas e na sociedade em geral, para reforço da consciência nacional. Os professores, alunos e o povo deveriam comemorar de modo programado e organizado os feriados e datas cívicas, convidando as autoridades e a população. Isso se refletia na seleção dos conteúdos que era norteadas pela homogeneidade, resultante da concepção de uma nação una e coesa que deveria reconhecer uma só história, compartilhar uma mesma memória, cultivar os mesmos personagens.

Gilberto Freire parece enquadrar-se no modelo de “História” onde as reflexões de alguns historiadores é o de um mundo coerente, justo e belo, ao nível da imaginação, talvez,

no sentido de mascarar a realidade. Fazemos nossa a caracterização de Iglesias, quando se refere ao “imortal” Gilberto Freire:

O tradicional dá-lhe visão especial da sociedade, sem boa apreensão global. Demais, faz que se perca em pormenores, no anedótico, na crônica, deixando escapar aspectos bem mais vivos e importantes. O autor é o melhor representante do antigo, do aristocrático, que o leva a equívocos comprometedores (2000, p.197).

As obras literárias de Gilberto Freire podem ter sido a representação de que o sistema necessitava para “harmonizar” uma sociedade marcada pela segregação, preconceito e exclusão. Entende-se a relevância que foi e é dada à obra do autor, que no dizer de Neves:

É uma singular tensão entre conceitos de grande generalidade e uma agitada, animada população de fatos e ilustrações que ajudariam, não só a colorir o discurso ou a comentar suas proposições, mas também, teriam efeito de neutralizar as inclinações imperiais dos macroconceitos (2000, p.223).

Nessa perspectiva, é grande a importância atribuída a formação de uma memória coletiva, estruturada a partir da premente necessidade em adequar o “revolucionário” modelo positivista a uma sociedade em transição. Assim, a História tradicional parecia adequar-se aos interesses desse Estado, na medida em que reforçava a estrutura de uma sociedade hierarquizada e “harmonizada”, onde a ordem era o elemento determinante a ser seguido. A reorganização do Ensino de História teve conotações políticas desse Estado, passando a ser de competência dos órgãos públicos, para que se adequassem àqueles princípios.

Dessa forma, dentre as orientações e tarefas escolares obrigatórias para o ano letivo, ressaltava-se a valorização e preservação dos testemunhos dos “heróis”, dos hábitos e das atitudes da nossa história.

Como diz Paulo Miceli:

“Na escola, história vira doutrinação e se destina, antes de tudo, a formar, reforçar e manter valores (tradicionais) da nacionalidade: é preciso que a pátria dure e permaneça através do tempo, e a história acaba se transformando no espaço cultural mais adequado a essa reprodução” (1988, p.35).

Essa história, que se ensina aos alunos, apóia-se no enaltecimento da “pátria” e seus “heróis”. É a “reconstrução” da nação que desponta. Aí o conhecimento histórico deve ser visto como uma verdade absoluta, homogeneizadora, sem espaço para problematização, um

ensino diretivo, não crítico, no qual a História aparecia como uma sucessão linear de fatos considerados significativos.

Essa realidade parece se constatar não apenas nos livros didáticos, mas igualmente na sala de aula. Tempo e espaço são agora pertença dos heróis. O herói é que indica caminhos, feitos de grandezas, sem contradições e produto da iniciativa, da capacidade e do esforço.

Pinsky faz eco dessa visão que exaltava o herói individual, criticando o elemento racionalista na abordagem marxista:

Os livros vulgarizaram a análise marxista transformando-a numa visão economicista de um historicismo primário. (...) Na busca de “razões econômicas” do “processo histórico” e da “lógica do sistema” o homem, razão última do estudo histórico engajado, é esquecido (1988, p.19).

Nos programas de História, era através dos fatos mais notáveis e das figuras principais, que se ajudava a formar no aluno a personalidade brasileira e a fixar a noção elementar de pertencer a uma nação que tem cultura e história próprias. Era visível nos manuais escolares do ensino e nos textos de apoio usados nas Faculdades de Formação de Professores, que alguns heróis eram personificados. Esta História (ou conto?), está repleta de feitos heróicos, de seres excepcionais, quase não há espaço para o homem comum.

Os métodos pedagógicos e a relação professor-aluno estavam baseados na imposição da autoridade do educador sobre o educando, geralmente sustentada pelo autoritarismo e concentração do poder e saber na pessoa do professor e do livro didático, refletindo uma atitude passiva do aluno.

Nos livros de História do ensino fundamental, buscava-se através dos heróis a integração do aluno no espaço social e político do país. Procurava-se, através desses heróis, uma adesão inquestionável a um sistema político e à classe no poder. Daves reforça, ao dizer: “A Europa como centro – mais particularmente os grupos dominantes europeus – é uma característica comum a quase todos os livros didáticos de história do Brasil” (1988, p.97). Tal constatação é importante, na nossa análise, visto que o livro didático constitui um dos recursos educativos mais utilizados pelos professores.

Para atender à demanda de profissionais da área de Estudos Sociais, esse governo permitiu a criação dos cursos de Licenciatura Curta que contribuiu para o avanço das entidades privadas no ensino superior e uma desqualificação profissional do docente (PCN p.26). Nesses cursos, surge uma nova geração de professores polivalentes, para exercer o ensino, descaracterizando as Ciências Humanas como campo de saberes autônomos. A

preocupação desse ensino era fazer com que o aluno localizasse e interpretasse fatos sociais, não de maneira analítica e reflexiva, mas deformando a História como campo do saber, generalizando-a nos Estudos Sociais, que englobaria conhecimentos superficiais de geografia, política, sociologia, filosofia, etc. No dizer de Fonseca: “um mosaico de conhecimentos gerais e superficiais da realidade social (2000, p.27)”. É uma concepção de curso fiel ao modelo norte-americano que dá prioridade a uma formação ampla e também voltada para métodos e técnicas de ensino com pouca ênfase no conteúdo específico que o aluno precisa conhecer. Este modelo curricular foi também aplicado nos países da Europa e na América do Norte, por influência da proposta de “relevância social” no currículo.

Nesta perspectiva, não se reconhecia a História como campo epistemológico independente, colocando-a na organização curricular, no mesmo patamar de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, disciplinas que pareciam representar o instrumento necessário para “ajustar o indivíduo à sociedade” de acordo com a nova ordem e ainda formar o “cidadão” preparado para o trabalho.

No dizer de Saviani, (1996) o período pós-64 representa uma combinação dos estilos tecnocráticos e de congelamento político. Com efeito, ao mesmo tempo em que buscou reimpor a autoridade e impedir a mobilização popular, promoveu-se, em seguida, a “despolitização” da educação e se definiu como seu principal papel a preparação funcional de recursos humanos. As leis 5.540/68 e 5.692/71 reordenaram os sistemas de ensino segundo essa nova orientação e o estilo tecnocrático é posto a funcionar através de um conjunto de planos, decretos, regulamentos, portarias, pareceres, indicações, resoluções.

Fenelon sublinha que o professor ideal para ensinar em tal contexto, deverá ser submetido a um treinamento generalizante e superficial, o que conduzirá fatalmente a uma deformação e a um esvaziamento de seu instrumental científico. Não há que pensar em fornecer-lhe elementos que lhe permitam analisar e compreender a realidade que o cerca. Ele deve apenas aprender a transmitir (1994). Para muitos, dar aula de História, como diz Ubiratan, é algo muito simples de se fazer. Poucos se apercebem, entretanto, das inúmeras questões teóricas e ideológicas presentes a cada passo de narrativa histórica (Rocha, 1999).

Neste contexto de medo e repressão, cresce a universidade brasileira. Cresce numericamente devido à crescente demanda por matrículas no ensino superior. Esta demanda gera uma pressão sobre as Instituições de Ensino Superior Públicas (fins dos anos 1960), dilatando progressivamente o número de vagas, para atender os chamados “excedentes” do vestibular classificatório. As universidades públicas não conseguem atender à demanda e

temos, a partir daí, a criação de fundações que leva a um crescente processo de privatização do Ensino Superior.

Com o fim da ditadura militar e com a emergência do Estado Constitucional a partir do final dos anos 1970 e início dos 1980, ocorreram redefinições significativas nas propostas curriculares em todo país, ficando mais clara a necessidade de se promoverem mudanças no Ensino de História.

No período da ditadura militar, houve resistência à censura e aos outros mecanismos coercitivos, por parte da vanguarda intelectual, indo a produção histórica se renovando com o emprego da dialética marxista como método de abordagem e com a incorporação de temas de pesquisa abrangentes e direcionados para o social, como a escravidão e a economia colonial. Nos anos setenta, a busca de novos temas se acentuou com a incorporação de estudos sobre a classe trabalhadora, começando pelo operariado, sua imprensa, seus movimentos associativos, suas formas de luta e de resistência e atingindo “*os estigmatizados – camponeses, mulheres, prostitutas, homossexuais*” etc. (Nadai,1993, p.157).

O processo de redemocratização levou à intensificação da discussão envolvendo a Secretaria de Educação, os professores do ensino fundamental e médio, a imprensa e a indústria editorial em torno da reorganização curricular, especialmente o desdobramento de Estudos Sociais, em História e Geografia e a retirada de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, que representavam, no imaginário dos professores, o elo de ligação da ditadura com a escola. Para esses professores, esta era uma questão relacionada com a função social das Ciências Humanas, pois muitos percebiam essas disciplinas como um instrumento de transformação social. Tudo isto foi alimentado com a penetração no Brasil de outras influências da historiografia externa, especialmente aquelas ligadas à Nova História francesa e aos historiadores da moderna História Social inglesa, como Hill, Hobsbawm e Thompson. A ampliação das fontes e a fragmentação do campo dos estudos históricos se ligam a uma profunda renovação das teorias e métodos. Nesse momento, é visível a repercussão no Brasil da História Social Inglesa, especialmente os estudos relativos à classe operária e aos movimentos populares em geral, tendo destaque as teorias de Thompson.

Assim, a historiografia brasileira passou a ser repensada: buscou-se a identidade nas diferenças – de espaço, de formação, de organização, de lutas e de resistências. O regional e a história local foram cada vez mais estudados em suas imbricações no nacional e no social, em diversos programas de pós-graduação que se distribuíram pelo espaço brasileiro. Esta vasta

produção ficou em grande parte restrita às academias, não atingindo diretamente as escolas, fundamental e média (Nadai, 1993) .

É interessante como a linguagem dicotômica de caráter marxista vem caracterizar a historiografia brasileira, já referida no capítulo I, na qual chega a ser presença marcante nos livros didáticos. O conceito gramsciano de hegemonia serviu de norte para muitos trabalhos da historiografia brasileira no período, entendido num sentido renovado.

Na verdade, o currículo de História parecia oficializar certa tendência que crescia na passagem dos anos 1970 para os 1980 entre uma nova geração de autores, que se envolveram na produção de livros didáticos de História não só com propósitos educacionais, mas também políticos, como forma de interagir no debate sobre o regime militar. E outra teoria bastante discutida, nesse período, era a da vertente estruturalista, althusseriana, de marxismo, com todo o seu conjunto teoricista de construir uma nova História mediante conceitos. Essa nova tendência exigia uma inversão no sentido do ensino de História, que se refletia na seleção e na estruturação dos conteúdos, bem como na metodologia de ensino. Isto pressionava os professores a assumirem uma nova postura e contribuía também para a abertura de novas perspectivas de análise do passado da sociedade brasileira que procuravam romper com as interpretações já consagradas.

A pesquisa realizada por Arruda e Tengarrinha (1999) revelou que, a partir daí, verificou-se uma significativa mudança de enfoque na produção de alguns livros didáticos do ensino fundamental e médio. Trocou-se a História meramente eventual em nome de uma História estrutural, bem determinada pelo papel das forças produtivas e das relações sociais de produção. Nessas circunstâncias, os temas preferenciais precisavam sofrer um redimensionamento em favor de “questões nacionais” como o capitalismo, a sociedade escravista, a industrialização, a burguesia, o desenvolvimento, o subdesenvolvimento, os modos de produção, em busca de uma racionalidade conscientizadora e redentora ao mesmo tempo.

Isso se evidencia, por exemplo, na obra, intitulada História das Sociedades, para o ensino médio, produzida por uma equipe encabeçada por Rubem Santos Leão de Aquino. O livro que tem por subtítulo “Das Sociedades modernas às sociedades atuais” teve sua primeira edição em 1978. O segundo volume “das comunidades primitivas às sociedades medievais” teve sua primeira edição em 1980. Isso porque, a aceitação do primeiro trabalho – da modernidade aos dias atuais foi tamanha que a equipe teve pressa em acelerar e concluir o volume “das comunidades primitivas às sociedades medievais”, para dar conta de todo o

conteúdo exigido pela escola, garantindo o espaço que eles, naquela ocasião, precisavam ocupar. Vejamos para se ter uma idéia, o que se pode ler nessa obra:

Todo o período compreendido entre os séculos XV e XVIII, vulgarmente chamado de Idade Moderna, caracterizou-se por uma série de transformações na estrutura da sociedade européia ocidental (...) Isso é o mesmo que dizer que ocorreram transformações em todos os níveis da realidade social: ao nível do jurídico-político, do econômico, do social e do ideológico. Melhor ainda seria dizer que ocorreram transformações ao nível da infraestrutura econômica e social - que por sua vez, determinaram as mudanças da superestrutura-jurídico-política e ideológica (vol. "Das sociedades modernas às sociedades atuais" p.7).

Percebia-se, nesse primeiro momento, o realce dado à história estrutural, embora um significativo número de professores tivessem resistido à mudança, talvez com receio da tendência marxista, ou por não dominarem “a nova história”, ou por entenderem que o trabalho apresentava uma linguagem demaseado hermética para os jovens. Porém, apesar do avanço e da diversidade de análise, a História continuava sendo tratada, por muitos professores, de forma tradicional: baseava-se em documentos oficiais, buscava a objetividade e a verdade, quase sempre, segundo uma única visão, a das classes dominantes. (Domingues, 1996). Nunes afirma que “*A historiografia utilizada pelo professor de História do período em questão é, principalmente, de tendência positivista, uma tendência que se fundamenta na idéia de uma História de causalidade, numa concepção normativa de verdade*” (1996, p.110).

Talvez essa asserção se justifique pela ausência da prática de pesquisa e (ou) a condição financeira que impedia o acesso a outras fontes de consulta, pelo menos para o professor, reforçando a importância da manutenção do mesmo livro didático, dogmatizando o conhecimento, conseqüentemente refletindo na relação ensino-aprendizagem. A manutenção do mesmo livro didático, como material quase exclusivo para o aluno, parece limitar muito o processo formativo, podendo retirar do conhecimento histórico qualquer dimensão de polêmica ou debate entre correntes interpretativas, levando o aluno assumir uma postura puramente passiva (Silva,1987).

Por outro lado, o livro didático que procura substituir a cronologia linear de história tradicional pela evolução dos modos de produção, não consegue romper com o princípio etapista do programa tradicional, não se renovando, na medida em que não questiona os itens da programação, igualmente determinados. Até os autores que se utilizam de teorias ligadas às novas correntes historiográficas mantêm a mesma estrutura e até a mesma periodização,

evidenciando a permanência de muitos aspectos que não se coadunam com os novos paradigmas.

A trajetória do livro didático de História no Brasil parece revelar concepções enraizadas na cultura historiográfica, herdadas do final do século XIX e cultivadas pelo ensino de História. Talvez por isso, mesmo quando os livros didáticos são novos no formato, na maneira de apresentar os assuntos, continuam a usar concepções, periodização e imagens cujas raízes evocam a historiografia do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro.

A década de 1980 trouxe para o debate a introdução da configuração de um saber próprio da escola. Isso parece nos lembrar do caráter criativo do sistema escolar, embora por outro lado possa estabelecer uma clivagem entre o saber histórico/científico e o saber escolar.

Nessa época, os conhecimentos escolares passaram a ser questionados e redefinidos por outras reformas curriculares. As transformações da população escolar composta por vários grupos sociais que viviam um intenso processo de migração do campo para as cidades, e entre estados com diferenciação econômica e social, forçaram a mudança no espaço escolar. Também o acesso a novas tecnologias de comunicação não podia ser ignorada (PCN, p.28).

Analisando a produção historiográfica desse período, podemos constatar uma diversificação de temas até então pouco investigados. Estes trabalhos articulam-se com o debate acadêmico contemporâneo de nível internacional, em torno do qual se ligam as diversas abordagens historiográficas discutidas na Europa e nos Estados Unidos. Houve o estabelecimento de novos diálogos com a historiografia social inglesa influenciados pelo historiador Edward P. Thompson, que lançaram críticas a um marxismo economicista e mecânico e com a Nova História Francesa, desdobrando suas associações com a tradição dos Annales e a historiografia marxista. Nessa direção Domingues afirma:

“Não existe o desenvolvimento econômico se não ocorre, ao mesmo tempo, o desenvolvimento ou mudança social. As questões políticas e econômicas incorporaram o cultural: relações pessoais, familiares, étnicas, de gênero, ritos, símbolos, meios de comunicação e transmissão de tradições” (1996, p.15).

Os currículos de História elaborados nesse momento, integrados nas transformações pelas quais passava toda a sociedade, incorporaram a concepção de uma história ensinada para a transformação da sociedade brasileira, buscando suas inserções no projeto de reconstrução nacional.

Se no primeiro momento de redemocratização a “nova história”, ensinada nas escolas, apoiava-se teoricamente no materialismo histórico, no final dos anos 1980 e início dos anos 1990 a historiografia brasileira acelerava um processo de renovação, influenciada cada vez mais pela “nova história” especialmente a de tendência francesa. A discussão centrava-se muito na relação que o Ensino de História deveria ter com a formação do cidadão e a construção de identidade. Assim, a preocupação na disputa era acerca do que ensinar.

Estas concepções têm importância na medida em que a História se coloca como um campo de possibilidades onde se cruzam diferentes caminhos de lutas e resistências, possibilitando ao historiador romper com modelos estreitos e reducionistas que limitam a problematização e recuperação da diversidade social.

Nesta direção, o currículo encerra tanto o conhecimento histórico quanto a linha que o ensino de História deverá seguir pedagogicamente, elementos que se entrelaçam por meio de propostas metodológicas da História enquanto disciplina escolar.

3 – O Livro Didático em História

Na análise de Fonseca, (2003), as mudanças operadas no Ensino de História nas duas últimas décadas processaram-se em estreita relação com o universo da indústria cultural. As mudanças na produção do conhecimento chegam à escola fundamental e ao público em geral não só pelos novos currículos, mas, sobretudo pelo material de difusão, produto dos meios de comunicação de massa: livros didáticos e paradidáticos, jornais, revistas, programas de TV, filme e outros.

Neste contexto, evidencia-se ainda um grande movimento, pelo menos em alguns centros, que levou os estados a reformularem seus currículos de História, adequando-se a essa nova história. No meio de polêmicas, desentendimentos e desencontros reformulam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais, levando a uma exigência oficial de adoção, por parte das escolas, dos novos parâmetros de Educação. Como já era de se esperar, essa mudança refletiu-se diretamente na produção do livro didático, que a partir de então assume seu novo perfil. Esse novo currículo faz emergir vários títulos de livros didáticos, tais como: Construindo a História, Os Caminhos da História, Os caminhos do homem, História e Cotidiano etc.

Todo esse processo de renovação talvez tenha beneficiado muito mais as próprias editoras que, constatando o movimento de renovação, começaram a participar do debate acadêmico e procuraram rever e adequar o livro didático de História, tratando-o mais como uma mercadoria altamente lucrativa, do que como instrumento que pudesse produzir mudança

significativa, pois, se assim fosse, o debate e as decisões teriam envolvido os diretamente responsáveis pelo ensino – o professor, e não ajustá-lo aos novos interesses dos consumidores.

Na medida em que se amplia o campo das pesquisas históricas, inclusive nos campos temático e documental, ao mesmo tempo em que se aguça o debate e as preocupações sobre o ensino de História, o mercado editorial aponta também suas novidades, expandindo-se no mercado os paradidáticos de História, que são concentrados em coleções com uma grande diversidade de títulos, como:

História em Movimento, História Viva, Discutindo a História, História em Documentos, História em aberto, Repensando a História, Polêmica etc.(Kazumi, 2001).

Apesar dessa diversidade de oferta que a abordagem temática propicia, o elenco de temas dessas coleções é limitado, talvez porque muitas coleções lançam obras com temas similares aos dos concorrentes que, no fundo, têm a ver com temas obviamente trabalhados nas escolas, como: abolição, I e II Guerras Mundiais, feudalismo, renascimento e etc. Afinal, o objetivo maior das editoras, parece continuar sendo o lucro.

Assim, é necessário que agrade ao professor, garantindo “segurança” na sua atividade pedagógica, anexando os “manuais do professor”, nos quais podem ser encontradas orientações metodológicas para o trabalho com os conteúdos, e (ou) as respostas prontas dos exercícios propostos. Enfim, o autor do livro didático parece atuar como professor no livro, ou seja, assume para seus livros o desafio de atender exigências feitas ao professor (Coelho, 2005), quando constrói ou seleciona recursos informativos e atividades práticas de ensino-aprendizagem. Não visualizamos a necessária preocupação com o aluno, sujeito diretamente influenciado pelo livro didático, que Chartier toma como eixo, ao dizer que:

Consiste na compreensão de que a história dos livros e da leitura requer que se focalize atentamente a tensão entre o poder do livro sobre o leitor e a liberdade e inventividade deste último na produção de sentidos no contato com os textos (1990, p.121).

Na citação, Chartier levanta a questão da relação da leitura e dos modos de apreensão e de reelaboração dos textos, que remete para um problema de competência e habilidade em trabalhar o texto. Considerando que o conhecimento que é apresentado na transposição didática baseia-se em muitos outros aspectos para além do domínio acadêmico dos saberes.

A proposta da História temática parece ter acarretado uma grande dificuldade entre os professores, pois além da dificuldade em agrupar por temas os conteúdos históricos, quando tentavam fazê-lo, muitas vezes, constatavam que não conseguiam construir o conhecimento que desejavam. Não foi diferente em relação à história do cotidiano, que algumas vezes confundiu-se com as lutas sociais (Kazumi; 2001). Talvez tais dificuldades expliquem a grande adesão aos paradidáticos.

Bittencourt admite ainda, no seu artigo Livros didáticos entre textos e imagens, que a introdução de gravuras e mapas no ensino de História e a multiplicação de imagens apresentadas atualmente como material didático demonstram a importância desses recursos na cultura histórica escolar, mas, a reflexão sobre o papel que efetivamente desempenham no processo de ensino aprendizagem é escassa (1998). A preocupação de Bittencourt é pertinente, na medida em que alerta para que a incorporação desses recursos didáticos não deve ser tomada como mecanismo para salvar o ensino de História e torná-lo mais atualizado, mas como meio para dinamizar mais a aprendizagem, especialmente numa época de uso extensivo da comunicação eletrônica.

Nesse sentido, a utilização da mídia também pode nos trazer problemas ao transmitir uma quantidade enorme de informação, que é impossível absorver-la, bem como se utilizando de uma abordagem superficial que impede uma reflexão mais apurada e concentrada da mesma.

É necessário considerar ainda o processo de simplificação que o conhecimento histórico pode sofrer, se tanto o livro didático quanto os outros recursos utilizados no processo de ensino-aprendizagem permanecer limitados aos interesses de mercado.

A indústria editorial brasileira, graças à produção e à venda em massa de livros didáticos, acompanha de perto as tendências que os programas de História acenam, e os livros e os materiais didáticos incorporam, adequando e renovando os materiais, aliando-se aos setores acadêmicos e da mídia no sentido de garantir sua expansão. Entretanto, parece permanecer a pretensão de um discurso totalizante, que visa dar conta de toda a história, mas que, contraditoriamente, exclui dela grande parte da humanidade.

Nesta perspectiva, parecem tímidos os avanços. O ensino da História, na nossa realidade, avançou pouco diante dos novos paradigmas epistemológicos. Assim, pensar o ensino de História implica refletir sobre as relações entre indústria cultural, estado, universidade, ensino médio e fundamental.

No Brasil, os estudos produzidos nas últimas décadas sobre os livros didáticos de História não dão a necessária importância à relação da obra com o leitor, como bem traduz

Chantier (1990). Alguns versam, quase sempre, apenas sobre os conteúdos, como as obras realizadas por Norma Telles (1984), Ana Lúcia Faria (1986), Carlos Vesentini (1984), Kátia Abud (1984), Nicholas Davies (1988), Thais Fonseca (1997), além de Ernesta Zamboni (1991) e Munnakata Kazumi (2001) que abordaram as estratégias editoriais. Além destes, uma lingüista, realizou a análise do discurso dos livros didáticos de história, Eni Orlandi (1987), substituindo a análise do conteúdo pelo da forma.

Nas análises “conteudistas”, diversos temas são tratados, sendo os mais freqüentes: periodização e recorte espaço temporal e os conceitos empregados.

Quanto à periodização, os estudos são inspirados em Marc Ferro (1983) e Jean Chesneaux (1977), que apontam para a periodização quadripartida da História em Idades ou em Modos de Produção. Criticam a visão totalizante que possuem, e ainda a pretensão de dar conta de toda a história. A “História do Brasil” é criticada pelo modo como as obras didáticas a inserem nessa história totalizante, sempre na perspectiva da subordinação a fatores externos.

O segundo tema preocupa-se com o emprego de determinados conceitos como espaço, tempo e cotidiano. Apresentam críticas voltadas para a dimensão do emprego desses conceitos, nas obras didáticas, descoladas dos novos paradigmas que os mesmos atingiram.

Por outro lado, muitos alunos são levados ainda a ter acesso a “grandes obras” que, em geral: são vistas como acabadas, fechadas; remetem a contextos distantes no tempo e no espaço; não têm as suas condições de produções explicitadas; não apresentam perspectivas divergentes. Faz-se a distinção dos escritores a serem lidos, desconhecendo ou desqualificando os demais. Desta forma as práticas de linguagem, no contexto da escola, parecem tender à repetição da palavra autorizada. As supostas perguntas, formalmente marcadas pelos devidos pontos de interrogação, implicam “respostas certas”, grafadas no livro do professor. A descodificação parece ser a relação esperada do aluno com livro-texto de diferentes áreas do conhecimento. Ele deve ler para aprender o que está no livro, quer no sentido da memorização, sendo capaz de repetir com as mesmas palavras, quer no sentido da paráfrase: dizer “aquilo mesmo”, com outras, de preferências com “as suas palavras”, justificando, desta feita, a dificuldade do aluno em identificar e reter o que não está explícito.

O apelo ao cotidiano como categoria explicativa parece ter provocado, em alguns grupos de professores, o fortalecimento de que basta conhecer o presente de forma crítica. Ou seja, a inserção dos alunos nas lutas de sua comunidade era condição necessária e suficiente para a aprendizagem de História. Tal conduta pode produzir uma redução do saber, suprimir a discussão das divergências presentes na bibliografia específica, enfim desconsidera-se toda a complexidade do saber histórico, que acaba aparecendo ao aluno de forma banalizada.

Parece que a preocupação de Le Goff com relação ao ensino da História na França pode ser aplicada também no Brasil:

O que me preocupa é o fato de me parecer que a História Nova está precisamente a desabrochar no ensino secundário. Mas aí desabrocha numa maneira bastante perigosa, porque não colocou o problema do ensino e da divulgação de História. Assim, faz-se no ensino secundário, numa forma anárquica, selvagem, mal compreendida, um esforço, aliás, interessante, de aclimação da História Nova, que leva as coisas perigosas e absurdas (1983, p.13).

A citação de Le Goff parece calhar com o fato de que toda essa mudança na História do Ensino de História não garantiu, a rigor, alterações significativas nas práticas dos professores, especialmente nas suas concepções de História, realidade que pode ser o fulcro da resistência em mudar ou adequar a aprendizagem da História às novas exigências epistemológicas e da sociedade. Ou seja, a aparente modernização que então ocorreria parece ser ilusória, pois no essencial, ou seja, - nos conteúdos veiculados – conserva-se a mesma lógica, os mesmos fatos, na mesma sucessão. Por fim, a predominância dos professores que tendem a reforçar o uso quase exclusivo do livro didático, e (ou) tentam acompanhar novos modelos, talvez sem a necessária competência epistemológica, acaba por excluir as práticas de linguagem socialmente desenvolvidas. Assume-se a artificialidade, promovendo, ao mesmo tempo, a limitação da aprendizagem e até impossibilitando o desenvolvimento de competência para leituras diversificadas. Todo este quadro pode ter relação com o distanciamento da história pesquisada nas universidades, da história que é narrada nos livros didáticos e que é ensinada nas escolas, como bem alertou Le Goff, na citação acima, o que ocasionaria a substituição de “um saber histórico arcaico por absolutamente nenhum saber”. (ibid).

Nestas perspectivas, os avanços em todos os sentidos implicam mudanças. E que não podemos deixar de discutir que estas deficiências refletem-se na qualidade da aprendizagem da História.

4 – Os Currículos e a Formação dos Professores de História

Da produção à realização do conhecimento e à sua transformação em aprendizagens escolares deverão ser consideradas as idéias dos alunos, o currículo, os conteúdos escolares, as estratégias e instrumentos de ensino, as concepções de professores a partir da questão

“originária”, ou seja, da formação do professor, no qual, destacamos a questão do currículo do curso porque ele optou que, neste caso, é a habilitação para o Ensino da História.

No interior da organização da universidade, o currículo deve aparecer como processo de negociação de divergentes concepções de mundo que se materializam, não apenas num documento formal prescritivo, mas também em práticas cotidianas alicerçadas nas histórias de vida de seus atores sociais. Nesse sentido, entendemos o pluralismo de currículos que aparecem nas Licenciaturas em História, como podendo significar as negociações possíveis realizadas entre representantes das diferentes faculdades e a tentativa da adequação e análise crítica das sucessivas reformas dos currículos e programas das várias disciplinas.

As representações históricas que fazem o currículo – traduzido nas propostas ou parâmetros – não aparecem somente nas nomenclaturas das disciplinas ou sugestão de conteúdos. Estão presentes na concepção de escola que expressa a articulação do conjunto de atividades que garanta um conhecimento útil e adequado as novas exigências da sociedade “globalizada”.

Identificamos a importância do currículo considerando que é a partir dele que definimos: conteúdos, rumos, prioridades, estratégias, circunstância, recursos, avaliação e articulação de disciplinas; tudo isso requer dos envolvidos execução e avaliação de um curso – a profunda consciência das possibilidades de aprendizagem dos alunos dos problemas do presente e visão das necessidades futura, que precisam estar embasadas em fins e valores que orientem a ação humana, num dado contexto social. Assim, nos currículos de História não deverá aparecer somente um conhecimento histórico atualizado, mas também modelos atualizados de se produzir o saber histórico pelos alunos e professores.

No contexto atual, as transformações do conhecimento e tecnologia, que ocorrem de forma acelerada, exigem das pessoas novos tipos de aprendizagens. E sendo a escola, a instituição que desenvolve uma prática educativa planejada e sistemática durante um período contínuo e extenso de tempo na vida das pessoas, parece ser necessária a constante revisão da formação docente, na perspectiva de fortalecer ou provocar processos de mudança no interior das instituições formadoras. Esta necessidade corresponde aos novos desafios apontados, que incluem o processo de (re) criação do novo conhecimento no sentido de inteirar-se dos seus avanços nas diversas áreas, a pluralidade dos sentidos do conhecimento, bem como compreender a complexidade do ato educativo em sua relação com a sociedade.

Moreira (1997) evidencia a importância do currículo quando diz que ele constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os

processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar valores tidos como desejáveis.

Nos últimos anos, presenciamos um processo de revisão dos esquemas globalizantes que durante muitos anos nortearam as práticas historiográficas: a partir daí, multiplicam-se as discussões acerca do conhecimento histórico, refletindo-se em uma diversidade de obras, hoje divulgada em todo o país. Neste contexto, entra a análise da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de História.

Alguns pesquisadores nas últimas décadas, como Fenelon (1976, 1983, 1985); Nadai (1984 1987); Silva (1982, 1984, 1996); Bittencourt (1988 1994); Zamboni (1983 1988); Fonseca (1993, 1997), buscam entender as mudanças ocorridas no Ensino de História e os processos de formação de professores. Os resultados parecem demonstrar a grande distância que separa as práticas e os saberes históricos produzidos e debatidos na maioria das universidades. As limitações provocadas pela heterogeneidade, resultado das relações entre os diferentes espaços de formação e produção de saberes, parece gerar uma acentuada ambigüidade refletida no que é ensinado e aprendido nas escolas do ensino fundamental e médio (Fonseca, 2003).

Por outro lado os Parâmetros Curriculares Nacionais, em se tratando das licenciaturas parecem não valorizar, como se espera, as questões metodológicas sobre o conhecimento histórico e substituí-las quase exclusivamente por “opções didáticas”, distanciadas de linhas teóricas de explicação histórica, valorizando sobretudo os aspectos pedagógicos do Ensino de História.

Vejam, no documento introdução afirma-se, a partir dos dados coletados, que a maioria dos professores tem formação específica para o exercício da profissão. Só que não se discute a qualidade desta formação. O que falta, talvez, a essas análises é um trabalho mais aprofundado sobre em que consiste realmente o conhecimento histórico escolar.

Nesse sentido, os alunos das licenciaturas cursam as disciplinas encarregadas de transmitir os conhecimentos de História e, em seguida ou concomitantemente cursam as disciplinas “obrigatórias” da área da Educação e aplicam os conhecimentos na prática de ensino, também obrigatória, mas sem que haja uma significativa atualização da multiplicidade da proposta explicativa que faz parte da natureza da Educação Histórica.

A licenciatura (preparação para o ensino) em relação ao bacharelado (preparação para pesquisa), como se para ensinar não fosse necessária a competência de pesquisa. Isso leva, a nosso ver, a um empobrecimento ou limitação do conhecimento profissional, que nessas

circunstâncias terá como meio de ensino a exposição e (ou) o livro didático, sendo este na maioria das vezes, a principal fonte historiográfica utilizada por professores e alunos.

O documento que apresenta os PCNs para a História, em sua primeira parte – Caracterização da Área de História – é apresentado como uma cartilha para orientar o professor sobre aspectos relativos ao seu campo de atuação, que ele precisaria dominar, por definição, e não para matéria de discussão e debate. Outra questão que precisava ser evidenciada é o comprometimento dos PCNs que apresentam uma determinada concepção de História e de Educação, deixando de lado, a diversidade e multiplicidade teórico metodológica do professor.

Neste contexto, parece ser pertinente situar a função do compromisso de tal instituição com os sentidos legitimados, fundamentando a compreensão dos mecanismos por meio dos quais é travada a luta pela legitimidade dos diferentes sentidos na formação de professores, podendo ser concebido como uma matriz de convicções acerca da natureza e das finalidades da educação escolar.

Em outras palavras, o foco é a compreensão do funcionamento ideológico do discurso, com os atravessamentos que são constitutivos. A discussão da ideologia, por sua vez, parece objetivar os movimentos que permitem a identificação de sentidos supostamente únicos, apesar da pluralidade inevitável.

No PCN do Ensino Médio, no que se refere ao conhecimento de História, é afirmado que a História.

... possibilita ampliar estudos sobre as problemáticas contemporâneas, situando-as nas diversas temporalidades, servindo como arcabouço para a reflexão sobre possibilidades e/ou necessidades de mudanças e/ou continuidade (p.299).

Wexler diz que as teorias críticas sobre o conhecimento escolar, mesmo contribuindo para possíveis mudanças, apresentam uma grande deficiência, na medida em que negligenciam a atividade humana que torna o conhecimento possível (1982). Assim, o conhecimento deve ser visto como resultado de uma série de atividades transformadoras, por meio das quais se torna um produto reconhecível. Nessa perspectiva, esse processo de transformação é de natureza social, aparecendo com formas diversificadas de produção justificando que o conhecimento trabalhado por indivíduos é diferente do produzido burocraticamente (Ibid, p.280). É conveniente neste contexto discutir a relação entre conteúdos e separação de Bacharelado e Licenciatura. Ou seja, entre aqueles que produzem e aqueles que consomem. Isso porque, muitas vezes, as instituições formadoras de professores,

não se preocupam em manter nenhum tipo de pesquisa, além de não estimular o contato com a investigação sistemática, atribuição que eles dizem ser do Bacharelado.

Assim, não podemos ser inocentes a ponto de pensar que a estruturação de um guia com roteiro completo: - divisão em ciclos - e, para cada um deles: indicações sobre ensino aprendizagem, objetivos, eixo temático, temas gerais, conteúdos – conceituais, procedimentais e atitudinais – e critérios de avaliação, venha significar a mudança que a aprendizagem histórica necessita para adequar-se às novas exigências da sociedade hoje.

Parece um equívoco indicações para trabalhos com documentos e todas as formas de registros históricos, com história de vida, com estudos do meio, sem que manifeste uma única preocupação sobre a complexa questão da relação ensino pesquisa, especialmente na formação inicial do professor. Tal contrasenso fica evidenciado quando o Conselho Nacional de Educação, ao tratar o assunto da duração e carga horária dos Cursos de Formação de Professores da Educação Básica, determina:

A formação docente deve ter 2.000 horas de trabalho para execução de atividades científico-acadêmicas somadas às 400 horas de prática de ensino e às 400 horas de estágio supervisionado (...) para o total mínimo de 2.800 horas (Parecer nº: CNE/CP 21/2001 – Aprovado em 06/08/2001).

Há a preocupação com a simples multiplicação da carga horária da prática de ensino e a omissão da prática de pesquisa e, conseqüentemente, da produção de conhecimento, cuja disseminação, em nosso entender, deve ser feita logo no processo da formação inicial do professor. Partindo da premissa de que o professor só pode fazer o que sabe, e se a preocupação ou exigência para sua habilitação é a prática de ensino e o estágio supervisionado, como o PCN pode determinar que o professor deva ter a competência ou condições para a pesquisa? À leitura deste documento, parece passar a sensação de um deslocamento das finalidades do ensino para a secundarização de uma metodologia de pesquisa, fazendo com que apareça toda a ênfase nos métodos e técnicas de ensino, de forma aí fundamentada.

Há muito, os discursos sobre a educação têm apontado a necessidade de aproximar o ensino de pesquisa. De um lado, é importante reconhecer que, muitas vezes, a escola tem optado por dar as costas às iniciativas da sua construção, a partir da pesquisa, mantendo seu discurso simplista e monofônico, sendo resistente à mudança. Por outro, assistimos a uma inquietação quanto às mudanças que parecem ser frustradas quando os documentos legais, não prioriza na formação inicial tal prática.

No relatório do Conselho Nacional de Educação, anteriormente referido, fica aberta essa possibilidade quando se afirma:

É fundamental que haja tempo e espaço para trabalhar a prática de ensino desde o início do curso e que haja uma supervisão direta da instituição formadora para a coordenação do curso como um todo (p.9).

Quando, no Brasil, a Reforma Universitária de 1968 já tinha, através da influência norte-americana, introduzido a pesquisa como função básica, (aliás, um dos altos aspectos da Lei 5540/68), o professor do ensino superior, da Faculdade de Formação de Professor está ainda preso à transmissão de conhecimentos, em detrimento da construção do conhecimento. Tal perspectiva parece justificar a criação do Instituto Superior de Educação (ISE), instituição inteiramente dedicada ao ensino, que se distancia muito da concepção de universidade como instituição dedicada a promover o avanço do saber e do saber-fazer, ser o espaço da invenção, da descoberta, da teoria, de novos processos; ser o lugar da pesquisa, buscando novos conhecimentos, da inovação, onde se busca a descoberta de soluções de problemas que a realidade social apresenta.

Não podemos deixar de apontar a incoerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor. Observa-se que a Licenciatura deverá organizar-se de tal forma que na prática de ensino perpassasse toda a formação profissional.

O relatório CNE afirma ainda:

Nos cursos atuais de formação de professor, salvo raras exceções, ou se dá grande ênfase à transposição didática dos conteúdos, sem sua necessária ampliação e solidificação – pedagogismo, ou se dá atenção quase que exclusiva a conhecimentos que o estudante deve aprender – conteudismo, sem considerar sua relevância e sua relação com os conteúdos que ele deverá ensinar nas diferentes etapas da educação básica (p.14)

A afirmação acima parece confirmar a exclusão da metodologia e prática de pesquisa nos Currículos de Formação de Professor. Conseqüentemente, o ensino num lugar em que não se faz pesquisa e, sobretudo sem o indispensável pessoal qualificado para a produção do conhecimento, para a elaboração de pensamento e a invenção de mecanismos originais, tende a se tornar estéril e ultrapassado. É um ensino num lugar onde alunos e professores relacionam-se intermediados por um discurso que nem sempre encontra correspondência prática que motive a relação, produzindo, algumas vezes, um diálogo abstrato, que parece envolver conceitos nem sempre consistentes com a realidade ou significativos para a mudança. No modelo praticado, ao professor cabe ensinar os alunos, transmitindo-lhes os

conceitos; os alunos, por sua vez, demonstram que aprenderam imitando, reproduzindo e repetindo os conceitos na forma exata em que o professor os ensinou. Outro ponto que parece comprometer ainda a formação inicial desse professor é a quase insignificância que o Currículo dá as disciplinas que poderiam garantir o domínio epistemológico da História (ver Anexo 4).

Assim, para contextualizarem-se neste tempo-espaço as resignificações dos currículos é necessário analisar a reconfiguração a que a formação inicial tem sido submetida, focalizando a falta de ensino-pesquisa, bem como as condições de produção atual. Portanto, não se pode ignorar que as Faculdades de Formação de Professores precisam redimensionar sua estrutura de ensino, desenvolvendo programas de pesquisa que lhe permitam formar melhor seus alunos, já prevendo as possíveis dificuldades a serem enfrentadas na sua prática profissional.

Como se pode perceber, ainda há currículos de Licenciatura em História, que em nada diferem dos antigos e tradicionais programas. São ainda ordenados cronologicamente, quase que completamente descolados das novas teorias da História, embora haja por parte da maioria das Faculdades de Formação de Professores sistemáticas discussões que resultam em constantes reformulações dos seus currículos.

Embora haja a inquietação, ainda não percebemos no currículo a necessária importância do objeto da teoria da História. Assim fica difícil compreender de que forma vai ser possível a auto-reflexão sobre o pensamento histórico, para que haja articulação com o processo do trabalho cotidiano da pesquisa histórica.

A idéia de que a Filosofia da história interessa só aos historiadores, ou seja, ao Currículo dos que optam pelo bacharelado, justifica uma posição que parece em desacordo com as propostas de mudanças dos “grandes centros”- que vê na Filosofia da História a possibilidade de saber como se deve estudar História, a fim de trabalhar um conhecimento histórico útil.

No dizer de Rüsen:

A teoria da história abrange, com esses interesses, os pressupostos da vida cotidiana e os fundamentos da ciência de história justamente no ponto em que o pensamento histórico é fundamental para os homens se haverem com suas próprias vidas... (2001, p.30).

Nesta visão, a teoria da História deveria ser prioridade na formação inicial do professor, considerando que os fatores determinantes do conhecimento histórico delimitam o

campo da pesquisa histórica e da historiografia, identificando sua interdependência sistemática. Este conhecimento este, que poderia garantir uma habilidade ao professor, possibilitando um desempenho reflexivo de uma práxis que pudesse levar a uma mudança qualitativa do aprendizado histórico.

Verificando as preocupações curriculares e as intervenções de instituições superiores nas suas reformas, parece que não há preocupação evidente na construção do sujeito epistêmico, na medida em que ele constitui um todo indissociável na competência de contemplar a valorização dos três elementos chaves: ensino, pesquisa e extensão.

Observamos que na década de 1990, aparece pertinente preocupação com a formação do cidadão como elemento central nas propostas curriculares de História no Brasil. Ao mesmo tempo, há uma preocupação em evitar que as propostas curriculares sejam entendidas como pacotes impostos aos sistemas de ensino pelas instituições responsáveis pela educação, num movimento que sugere a apresentação e discussão com os docentes.

Apesar disso, grande parte das propostas curriculares de História mantém a divisão de Pré-História à História contemporânea, e ao se referir à História do Brasil, as propostas continuam centradas nos três eixos: Colônia, Império e República.

Quanto aos objetivos do ensino de História, nessa última década, além da preocupação com a cidadania, existe também o objetivo de contribuir para a construção de identidade, não só nacional, mas global. Na perspectiva de que o ensino de História possa favorecer a formação do estudante como cidadão do mundo, o PCN de História diz:

Para se formar cidadãos conscientes e críticos da realidade em que estão inseridos, é necessário fazer escolhas pedagógicas pelas quais o estudante possa conhecer as problemáticas e os anseios individuais, de classes e de grupos-local, regional, nacional e internacional – que projetam a cidadania como prática e ideal; distinguir as diferenças do significado de cidadania para vários povos; e conhecer conceituações históricas delineadas por estudiosos do tema em diferentes épocas (1998, p.36-37).

Parece claro que os PCNs da última década trabalham na perspectiva de a História adequar-se ao novo movimento sócio-cultural, quando situa uma finalidade tão abrangente como a cidadania. Fica evidente ainda a preocupação do significado de cidadania a ser refletido sobre sua dimensão histórica, compartilhando a idéia de que a história moderna da cidadania se constituiu pela ampliação dos direitos a serem garantidos (civis, políticos, sociais e culturais). Assim, podemos contemplar um projeto preocupado em ampliar o sentido atribuído à cidadania, que se justifica na possibilidade de atingir a democracia na sociedade

brasileira, analisada especialmente na história do Brasil, que é marcada por um passado de longos anos de escravidão, de relações políticas paternalistas e clientelísticas e que hoje é palco de alto nível de desigualdade, injustiça, impunidade e exclusão (Magalhães, 2003, p.177).

Falta aprofundar o trabalho mais aprofundado sobre em que consiste realmente a formação do professor de História. Talvez assim será possível enfrentar, de maneira nova, as grandes questões que precisam ser criticadas e enfrentadas, promovendo situações que, através do compromisso com o conhecimento, desenvolvam a disciplina do trabalho intelectual, levando professores e alunos a “conceber o estudo como uma situação construtiva e significativa”.

Partindo dessa breve análise do Ensino da História na realidade brasileira, evidencia-se que é necessário ter em conta os fatores não escolares da seletividade e dos problemas do ensino. Neste sentido, trata-se menos de discutir as insuficiências da aprendizagem histórica, e mais de tentar intervir nas maneiras de condução desse processo, na perspectiva de desenvolvimento positivo das práticas desse ensino. Assim, optamos por trabalhar sobre as condições intra-escolares dessa qualidade, explorando como objeto de nosso trabalho a condição epistemológica dos professores de História, por considerar tal pressuposto de grande importância, uma vez que essa condição poderá contribuir para a mudança ou permanência de práticas em torno da aprendizagem da História pelos jovens, objeto das nossas preocupações nas análises que se seguem.

CAPÍTULO V

MÉTODO DA PESQUISA

1 - Introdução

Quando pensamos um tema para estudo, buscamos em nossa memória, em nossas aprendizagens anteriores, problemas que nos incomodam, preocupações e questões não resolvidas, incertezas que gostaríamos de ver tratadas. Buscamos um tema que surge, muitas vezes, em função de nossos interesses, de nossa história de vida acadêmica, afetiva, profissional e cotidiana.

A necessidade de pensar a complexidade e buscar uma síntese na compreensão da realidade do ensino é imperiosa, neste momento de tantos desafios em todas as esferas de transformação da qual nossa sociedade é palco, especialmente quando se trata de um assunto sempre atual e que “qualquer discussão ou descrição tem apenas validade transitória” (Gooding, 1977, p.191). E ainda porque parece existir, na atualidade, uma evidência da renovação da História, das mudanças das práticas educativas e por outro lado, da resistência da estrutura do Ensino de História à adequação a novas necessidades, conforme discutidos nos capítulos II e IV.

O estudo das concepções e práticas do professor com relação a História é um caminho necessário, na busca de meios que possibilitem um diagnóstico claro de como o pensamento e a ação do professor se refletem na “saúde” da aprendizagem na escola. Este diagnóstico é imprescindível para a qualidade de formação de professores. Nesta perspectiva, esta pesquisa busca: compreender o pensamento epistemológico do professor em relação à História e seus reflexos na aprendizagem do aluno utilizando orientação metodológica de influentes especialistas em pesquisa. Foram então formuladas as seguintes questões de investigação:

1. Que tipos de conhecimento histórico predominam entre os professores de História do Ensino Médio na cidade do Recife?
2. Como se relacionam as concepções dos professores com a sua formação?
3. Como se relacionam as concepções dos professores?

2 – Objetivos do Estudo

Sem consciência do objeto da História não perceberíamos suas múltiplas concepções no diálogo do presente com o passado. A Filosofia da História é a base para formar a capacidade de reflexão e permanente inquietação na reconstrução do tempo histórico. Ciente da importância desta competência selecionamos como objetivo central deste estudo – perceber o pensamento histórico do professor no plano epistemológico– buscando entender como é concebida a relação ensino-aprendizagem na sua prática de professor de História.

Estas preocupações originam-se nas nossas inquietações, no que concerne à busca de motivos que possam ajudar a esclarecer a resistência à mudanças significativas no trato da disciplina de História.

É percebido que raramente se pensa “porque é que ensinamos História?” Entretanto, ela não tem sido examinada com o necessário aprofundamento por quem escreve sobre o ensino de História na escola, na realidade brasileira. O problema torna-se cada vez mais aguçado à medida que instituições competentes fazem reformas, desconhecendo o “fulcro” da questão. Parece ser urgente fazê-lo.

Segundo Hirst,

Para uma disciplina ter justificação terá que apresentar uma forma específica de conhecimento (cit. Chaffer/ Taylor, 1975, p.25).

Indefinições e transformações perpassam, no momento, não podendo ignorar a importância do conhecimento específico, no sentido de garantir competência para interagir no processo de mudança. A nossa preocupação também se centra numa análise mais aprofundada de como se dá a relação da Universidade com a formação histórica do professor.

Merece especial atenção ainda, na nossa pesquisa, o nível de importância que o professor concebe, no trato das questões educativas a sua concepção histórica. Enfim, o objetivo maior da nossa análise é atingir uma visão analítica das concepções dos docentes da disciplina de História e seus eventuais reflexos na aprendizagem dos alunos e, até, apontar sugestões para que essa análise torne-se permanente.

Portanto, a idéia que a presidiu a este trabalho foi a de compreender o conhecimento e a manutenção de um fazer pedagógico ligado à História, e até que ponto serão alheios à novas exigências da sociedade hoje, bem como a teorias históricas mais condizentes com tais exigências.

O nosso trabalho, visando contribuir para a compreensão do pensamento epistemológico do professor de História na cidade do Recife, focaliza alguns aspectos relacionados com as seguintes questões colocadas aos professores:

- Que problema o professor evidencia como solução para melhorar o ensino de História?
- Quais disciplinas são percebidas como fundamentais para o conhecimento histórico do professor?
- Quais as disciplinas que os professores não cursaram e que, por hipótese, seriam importantes na sua formação?
- Quais pensadores mais contribuíram para entender a natureza da História, na visão do professor?
- Que concepções de História os professores evidenciam?
- Que concepções os professores dizem utilizar na sua prática de ensino?
- Que fontes e materiais didáticos costumam utilizar no cotidiano do ensino, segundo a sua perspectiva?
- Quais atividades que consideram mais freqüentes na sua prática de ensino?

Para obter respostas às nossas questões de investigação, e tendo em vista a forma como é estruturada a escola e concebido o conhecimento, consideramos de interesse buscar compreender as significações apresentadas pelos alunos quanto a conceitos e práticas de aula de História relacionada, com a problemática em estudo. Assim, na perspectiva de obter subsídios sobre o pensamento do professor partimos para pesquisar algumas percepções do alunos sobre a História e prática pedagógica desenvolvida na aula de História.

As questões apresentadas aos alunos foram as seguintes:

- Que conceito de História tem melhor sentido para o aprendizado?
- O que acontece, normalmente, na aula de História?
- O que você mais aprende nas aulas de História?

As respostas a tais questões, em cruzamento com as informações obtidas dos professores, possibilitaram melhor visibilidade do conhecimento histórico do professor, que permeia a relação ensino-aprendizagem, na escola.

Estas problemáticas exigiram um mergulhar nos conceitos, que decorreu do enquadramento teórico já apresentado nos capítulos anteriores.

3 – População-alvo do Estudo e Amostragem

Considerando os objetivos que queremos atingir, a metodologia aplicada tem um importante papel a desempenhar, isto é, o de pensar, buscar, comparar informações, articular conceitos, avaliar, discutir resultados, elaborar generalizações e etc. Assim toda pesquisa define um universo de objetos com os quais os resultados do estudo estão relacionados.

Sabendo das dificuldades em observar nas Ciências Humanas, considerando que o observador e o observado são sujeitos humanos, logo dotados da subjetividade que implica: os motivos, os valores ou as atitudes que podem influenciar tanto as observações como as avaliações dos resultados, buscou-se as orientações de especialistas em metodologia científica como Hout (2002); Hill (2002) e Deshaies (1992). Após as necessárias consultas, adotamos o método quantitativo na apuração dos resultados com o objetivo de procurar um retrato geral do pensamento histórico do professor, no Recife, embora se tenha utilizado, também, o método qualitativo (para análise de respostas abertas), por ser a forma mais adequada para entender os sentidos dessas respostas.

3.1 Professores

A população-alvo é constituída pelos professores de História, do Ensino Médio, do município do Recife – PE.

Uma população estudada é composta de elementos distintos, mas possuem um certo número de características comuns.

Inicialmente, pensou-se no público-alvo que abrangeria o Grande Recife. Levantamentos prévios realizados junto aos diversos serviços do Ministério da Educação mostrou-nos a impossibilidade de obtermos uma amostra representativa desse público alvo. Encetou-se, então, uma reflexão em torno dos seguintes critérios para redefinição da população-alvo: a localização da área do estudo, a especificação do nível de ensino em que o professor trabalha e o percentual da amostra que garantisse a representatividade da mesma.

Em relação ao primeiro critério, decidimos escolher o município do Recife. Tal escolha respalda-se no grande universo de escolas que esse município possui, contribuindo assim com um campo bastante representativo e diversificado quanto às questões a serem analisadas. Com efeito, encontramos aqui uma grande diversidade de situações, que se registra desde escolas

com condições muito precárias de funcionamento, até grandes escolas bem equipadas, com professores com remuneração bem diferenciada.

Quanto ao critério do nível de ensino em que os professores trabalham, decidiu-se optar pelo Ensino Médio, por se entender a conveniência em analisar a etapa final de uma educação de caráter geral e por se tratar de alunos que, segundo os recentes estudos de cognição, já têm elementos para compreender a História de uma forma contextualizada devido às suas experiências de escolaridade. Além do mais, nos últimos anos tem havido um crescente interesse em estudar a questão do Ensino Médio.

Finalmente, para o critério da definição da amostra, esta se delimitou em 20% dos professores de História do Ensino Médio do município do Recife. Este valor foi discutido em seminários com professores de Metodologia Científica, além de consultas a obras de autores especialistas no assunto (Richardson (1999), Bardin (1977), Brandão (2001) e outros). Este critério foi estabelecido por se reconhecer que a definição do tamanho da amostra tem influência sobre uma eventual generalização dos resultados. Considerando ainda que uma pesquisa é válida quando mede o que se deseja, ao se estudar as concepções docentes é essencial não se perder de vista que, nessa análise, será desejável incluir a percepção do aluno – por percebê-lo como outro agente da aprendizagem que lhe foi garantida. Assim, ampliamos o estudo a uma amostra adicional de 450 alunos, no sentido de cruzar o resultado com o dos professores.

Definida a cidade do Recife como área de estudo, procuramos situar o número de professores do Ensino Médio, das escolas públicas e privadas aí trabalhando. Contactamos com a Secretaria de Educação e Cultura solicitando mapa com o quantitativo de escolas do Ensino Médio e respectivos professores de História da rede oficial. Foi-nos fornecido a informação, constante do mapa no quadro 1, da existência de 271 professores de História do Ensino Médio, da rede pública, no Recife, distribuídos por 95 escolas e, estando na sua maioria, na categoria de efetivos.

Quadro 1: Número de escolas públicas e professores de História do Ensino Médio no Recife

DERE (Departamento Regional de Educação)	Nº de escolas	Nº de professores efetivos	Nº de contratado temporário	TOTAL
NORTE	45	132	S/I	132
SUL	50	111	28	139
TOTAL	95	243	28	271

Fonte: Secretaria de Educação de Pernambuco

Quanto aos estabelecimentos da rede particular, contactamos com o Sindicato dos Diretores das Escolas Particulares e nos foi negado o mapeamento, ponderando que não tinha autorização para fornecer as informações solicitadas. Recorremos ao Sindicato dos Professores da Rede Particular, que dispôs seus arquivos; porém, fomos informados que os dados não eram seguros, considerando que nem todas as escolas eram cadastradas naquele Sindicato. Voltamos a Secretaria de Educação e nos foi fornecido o cadastro das Escolas sem o quantitativo de professores de História, alegando a impossibilidade de atender-nos, uma vez que as escolas gozavam de autonomia para admitir e demitir conforme sua conveniência.

Quadro 02: Escolas Particulares do Ensino Médio no Recife

DERE	Nº de escolas
NORTE	44
SUL	62
	106

Fonte: Secretaria de Educação de Pernambuco

Considerando que, na Rede Oficial, existe em média 2,5 Professores de História no Ensino Médio, por escola, tomamos como parâmetro o número de professores de História para aproximar o da rede particular, o que apontou para 302 professores.

Como podemos constatar, estão exercendo a função de professor de História, no Ensino Médio, aproximadamente 573 professores de História, distribuídos por 201 escolas, de diferentes caracterizações. Assim, percebemos que 271 pertencem à escolas públicas e aproximadamente 302 a escolas privadas (Quadro 3):

Quadro 03: Professores de História do Ensino Médio no Recife

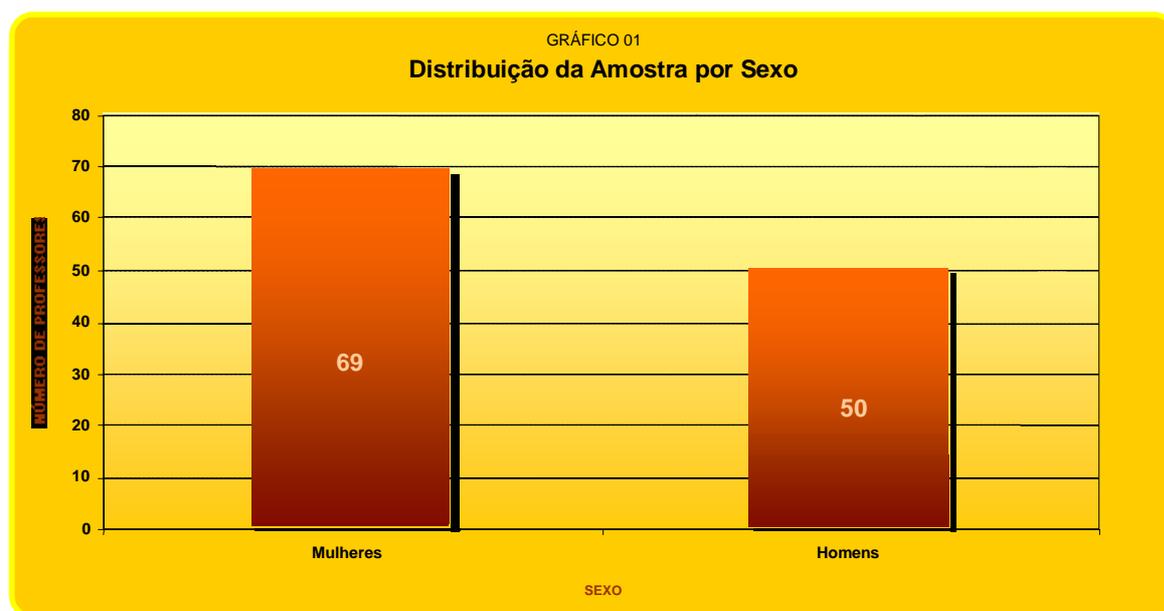
ESCOLAS			
PÚBLICAS		PRIVADAS	
Nº de escolas	Nº de professores	Nº de escolas	Nº de professores
95	271	106	302
TOTAL DOS PROFESSORES - 573			

Fonte: Secretaria de Educação de Pernambuco

Mapeadas as escolas e hipotético número de professores de História (população alvo), encaminhamos o instrumento de recolha de dados para cada uma, na perspectiva de obter a

amostra determinada, além das informações destinadas a responder às questões de investigação formuladas.

O instrumento básico para obtenção das informações à problemática em questão foi um questionário constando de três partes. A I parte tinha como objetivo recolher dados que permitissem a caracterização da amostra, distribuída por sexo.



Verifica-se que um dos traços mais marcantes desta amostra no que se refere às variáveis que caracterizam este estudo, é a maior frequência do sexo feminino (M=69 e H=50), embora não seja tão distante, como o esperado considerando que no público das licenciaturas da área de Ciências Humanas, há uma visível predominância de mulheres, o que parece não acontecer na área de Ciências Exatas (Gráfico 01).

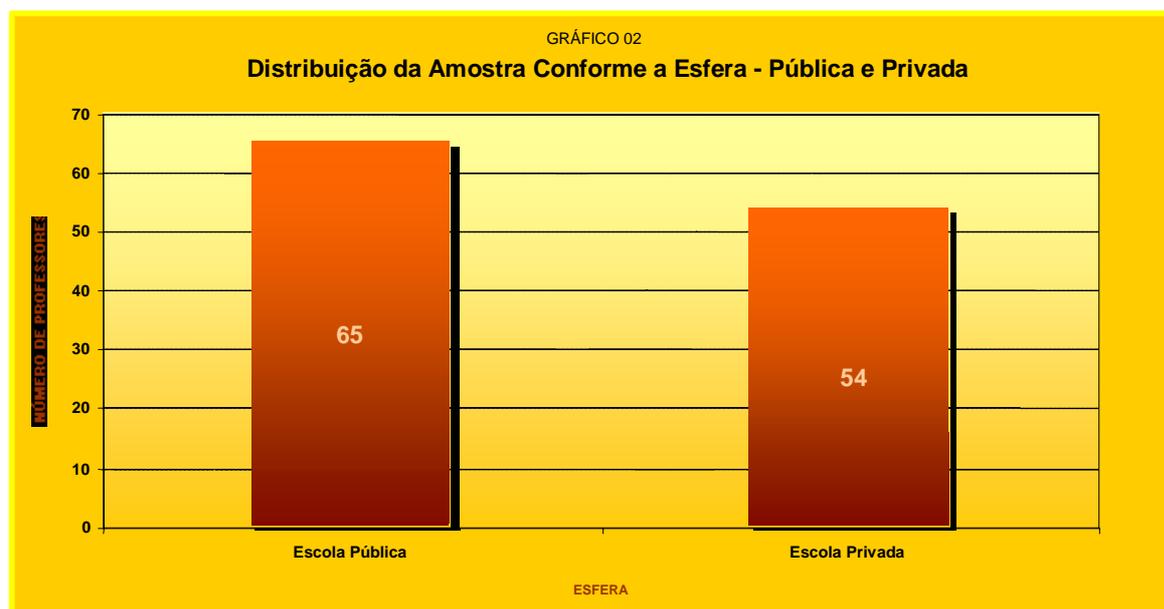
O período de coletas de informações centra-se entre 2002/2003. Para o envio dos questionários buscou-se, junto a Secretaria de Educação o número total de professores.

Do total dos questionários enviados (573) houve um retorno de 119, correspondendo a 21% da população alvo em estudo. O retorno dos questionários pôde garantir uma boa amostra com a necessária confiabilidade (Tuckman, 2000 e Hill, 2002).

3.1.1 Caracterização da Amostra de Professores

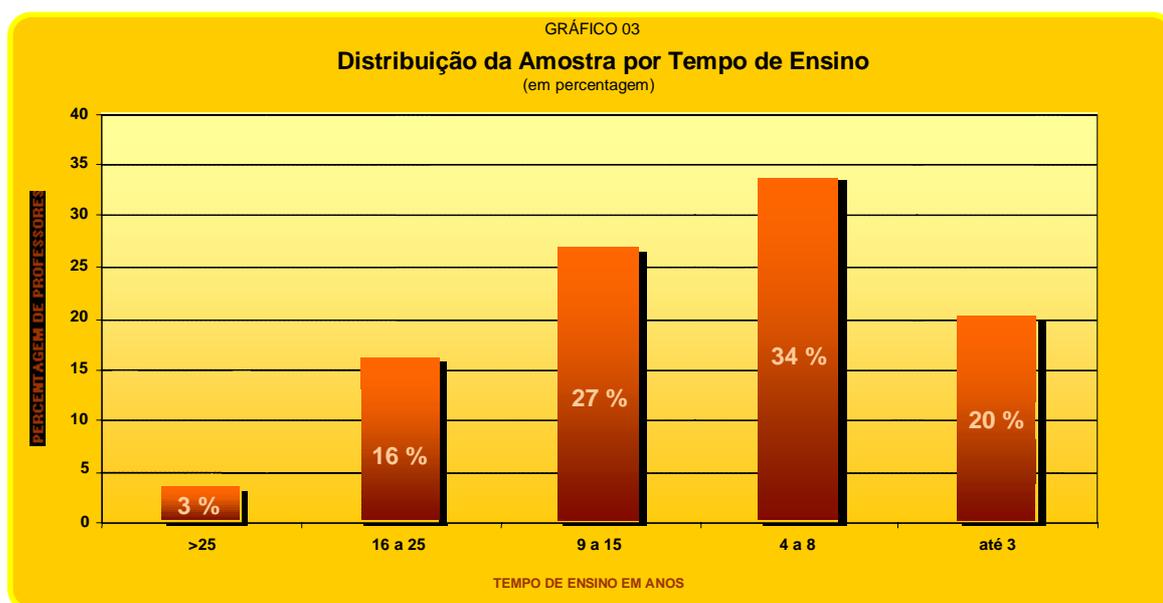
A maior disponibilidade dos professores das escolas públicas parece demonstrar maior segurança, talvez por conta da estabilidade no emprego, considerando que os da rede privada

não gozam desses mesmos direitos. A distribuição dos respondentes por escolas públicas e privadas é apresentada conforme Gráfico 02.



Observa-se, pois que, embora haja menos escolas públicas de Ensino Médio no Recife, foi maior o número de respondentes dessas escolas que devolveram o instrumento respondido. Havendo hoje um consenso de que a esfera do ensino público tem sofrido uma visível decadência, devido a falta de investimento do Estado, enquanto a rede privada expande-se por oferecer melhor qualidade de ensino, buscamos então identificar a distribuição da amostra dos professores por redes públicas e privadas, conforme Gráfico 02.

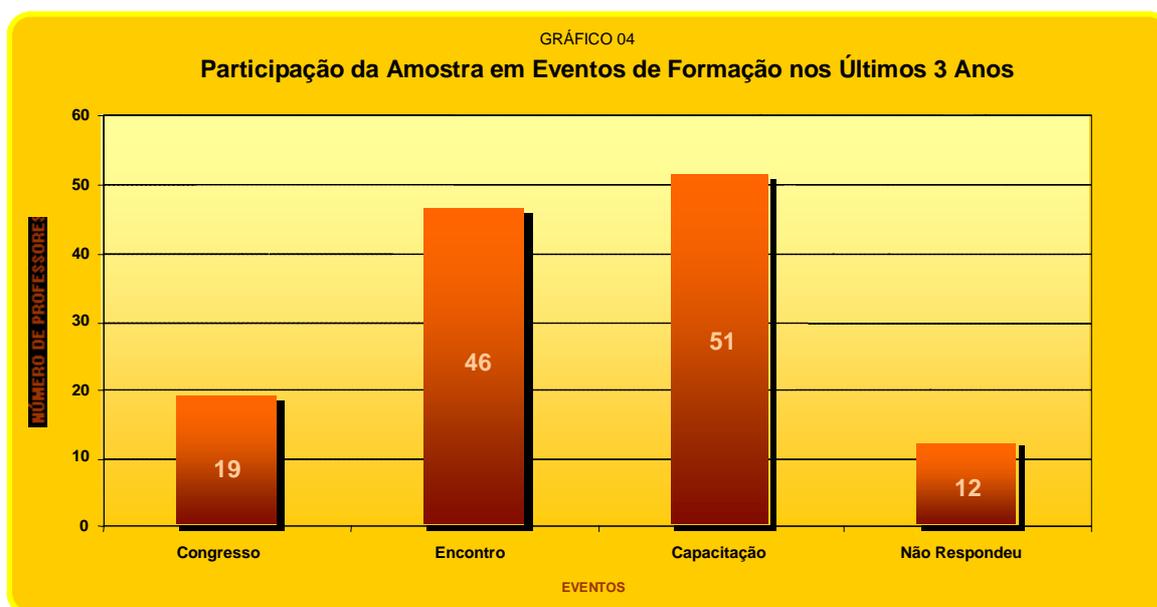
No que se refere ao tempo de serviço dos respondentes, foi possível averiguar quais os períodos em que decorreram sua formação acadêmica, e no sentido de relacionar com a possível conjuntura em que se encontrava a Universidade ou Faculdade no período em que o respondente esteve cursando sua licenciatura (Gráfico 03).



Observando-se a média do tempo de ensino dos professores, evidenciou-se a grande maioria do corpo docente relativamente jovem, ou com a média de tempo de ensino baixa, justificada nos 81% (9 a 15 anos= 27%; 4 a 8 anos= 34% e até 3 anos = 20%), o que pode situar a sua formação inicial no princípio da década de 1980, quando as mudanças curriculares apoiavam-se na “Nova História” – e o momento político favorecia essa escolha. É importante salientar, ainda, que embora o ensino de História mantivesse características de sua origem e tradição, foi sendo incorporado, de forma cada vez mais explícita, a preocupação em elaborar programas em sintonia com o saber científico e marxista (cf. Capítulo IV). Contudo, só 19% (mais de 25 anos =3% e de 16 à 25 anos = 16%) hipoteticamente tiveram a sua formação inicial na década de 1970 quando o ensino de História sofria influência da “Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento”, no sentido de exercer o controle ideológico e eliminar qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário, que agia no sentido de controlar e reprimir as opiniões e pensamentos dos cidadãos.

Entendendo o saber como um processo contínuo de aprendizagem, visto que existe uma crença de que basta ser habilitado, isto é, ter a licenciatura² para a competência de ensinar (quando a Educação, hoje, exige um profissional que extrapole a docência), pode perceber no Gráfico 04 o nível de participação dos professores em atividades de extensão.

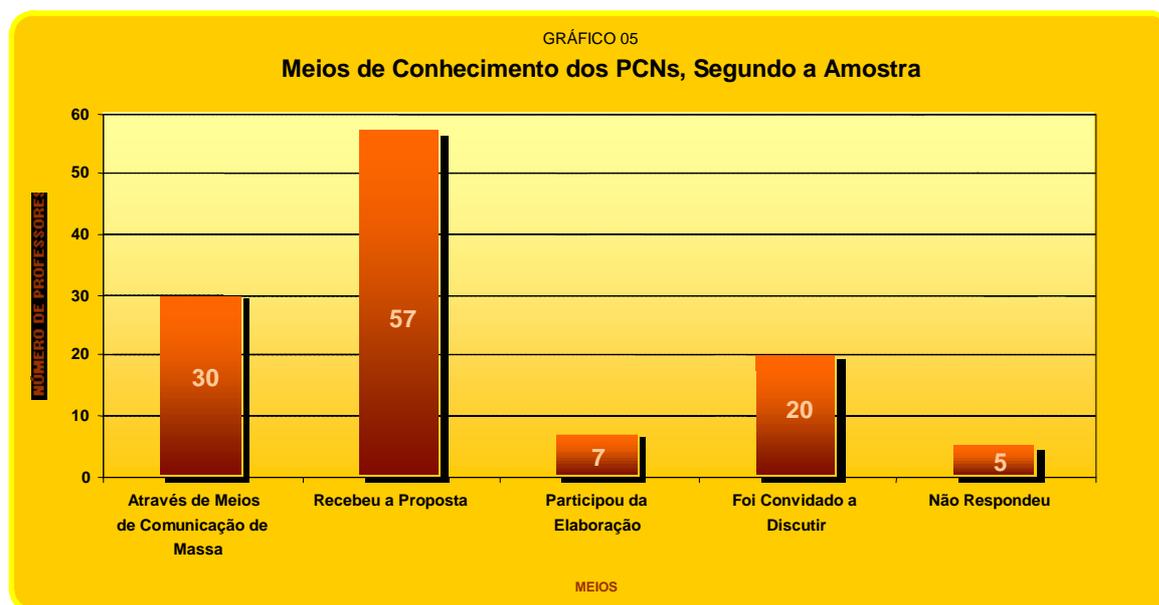
² No Brasil as licenciaturas (que têm o sentido de curso Formação de Professores) foram criadas nas antigas Faculdades de Filosofia, nos anos 30, principalmente como consequência da preocupação da regulamentação do



Perante estas informações, a maioria dos professores, N=97 (Encontros=46 e Capacitações=51), evidencia uma participação em eventos realizados em torno do exercício de sua profissão. Importava saber se existe um incentivo em participar de atividades de extensão, por iniciativa individual, ou se a participação em atividades é promovida pelos órgãos dirigentes das escolas, seja de esfera pública seja da privada. Foi possível constatar, neste domínio, que a adesão maior dos professores concentra-se na atividade que faz parte do projeto político pedagógico, seja da escola seja da Secretaria de Educação. Há que destacar a figura do coordenador pedagógico no processo da formação continuada. Ou seja, a iniciativa e indução partem de uma figura dirigente e não do professor, visto que a capacitação é uma atividade que começa a fazer parte do calendário da escola, dependendo do nível do projeto pedagógico. Porém, uma minoria (19 professores), que diz ter participado em congressos, talvez possa se enquadrar no grupo daqueles que são sensíveis em atualizar seus conhecimentos e até socializar suas experiências e produções. Ou seja, esta minoria assumirá a necessidade de reorientar suas competências para poder acompanhar as mudanças e as novas exigências que vão cobrar aos professores.

Por ser intenção, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, segundo a equipe que os elaborou, de ampliar e aprofundar o debate educacional que envolve escolas, pais, governo e sociedade, percebemos a pertinência de saber do professor seu envolvimento neste projeto, considerando que oficialmente se determina que o ensino deve adotar como parâmetros o

estabelecido no documento. O Gráfico 05 mostra a forma de como o professor tomou conhecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).



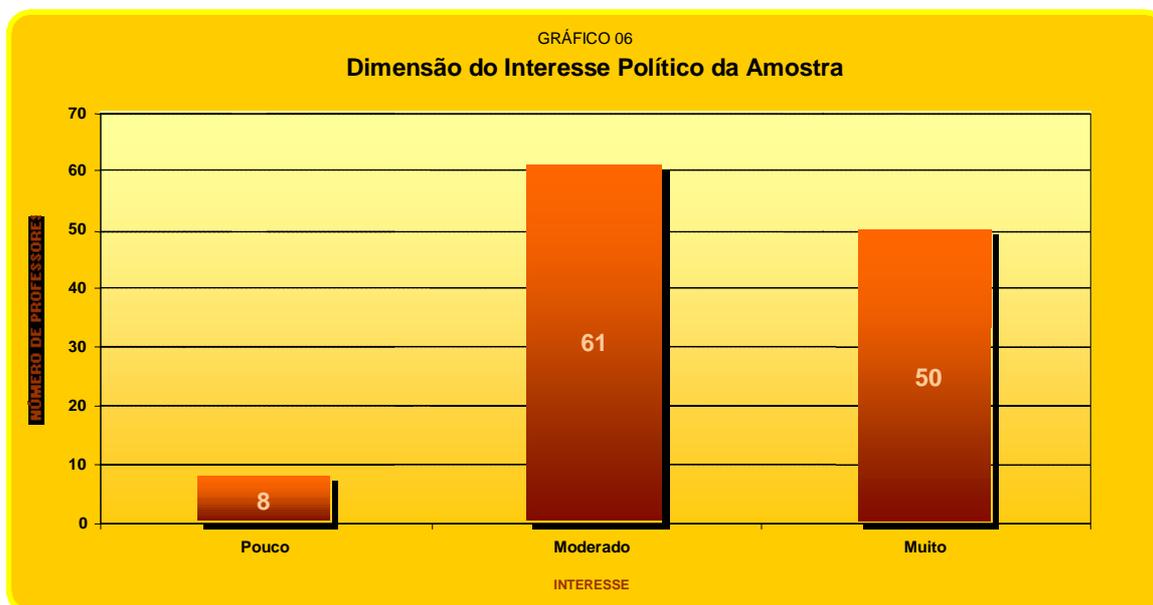
É interessante refletir sobre os dados acima, que inferem a mínima participação, direta ou indireta, na elaboração da proposta, quando o próprio documento afirma a importância do “compromisso” com a construção da cidadania e pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e política.

A constatação de que a grande maioria dos professores $N=87$ ($MCM=30$ e recebeu a proposta= 57) é científica, e daí é informada da forma como deverá trabalhar, parece sugerir que não se deseja um professor comprometido em aprimorar a sua prática, tomando como parâmetro os PCNs, considerando que não há muita perspectiva de avanço quando se impõe e até subordina a prescrição. Quando poderia se ter como indispensável a participação do professor de pensar e de fazer a proposta, para evitar o que Michael Apple alerta:

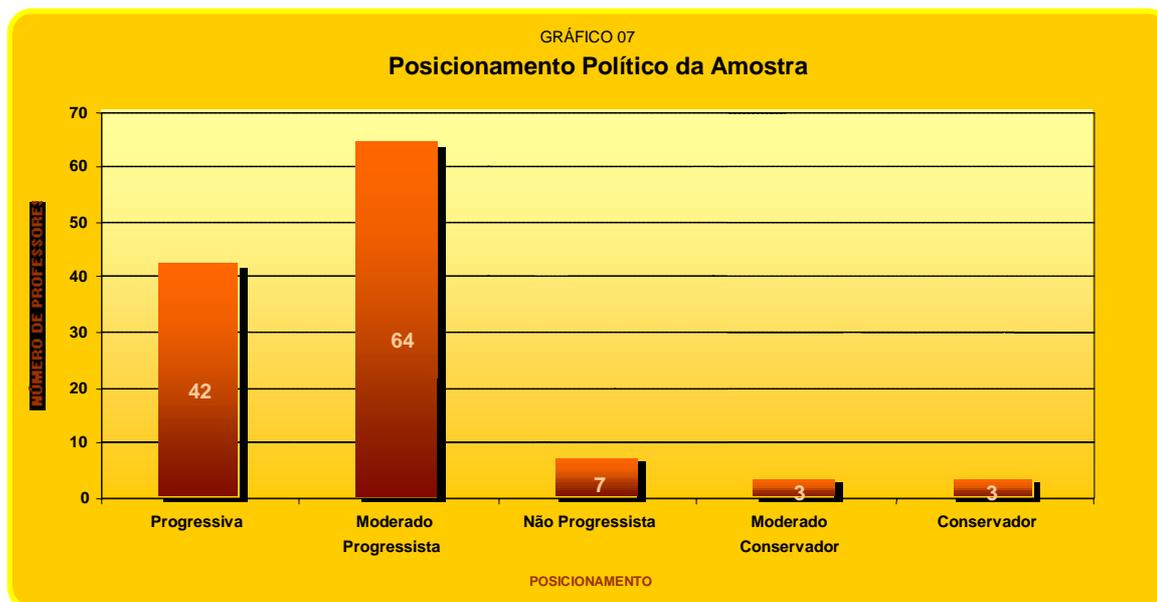
... ao invés de profissionais amplamente envolvidos no que fazem e nas razões de suas ações, poderemos ter alienados executores de planos elaborados por outros (1993,p.123)

Finalmente, procuramos caracterizar o posicionamento político dos respondentes, considerando o desafio em identificá-los politicamente. Neste sentido, Perrenoud diz que “importa coletivizar a incerteza, reconhecer os limites de toda programação de mudança (1999, p.85). Assim, ao falarmos em política, referimo-nos a questões inerentes à vida dos seres humanos e, assim, a tudo que está relacionado com suas ações em sociedade (Padilha,

2001). Daí buscamos dados que mostram o interesse político do professor. Para obter esta informação, se solicitou que o professor assinalasse a opção (pouco, moderado e muito) mas condizente com seu interesse (Gráfico 06).



A leitura do Gráfico 06 permite constatar que a maioria dos professores reconhece-se “moderadamente” e “muito” interessada na política, isso poderá acenar para a percepção de uma consciência crítica do seu papel enquanto cidadão. Desta feita, os professores poderão dar um passo significativo de mudança enquanto profissionais, quando a causa profunda da resistência for considerada. Finalmente, no âmbito do posicionamento político do professor, apresentamos cinco alternativas, no sentido de facilitar a opção que melhor se adequasse a sua prática. Assim, o posicionamento do professor apresenta-se (Gráfico 07).



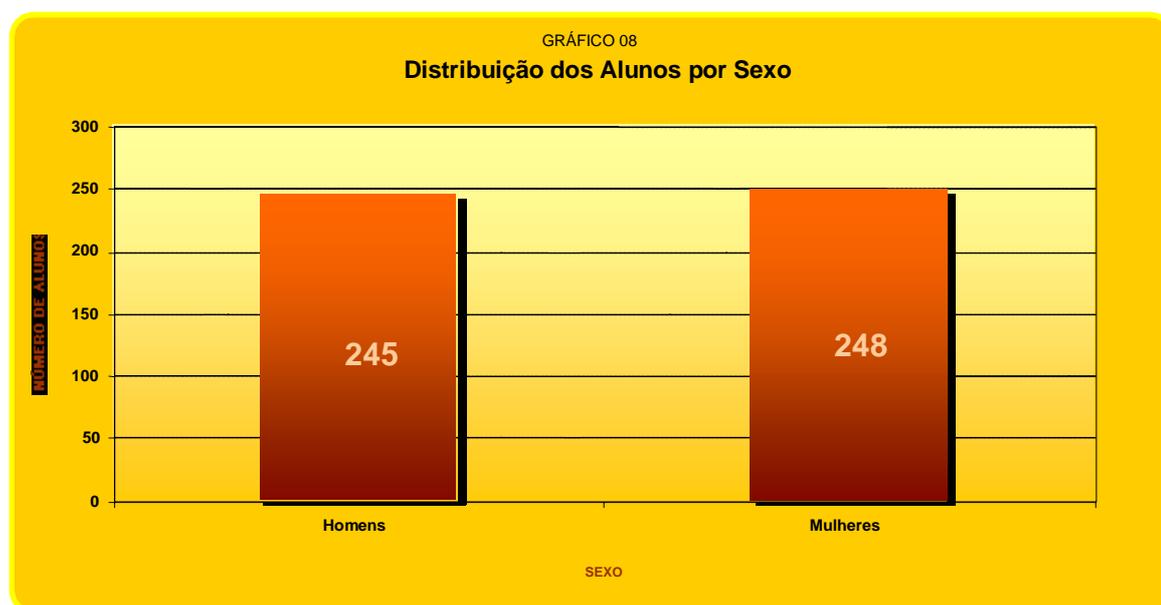
A leitura do Gráfico acima permite constatar que 89% dos respondentes, posicionam-se como progressistas e moderadamente progressistas.

Fernandes, refletindo sobre a teoria crítica surgida no Brasil, na década de 1980, talvez ajude a justificar as respostas dos professores quanto ao seu posicionamento político, quando analisa que, nessa década, a teoria crítica tenta superar a visão tecnicista e a limitação das teorias crítico-reprodutivas e dá à Educação um enfoque de inter-relação recíproca entre educação e sociedade. As propostas de renovação do Ensino de História foram parte das lutas que estavam inseridas no contexto de uma disputa que não era movida apenas pelo interesse na renovação e na melhoria do ensino de História, mas também pela legitimidade de prescrever as maneiras de trabalhar a disciplina no ensino básico (Cordeiro, 2000, p.46).

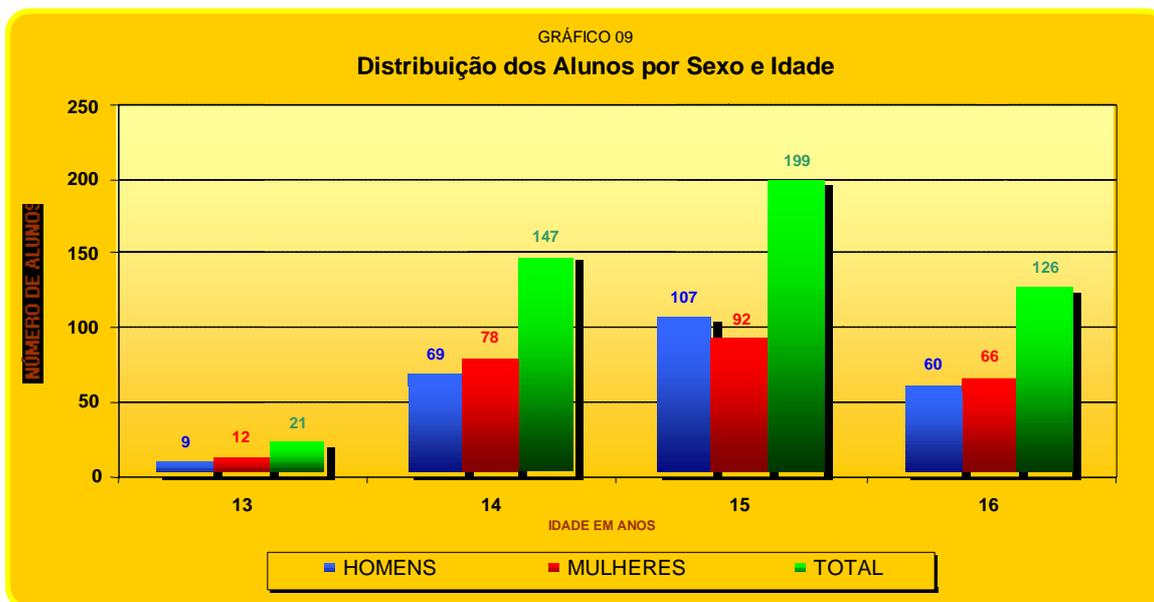
É pertinente considerar, ainda, que as condições sócio-político-econômicas do Brasil são fundamentais para compreender a necessidade que o professor terá de se colocar como profissional politicamente progressista. O crescimento econômico brasileiro está baseado em um modelo excludente e concentrador de renda. Conseqüentemente, os contrastes internos fazem conviver, lado a lado, características típicas de países muito pobres. O Brasil sempre apresentou uma das piores distribuições de renda do mundo, visto que “a faixa da população constituída pelos 10% mais ricos detém 48% da riqueza, enquanto a dos 10% mais pobres, apenas 0,8%” (SADER, 1999, p.68). Ciente de tal modelo, é de se esperar que o professor de História teoricamente reafirme muito ou moderadamente o interesse pela política. Diante disto, evidenciamos a importância de se conhecer esta característica do professor para cruzar com outras variáveis, na perspectiva de uma análise mais apurada entre as proposições.

3.2 Caracterização dos Alunos Respondentes

A população relativa aos alunos respondentes é constituída por jovens adolescentes do Ensino Médio, com idades entre 13 e 16 anos, num total de 493 alunos, de 30 escolas – 18 públicas e 12 privadas. A seleção teve como critério de escolha a receptividade dos professores em colaborar neste estudo, daí resultando a seguinte distribuição, por sexo: 245 rapazes e 248 moças (Gráfico 08).

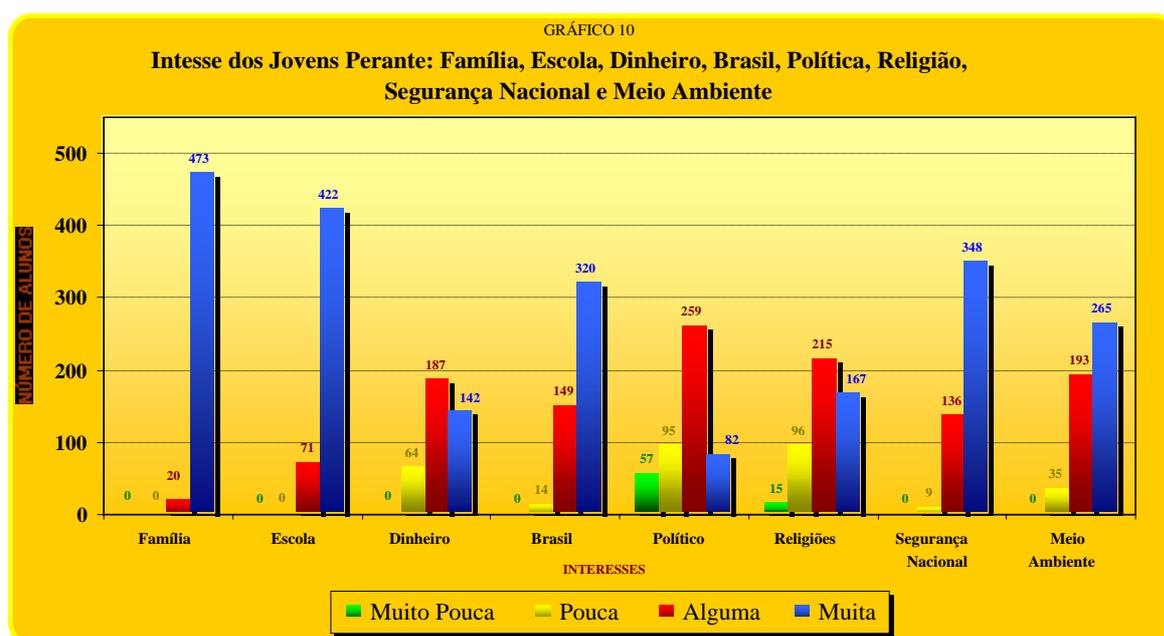


Esta amostra adicional foi definida por se considerar a necessidade de se obter a perspectiva dos alunos, situando alguns importantes pontos colhidos dos seus professores. Como podemos ver no quadro 11, há um equilíbrio na distribuição por sexo, considerando que, diferentemente do que aconteceu com os professores, era grande a oferta de voluntários, possibilitando garantir esse equilíbrio. O Gráfico 09 especifica melhor a amostra, evidenciando a distribuição por média de idades e sexo.



Quanto à idade, observamos que houve uma maior concentração de jovens entre 14 e 15 anos, idade regular para cursar a primeira e a segunda série do Ensino Médio, sendo o sexo feminino maioritário entre os alunos mais jovens (13 e 14 anos) e o sexo masculino maioritário entre os alunos de 15 anos e, de novo o sexo feminino apresenta-se maioritário entre os alunos de 16 anos.

No que se refere às atitudes perante as Instituições e à vida, os jovens apresentaram as seguintes preocupações, ao serem indagados, se era importante para eles: família, escola, amigos, dinheiro, Brasil, Política, Religião, Segurança Nacional e Meio Ambiente (Gráfico 10).



Os jovens na sua maioria, de acordo com esta amostra, tendem a valorizar a esfera privada. É grande a importância que é dada à Família – N=493 (alguma=20, muita=473); Escola N= 493 (alguma=71, muita=422); Amigos N=493 (alguma=53, muita=440), enquanto o Dinheiro N=493 (pouca=64, alguma=287, muita=142), não é tão valorizado. Como fica evidenciado nestes resultados, às questões que evocam valores sociocentristas, os jovens alimentam a importância para as suas vidas. O dinheiro para esta maioria tem apenas alguma importância. Quanto ao Brasil, é considerável a atenção que eles dão: N=493 (pouca=14, alguma=149, muita=320), o que mostra uma sensibilidade para as questões nacionais, talvez reflexo, de como é ensinada a História nacional a partir de currículos, à qual se passa ao aluno uma visão de História unificadora e homogenizadora, como se pudesse falar na unidade da nação e do povo, podendo levar a excluir a possibilidade de uma formação que priorize o aprofundamento do debate que percebe a diversidade e a pluralidade como importante nesse processo. Já a Política N=493 (muito pouca=57, pouca=95, alguma=269, muita=82), colhe pouco entusiasmo, diferentemente do posicionamento dos seus professores, eles dão alguma importância, o que não bate com o posicionamento “progressista” que os professores afirmam possuir. A Segurança Nacional N=493 (pouca=91, alguma=136, muita=348), tal como com relação ao Brasil, tem importância para esses jovens³. Por fim é demonstrado sensibilidade destes jovens, relativamente ao global quanto ao Meio Ambiente N= 493 (pouca=35, alguma=193, muita=265) é demonstrado sensibilidade relativamente global, uma vez que é grande a preocupação das várias instituições e sociedade em geral, em torno da preservação ambiental, visto que os recursos naturais ganham importância na medida em que se sabe o quanto a população deles depende para sobreviver.

Temos, assim, idéia global dos valores dos jovens que participaram desta pesquisa, o que poderá facilitar a análise dos resultados quanto ao sentido que eles vêm na sua aprendizagem de História.

³ Considerando que na atualidade mais da metade da população brasileira se aglomera nas regiões metropolitanas, o que conseqüentemente espelha uma triste realidade de violência, o que leva os jovens a apelar por uma política que garanta segurança individual, talvez não evidenciando a dimensão do que venha ser Segurança Nacional.

4. Materiais Utilizados

Após termos definido, através do nosso projeto, o objetivo de estudo, surge a necessidade de selecionarmos formas de investigar esse objeto. Em se tratando de uma pesquisa predominantemente descritiva, o trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de tentar uma análise extensiva e, se possível, em alguns aspectos intensivos, partindo da realidade presente no campo (Bardin, 1977).

4.1 Instrumentos de Recolha de Dados

Vários textos de métodos e técnicas de pesquisa sugerem, de forma bastante clara, que se faz necessário construir um instrumento que permita observar as características do grupo que pretendemos estudar (Richard, 1999; Bardin, 1977; Contandropoulos e outros 1994).

No caso desse estudo, baseando-nos nos princípios teóricos propostos e nos seminários realizados com especialistas, adotamos o questionário como instrumento de abordagem às questões consideradas adequadas para compreender as concepções dos professores de História. Em geral é recomendado que o questionário não ultrapasse uma hora de duração e que inclua diferentes aspectos de um problema. Será mais fácil obter informações sobre temas diversos em um só instrumento, do que aplicar vários que abordem temas específicos (Richardson, 1999). Este tipo de instrumento parece satisfazer a necessidade de obter um material discursivo fiável, isto é, correspondendo ao que os respondentes pensam, assim, válido para o que se propõe. Com efeito, um dos problemas, colocados pela literatura, prende-se com a validade de construção de instrumentos. Enquanto a validade prática se coloca em relação a medida obtida por um critério empírico de resultado, a validação de construção trata da relação entre os conceitos teóricos e sua operacionalização. Ela concerne, pois, a relação epistêmica que deveria existir entre os conceitos e sua medida. (ibid.p.84). A validade pode ser garantida pelo plano do trabalho no qual se tenha rigor técnico, quanto à seleção das questões a abordar e da sua potencialidade para gerar respostas às questões de investigação colocadas.

4.1.1 Questionário a Professores

Iniciamos a construção do questionário desenhando um guião, onde procuramos envolver os aspectos teórico-práticos do ensino da História, a partir de discussões sistemáticas com especialistas⁴. O instrumento sofreu vários ajustes, antes de ser aplicado como questionário, em estudo piloto.

A primeira versão do instrumento foi testada com 13 alunos do Mestrado em Educação, área de Supervisão Pedagógica em Ensino de História, da Universidade do Minho, do ano de 2001, e que eram professores todos em exercício de funções docentes e licenciados em História.

As respectivas respostas, as sugestões e a apreciação que os professores fizeram do instrumento, foram submetidas a uma análise e discussão por especialistas, doutores em Educação Histórica e da área da metodologia da pesquisa educacional o que levou a fazer novos ajustes, que percebemos pertinentes para o afinamento do instrumento.

O plano prosseguiu em torno das seguintes categorias de questões e respectivos objetivos:

1. Identificação pessoal, profissionalização, formação e posição política do professor. O objetivo destas questões foi de recolher elementos que permitam conhecer e compreender as concepções dos professores a partir: do tipo de formação que receberam o tempo de exercício da função, a atualização do conhecimento e participação política. Visamos ainda, apreender a sua atitude perante a situação e, assim, detectar as principais características das suas principais atividades académicas e profissionais.
2. Expectativas quanto ao ensino “ideal”:
Nosso objetivo foi conhecer o que o professor pensa quanto à crise que o ensino de História hoje sofre e perceber as metas que propõe.
3. Disciplinas hipoteticamente importantes na formação do professor.
A nossa intenção foi identificar os limites quanto ao modo como foi organizada a estrutura de grade curricular da formação inicial do professor, bem como os reflexos na sua formação histórica.

⁴ Fizemos seminários com alguns Professores Doutores em Metodologia Científica como Doutor Brandão, Doutora Laurinda Leite e Doutora Isabel Barca, todos da Universidade do Minho.

4. Concepção historiográfica do professor

Visamos conhecer contornos do saber historiográfico do professor, buscando as visões ou teorias e os autores que os orientam ou circunstanciam sua didática-histórica, bem como sua concepção de História.

5. Concepção historiográfica do professor

Visamos conhecer contornos do saber historiográfico do professor, buscando as visões ou teorias e os autores que os orientam ou circunstanciam sua didática-histórica, bem como sua concepção de História.

6. Concepção acerca do trabalho do professor

Pensamos identificar algo do que acontece na aula de História, ou seja, as funções, atividades, tarefas, material de apoio utilizado, enfim as características do trabalho do professor, segundo as suas percepções.

7. Objetivos que concentram o ensino.

Pretendemos recolher elementos que permitam conhecer e compreender as representações históricas que permeiam a relação ensino aprendizagem.

Emergiram das respostas dos professores à primeira versão do questionário, algumas sugestões que clarificavam questões como a seguinte: o que você, como professor(a) de História pensa ser mais conveniente para melhorar o ensino?

- Repensar o ensino
- Repensar a História
- Repensar o Ensino da História

A partir da dificuldade do professor compreender o sentido de “repensar a História”, foram discutidas as dimensões que a expressão poderia tomar. Por isso, mudamos a expressão para – Repensar a concepção de História. Avaliamos outras questões sobre as quais os professores disseram ter tido dificuldades e procedemos aos ajustes necessários.

A partir do resultado do estudo-piloto, das discussões com especialistas e das consultas a obras de referências, foi possível a construção de um questionário semi-estruturado, mais consistente, com perguntas fechadas e espaço para o professor fazer considerações, na perspectiva de poder atingir alguns objetivos. Consideramos importante garantir a possibilidade de o entrevistado dizer com liberdade suas considerações, não ficando restrito a marcar uma ou mais alternativas (cf. anexo nº 5).

A versão final do questionário explorou os seguintes eixos:

- I. Ficha técnica
- II. Formação histórica do professor
- III. Concepções e prática do ensino de História

No I eixo – Ficha técnica – o objetivo foi o de caracterizar o professor quanto ao seu percurso acadêmico e profissional, incluindo questões que visavam conhecer: o tipo de formação, a instituição formadora, se existem outras habilitações acadêmicas, o tempo de experiência, interesse pelas questões políticas e outras. Esclareça-se que quanto ao item “interesse pela política”, bem sabemos o quanto é delicado procurar saber o interesse e o posicionamento político de um cidadão, especialmente quando ainda pode confundir com política partidária ou mesmo politicagem. A importância dada a esta identificação, por vários autores (Richardson, 1999; Cardoso, 1983; Bardin, 1977; Magalhães, 2000) e instituições competentes, apontando inclusive alguma relação com as concepções que orientam os professores, justifica a pertinência desta parte do trabalho. Tivemos, pois, nesta abordagem, a preocupação em utilizar escalas já validadas por outros estudos. Desta forma, evitamos que o professor se sentisse constrangido em dizer seu posicionamento. Assim, garantimos condições de produzir informações e conhecimento, contribuindo para o esclarecimento das características da população em estudo.

Relativamente ao II eixo – Formação Histórica do Professor - considerado fulcral para os objetivos que pretendemos alcançar com este trabalho, suscitou uma grande preocupação a de buscar, nas respostas dos professores, suas concepções sobre a História e sobre as práticas no ensino de História, com elas relacionadas.

É comum a estranheza do professor ao ser indagado diretamente a respeito do seu conhecimento. Como também é evidente a consciência que todos os profissionais têm com relação a crise que o ensino é palco hoje. Iniciamos o questionário coletando a opinião do professor – sobre o que pensa ser mais conveniente para melhorar seu ensino:

- Repensar o ensino
- Repensar o conceito de História
- Repensar o ensino de História.

Deixamos ainda em aberto a opção “outra” e a solicitação de “considerações”, no sentido do professor poder acrescentar outras abordagens, enriquecendo a coleta.

Muitas reflexões (Lee, 1987, 1996,2000; Magalhães, 2003; Barca, 2000) nos levaram a entender que esta questão inicial viabilizaria a compreensão da dimensão do professor quanto à sua consciência, ou não, da importância da natureza da História em relação ao seu ensino, e a possibilidade de pensarmos o processo vivido, ou sugerido, no sentido de perceber o enxergar-se o professor enquanto sujeito do processo.

A partir destas questões talvez fosse possível conhecer qual a preocupação fulcral do professor na perspectiva de melhorar sua aula de História e se tal preocupação poderá trazer as significativas mudanças para um ensino-aprendizagem realmente condizente com as novas exigências quanto aos atuais Parâmetros da Educação.

Centrada na Formação histórica do professor, pretendendo-se conhecer a formação inicial vivenciada pela maioria deles, no sentido de compreender como tal processo de formação forneceu pistas de reflexão sobre a História, buscou-se conhecer a estrutura curricular vivenciada pelo professor no período de sua formação acadêmica.

Embora a busca das condições prévias do conhecimento do professor não pareça constituir preocupação, é cada vez mais pertinente observar os diversos níveis de aproximação, ou não, da Universidade com o Ensino Fundamental e Médio. Parece existir uma consciência muito clara do papel que as Faculdades de Formação de Professores exercem sobre a escola em geral.

Nesta perspectiva, perguntamos ao professor quais as disciplinas cursadas que foram fundamentais para o seu conhecimento histórico. Basicamente, consideramos, como hipótese do trabalho, que a aplicabilidade dos saberes, no cotidiano escolar, em sala de aula, depende em parte da formação inicial dos professores, pelo que situamos esta variável como um elemento importante no nosso trabalho.

Em seguida, pretendíamos saber se, na concepção do professor, existem disciplinas que seriam úteis na sua formação e que seu Curso não ofereceu. Pensamos que, para a compreensão da consciência epistemológica do professor, tomar em conta a sua motivação quanto à reconstrução da grade curricular, aprimoraria a análise. Ao centrarmos-nos nas expectativas de mudanças que, para o professor, aperfeiçoaria sua formação, garantimos a observação da identificação das necessidades que o mesmo manifesta (Hargreaves, 2000).

Hoje há uma aguçada discussão sobre currículo, e é natural que o professor se inclua no debate e nas decisões de mudanças. Assim, é importante saber se há preocupação em questionar o saber histórico que é “utilizado” na formação dos professores. Nas indicações feitas pelo professor, talvez seja possível analisar sua consciência quanto à questão epistêmica.

A grande renovação teórica e a influência de destacados historiadores, responsáveis pela significativa mudança que a produção do saber histórico tem conhecido (o que foi discutido no capítulo I), levou-nos a investigar quais os pensadores, na visão dos professores, que mais contribuíram para entender a natureza da História. Ou seja, indagamos quais as escolhas relativas aos pensadores que mais elementos importantes oferecem para atender a História, operacionando assim a compreensão que o professor tem quanto à identificação das teorias e (ou) da(s) tendências historiográficas mais influentes.

Partindo desse pressuposto, procuramos angariar elementos que identifiquem idéias e níveis de reflexão, quanto ao conhecimento historiográfico que o professor demonstra integrado num dado contexto de produção, e, se existe a percepção de que o historiador está intimamente relacionado com o seu tempo.

Ainda na perspectiva de conhecer a natureza do conhecimento histórico do professor, selecionamos algumas concepções de História de destacados pensadores. Optamos por não identificar os autores, para que o professor pudesse fazer a sua adesão relativa às concepções sem ser influenciado pelos nomes, procurando encontrar, com isto, qual pensamento mais permeia o imaginário do professor, e que se reflete nos aspectos gerais de construção do conhecimento escolar (Magalhães, 2000).

Os conceitos selecionados foram os seguintes:

História:

H.1 - “é o conhecimento que consiste nas convicções do historiador, harmonizadas com suas fontes” (R. G. Collingwood).

H.2 – “é uma ciência crítica e penetrante, apta a apreender a objetividade das realidades sociais e as possibilidades de uma mudança progressiva” (Marc Bloch).

H.3 – “é a ciência que estuda a sucessão dos diferentes Modos de Produção, o processo real da vida” (Karl Marx).

H.4 – “é um processo contínuo de inteiração entre o historiador e seus fatos, um diálogo interminável entre o presente e o passado” (E. H. Carr).

H.5 – “é o conhecimento da evolução, a longo prazo, das estruturas sociais, políticas e ideológicas no decorrer do tempo, dos aspectos materiais da totalidade social” (Christopher Lloyd).

H.6 – “é antes de tudo, uma arte literária, pois existe concretamente através de um discurso, cuja “forma” é essencial” (Paul Veyne).

H.7 – “é a construção do imaginário com criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figura/forma/imagens” (Cornelius Castoriadis).

H.8 – “é uma construção de conhecimento guiado basicamente por juízo relativo a responsabilidade ou um conjunto de quase valores, compreendendo o que se pode chamar o ponto de vista do historiador (W. Dray).

Como nas demais questões, deixamos espaço para o professor colocar seu conceito, caso não se identificasse com nenhum conceito sugerido (Anexo 5).

Tendo em vista, entre os objetivos do estudo, a identificação do imaginário do professor quanto ao seu posicionamento histórico, afigurou-se conveniente incluir definições de correntes de historiadores que, de alguma forma, influenciaram a produção historiográfica. Assim, utilizamos conceitos de influência historicista, com as citações de R. G. Collingwood; de influência dos Annales, com a citação de Marc Bloch; de natureza marxista, com a citação de Karl Marx; de penhor positivista, com citação de E. H. Carr; de índole estruturalista, segundo uma definição de Cristoper Llod; e tendência relativista, com citação de Paul Veyne; de postura, pós-modernista, com a citação de Cornelius Castoriadis; por fim, concepções perspectivista, com a citação de W. Dray.

Sendo a História-Conhecimento um termo polissêmico, no plano das concepções sobre o que é História, ocorrerão diferenças de sentido que, de uma postura à outra, poderão ser, segundo os casos, ou simples nuances ou variações radicais, sendo evidente que cada contexto se revestirá de um significado específico, muitas vezes irreduzível aos demais.

Quanto à seleção das correntes apresentadas é importante justificar as escolhas. Primeiro entendemos a relevância histórica, ou seja, a forte tendência dos historiadores em respaldar suas produções, especialmente, em três “escolas” oriundas do século XIX: o positivismo, o historicismo e o marxismo, que, no dizer de Reis, “abriram o caminho para constituição das ciências sociais” (2004, p.42) e que continua influenciando, particularmente, o ensino brasileiro (cf. Cap IV).

Em segundo lugar, as outras correntes que permeiam o mundo acadêmico, como as correntes de significações imaginárias e relativista, têm um significado forte, neste momento de premente necessidade de mudanças e que tem provocado uma inquietação permanente, traduzida, algumas vezes, em incertezas na procura do rumo da História.

Tivemos a preocupação de buscar o equilíbrio na renovação teórico-metodológica da História, quando fizemos citações de historiadores seguidores de várias correntes, algumas

delas que têm garantido novas visões do Homem e da História, sustentada pela inovadora reconstrução do tempo histórico, como são os casos da escola de Annales e outras mais recentes, como a perspectivista.

Face à dialética do tempo, podemos constatar quanto as correntes de pensamento vão se transformando e aflorando as divergentes orientações das ciências sociais. Na visão hegeliana, a História tem a necessidade de ser reescrita continuamente:

“Desse modo uma história refletora substitui-se a uma outra; os materiais são acessíveis a qualquer escritor, e cada um pode facilmente considerar-se apto a ordená-los e elaborá-los, fazendo valer neles o seu espírito de diversos períodos.”
(cit. Schaff, 1978, p.107/8).

Nesta perspectiva, importa inferir que a seleção de conceitos não foi escolhida por considerar os respectivos autores os mais importantes, mas por considerar a diversidade de correntes, independente de autores, e a resistência de algumas através do tempo, revestidos de uma roupagem correspondente aos novos tempos.

Ainda neste eixo do questionário centrado na prática do ensino de História, nosso objetivo foi a compreensão do trabalho do docente, tal como é concebida pelos professores, na perspectiva de relacionar sua formação de professor de História com o exercício da prática pedagógica. Ou seja, até que ponto sua percepção de História se reflete no seu fazer pedagógico, centrado na capacidade do exercício de um promissor professor de História?

Visto que o professor faz uso de sua autonomia para escolher metodologias, adaptar conteúdos e atividades pedagógicas, o que poderá estar relacionado com a sua habilidade e competências, as ocorrências no espaço da sala de aula dependem, fundamentalmente, do professor, de suas condições subjetivas, isto é, das suas vivências. Criamos para este eixo de preocupações, duas questões:

Assim, em primeiro lugar foram selecionadas as seguintes afirmações, inspiradas em Pais (1999):

I. O que acontece normalmente na sua aula?

1. Os alunos são informados sobre o que foi bom ou mau, certo ou errado na História;
2. Os alunos discutem diferentes explicações sobre o que aconteceu no passado;

3. Os alunos interpretam fontes históricas e mapas;
4. Os alunos trabalham filmes e documentários de História;
5. Os alunos recontam e reinterpretam a História por eles próprios.

Nesta questão, não abrimos espaço para o professor colocar outras opções, por entender a abrangência das opções apresentadas. Porém, ampliamos o número de opções quanto a intensidade da aplicação desses métodos, quando apontamos uma escala com as seguintes opções: muito raramente, raramente, ocasionalmente, frequentemente e muito frequentemente.

Como segunda questão, interrogamos:

II. Nas suas aulas em que objetivos concentram o ensino?

Nesta segunda questão situamos os objetivos no ensino por entendermos que a consciência acerca deles é importante para obter os resultados desejados em sala de aula. A sua elaboração será, eventualmente, um indício da convicção e paradigmas do conhecimento do professor. A questão apresentou os seguintes sub-itens:

1. que os alunos adquiram conhecimento sobre os principais fatos históricos;
2. que eles julguem moralmente os conhecimentos históricos de acordo com os poderes dos direitos civis e humanos;
3. que eles imaginem o passado, tomando em consideração vários pontos de vista;
4. que eles compreendam o comportamento das pessoas do passado, reconstruindo os quadros da vida e pensamento do período em que essas pessoas viveram.

Tal como na primeira questão deste eixo, não foi constituído espaço para outras opções por entendermos ser suficiente, para análise, inserir estas variáveis. Colocamos como opção de escolha, a escala: muito pouco, mediamente, bastante, muito.

No quarto eixo do instrumento – comentários do questionário, solicitamos aos professores uma apreciação da tarefa que realizaram e do questionário a que responderam, entendendo que só assim poderíamos perceber se os mesmos não encontraram dificuldades ao serem inferidos (Leite, 2001).

Assim, construímos a última parte:

1. Você encontrou dificuldade em responder alguma questão?

SIM

NÃO

Em caso afirmativo, cite-as.

Explique se a dificuldade concentrou-se no vocabulário ou na formulação da questão.

2. De maneira geral, que comentário você faz do questionário?

Na apuração deste eixo, os respondentes disseram, em sua maioria, que não havia encontrado dificuldades em responder as questões. Uns poucos salientaram que deixaram de responder alguns quesitos por outros motivos de foro pessoal. Houve comentários que os problemas levantados no questionário estavam provocando autoquestionamentos quanto ao seu trabalho docente.

4.1.2 Questionário a Alunos.

Construímos um instrumento a ser aplicado a alunos na perspectiva de recolher dados empíricos, sobre a problemática em foco adotando os procedimentos metodológicos que incluíram leituras dos livros didáticos mais utilizados nas nossas escolas.

Inspirados ainda na obra de Pais (1999), que publicou o estudo no âmbito do Projeto Europeu “Os Jovens e a História”, adaptamos algumas questões, no sentido de perceber as idéias dos nossos alunos do Recife-PE Brasil, na perspectiva de cruzar as informações com as adquiridas do professor, e assim melhorar a nossa compreensão do pensamento epistemológico do professor.

O questionário constava de três partes.

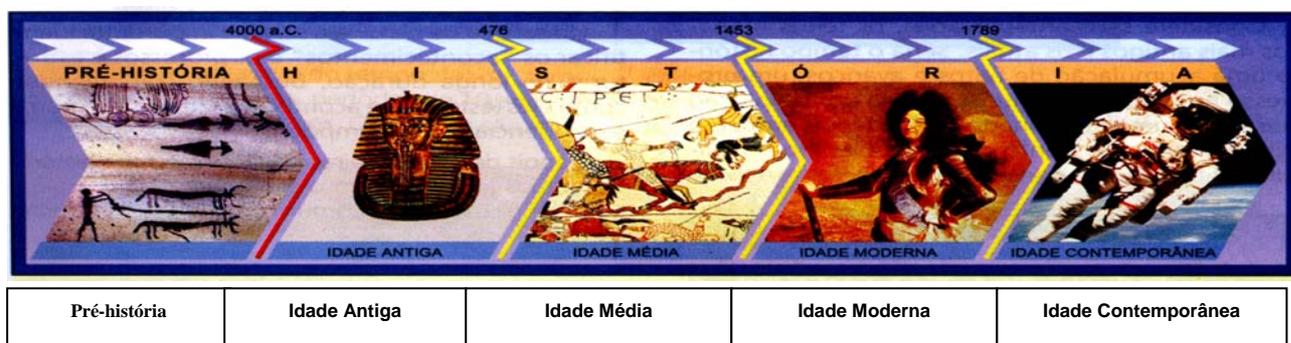
A primeira parte do questionário visava apenas recolher informações referentes às características dos respondentes, situando dados claramente nominais como: escola, sexo, idade, série, bem como a importância ou não que eles dão: à família, à escola, aos amigos, ao dinheiro, ao Brasil, à política, à religião, segurança nacional e ao meio ambiente. O objetivo consistia em serem mapeados estatisticamente e assim podermos traçar um perfil de sua cultura.

Já na segunda parte, buscamos identificar as concepções de História presentes no imaginário dos jovens, e de como ele justifica sua idéia de História. Percebendo que os adolescentes são portadores de uma cultura social permeada de conhecimentos e valores adquiridos, quase sempre, pelos meios mais práticos e diretos: sons, imagens e outros

elementos fortes ligados ao contexto socializador desses jovens (Bittencourt, 1998), procuramos elaborar cinco conceitos de História selecionando imagens extraídas de livros didáticos utilizados nas nossas escolas, no sentido de facilitar a escolha daquele que mais pudesse identificar-se com sua idéia de História.

A primeira concepção foi traduzida de modo que o principal eixo interpretativo se situasse num processo cronológico convencional, sem que seja destacada qualquer importância aos interpretes. Relaciona-se muito mais com o modelo da divisão oficial da História – Pré-História, Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea; concepção identificada com as afirmações H.2 e H.5 utilizados no instrumento aplicado ao professor.

Figura 1 – I conceito de História



Na segunda concepção, procuramos passar a idéia de pluralidade de enfoque, destacando um fato muito presente no imaginário do aluno, a conquista dos portugueses no Brasil admitindo que não há uma objetividade absoluta e assim, cada historiador pode perceber o mesmo fato com abordagens diferentes, o que pode relacionar-se com os conceitos: H.1, H4 e H8, utilizados no instrumento do professor.

Figura 2 – II conceito de História



Já na terceira concepção, construímos uma idéia cujo fulcro é a relação da construção do conhecimento histórico com a visão do historiador, perspectivista, ou seja, é o conceito que norteia o processo interpretativo do fato, podendo aproximar-se dos conceitos: H.4, H.6 e H.7 do instrumento de professor.

Figura 3 – III conceito de História



Quanto à quarta concepção, tínhamos à lógica do conhecimento etapista traduzidos nos modos de produção, concepção que se fundamenta na evolução do processo de produção, ou seja, não explica a prática a partir da idéia, mas explica a formação das idéias a partir da prática material, identificada com as concepções H.3 e H.5 do instrumento do professor.

Figura 4 – IV Conceito de História



Na quinta concepção buscou-se traduzir uma consciência histórica que pudesse se identificar com o pensamento moderno justificado na idéia da historicidade de todo o presente e da relatividade das conclusões, que se aproxima dos conceitos H.6 e H.7 do instrumento do professor.

Figura 5 – V Conceito de História



Solicitamos dos alunos a justificativa da sua escolha, no sentido de facilitar a compreensão da sua ideia de História, pois estamos conscientes de que as hipóteses de interpretação de cada friso conceitual, apresentadas a priori, são meras possibilidades, entre muitas outras.

Quanto a terceira parte do instrumento, visamos identificar a prática pedagógica presente na sala de aula de História, na visão do aluno, considerando que, de um modo geral, a investigação sobre o cotidiano das aulas, ou seja, sobre as atividades pedagógicas, não aparecem atreladas à competência epistemológica, mesmo para um fazer pedagógico que tenha como fulcro a formação social e pessoal. Parece não estar claro, para a escola, o que significa, para o desenvolvimento da educação histórica, o estudo do cotidiano dos sujeitos diretamente envolvidos - professor e aluno - que se configura no que “acontece na aula” e no que é aprendido. Considerando a aprendizagem do aluno um termômetro para medir a prática da aula, buscamos conhecer a posição do aluno quanto à duas questões relacionadas, ou as que foram utilizadas na investigação com os professores (cf. anexo 6):

- I. O que acontece normalmente na aula de História?
- II. O que mais aprende nas aulas de História?

As questões foram desdobradas respectivamente em 5 e 4 situações, de forma a que os alunos respondessem de forma objetiva. Para tal, usamos o modelo utilizado na investigação sobre a consciência histórica dos jovens portugueses, de Pais (1999), ao qual já fizemos referência.

Considerando que pretendemos analisar as possíveis coerências, quanto ao pensamento epistemológico e as práticas de aulas entre professores e alunos, esta proposta de questionário, converge com os propósitos que queremos alcançar.

5. Procedimento de Recolha de Dados

5.1 Professores

Baseados nos princípios teóricos propostos, este trabalho foi desenvolvido na cidade do Recife PE. Tendo em vista a extensão e dispersão das escolas, inicialmente traçamos um mapa das escolas, indagando as melhores estratégias que poderiam ser utilizadas, na perspectiva de garantir a adesão dos professores, visando, para tal, algumas escolas.

Na primeira fase do trabalho, fizemos uma visita pessoal, no sentido de garantir permissão dos diretores para o contato com os professores de História. Ficou evidente a resistência, por parte de alguns diretores, alegando não querer expor os seus professores. Insistentemente explicamos o caráter acadêmico. Observando a persistente resistência, em alguns casos visitamos os colégios três vezes, só para tal concessão. A experiência mostrou que não poderíamos utilizar unicamente tal procedimento, uma vez que cada escola estava tomando um tempo significativo, dificultando assim o andamento do trabalho.

Outro mecanismo utilizado foi o de aproveitar as Assembléias de Professores, promovidas pelos seus sindicatos, quando em um mesmo espaço e tempo abrangeríamos um número maior de professores. Dessa forma, a comunicação com os mesmos aconteceu no momento da entrega do questionário, ao mesmo tempo em que procurávamos sensibilizá-los para a importância da sua devolução.

Fizemos ainda a opção pelo envio postal, para que atingíssemos o maior número possível de professores, especialmente, considerando a extensão da área a ser atingida e a grande dispersão dos professores. A diversidade de procedimentos na entrega do questionário aos professores coloca, estamos cientes, ameaças de instrumentação, o que constitui uma limitação ao estudo.

Mesmo considerando as contrapartidas, o envio postal possibilitou a coleta de um maior número de respostas, tem a vantagem de permitir um melhor controle sobre a confidencialidade dos dados. Até porque, ela permite obter informações sobre questões que exigem certo tempo de reflexão, ou que podem ser incômodos de responder no de uma entrevista “cara a cara”.

A recolha de dados foi realmente intensificada a partir de agosto de 2002, considerando que, no início de semestre os professores podem estar menos sobrecarregados e mais tranquilos, no retorno das férias (que em Pernambuco é no mês de Julho). A burocracia imposta pelos diretores e supervisores retardou o início do contato com os professores, que só foi iniciado, em algumas escolas, no final de Setembro, enquanto em outras, especialmente as

escolas privadas, só foi possível em outros espaços, como assembleias da categoria (início de março de 2003) e/ou envio postal. Há de se considerar, ainda, que em muitos casos os professores não se prontificaram a nos atender, justificando estarem assoberbados com trabalhos, avaliações e outras atividades pedagógicas. Daí a solicitação dos seus endereços (pedido negado por alguns diretores) para serem enviados pessoalmente a cada um, por via postal, com envelope sem franquia para resposta, destacando a necessidade da atenção e brevidade na devolução.

Foi na expectativa da devolução que fomos percebendo a resistência dos professores em participar do projeto, justificado pelo número de formulários devolvidos até Junho de 2003. Prosseguimos com um terceiro envio em Julho de 2003 para os professores onde não chegara qualquer resposta, solicitando-se uma resposta até o final de Agosto de 2003. Nesse intervalo, desenvolvemos contatos pessoais, chegando até a buscar o instrumento na residência do professor, no sentido de obter o maior número possível de respostas.

5.2 Alunos.

Foram selecionadas dez escolas de Ensino Médio, do Recife, sendo cinco públicas e cinco privadas, marcando previamente com a supervisão o horário e as condições de aplicar o questionário a alunos voluntários.

O questionário foi aplicado, pela investigadora, no período de 5 de Agosto a 30 de Outubro de 2003, na própria sala de aula. O sigilo quanto ao nome das escolas e dos alunos respondentes foi rigorosamente respeitado. Percebíamos sempre mais interesse e espontaneidade por parte dos inquiridos que se dispuseram a prestar a sua colaboração, o mesmo não sendo evidenciado nos professores. O trabalho se realizou em geral num clima tranqüilo, em que as respostas emergiram facilmente. Tivemos o cuidado de não contrariá-los com nossa presença e intervenção, orientando-lhes sempre para franqueza e flexibilidade, escrevendo o que achassem: tanto quanto a justificativa, quanto às diferentes opções ali apresentadas.

6 –Metodologia Aplicada a Análise dos Resultados

O ponto de partida deste trabalho consistiu na delimitação de duas questões gerais para cuja compreensão se pretendia contribuir com o debate da educação histórica e que podem ser sintetizados da seguinte forma:

- 1 – Que tipos de conhecimento histórico predominam entre os professores de História do Ensino Médio na cidade do Recife?
- 2 – Que reflexos haverá deste conhecimento na aprendizagem histórica dos alunos?

Definidas as questões de uma forma geral, procurou-se desde logo selecionar e operacionalizar os conceitos e os quadros teóricos que iriam ser adotados, a partir da literatura relevante.

Os dados coletados na primeira fase desta investigação, o estudo piloto foram analisados no sentido de se obter uma primeira base empírica, para posterior aperfeiçoamento. Tendo em vista que a primeira etapa consiste em produzir uma base empírica facilmente acessível para analisar os elementos e as regras que determinam os resultados obtidos, a confrontação com o material e o tipo de inferências alcançadas, podem servir de base a uma outra análise (Richardson, 1999, p.224). Assim, constatou-se que a estrutura do questionário envolvia um conjunto de variáveis pertinentes à compreensão das relações que se complementavam.

Quanto às respostas de investigação que se pretendia buscar e, tendo em conta a natureza específica do enfoque dado à necessidade de “compreensão” a que se pretendia proceder, procurou-se construir e aplicar instrumentos apropriados à recolha de percepção/concepções (questionários) e utilizar técnicas apropriadas, tanto de análise quantitativa como qualitativa para tratamento dos dados obtidos.

No primeiro eixo dos questionários, seguindo orientações de Fred Kerlinger (1973), utilizamos algumas variáveis importantes que desenhariam o perfil do respondente e, no caso do professor, identificando os seguintes aspectos: escola, local, se pública ou privada, tipo de formação, estudos específicos, anos de experiência, eventos de formação em que participou, interesse e posicionamento político. Estas variáveis independentes terão significado no cruzamento de informações, quanto à atividade profissional e o percurso pessoal, particularmente no que se refere a sua formação e posição política. No caso dos alunos pediu-se a identificação relativa a sexo, idade e contexto cultural.

A segunda parte do questionário é identificada como fulcro da pesquisa, considerando que as informações obtidas trarão a possibilidade de uma análise cruzada das diversas idéias sugeridas pelo professor pesquisado, com a possibilidade de perceber a relação com o seu percurso pessoal.

Posteriormente aos dados coletados, procuramos discutir quais os métodos que melhor se adequassem às análises dos dados fornecidos pelos professores, nas diferentes partes dos questionários. Seguindo orientação de especialistas em estatística e segundo a Análise de Conteúdo discutida por Bardin (1977), constatamos que a estrutura do questionário indicava operações estatísticas simples ou diretas. Assim, na primeira parte dos questionários (professores e alunos) que constou de questões fechadas, estas eram compatíveis com um tratamento estatístico quantitativo, com recursos mais simples: percentual e/ou frequência.

Nas questões que visam conhecer concepções de História de professor quanto a influências que sofreram no seu percurso de formação inicial e ainda, a percepções sobre a prática na sala de aula, buscamos um tratamento mais específico dos dados. Como em algumas questões havia possibilidades de respostas múltiplas, consultados alguns especialistas em Metodologia de Investigação (Guimarães e Cabral, 1998; Richardson, 1999; Hill, 2002; Rosário, 2005 e outros), ficou claro a adequação em utilizar o Teste de Associação Simples, considerando que este método especifica a relação entre duas ou mais variáveis e que a situação representada corresponde a uma associação direta perfeita (na qual ao menor valor de x corresponde o menor de y) (Guimarães, 1999). Assim, a análise das relações procura extrair do texto as relações entre os elementos da mensagem, ou seja, dedica-se a assimilar as presenças simultâneas (relação de associação) de dois ou mais elementos na mesma unidade de contexto. No dizer de Bardin:

...quanto maior for a frequência dos elementos, tanto maior será a sua importância, a co-ocorrência (ou não co-ocorrência) de dois ou mais elementos revelaria a associação ou dissociação no espírito do locutor (1977, p.198).

Para Bardin, é importante entender que os métodos estatísticos para comparar respostas alternativas limitam-se ao cálculo de frequência e percentagens. Assim, em perguntas que permitem respostas múltiplas é possível considerar cada uma das respostas como uma variável e comparar dois ou mais grupos de casos em termos dessa variável.

Os coeficientes de associação são usados quando uma variável (ou as duas variáveis) têm mais do que dois valores, ou seja, quando os dados são frequências que resultam de um cruzamento do tipo $r \times k$ (i. e. r linhas e k colunas) (Hill, 2002).

Se as variáveis X e Y estiverem perfeitamente associadas deve-se observar as seguintes tabelas:

Tabela 02: Exemplos de associação perfeita entre números de ordem

(i)		(ii)	
variável X nº de ordem	variável Y nº de ordem	variável X nº de ordem	variável Y nº de ordem
1	1	1	N
2	2	2	N-1
		.	.
		.	.
		.	.
N-1	N-1	N-1	N-1
N	N	N	1

‘Seja d_n (com $n=1,2,\dots,N$) a diferença entre os números de ordem de cada par de observações x_n e y_n . (Guimarães, 1999, p.410).

Na perspectiva de, com o método estatístico, fazer análise dos dados e, sobretudo garantir a obtenção de conclusões válidas, procuramos, com esse procedimento, determinar a origem de diferenças e associações significativas para nosso estudo. Considerando que uma fala tem sentido se está em coerência com outra, realizamos essa confrontação de respostas em busca da compreensão. Assim, procuramos construir uma leitura das percepções produzidas pelos participantes da pesquisa e, ao fazer, produzir um resultado no qual o tema pudesse emergir com todos os seus significados.

Portanto, toda comunicação que implica a transferência de significados de um emissor a um receptor pode ser uma evidência documental. Como afirmam P. Henry e S. Moscovici: “Tudo o que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo” (Apud Bardin, 1977, p.33).

É importante alertar que a análise feita está longe de pretender ser única ou exaustiva. A preocupação fundamental, nesta parte, é iniciar um diálogo entre a reflexão sobre as Teorias da História e as “evidências” encontradas nesta pesquisa de campo voltada para a

educação histórica, ou ainda, mais explicitamente, analisar uma possível associação da concepção histórica do professor de História e sua prática, percebida pelo professor, com eventuais reflexos no pensamento do aluno.

CAPÍTULO VI

ANÁLISE DOS RESULTADOS

1. Introdução

O professor de História, ao exercer sua profissão, convive, muitas vezes, com dúvidas, insegurança e até desencanto, sem, no entanto, avançar para discussões que norteiam para a “lógica” a respeito das diferentes formas de conceber e trabalhar história com os alunos, no plano da pesquisa existente.

Nessa perspectiva, estruturamos o nosso trabalho a partir da possível contradição (Ensino de História e Concepção de História), ou seja, a distância que existe entre a História que é aprendida na escola e a evolução do conhecimento histórico. Assim, a preocupação principal da nossa pesquisa foi a de indagar possíveis relações entre a forma como se trabalha hoje a história e a reflexão epistemológica nesta disciplina, ou seja, quais os sentidos, qual o papel e os objetivos do conhecimento histórico no currículo, do Ensino Médio, e as discussões historiográficas que permeiam os meios acadêmicos. Pautou-se ainda no conhecimento ligado a aspectos da formação do fazer pedagógico do professor, no conhecimento, análise e aplicação do currículo e na sua relação com a disciplina de História. Levamos em consideração também a relação do pensamento do professor com a do seu aluno.

A análise de necessidades no contexto do nível de conhecimento histórico do professor e seu reflexo na aprendizagem do aluno é uma área onde poucos trabalhos têm sido produzidos., no Brasil. Neste sentido, compreende-se que a nossa pretensão seja apenas a de produzir um estudo exploratório, quer no que se refere ao objeto de estudo, quer no que diz respeito à metodologia utilizada na análise.

Abordaremos no presente capítulo a análise dos dados obtidos através da aplicação do questionário, como instrumento exploratório utilizado para reunir conhecimentos sobre sentidos e as condições do ensino-aprendizagem de História que permeiam a sala de aula do Ensino Médio de escolas da cidade do Recife.

Procedeu-se, ainda, a uma análise quantitativa mais elaborada em relação a algumas variáveis presentes, e, por meio de técnicas estatísticas de associação, especificou-se o grau pelo qual diferentes variáveis estão associadas, oferecendo uma compreensão sobre o modo pelo qual essas variáveis estão operando.

Efetivou-se uma análise de tipo predominantemente quantitativo por parecer uma forma adequada para obter uma primeira compreensão de conjunto sobre o pensamento epistemológico do professor de História, do Ensino Médio, no Recife.

Espera-se que os resultados que passaremos a apresentar poderão fornecer pistas para diagnóstico de como se encontra estruturado o ensino-aprendizagem de História, nas escolas de Recife.

Acreditamos ainda que, ao estudar a dinâmica da relação ensino-aprendizagem com o conhecimento histórico, poderemos contribuir para uma melhor compreensão dessa formação, além de oferecer interpretações dos resultados apurados, situados nas mais diversas teorias paradigmáticas.

2. Formação Histórica do Professor

2.1 Dilemas do Professor de História: Seu Ensino e suas Relações com a Epistemologia Histórica.

*O processo de Formação alimenta-se de educativos, mas asfixia modelos quando se torna demasiado “educador”.
A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento...⁵*

O processo de formação de professor e as condições que se estabeleceram nesse processo são vetores que podem permitir compreender a relação, positiva ou negativa do professor de História com o seu trabalho e podem constituir um quadro de referência para explicitar as necessidades de que emergem tal formação.

A preocupação central deste trabalho é a de investigar a relação entre o ensino de História e a epistemologia histórica. Para tal assertiva, buscamos subsídios nas idéias de professores e alunos, sujeitos chave na aprendizagem, através de questionários.

Na primeira parte do instrumento aplicado ao professor procuramos conhecer sua identidade acadêmica e política, se pertence a escola pública e /ou privada e tempo de docência.

A segunda parte do instrumento procura compreender o pensamento do professor,

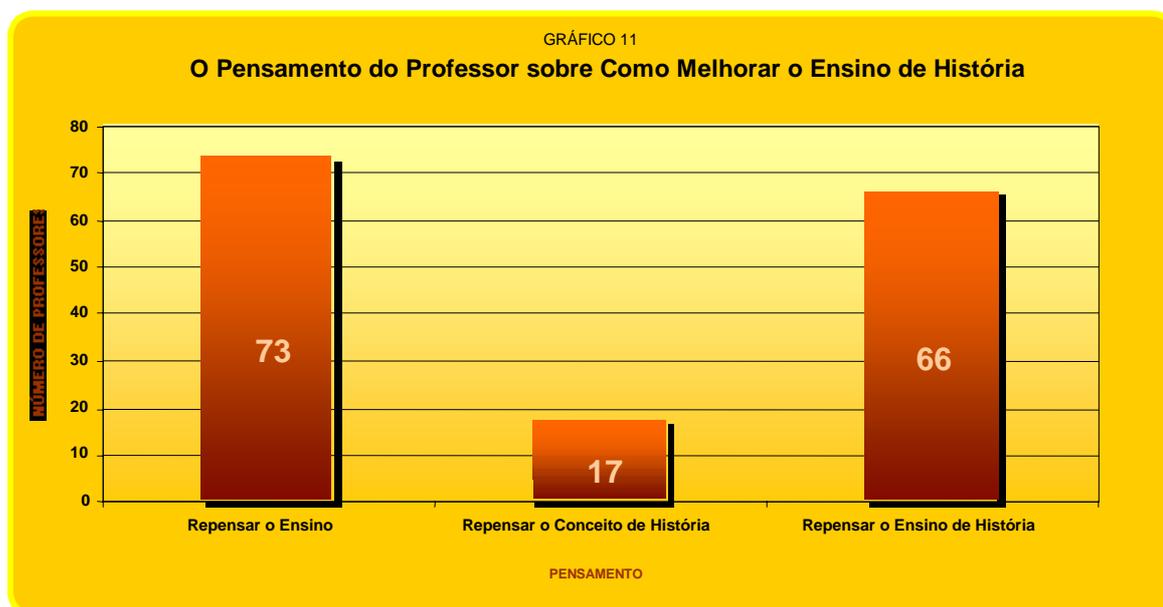
quanto à sua didática como implicações da sua formação histórica e educativa. As questões estudadas centram-se principalmente na formas como os docentes compreendem os conceitos históricos e como são manipulados no seu cotidiano escolar, refletido a partir de suas percepções das práticas docentes.

Vejamos o que os professores pensam a propósito da melhor conveniência, no sentido de melhorar a aprendizagem da História. Iniciamos indagando o professor com a seguinte questão:

O que você, como professor (a) de História, pensa ser mais conveniente para melhorar o seu ensino?

- _ Repensar o Ensino.
- _ Repensar o conceito de História
- _ Repensar o ensino de História.

Os professores, nesta questão, mostraram posições aparentemente seguras, considerando que todos responderam não só de forma objetiva, como quiseram justificar sua resposta. Então veremos (Gráfico11):



⁵ Novoa, A. “Notas sobre formação (contínua) de professores”. 1994 manuscrito inédito.

Como mostra o resultado no Gráfico acima, os professores de História parecem não conceber a grande importância do domínio epistemológico da História como base que assegura competência para uma consequente prática no ensino de História, conforme indica a menor adesão à opção – “repensar o conceito de História”. Estes resultados parecem alimentar a idéia de que bastará aplicar as técnicas didático-pedagógicas, orientadas por teorias pedagógicas e pelos livros didáticos, para estarem suficientemente adequadas às novas exigências do ensino da História. E sugerem também que o conhecimento histórico é fixo e já adquirido pelos professores. Recorde-se, por exemplo, que para Hempel, “a História é uma daquelas ciências cujas explicações não se baseiam em leis gerais; algumas delas podem ser consideradas probabilísticas” e que para Popper, não existem leis, mas apenas teorias, assentes na “verossimilhança” (cit.Barca. 2000, p.:45) .

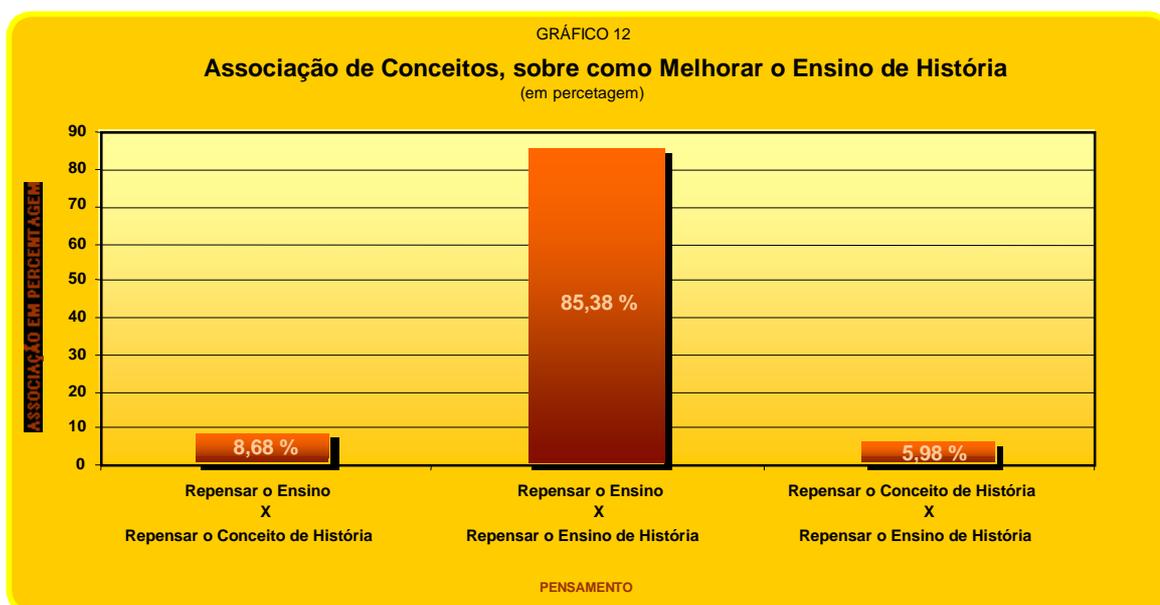
Parece ser necessária uma nova consciência dos professores, voltada para uma epistemologia dentro da lógica do conhecimento histórico e de debate filosófico, que alimente o profissionalismo – na perspectiva da competência – de que a aprendizagem precisa para se tornar significativa. Nesta perspectiva, Lucien Febvre, preocupado com o amadorismo no ensino, diz:

Quando o comum dos amadores de História tiver cessado de confundir a exatidão escolar com a verdade criadora, dar-se-á um grande passo no sentido da inteligência (cit.Salmon,1979, p.18).

Febvre parecia conhecer nossa realidade contemporânea quando, na sua fala, traduziu o apelo de muitos estudiosos que insistem em fazer enxergar que a História, como outros conhecimentos, é constantemente renovada, é um saber que se reconstrói em cada época, condicionado pelo tempo.

Ainda quanto à forma como os professores concentram os fatores de qualidade do Ensino de História, comparamos, (Gráfico 12), a repartição das três variáveis desta questão, na perspectiva de perceber a associação entre as mesmas⁶. Obtivemos o seguinte resultado:

⁶ O método de Associação (Hill, 2002 e Guimarães, 1999) foi discutido no Capítulo V, no subtítulo dedicado à “Metodologia aplicada a análise de dados”.



Como se pode constatar existe uma forte associação entre as variáveis: REPENSAR O ENSINO X REPENSAR O ENSINO DE HISTÓRIA, o que reforça a idéia de que na visão do professor o fulcro da qualidade do ensino de História é muito mais a questão da habilidade didática do que a da competência epistemológica. Em algumas considerações que os professores fizeram ao justificar sua(s) opção (ões), apareceu reforçada a preocupação com a estrutura geral do ensino.

Nos depoimentos a seguir, aparecem afirmações que podem evidenciar a posição do professor quanto às suas idéias sobre a competência epistemológica histórica. São afirmações que podem indicar sob que enfoque e de que forma os professores utilizam a teoria da História na construção do conhecimento no âmbito de ensino desta disciplina, nas suas escolas.

Vamos aos depoimentos.

Diz o professor Lucas, que tem entre 9 e 15 anos de ensino:

“Repensar as concepções de ensino desde o planejar até o avaliar onde obviamente a História está inserida.”

Constatamos como a questão central é uma concepção curricular genérica de Educação, e não a epistemológica. Sua consideração não estará em coerência com uma teoria educacional que contemple a natureza dos saberes específicos e as possibilidades cognitivas

dos alunos. Assim, perde de vista as preocupações específica da História.

Bachelard redifiniu o estatuto das teorias sobre a especialização científica mostrando que, através da especialização, e só através dela, é que os cientistas podem colaborar entre si; isso porque a especialização é o fundamento e a garantia de uma cultura geral, a qual por sua vez também fundamenta a possibilidade da especialização: “A especialidade atualiza uma generalidade e prepara dialéticas”(s.d., p.13).

Neste contexto, o professor Lucas talvez não tenha em consideração que o repensar as concepções de ensino “desde o planejar até o avaliar” não garantirá o domínio do conhecimento específico, por parte dos alunos. E que, ao não problematizar a especialização como condição sem a qual a aprendizagem não pode avançar, poderá estar justificando que o objetivo da escola não é o aprofundamento do conhecimento, mas a construção de uma base homogênea de saber, na qual as diferenciações e especializações são apenas pressentidas.

Quando o professor Lucas insere a História, na medida em que consegue repensar as concepções de ensino “desde o planejar até o avaliar”, ele parece adequar-se a uma epistemologia do tipo positivista, baseada na crença onde conhecer é aquele processo que nos conduz a um saber pronto. Talvez esquecendo que aprender é um processo que pode nos conduzir a caminhos alternativos (cf. Cap.I e II).

A professora Alena, que leciona na 2ª série, de uma escola pública, com experiência entre 16 a 25 anos de ensino nos diz:

“É relevante pensar no ensino proposto e executado atualmente onde a aquisição de notas é o primordial e a recepção do conhecimento no ato recíproco fica em segundo plano, impossibilitando a atuação mais ampla do professor”.

Neste caso, a professora parece considerar que a prioridade, no momento, como superação da crise, deve ser garantir a recepção do conhecimento, mas como “ato recíproco”. O que isto significa? Alena parece entender o conhecimento não cristalizado no discurso do professor, fazendo necessária uma estrutura que possibilite alguma interação (entre professor e alunos). A sua afirmação indica, pois, uma preocupação com o conhecimento do aluno, para lá da simples “aquisição de notas”.

Precisamos discutir o conhecimento como uma forma, ao mesmo tempo teórico-prática e prático-teórica, de compreender a realidade que nos cerca, utilizando-se do “pensamento” e não simplesmente como uma “ilustração verbalística” da mente. Se faz necessário meditar em torno da idéia de que o conhecimento é o produto de um enfrentamento

do mundo realizado pelo ser humano, que só faz plenamente sentido na medida em que o produzimos e o retemos como um modo de entender a realidade, “que nos facilite e nos melhore o modo de viver, e não, pura e simplesmente, como uma forma enfadonha e desinteressante de memorizar fórmulas abstratas e inúteis para a nossa vivência no e com o mundo”(Luckesi,1987, p.56). Parece que a professora não questiona o problema de que o ensino de História não evoluirá enquanto o sistema da “grande narrativa” de alguma forma herdado do século XIX, for o modo de conhecimento reproduzido nas escolas (Citron, 1990).

A professora refere-se ainda à forma como funciona a estrutura de ensino, como se a aquisição de nota fosse o único responsável pelo fracasso da aprendizagem. Assim, a professora parece perceber que o funcionamento da escola hoje leva à busca de algo externo ao pensamento do aluno. A motivação, neste caso, está em algo que vem de fora, do estímulo ou castigo. No entanto, ela é também endógena (cfr. Cap. II) construída pelo sujeito na interação entre o endógeno e o exógeno. Ou seja, se determinada estrutura não existe, ou está em estado precário de desenvolvimento, não adianta ir à busca de algo extrínseco para resolver o problema da ineficiência na aprendizagem. Porém, na fala da professora fica evidenciada a preocupação na “atuação mais ampla do professor” em trabalhar o conteúdo, de forma “recíproca o que poderá indicar o questionar a posição que deve assumir o aluno nessa relação.

O professor Felipe leciona o 1º ano, do Ensino Médio, em um conceituado Colégio Particular, com experiência de ensino de 3 a 8 anos, e avança na direção de uma postura crítica face aos estado atual do ensino de História. No seu dizer:

“Temos que acabar com o ensino da História decorativa e politizar mais os alunos.”

O professor, no depoimento, parece defender um ensino de História menos neutro. Neste caso, esta investigação precisaria aprofundar mais para situar a concepção do professor quanto ao termo “politizar” e o objetivo que pensa alcançar com tal nível de mudança.

Se a História, como já se disse, for um espaço fecundo para a pregação doutrinatória, ela continuará fiel a um modelo de “grande narrativa”, no campo de história política (cf. cap. IV).

O professor, quando faz referência a “politizar o aluno”, talvez não leve em conta que o historiador seleciona os seus fatos e interpreta-os, não os recebe automática e passivamente dos documentos. A realidade histórica não deve ser apreendida pelo aluno numa única versão,

mas através de problemas e hipóteses, por comparação de pontos de vista. E ainda é necessário que o jovem seja tratado como parceiro do trabalho, tendo no professor a orientação motivadora para a aprendizagem. Assim, justificaremos o desenvolvimento, ou aprendizagem como resultado de um jogo combinado da adaptação e da organização, e nunca como uma ação unilateral do objeto sobre o sujeito. O professor terá razão quando reivindicar acabar com o ensino de História decorativo, visto que uma concepção positivista linear de conhecimento levará a uma concepção estática de memória. A memória é tida como um arquivo que acumula informações vindas de fora. E sabemos o quanto esta prática é presente ainda no ensino de História. Porém, não conseguimos visualizar na fala do professor sua preocupação nas relações entre saber e não saber ou produção e reprodução do conhecimento. Concordamos que é claro que se “decora” o que já foi feito, dito, pensado e escrito. Daí pode ser uma das causas do “clássico” desinteresse dos alunos pela história.

É comum aos professores, como o professor Felipe, dirigir-se no sentido de reivindicar mudança no procedimento didático que, muitas vezes, leva a maioria de nossos estudantes a não compreender a história que estuda, e nem suas finalidades. No fundo, porém, a preocupação do professor nos parece sobretudo ao nível de militância política (cf. cap. IV).

A professora Dalva leciona no 3º ano, em uma escola de classe média, com tempo de 4 a 8 anos de ensino, e diz que se deve:

“Procurar dar interdisciplinaridade ao ensino de História.”

Para a professora Dalva, a interdisciplinaridade daria uma solução de completude do conhecimento. Não sabemos se tal postura poderá limitar-se ao ensino de História, quando sabemos que a fragmentação do conhecimento e a organização curricular tornam as várias disciplinas, compartimentos estanques e isolados. Com efeito, alunos e professores não conseguem abordar o conhecimento da realidade de uma forma inter-relacionada, mas a resolução deste problema com uma simples proposta de interdisciplinaridade não acabará, por si só, com um ensino meramente informativo, superficial, reprodutivista e reducionista.

Não sabemos se a professora concorda que a intervenção de várias disciplinas envolvidas só terá utilidade e vantagem prática, quer em termos organizativos, quer em termos metodológicos, se as aprendizagens e competências forem potencializadas pelos alunos (Lucena, 2000). Será preciso assentar numa problematização dos saberes, a partir da pesquisa com base nas metodologias de investigação próprias desses saberes, para que a

interdisciplinaridade venha contribuir significativamente com uma nova concepção de aula.

O conhecimento, na dimensão da significação, se inserido na discussão sobre interdisciplinaridade, apontaria para a discussão em torno de metas a atingir, formas de agir e não apenas para um sistema organizado das disciplinas. Para defender a interdisciplinaridade, há que ter clareza que ela exige um refazer, um reconstruir e reestruturar da escola. É de salientar que as discussões em torno da interdisciplinaridade devem, sobretudo, passar pela Filosofia da História, pois é a especificidade que mostrará a função e os limites do conhecimento histórico.

Com esta análise não queremos perder de vista a importância da interdisciplinaridade, pois bem sabemos que foi a partir do reconhecimento dos grandes pensadores, do início do século passado, com a “nouvelle histoire”, que assistimos à exigência da aproximação da História e das Ciências Sociais, para que ela se renovasse se atualizasse e se tornasse também uma “Ciência Social”.

O professor Antônio, lecionando para a segunda série do Ensino Médio, em Colégio da periferia do Recife, tendo entre 4 a 8 anos de ensino, sugere:

“Que o professor repasse o conteúdo de forma onde haja um elo de ligação e não o conteúdo solto.”

Talvez o professor Antônio queira se referir a compartimentalização do saber, refletida no conteúdo programático linear, por vezes fragmentado, e nas propostas de metodologia, nem sempre aplicadas adequadamente.

Porém, quando o professor fala em “repassar o conteúdo”, parece evidenciar a preocupação em pensar qual a melhor forma de transmitir o conhecimento aprioristicamente definido. Não se evidencia na fala do professor, se esses conteúdos estão desconectados da realidade do aluno, na qual tomariam sentido. O professor parece compactuar com escola dos conhecimentos prontos, na concepção positivista. É apenas receber o conhecimento já adquirido, é receber a informação já tida como correta, adequada, verdadeira que, como dizia o Menino do Dedo Verde do livro homônimo de Maurice Druan, “servem para fazer pessoas importantes, mas não servem para quem tem uma missão a cumprir”.

O problema fundamental para o professor Antônio, reside na elaboração de programa que contemple um “elo de ligação de conteúdo”. Não sabemos se a preocupação do professor não se centra na defesa de um ensino de História mecanicista. Posição que pode negar o passado a partir do presente, ou seja, entender o contexto em que estão situados os

acontecimentos históricos descentrando-se do presente. O que parece não existir preocupação desse tipo na fundamentação de um programa preocupado unicamente em ligar conteúdos. Até porque a base para esta escolha deve ser no sentido de corresponder ao que a sociedade afirma serem as suas finalidades. Neste sentido, não se pode perder de vista a importância da definição de um conceito de História associado a um programa. Que parece ser diferente do professor passar a idéia de que o processo evolutivo só se poderá transmitir fornecendo uma estrutura temporal – a cronologia – e o desenrolar dos acontecimentos que ele próprio terá construído a partir da própria concepção.

A professora Carolina, com mestrado em História, lecionando em um conceituado Colégio do centro do Recife, com tempo de 9 a 15 anos de ensino, diz:

“Percebo que ocorre o desinteresse do corpo discente em relação a disciplina de História e para mim um dos fatores para isso é a desinformação do profissional, a falta de interesse do mesmo e a forma como a disciplina é repassada para eles.”

O comentário que a professora faz pode ser considerado de grande pertinência, quando partimos da questão difícil de a História de ser concebida pelos professores já que existe, no dizer de Marin, “a dificuldade dos professores em relacionar-se conscientemente com os pressupostos ético-políticos, epistemológicos, didáticos, psicológicos, lingüísticos subjacentes ao seu trabalho” (1988, p.43). O comentário da professora Carolina reflete uma situação de trabalho muitas vezes alienante, resumido a repetir conteúdos imutáveis, distanciados da realidade do aluno, logo, desmotivador.

Parece que a “desinformação” a que a professora se refere é o cerne da questão, pois a Filosofia da História poderia exercer, nesse caso, uma função organizadora do saber histórico que, conseqüentemente, possibilitaria uma consciência histórica desencadeando para uma necessária Didática da História atuante. Ora se o professor é desinformado, o seu interesse e a forma da disciplina a ser trabalhada é conseqüência de sua limitação epistemológica. Até porque o conhecimento deveria ser uma construção do indivíduo, cujas virtudes e defeitos devem ser avaliados com base na própria construção, sem recurso externo.

A professora, na sua fala, comenta a forma como a disciplina é repassada para o aluno. Ora, sabendo que o ensino deve ser algo dinâmico e necessita adaptar-se às diversas realidades e alunos, vimos que, como a professora denuncia o ensino não deve resistir a uma estrutura inadequada, que leve a lacunas tanto por parte do professor, como do aluno, aumentando o fosso entre o que se faz e o que se espera que se faça. Os alunos,

especialmente, precisam ter a oportunidade de inventar formações do “eu” diferentes, ao desmontarem e interrogarem as diferentes formas de segmentação discursiva. (McLaren, 2003). A prática discursiva em sala de aula não deve tratar o conhecimento de maneira desconectada da “forma” por meio da qual ele é trabalhado pelos professores e alunos, mas de maneira a compreender como forma de diálogo. Tal desafio precisa envolver os vários segmentos da escola no debate que se intensifica quanto aos conceitos, práticas e propostas de História na sala de aula.

A professora Laura que leciona em um Colégio Público, com o tempo entre 16 a 25 anos, avança na direção de uma postura crítica, embora vaga, ao dizer:

“O estudo da História continua ainda de forma tradicional.”.

No dizer da professora, a posição que ocupa os estudos de História, ainda exprime uma hierarquia e uma classificação das “ciências” correspondente a uma concepção de saber/conhecimento que é legitimadora da divisão social em compartimentos estanques. Uma História tradicional que tem um “olhar a partir de cima”: psicológica, elitista, biográfica, que visa ao particular, ao individual e ao singular, uma história narrativa justificadora do poder presente (Reis, 2000).

Na fala da professora Laura, percebemos uma maneira de manifestar seu “repúdio” à resistência à concepção menos conservadora e positivista de História, o que acena a possibilidade da construção de outras concepções, não só de História, mas também de homem, de sociedade e de prática pedagógica. Há no depoimento da professora a consciência da renovação teórica da história, justificada nas palavras: “... continua ainda...”. Seu depoimento parece sintetizar a resistência à mudança e conseqüentemente a uma modificação do comportamento, assim, impedindo de perceber que a aprendizagem antecede o conhecimento não apenas no que diz respeito a adquirir uma habilidade, mas também, no que diz respeito a apropriar-se de determinado conteúdo.

Estes posicionamentos não permitem inferir que o docente suspeite, em algum momento, que a dificuldade de aprendizagem, com a qual ele se depara, possa pertencer ao próprio processo de conhecimento, em duplo sentido: no estrutural e no conteúdo. E que se o conhecimento não é contemplação, mas investigação, então ele é uma forma de interferir no mundo, de agir sobre ele.

Os depoimentos parecem manifestar, via de regra, certa “arrogância” didática do

professor. Ele consegue colocar que seu ensino trilha numa linha certa mas não consegue avançar porque é impedido pelos entraves alheios ao seu domínio, ou seja, a estrutura de ensino, a desinformação, as práticas ultrapassadas, o desinteresse do aluno. Talvez essa “arrogância” venha justificar a resistência em promover discussões que possam assegurar mais clareza nesses caminhos, no sentido de possibilitar descobertas quer no campo epistemológico quer sobre as concepções dos alunos para que se possa trilhar vencendo os obstáculos.

2.2 O Papel da Universidade na Formação do Professor de História

“Onde há poder, ele exerce. Ninguém é, propriamente falando, seu titular: e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não o possui.”⁷

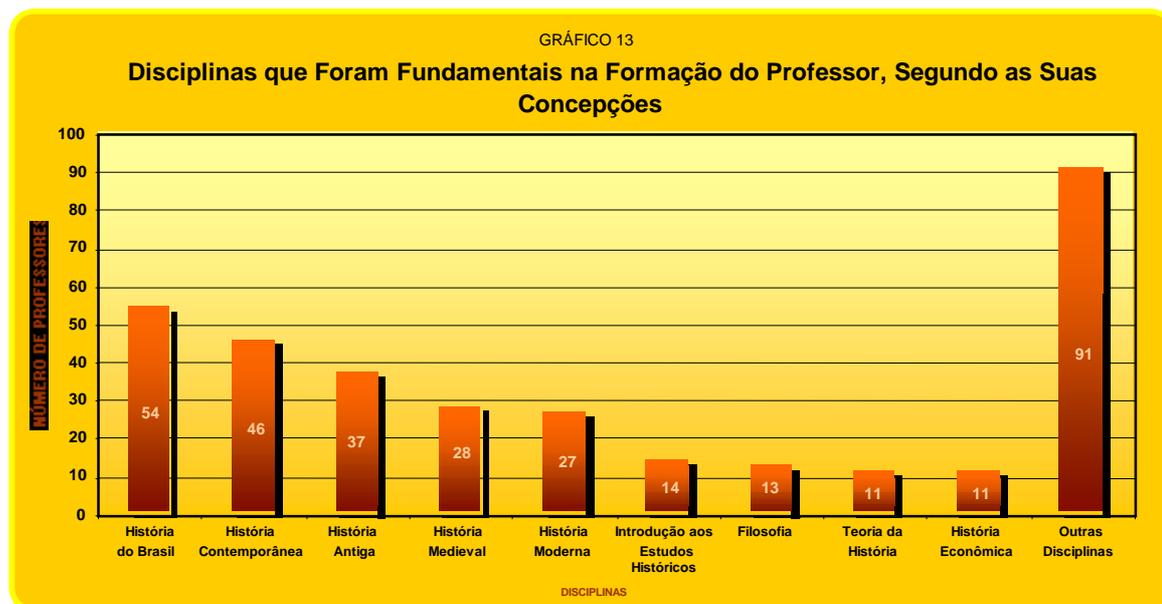
O Ensino de História, como as demais disciplinas, encontra-se estruturado de tal forma que à Universidade compete a produção do conhecimento histórico (ou seja, é o espaço do chamado “discurso competente”), enquanto às escolas do ensino fundamental e médio cabe a sua reprodução (Cabrini, 1994). Assim, uma nova estruturação curricular parece ser entendida como necessária, sendo um dos fatores que pode potencializar a aprendizagem histórica. Conseqüentemente, a reflexão em torno do Ensino implica analisar o papel de todo o ensino não deixando de relacionar o Ensino Superior com o Médio e o Fundamental, considerando a subordinação desses últimos ao primeiro. Parte-se ainda da premissa de que o professor é, no geral, um receptor das normas e das mudanças curriculares que lhes são propostas, embora muitas vezes, interpretem e adaptem idéias, costumes, imagem e tudo o que lhes é oferecido.

O debate em torno dos conteúdos que a escola deve trabalhar é profundamente complexo e até contraditório. Assim, na perspectiva de adquirir elementos para ajudar nessa análise, buscamos numa segunda questão desta parte do questionário apurar a percepção do professor sobre as disciplinas que mais contribuíram para o seu conhecimento:

Na sua formação Acadêmica, quais disciplinas cursadas foram fundamentais para seu conhecimento histórico? (Cite 3 por ordem de importância).

A análise de respostas poderá levar a conhecer a estrutura curricular que influenciou na formação do professor (cf. Gráfico 13).

⁷ FOUCAULT, Michel *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1989



O Gráfico parece indicar que os professores continuam tendo como parâmetro, na sua formação, o modelo clássico – que é evidenciado na divisão “oficial” da História mais a História do Brasil.

Podemos observar ainda a grande diversidade de respostas quanto a disciplinas fundamentais para formação do professor, aparecendo 22 disciplinas (Anexo 7) variadas contrapondo as duas mais escolhidas, História do Brasil e História Contemporânea, o que parece refletir as dúvidas e indecisões dos docentes quanto a um currículo que responda às reais necessidades de mudanças. Este resultado pode refletir uma formação incompleta, respaldado em teorias históricas ainda não abertas a uma perspectiva promissora, a uma aprendizagem interacionista e inclusiva.

Assim, a resposta do professor na área curricular pode ser uma ressonância das suas oscilações quanto ao modelo positivista-hipotético-dedutivo, especialmente quando se percebe a tendência de se descobrir leis sociais que justificam a realidade. É o que pode ser observado quando os currículos mantêm uma estrutura relacionada com um modelo de História etapista ou evolucionista como básico para a formação histórica. O professor, ao sugerir tantas outras disciplinas, julga necessitar de novos princípios que poderão gerar uma nova visão sobre o conhecimento histórico, permitindo o desenvolvimento de mundividências ou mentalidades plurais. Como exemplos destas outras disciplinas apontadas pelos professores, estão: Filosofia da História, História das Mentalidades, Estrutura do Poder no Nordeste, História da África entre outras.

Chamam-nos a atenção ainda, ao aplicar o método de associação, as fortes associações esperadas que fazem os professores da disciplina Brasil com as disciplinas Contemporânea, Moderna e Filosofia, tendo grande destaque “outras disciplinas”, como mostra o Gráfico 14.

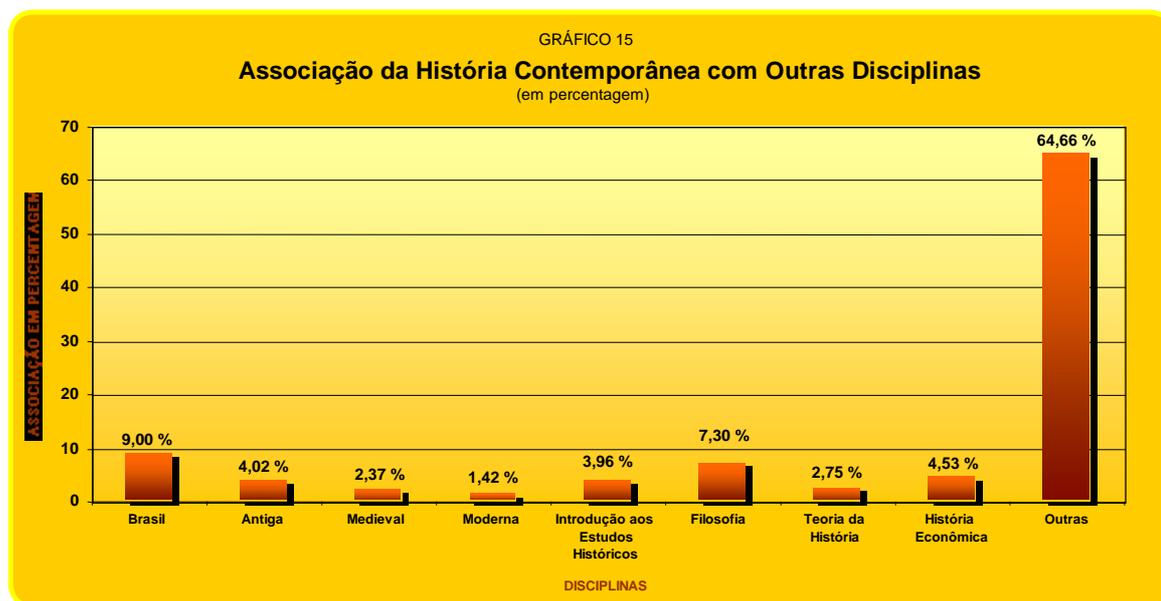


O resultado mostra a forte associação da História do Brasil com «outras disciplinas» (47.46%) o que pode sinalizar a influência das idéias da «Nova História» que recorre a uma multiplicidade de conceitos e tendências que justificam a ampliação do número de disciplinas complementares, que vai desde a História Regional a disciplinas ligadas a questões pedagógicas. Quanto à escolha da disciplina Filosofia (15.65%), neste contexto, deve sinalizar a importância que alguns professores percebem da origem do conhecimento histórico que permeia a relação ensino-aprendizado. É de realçar ainda, que não há referência à História da América, nem à Pré-História, o que parece não ser considerado importante trabalhar o período que antecede o chamado «descobrimento». Assim, alguns professores concebem a História do Brasil a partir da inserção dos europeus, que ocorre justamente a partir da Idade Moderna (10.57%), permeando até a Contemporaneidade (11.09%).

Os professores parecem pensar em programas que sejam organizados em torno de concepções e compromissos com metas e objetivos diferentes das propostas legalmente. Porém, na prática, se deparam com uma formação inicial que ainda não consegue ajustar seu Currículo a essa nova exigência.

Quanto a associação da 2ª disciplina mais apontada, História Contemporânea, o resultado mostra a necessidade do professor em buscar na História do Brasil, na Filosofia e,

muito especialmente, nas 22 outras disciplinas citadas (talvez eletivas), complementaridade do seu conhecimento histórico (Gráfico 15).



Tal resultado parece apontar a preocupação de alguns professores quanto à estrutura curricular e até dos livros didáticos que continuam resistindo à manutenção clássica-linear da História “acadêmica” como modelo a ser seguido. Assim, se o resultado esperado podia ser a associação das disciplinas clássicas, ou seja, Antiga, Medieval, Moderna com a disciplina História Contemporânea, tal não acontece, a associação privilegiada assenta na desejada relação entre a História Contemporânea e outras disciplinas. Um aspecto importante é, pois, o destaque dado à disciplina Filosofia e a outras disciplinas que podem significar a necessidade que o professor manifesta em pensar e amadurecer as questões epistemológicas, o que introduz a Filosofia como base da subjetividade e construção de um novo conhecimento que passa a envolver variadas disciplinas, secundarizadas ainda por alguns professores e pelas próprias estruturas curriculares das Faculdades de Formação de Professores de História.

Conforme podemos ver nos modelos de grade curricular que permeiam as licenciaturas em História (Anexo 4), esses não contemplam um projeto que possa priorizar tal necessidade de diversificação disciplinar nem a vinculação ensino/pesquisa. Assim, justifica-se a necessidade de examinar, ainda que rapidamente, como os professores foram “ensinados” quando alunos das Licenciaturas.

Observa-se ainda que vários professores consideram que as disciplinas cursadas que foram fundamentais para o seu conhecimento histórico, continuam sendo aqueles que o ligam

ao modelo evolucionista, etapista, mecanicista reafirmado por Marx. Tal constatação pode ter sido influenciada pela recepção mecanicista da discussão internacional em torno dos fundamentos marxistas e de suas tendências, o que provocou no Brasil uma ampla influência na historiografia e conseqüentemente nos currículos das Licenciaturas em História (cf. Cap. IV). Nessa tendência, podem ser encontradas expressões conceituais tais como modo de produção, subdesenvolvimento, estruturas agrárias, campesinato, transição, sistemas mistos, enfim, um conjunto de conceitos cujas especificidades não descaracterizam sua natureza capitalista, ainda que seja um sistema capitalista tardio e debilitado. Assim, parece-nos lógico a posição de Febvre, quando escreve “que a historiografia (ao menos a brasileira) está impregnada do modo marxista de pensar” (Diehl, 1999, p.48).

Por outro lado, a opção do professor pelas disciplinas clássicas, não deve ser mera coincidência, quando relacionada com a estrutura dos livros didáticos que seguem o modelo predominante nos currículos das escolas, dos vários níveis. Sendo esse limite de conhecimento que lhe é exigido para o exercício de sua profissão, é por demais compreensivo que as disciplinas determinantes para sua “formação” histórica sejam as referidas, embora haja importantes sinais de mudanças, como os já apontados por alguns professores. É muito peculiar que o professor, em razão das deficiências de formação e das condições de trabalho que enfrenta, não procure outro tipo de obra senão o livro didático, para a preparação de aulas, quer expositivas ou de qualquer natureza (cf. cap. IV). Dessa maneira, o trabalho do professor tem se transformado num reforço das idéias contidas no livro didático adotado, que é visto pelos alunos importante fonte digna de confiança. Isso pode retirar do conhecimento histórico qualquer dimensão de crítica e debate entre correntes interpretativas e reflexão, podendo o aluno reduzir-se a uma postura profundamente passiva (Silva, 1987).

Os dados do quadro 18 indicam, ainda, que há entre alguns professores uma aguçada inquietação quanto ao currículo que lhe é oferecido. Ao ser perguntado se - “*existem outras disciplinas que seriam úteis na sua formação*” - constatamos que, para eles, as disciplinas fundamentais para seu conhecimento seriam as que constam no Gráfico 16.

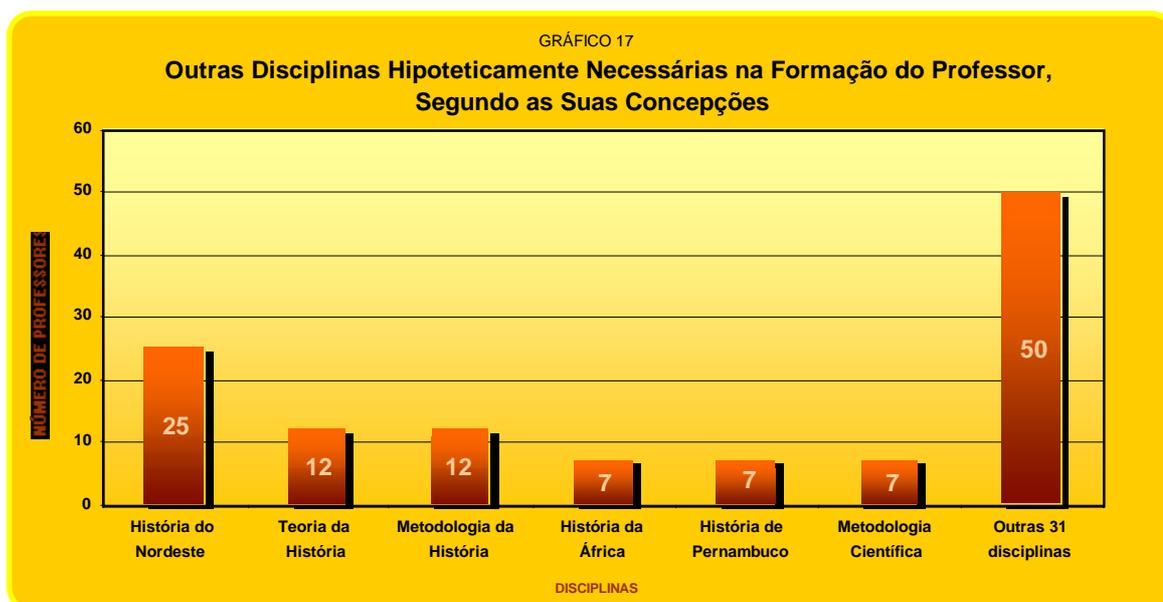


A aferição do interesse desses professores pelas disciplinas de Introdução aos Estudos Históricos, Filosofia, Teoria da História e Sociologia caracteriza, como parâmetro essencial para a definição curricular, aquele que diz respeito à competência profissional da qual deve ser dotado o egresso do Curso de Licenciatura em História, na visão desses professores.

Para eles, a questão epistemológica é fundamental. O conhecimento que é ao mesmo tempo tradução e reconstrução, comporta a interpretação e não é possível ser traduzido sem o mínimo de embasamento das disciplinas citadas como importantes. Tais considerações podem mostrar que existem docentes ensaiando posturas mais críticas frente às novas concepções, que surgem a partir de um conjunto de princípios específicos, atitude justificada na escolha das disciplinas (consideradas fundamentais na sua formação) que poderão estabelecer novas formas de compreensão, problematização e até de mudança da realidade, a partir do domínio epistemológico da História. Embora esse pensamento pareça ser embrionário no ensino, alimentamos a perspectiva de que os professores que estão vinculados a eles buscam romper estruturas tradicionais de análise, pressupondo a compreensão do conhecimento como resultante da articulação dos conhecimentos contextualizados. Assim, esse comportamento somado as associações analisadas podem sugerir as mudanças.

Por outro lado, um número considerável de professores, nomeadamente 34% dos professores, afirmou que não existem outras disciplinas importantes para sua formação, o que parece sinalizar a aprovação, por parte desses professores, do modelo vigente na formação inicial, embora 66% dos professores tenham se declarado carentes de algumas outras disciplinas sobre as quais achamos importantes nos deter.

No Gráfico 17, observamos a identificação de algumas disciplinas que os professores colocaram como necessárias na sua formação, constando algumas delas nas respostas do item anterior. É de realçar que os professores fizeram a graduação em Faculdades e/ou Universidades diferentes, tendo cada uma autonomia em executar sua grade curricular. A diversidade da formação poderá refletir-se nas escolhas de disciplinas que os professores consideram importantes na sua formação.



Como podemos constatar, no Gráfico 17, nas indicações dos professores, surgem 6 disciplinas selecionadas pelos professores com freqüências variadas (de 25 a 7) e ainda uma grande diversidade de outras disciplinas, nomeadamente 31 apresentadas, o que pode sinalizar uma emergente insatisfação dos professores, que não tiveram opção em escolher as disciplinas que achavam mais úteis cursar. Assim, não conseguem reestruturar suas opções em nível dos seus desejos, até da sua vontade política, talvez por que lhes falem, fundamentalmente, uma reflexão teórica capaz de re-significar sua prática e, a partir daí, reestruturá-la. O corolário desta hipótese é de que não se trata de qualquer teoria estruturada sobre qualquer fundamento, mas de uma reflexão epistemológica que os levem à compreensão da multiplicidade de teorias.

Os professores parecem justificar a necessidade de se garantir um elenco de disciplinas eletivas no currículo (Anexo 8), possibilitando a flexibilidade, a partir da necessidade do aluno em consolidar seu conhecimento, exigindo assim a introdução de novas disciplinas e

supressão de outras que não correspondem às necessidades da educação atual.

Os indicadores do Gráfico 17 mostram ainda que há alguns professores preocupados e comprometidos em mudar sua prática a partir de novas temáticas, quando constatamos que 25 professores apresentaram a história regional (talvez por ter a ver com a realidade do aluno) como uma necessidade que precisa ser atendida. Tal proposta poderá até provocar uma nova atitude que se refletirá no redimensionamento dos conceitos, tais como: localidade, região, cultura, defesa do meio ambiente, patrimônio e outros que se refletirão na estrutura curricular. É importante lembrar, ainda, que a realidade local e regional na aprendizagem destaca-se como uma necessidade para dar sentido real à História, por parte dos alunos, uma vez que a aprendizagem se processará a partir do mais familiar e ligado a experiências diretas. Esta abordagem poderá diminuir o desinteresse dos alunos nas aulas de História, dado que, muitas vezes, para eles não tem sentido estudar, por não ter a ver com sua vida. Parece que a aprendizagem só consegue ser eficaz quando é significativa, quando há uma sensibilização para o conhecimento.

Quanto à disciplina Teoria da História aparecer como a segunda mais cotada (cf. Gráfico 17), pode sinalizar um despertar desses professores para a importância do domínio epistemológico histórico na sua prática. Isso pode revelar a ausência ou pouca relevância no currículo das licenciaturas, de disciplinas que poderiam levar a esse domínio, reflexo, talvez, tanto da diversidade de propostas curriculares das várias faculdades, como já fizemos referência anteriormente, como da resistência em manter as disciplinas clássicas como únicas formadoras do conhecimento histórico. Esse indicador parece apontar para o desconhecimento, por parte dos professores dos debates em torno das concepções de História, levando à limitação, em algumas práticas, de descrição do passado sem nenhuma forma de teorização. Afinal, é impossível ensinar o que não se sabe com o nível de profundidade necessariamente maior do que aquele a ser empregado em sala de aula.

Percebemos que esses professores que vêem a importância da Teoria da História, são marcados em seus vários níveis de compreensão, por carências fundamentais de conscientização de orientação de prática humana no tempo, e que, por isso reclamam a carência de debates em torno do pensamento histórico; carência que pode se articular na forma de interesse por um melhor domínio epistemológico na perspectiva de aprimorar o desempenho da aprendizagem.

O fato do mesmo número de professores sinalizarem para a importância da Metodologia da História talvez possa ser visto como o despertar de que o professor não pode ser considerado como mero reproduzidor do conhecimento histórico, mas como o profissional que

desenvolva competências, sobretudo dominando a metodologia específica da sua disciplina curricular para que possa justificar a sua preocupação com a produção acadêmica. Desse modo, eles parecem saber que a competência exige um refazer-se todo dia, para postar-se na frente dos tempos. Assim, pode haver, por parte desses professores, a consciência de que o papel do aluno deve ser participar na construção de seu próprio saber e não copiar conhecimentos já prontos. Aliás, é muito peculiar encontrar esta idéia de conhecimento já acabado, tanto na escola como na produção cultural colocada em circulação pelos meios de comunicação de massa.

Porém, não sabemos se há por parte desses professores a consciência que a Teoria da História tem uma função propedêutica à pesquisa: ela profissionaliza as novas gerações de profissionais da ciência, apresentando-lhe os fundamentos da História (Rüsen, 2001). Tal competência é necessária para o refazer constante da ciência.

Chamou-nos a atenção, ainda, alguns poucos professores manifestarem sua carência em conhecer a História da África. Ao longo de nossa História, o africano foi um elemento de extrema importância na formação da identidade brasileira. Que espaço o conhecimento dessa cultura tem no material de História destinado às reflexões didáticas, e/ou no Currículo das Licenciaturas em História?

Talvez isto possa ser explicado pelo modelo desenvolvido e imposto nos nossos Currículos, em que, no nível de conteúdo da disciplina não foram privilegiados os espaços e tempos sociais “estranhos” à Europa Ocidental. Nesse conteúdo, privilegia-se um contínuo dado pela evolução política linear, de origem greco-romana, passando pelo quadripartismo histórico, seja na versão dos períodos – Antigüidade, Idade Medieval, Moderna, Contemporânea - seja na versão dos modos de produção – comunidade primitiva, escravismo, feudalismo, capitalismo e socialismo (Chesneaux, 1977, p.100). Assim, a África foi excluída do currículo, embora os nossos historiadores, desde as primeiras décadas do século passado, venham criticando essa omissão. Embora só alguns poucos professores (N=7) se dêem conta de tal omissão, essa preocupação começa sendo apontada pelos parâmetros nacionais curriculares.

Outros poucos professores (N=7) apontaram para a carência do conhecimento da História de Pernambuco. Esses professores mostram-se preocupados com a construção da identidade do nosso povo, a partir do conhecimento da forma como os grupos sociais locais se organizaram no passado, talvez para compreender como se estruturaram para fazer face aos problemas do presente. Essa questão não pode deixar de ser contemplada nos currículos da Formação inicial do professor, considerando que já em alguns municípios, especialmente no

Recife, foi implantado esse programa como obrigatório, no ensino fundamental.

Quanto à Metodologia Científica, esses professores parecem compreender que chega a ser básica como disciplina “técnica”, no sentido de lhe garantir a competência de torná-lo pesquisador. Assim, poderá utilizar a pesquisa como princípio educativo, caminho que parece seguro para produção do conhecimento. Nesta perspectiva, esses professores apontam a carência dessa competência como princípio educativo, que pode garantir a maneira de saber fazer e de refazer o conhecimento histórico.

Ou seja, a formação das competências históricas incorpora o desafio constante de educar pela pesquisa.

Relacionado a esta questão do Currículo na formação inicial dos professores, está o saber histórico, que a Universidade parece não questionar devidamente. A discussão muitas vezes se limita a questões sobre melhores currículos e melhores programas, descuidando-se do debate que poderia levar à mudança mais significativa que é o de encarar os resultados do ensino fundamental e médio como um resultado direto das condições em que o saber histórico é produzido nas Faculdades de Formação. Assim, a Universidade parece não assumir conscientemente a responsabilidade que lhe cabe no processo do aprender a pensar historicamente.

Destacamos, ainda, a fragilidade e a descontinuidade, em alguns casos, da estrutura curricular, o que pode contribuir para uma deficiência na formação dos professores. Assim, os professores, sendo resultado dessa estrutura, são formados a partir de um conhecimento algo fragmentado e desatualizado na perspectiva teórica, e sem uma relação forte com a realidade em que vai atuar, distanciando-se, muitas vezes, das grandes questões de sua época e de sua sociedade.

Há de se considerar ainda, nessa análise, que a inquietação do professor quanto ao Currículo reflete as mudanças ocorridas a partir dos anos 1990 (cfr. Cap. IV), quando o ensino de História assumiu diferentes aspectos, resultado do debate em torno de uma política educacional e da nova Lei de Diretrizes e Bases que pode ser justificada, em parte, no seguinte artigo:

Art.26º - Os Currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Parágrafo 4º - O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e européia.

A diretriz evidencia a preocupação com a inclusão da diversidade cultural no Currículo de História, o que pode estar relacionada com a resposta dos professores quando apontou 31 outras disciplinas como importantes na sua formação inicial.

Por outro lado, as propostas da LDB, em sua maioria, não conseguiram resolver a questão da dicotomia ensino X pesquisa, que gera a distinção entre o historiador, o pesquisador e o professor, no tocante à produção de conhecimento e à sua elaboração nas diferentes etapas do ensino. Todo o processo de construção dessas Leis e ainda o estabelecimento de Diretrizes Curriculares Nacionais, para todos os níveis, foi marcado por divergência entre o Ministério de Educação e Cultura e Associação Nacional dos Professores Universitários de História (Neves, 2005).

2.3 Concepções de História

*“... Espantosa variedade de visões e idéias que visam fazer dos homens e mulheres sujeitos ao mesmo longo tempo que os objetos da modernização... abrindo-lhes caminhos em meio ao turbilhão e apropriar-se dele – visões que acabaram por ser agregados frouxamente sobre o nome de modernismo”.*⁸

Há décadas em que se estudam os problemas de aprendizagem, que podem ser agrupados nas teorias a respeito do sucesso e fracasso escolar. Não é possível desconhecer a influência que as pesquisas sobre assuntos relativos à aprendizagem tiveram nas escolas públicas e particulares. A Universidade tem sido chamada a compartilhar seu conhecimento principalmente com as Secretarias de Educação. Essa parceria com a Universidade tem levado a discussões significativas, porém não visualizamos a mudança que a sociedade espera. Os resultados que passamos a analisar poderão contribuir para uma compreensão dos limites que se estabelecem numa outra vertente de formação de professor de História – a vertente epistemológica, assim podendo contribuir para a discussão da questão da formação dos professores de História, no global em que a problemática, se insere.

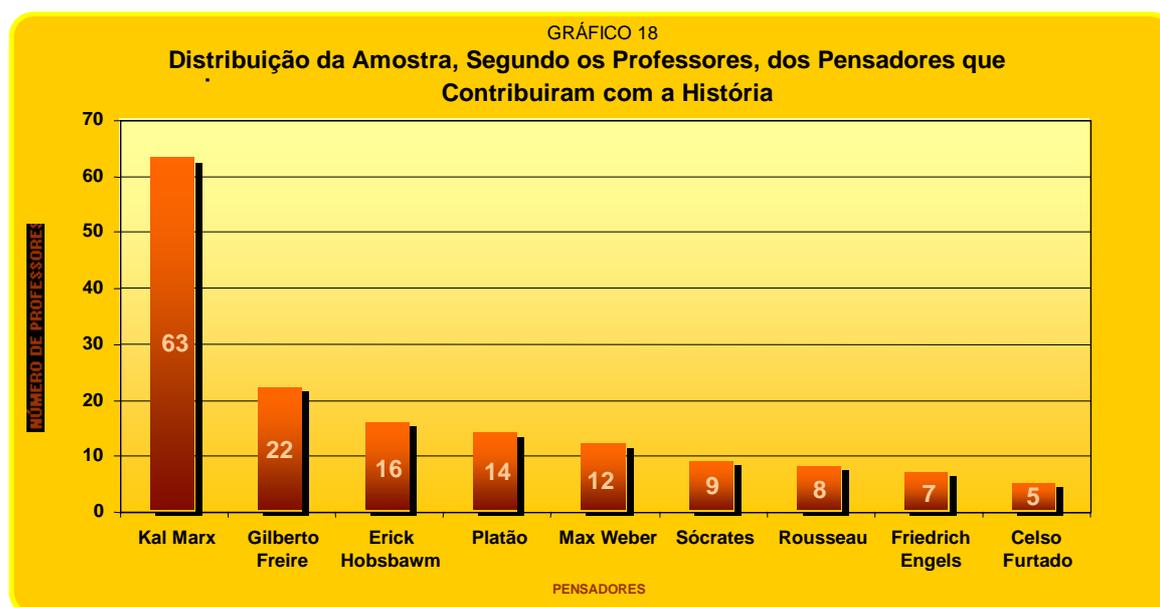
⁸ BERMAN, Marchall. Tudo que é sólido desmancha no ar. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

2.3.1 Concepções Historiográficas do Professor

Particularizando a História, bem sabemos como a historiografia busca a compreensão da História através das obras históricas, das visões ou teorias que as orientaram ou circunstanciaram, bem como o estudo das forças de percepção de quem as escreveu e, ainda, da gênese e desenvolvimento do pensamento histórico. Assim, buscamos identificar a dimensão do conhecimento historiográfico do professor, a partir da seguinte indagação:

Na sua opinião, quais pensadores mais contribuíram para entender a natureza da História?

Procuramos com esta questão perceber as concepções historiográficas do professor, através dos autores que mais os influenciaram. O Quadro 18 apresenta o panorama dos pensadores que têm marcado os professores de História, segundo as suas próprias percepções.

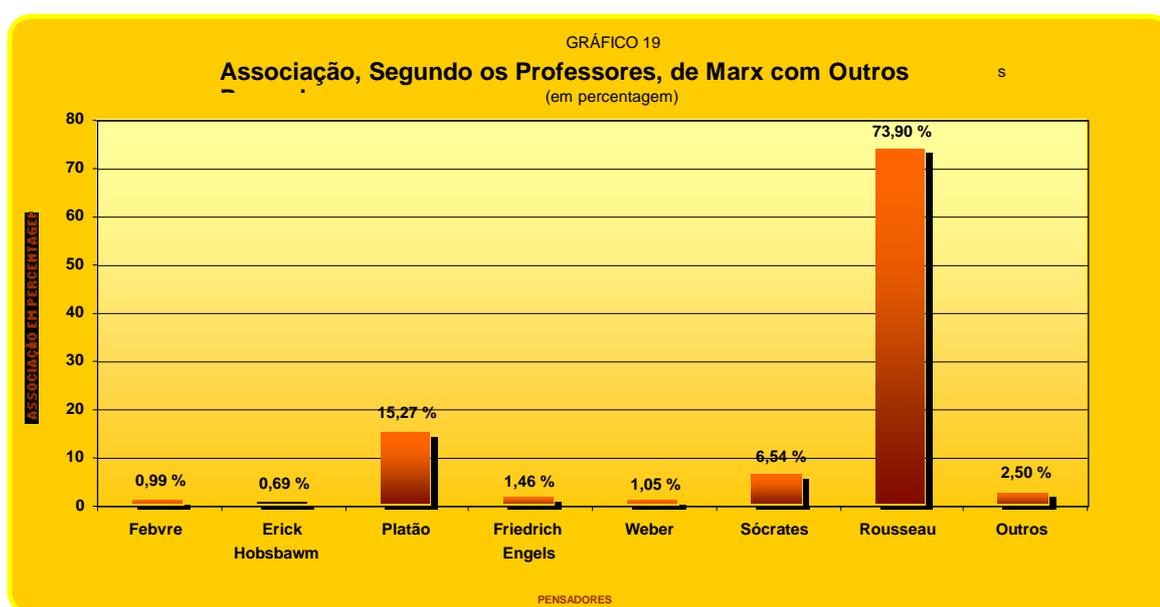


Podemos constatar que a teoria historiográfica mais popular entre os professores é o marxismo, considerando as indicações acima que majoritariamente indicaram Marx e pensadores marxistas (Hobsbawm, Celso Furtado e outros) (Anexo 9) como construtores da compreensão da natureza de História.

Analisando a trajetória dos Historiadores no Brasil, encontramos justificativas para tal tendência. Isso porque os célebres historiadores que escreveram as obras, utilizadas nas

Academias, além de serem marxistas, tinham também uma militância política, ou eram seus simpatizantes (como exemplos dos historiadores: Caio Prado Junior, Eric Hobsbawm, Sergio Buarque de Holanda, Fernando Novaes, Boris Fausto, Nelson W. Sodré e outros nomes já referidos no Cap. IV). Assim, tornou-se lugar comum, com os mais diversos objetivos, defender que a obra de Marx tinha a mesma importância para o estudo do desenvolvimento histórico-social que a de Darwin para a compreensão histórica natural.

Porém, neste estudo, quando os resultados são estatisticamente apurados na perspectiva de buscar o nível de associação entre os pensadores, não constatamos a aproximação esperada de Marx com os pensadores marxistas como Eric Hobsbawm e outros (Gráfico 19).



Estes resultados parecem apontar para um certo dogmatismo sobre Marx, entre os professores, quando fazem forte associação com pensadores distantes como Platão e até Rousseau, deixando de evidenciar pensadores que tiveram influência direta do marxismo e que são muito importantes na historiografia que permeia a Universidade brasileira (como é o caso de Thompson, Hobsbawm, Caio Prado, Flamarion Cardoso e outros). Nessa perspectiva, estas concepções parecem mostrar que o professor não tem uma visão clara e aprofundada dos princípios que os resultados sugerem que os norteiam.

De acordo com esta hipótese, o ensino de História sofre um acentuado reflexo, quando se precisa transformar a história tradicional numa história inovadora, referida no sentido de contribuir para a formação da nova consciência para uma nova sociedade. Com a orientação que os resultados sugerem, o professor de História era considerado, e gostava de ser, crítico

militante do processo de mudança, uma idéia que parece resistir ainda hoje. Assim, pode ser justificada a grande adesão dos professores ao pensamento de Karl Marx, como também a grande cotação que teve o historiador Erick Hobsbawm, aparecendo como o terceiro pensador mais influente, além de Engels, Celso Furtado e outros, na contribuição para a construção do conhecimento histórico brasileiro.

Resta perguntar se o professor que segue as trilhas do marxismo traz na sua prática o exercício do conhecer que dialoga livremente com a realidade, que é uma permanente mudança, justificando a provisoriedade do conhecimento e se ele garante a oportunidade de se pensar de forma dialética. Até porque o marxismo no Brasil sempre nutriu uma nítida preferência pelas certezas às dúvidas e, com raras exceções, sentia-se muito mais à vontade com os sistemas fechados, estáveis e orgânicos de pensamento, do que com as disposições turbulentas e inquietantes da reflexão filosófica (Saliba, 1991). A preocupação à reflexividade do sujeito em lugar da suposta objetividade, desdobrada no redimensionamento do cultural, mostrou que os historiadores marxistas brasileiros, na sua maioria, já trabalhavam tacitamente com um novo padrão de verdade.

O resultado aponta ainda, na ordem de prioridades, os pensadores – Gilberto Freire, Platão, Marx Weber, Sócrates e muitos intelectuais importantes, A maioria destes pensadores, porém, não são historiadores, o que nos leva a pensar que o professor de História coloca para o campo de ensino, conhecimentos que os próprios não sabem por quais autores foram produzidos, como se quem escrevesse não tivesse grande influência no processo de formação da consciência histórica. Tal indicador parece reforçar a discussão, já feita neste trabalho, da omissão na formação inicial do professor, quanto à competência epistemológica histórica, além do domínio da historiografia substantiva.

Voltando a observar as opções dos professores quanto às disciplinas importantes para sua formação, que seu curso não ofereceu, um número restrito de professores citou a disciplina Historiografia: nomeadamente, quatro foram sensíveis em perceber a ausência no currículo, e apenas um a colocou como importante na sua formação (anexo 8). Talvez estes dados ajudem-nos a compreender o caráter oficial da seleção dos conteúdos. Assim, silenciam-se discussões como: de quem são tais conteúdos e tais valores? A quem sua inclusão no currículo deverá favorecer? Tal constatação parece sinalizar a grande defasagem das nossas licenciaturas quando não se percebe a preocupação em relevar uma reflexão de “segunda ordem”, na perspectiva de formar profissionais competentes na sua área de estudo. E tal competência parece exigir, entre outras, a compreensão das concepções historiográficas brasileiras, a partir da necessidade da construção de um programa mínimo sobre o qual girem

as matrizes dessa cultura historiográfica. Com base nessa idéia, é possível pensar na Historiografia como um domínio de conhecimentos que estabelece critérios que permite a conveniência em selecionar conteúdos atrelados aos objetivos que se deseja atingir.

É de importância expressiva que as nossas Universidades estejam voltadas para as discussões e reformulações dos seus currículos, no sentido de contribuir com uma formação adequada no domínio da epistemologia, na perspectiva de que os novos educadores possam ser verdadeiramente preparados para suprir tais limitações.

Na condição de prática social, a educação depende em muito da contribuição do conhecimento, especialmente no sentido do direcionamento de sua atividade específica, e também na tarefa de crítica à superação das impregnações ideológicas. Este conhecimento deve ser entendido ainda como diálogo entre conceitos e realidade social como construção de significados e relações entre pessoas, idéias e objetos no contexto de temporalidade, resultando em forma de comunicação que tem um significado construído em interpretações, permitindo alterar seu sentido a partir de uma diversidade de fatores (Schaf, 1978). Neste sentido procuramos apurar a adesão dos professores a cada uma das citações referentes a uma dada concepção sobre o conhecimento histórico. Partiu-se da consideração da profunda renovação teórica da História e, ainda, da necessidade de estabelecer relações entre a história desenvolvida pelo professor em sala de aula e as discussões historiográficas que poderão permear a prática. Nessa perspectiva, vamos procurar compreender como o professor concebe a História (relacionada com a sua função na formação ou na construção do conhecimento do aluno), bem como qual concepção predomina no seu imaginário. Assim, citamos diferentes conceitos, criados por variados autores, em tempos diferentes, sem as respectivas identificações, e pedimos para o professor escolher a que mais se identifica com a sua concepção de História. No caso de não se identificar com as sugeridas, teria o professor opção de escrever a sua idéia. As afirmações selecionadas foram as seguintes:

História:

H.1 - “é o conhecimento que consiste nas convicções do historiador, harmonizadas com suas fontes” (R. G. Collingwood).

H.2 - “é uma ciência crítica e penetrante, apta a apreender a objetividade das realidades sociais e as possibilidades de uma mudança progressiva” (Marc Bloch).

H.3 - “é a ciência que estuda a sucessão dos diferentes Modos de Produção, o processo real da vida” (Karl Marx).

H.4 - “é um processo contínuo de inteiração entre o historiador e seus fatos, um diálogo interminável entre o presente e o passado” (E. H. Carr).

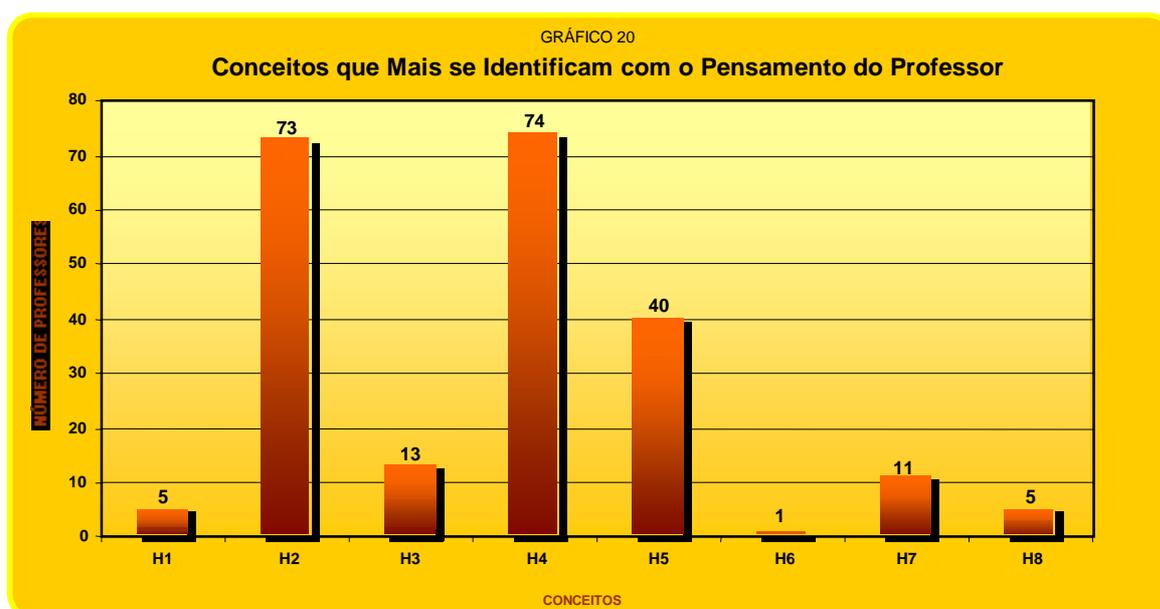
H.5 - “é o conhecimento da evolução, a longo prazo, das estruturas sociais, políticas e ideológicas no decorrer do tempo, dos aspectos materiais da totalidade social” (Christopher Lloyd).

H.6 - “é, antes de tudo, uma arte literária, pois existe concretamente através de um discurso, cuja “forma” é essencial” (Paul Veyne).

H.7 - “é a construção do imaginário com criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figura/forma/imagens” (Cornelius Castoriadis).

H.8 – “é uma construção de conhecimento guiado basicamente por juízo relativo a responsabilidade ou um conjunto de quase valores, compreendendo o que se pode chamar o ponto de vista do historiador (W. Dray).

Considerando que alguns professores fizeram mais de uma opção, passaremos a analisar o Quadro 20 que apresenta a distribuição de frequência dos conceitos identificados pelos professores:



Nesta questão, tivemos como procedimento buscar a concepção de História com que o professor tem mais identificação, no sentido de compreender sua prática docente, quanto à explicitação dos princípios epistemológicos que norteiam as concepções teórico-metodológicas dessa disciplina, e se são também alguns dos princípios norteadores do processo de ensino-aprendizagem.

Com base nas opções de escolha dos professores, foi possível identificar a articulação do discurso dos mesmos com o conhecimento histórico – as correntes do pensamento

epistemológico - as quais procuraremos analisar em conformidade com o resultado apurado. Verificamos que uma parte considerável das concepções de História que permeiam o imaginário do professor liga-se a uma preocupação com o elemento factual, incessantemente em descoberta (H4 = N74) e com a objetividade do conhecimento da realidade social, progressiva (H2 = N73). Os conceitos expressos com maior frequência, inserem-se no pensamento epistemológico positivista e estrutural da História (H4 = N74 e H2 = N73), que parecem basear-se na concepção clássica da ciência, enquanto os conceitos que podem justificar uma provisoriedade do conhecimento suscitaram uma grande rejeição (H6 = N1, H1 = N5 e H8 = N5). Foi possível evidenciar, ainda, que uma parte das opções pode se enquadrar numa perspectiva que mais se aproxima da escola determinista e a outra parte com a escola possibilista. A visão epistemológica determinista da História é indicada ao inscrevê-la nos grandes modelos que sobrevalorizam os acontecimentos com toda a verdade e crítica, a marcha da civilização, a identificação do fato, o acontecimento do passado com a realidade histórica concreta vivida (H2, H3, H4, H5). A História aparece, segundo estes professores, como uma ciência de cunho empirista, de objetividade “absoluta”, que consta um conhecimento comparado. Este conhecimento empírico parece ser positivista porque não possibilita emergir em sua análise, o questionamento do observável, aceitando diversos pontos de vista.

Carr dá suporte a esta idéia quando cita:

O historiador não deve errar nessas coisas. Mas quando pontos deste tipo são levantados, fazem lembrar a observação de Housman de que “exatidão é um dever, não uma virtude”. Elogiar um historiador por sua exatidão é o mesmo que elogiar um arquiteto por usar a madeira mais conveniente ou o concreto adequadamente misturado(1982, p.14).

A citação parece identificar-se bem com o positivismo que seria aquilo que renuncia à essência das coisas e limita-se à observação e experimentos dos fatos. Isso pode ser percebido quando 74 professores escolheram a concepção H4 e 73 professores a concepção H2, que são idéias ligadas a uma concepção básica da ciência histórica, fatos, tempo e realidade passada.

Assim, a posição do professor parece mostrar que História é igual a Passado, que o conceito de História necessariamente mantém um compromisso com os fatos, registrados e que, com base neles, se encontra o conhecimento da realidade passada. Embora o homem se faça presente, ele permanece como objeto do conhecimento e deixa o fato ser o sujeito do

conhecimento. Ora, o conhecimento histórico baseia-se na seleção factual, e versa diferentes concepções, o que leva a diferentes visões sobre o mesmo fato. Não será desejável que o professor se feche na idéia de que é possível reproduzir o passado com naturalidade absoluta, sem a intervenção do sujeito que estuda. Como pode desenvolver-se a prática do professor sem uma problematização das teorias da História?

Evidencia-se assim a separação do sujeito e objeto do conhecimento, o que poderá favorecer a apropriação, pela classe dominante, de interesses particulares, apresentando-os como universais, válidos para todas as pessoas. Dessa maneira não se garante estabelecer reflexões sobre as relações sociais, ou mesmo não se concebe que o saber se diferencia da experiência, científica ou não, porque o questiona e busca compreendê-la, interpretando-a, pesquisando-a e refletindo-a sobre suas origens, formas, sentidos e direções possíveis.

Na amostra de 119 professores, 73 escolheram como opção, ou uma das opções, o conceito H.2. Tal abordagem foi percebida pela inserção nos conceitos de História que deve estudar a realidade social na perspectiva de compreendê-la objetivamente, numa tendência assumidamente de mudança progressiva. Nessa perspectiva, esses professores parecem ver a História como uma ciência abrangente, explicativa e crítica – “penetrante e apta a apreender a objetividade...” porém não definem seu espaço de conhecimento específico. Constata-se que o desenvolvimento deste saber específico não tem recebido a atenção que merece.

Parece ser pertinente tentar compreender as concepções de ciência, dos professores. Será que envolve o conceito cartesiano, privilegiando o científico em detrimento dos outros saberes? O conceito justifica-se como “ciência crítica e penetrante...”, o que poderá ter um cunho de explicação intencional, mais profunda do que a explicação científica de causas externas.

Portanto, as questões aqui levantadas são extremamente instigantes para o questionamento de tantas abstrações que os professores adotam, talvez sem se darem conta do seu posicionamento com relação às questões epistêmicas da História. A ausência, em tais conceitos, de questionamentos pertinentes aos novos desafios da sociedade, conduz à proximidade deste modelo a uma suposta neutralidade.

Aparece ainda um número considerável de opções, um total de 40, que escolhendo H5 justifica seu conceito de História como:

“O conhecimento da evolução a longo prazo, das estruturas sociais, políticas e ideológicas no decorrer do tempo, dos aspectos materiais da totalidade social”

Nesta concepção, o conhecimento histórico privilegia a dinâmica estrutural da sociedade, ou seja, as modalidades da organização social; política e ideológica a História podendo ser explicada acima de tudo como processo evolutivo.

Parece existir na concepção desses professores, que a História é um conhecimento científico, e assim, pode estabelecer modalidades explicativas, segundo critérios de verdade. E, ainda, a existência de um único sentido da História, um progresso que se impõe como uma lei natural. O professor que alimenta esta concepção poderá não sentir a necessária motivação para articular recursos no sentido de agir na construção de mudanças significativas.

Alguns professores apresentam como modelo conceptual de História o H3 = N13, traduzido no pensamento de Marx, que coloca a História voltada ao processo “Real da vida”. Esses professores demonstram “coerência” com os que pensam ter sido Marx o maior construtor do entendimento da História, talvez para resistir as fortes influências sofridas na sua trajetória acadêmica, no período de sua formação inicial. Mas se observa também que, embora um número considerável de professores (N63) considere Marx o pensador de maior importância na construção da concepção de História, os mesmos não apresentam a sua concepção como referência para compreensão de História.

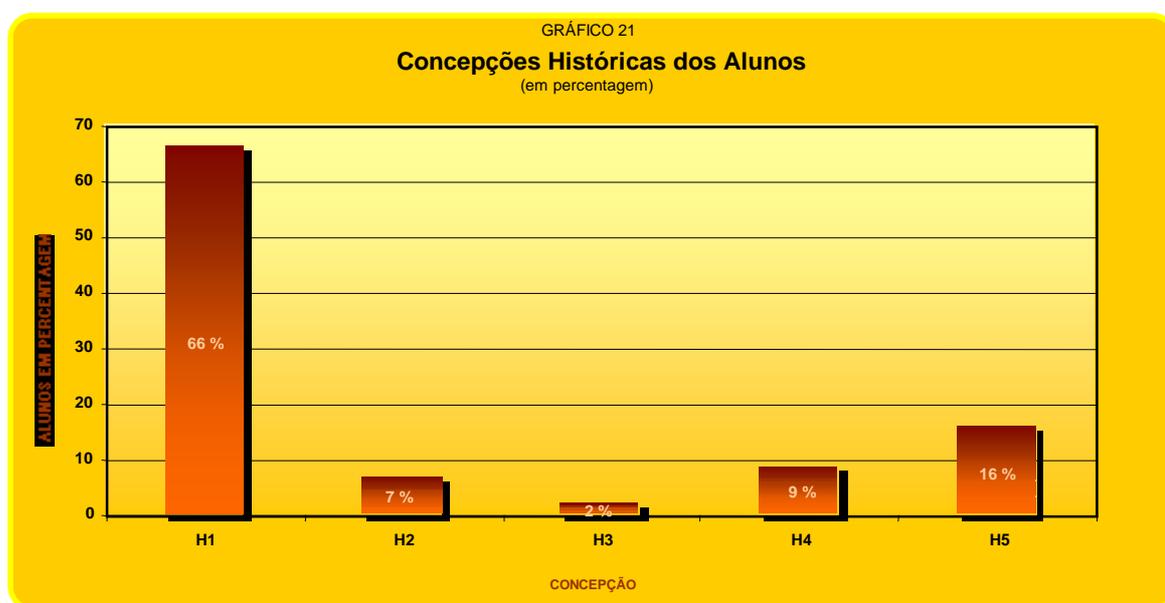
Através dos depoimentos emitidos de uns poucos professores, nomeadamente 16 respostas, em um conjunto de 222 opções (o professor teve a liberdade de fazer mais de uma opção), é possível perceber, que há algumas perspectivas de novas tendências, ainda que de forma embrionária, uma vez que a História não é entendida por estes professores como algo pronto, acabado, cujos elementos de análise histórica estão sempre em perfeita harmonia (H7 = N11 e H8 = N5). Para estes professores, o conhecimento histórico é produto das relações sociais historicamente construídas. Assim, para estes professores, o ensino de História deve estar embasado em fundamentos filosóficos, tecidos em diversas correntes - como é o caso da postura mais relativista de Castoriadis e da postura de perspectivismo moderado de Dray.

A crise da modernidade afeta todo conhecimento, exigindo do historiador competência para resignificar a História e vislumbrando na resistência e na diversidade, estímulo para a reflexão e ação. Nessa perspectiva, o professor terá de perguntar: o que torna um conteúdo histórico? Se não deve ser possível atingir um tipo de conhecimento definitivo, até porque as teorias, nesse princípio, se revelam provisórias, podendo ser substituídas a qualquer tempo, os professores quando selecionam concepções como H1, H7 e H8 parece refletir o ensino de História ligado ao pluralismo, à mutabilidade, à abertura, ou seja, à provisoriedade. E levando o sentido de provisoriedade a uma postura céptica, representada pela afirmação de Veyne

(H6), constatamos que apenas um professor se identificou com uma idéia de História como arte literária.

2.3.2 Concepções dos alunos sobre a História

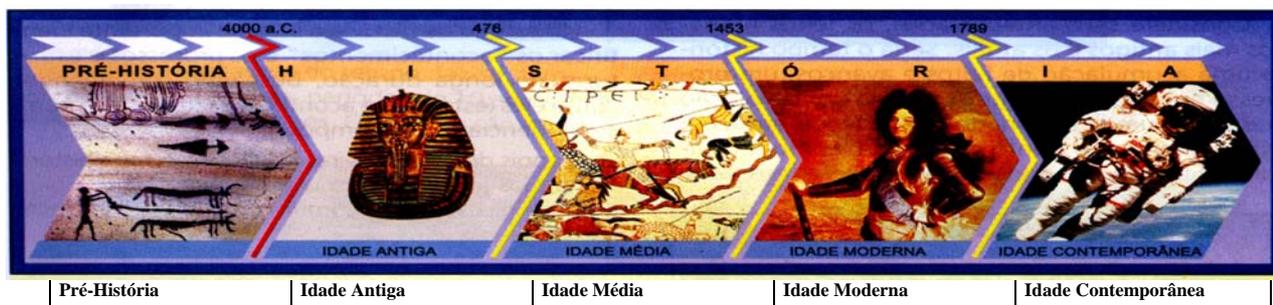
Buscando subsídios no pensamento dos alunos para perceber o pensamento dos professores foram inquiridos 493 alunos que, como os professores, responderam a um questionário (anexo 6). Para compreendermos as idéias históricas que predominam atualmente nas nossas escolas, apresentamos aos alunos cinco concepções de História representadas por 5 frisos históricos para que os mesmos indicassem o que melhor sintetizasse o seu sentido, ou seja, a sua concepção de História. (Gráfico 21):



O Gráfico 21 sinaliza uma considerável aproximação do pensamento histórico do aluno com o pensamento histórico do professor. O principal eixo interpretativo situa-se nos processos cronológicos, sem que seja destacada qualquer importância, por exemplo, às relações de poder que sustentam o trabalho e aos problemas construídos pelo processo de conhecimento. Isso pode mostrar, ainda, uma representação da aprendizagem dos alunos ligada a uma História como o domínio do conhecimento de todo o caminho da humanidade, da origem do Homem aos dias atuais. Talvez o professor tenha a preocupação de tentar levar o aluno a aprender o “todo” de uma época, de uma forma holística da sociedade.

Vejamus a concepção que 66% dos alunos escolheram como conceito que melhor sintetiza o sentido da História, e que é representada pela figura 1:

Figura nº 1 – I conceito de História



A escolha desse conceito pelos alunos será melhor compreendida ao analisarmos alguns depoimentos que justificam a razão de tal escolha.

Noel, jovem de 15 anos, cursando a 1ª série do Ensino Médio, estudante de uma escola pública, justifica sua escolha dizendo:

“Escolhi por ser mais tradicional, e porque foi o que me ensinaram.”

Carolina, 16 anos, cursando a 2ª série do Ensino Médio, estudante de um conceituado colégio privado:

“Escolhi o quadro I porque sintetiza perfeitamente a história que estudei.”

Nos depoimentos dos jovens, é nítida a forma como eles justificam o “tradicional” como o conhecimento mais familiar na sua formação. O que é o tradicional, na nossa realidade de ensino de História no Brasil senão a idéia do branco vencedor, em sua “democracia racial”. A História oficial, centrada na História da Europa e América do Norte, parece ser reconhecida como a História verídica, já que o ensino permite o resgate “dessa” História. Os depoimentos refletem, ainda, o poder da escola (professor, livro didático) em determinar a consciência do aluno. A justificativa – “porque foi o que me ensinaram” passa a idéia de que se o ensinaram é porque é o correto, é o real, enfim é o conhecimento que deve ser aprendido. E a idéia de História de um passado cristalizado depende muito de como foi ensinado ou trabalhado na escola, os métodos de ensino do professor, os conteúdos e a seleção de material utilizado no ensino.

Isso tudo parece refletir a indiferença do aluno quanto à origem do produto que lhe está sendo ensinado. Assim ele permanece ligado a uma concepção fixa do conhecimento do

passado, preso ao saber explícito pelo livro didático e pela palavra do professor. Essa falta de consciência do aluno na definição do que seja um aprendizado útil de História parece calhar com as concepções aceitas pelos seus professores, concepções de tipo positivistas estrutural numa postura de objetividade não problematizada, as opções mais freqüentes, entre os professores.

A idéia que se foi construindo ao longo da análise dos depoimentos dos alunos, acerca da idéia de História, parece justificar a manutenção de uma concepção de evolução linear, já há muito discutida e julgada como ineficiente na construção de um conhecimento histórico útil. Vejamos as justificativas que esses alunos colocam como explicação para sua visão de história evolucionista:

Andréia, 16 anos, 2ª série do Ensino Médio; estudante de uma escola pública:

“Porque é a partir da Pré-História que o homem foi evoluindo e fazendo sua história, tudo está ligado ao nosso passado.”

Luciano, 14 anos, 1ª série do Ensino Médio; estudante de um colégio privado:

“Porque mostra como o homem foi evoluindo através do tempo.”

Marta, 17 anos, 3ª série do Ensino Médio; estudante de um conceituado colégio privado.

“Eu acho que história é a evolução do homem no mundo.”

Encontra-se nestes depoimentos a idéia de que a História deve ser entendida simplesmente pela compreensão do evolucionismo humano. Essa história parece levar o aluno a se sentir como agente muito distante da História, o que o torna incapaz de colocar questões ou de perceber os conhecimentos como parte de suas experiências individuais. É como se, mediante esse ensino, a aprendizagem se prestasse só para um conhecimento inerte do passado. Esse passado com relação ao presente é sempre mais “atrasado”, é a História que pode explicar a “evolução do homem no mundo” através dos tempos.

Nesse grupo de alunos, alguns justificam sua a escolha percebendo a História etapista:

Vítor, 15 anos, 1ª série do Ensino Médio, colégio da rede privada:

“Apesar de todos sintetizarem um pouco o sentido da História, essa é especial pois sintetiza as diversas etapas da História.”

Rayssa, 16 anos, 1ª série do Ensino Médio, colégio particular da periferia:

“A História é narrada através das etapas.”

Ruy, 17 anos, 3ª série do Ensino Médio, estudante de um grande colégio católico, da rede particular:

“Porque ele divide melhor todas as etapas da História.”

Silvana, 15 anos, 2ª série do Ensino Médio, estudante da rede pública:

“Porque a História do homem tem várias etapas, começando na Pré-História.”

Por meio dessas descrições, podemos perceber a influência do conceito de História por etapas na aprendizagem dos alunos. É como se o conhecimento superficial das diversas etapas, já fosse suficiente como aprendizado histórico. Assim, parece haver uma preocupação excessiva com um apego a uma visão determinista. Os alunos podem não ter a consciência de que, nesse caso, ele passa a significar mero receptor de um conhecimento que aparece já pronto e acabado.

Quanto aos 6,9% que indicaram a figura 2 como a melhor compreensão da História, os depoimentos mostram uma preocupação muito específica com a História do Brasil.

Figura 2 – II Conceito de História



Podemos perceber nas falas dos alunos que a atração pelo enfoque da História do Brasil está ligada à forma de compreender a História, talvez doutrinária.

Maysa, jovem de 16 anos, cursando a 3ª série do Ensino Médio, em escola pública, justifica:

“Porque a História do Brasil me chama mais atenção, pois estamos vivendo as conseqüências do que aconteceu antes.”

Jussara, 17 anos, 3ª série do Ensino Médio, escola privada; afirma:

“Precisamos conhecer a História do Brasil para que um dia possamos mudar o seu destino.”

Caio, 14 anos, 1ª série do Ensino Médio, escola privada; diz:

“História só me interessa a do meu país.”

Embora não seja expressivo o percentual de alunos que percebem a importância do conhecimento histórico como forma de cientificação e/ou interação da história do Brasil, achamos pertinente realçar que estes depoimentos apontam para a idéia de que o conhecimento da História do Brasil pesa mais do que a compreensão da História relacional. Assim, para esses jovens, o ensino da História poderá representar, sobretudo, uma compreensão da sua história, com um sentido interior, comprometido com um tempo presente. A justificativa de Jussara de que: *“precisamos conhecer (...) para que um dia possamos mudar o seu destino”*, parece revelar uma preocupação com as relações entre desempenho escolar e militância política, reconhecendo-se a importância do ensino de História do Brasil como meio que possibilitará mudança na realidade brasileira, a partir de um resgate do passado, num processo que envolva, além da educação, o redimensionamento da política e da sociedade como um todo, na complexa estrutura brasileira.

Podemos entender tal concepção apoiando-nos em Gramsci quando ele analisa a concepção de mundo a partir das representações que os homens constroem para si e para a sociedade, a que pertencem. Assim, ao fazer parte de uma sociedade, o ser humano busca construir modelos de sociedade tendo como parâmetros os seus princípios morais, éticos, intelectuais, culturais e políticos. Ou seja, ele elabora modelos de sociedade de acordo com as suas concepções de mundo (1989). Nessa perspectiva, parece ficar bem formulada a concepção dos alunos ser voltada sobretudo para a história de sua pátria.

Não visualizamos, nos depoimentos, o entendimento do conhecimento histórico como resultado de uma gama de pensamentos, com as mais variáveis influências, que muitas vezes refere-se, como diz Foucault, na elaboração de uma “teoria de descontinuidade”, bem como não foi explicitado o problema do tempo, que “está ligado ao dualismo ontológico que opõe o ser e o devir” (Pino, 2003, p.54). Todos os depoimentos parecem apontar para a necessidade em só compreender a História do Brasil, sem contextualizá-la no mundo que interveio e definiu seu perfil.

O conceito explicitado na Figura 3 é o de menor adesão, atingindo só 2,3% das opções, talvez justificado por se relacionar com uma idéia multifacetada da História, ou seja, várias interpretações podem ser dadas ao mesmo fato, o que pode não ser muito comum no cotidiano do aluno.

Figura nº 3 – III Conceito de História



No conjunto das afirmações abaixo, percebe-se a dificuldade do aluno situar sua posição coerentemente no conceito por ele escolhido.

Júlio, 15 anos, 2ª série do Ensino Médio, conceituado colégio particular:

“Porque História relata diferentes fatos, em lugares diferentes, com diferentes pontos de vista.”

Thales, 16 anos, 2ª série do Ensino Médio, colégio da rede pública; diz

:

“Porque História é feita de fatos que marcaram o mundo.”

Simone, 17 anos, 3ª série do Ensino Médio, colégio particular; contradiz-se:

“Para mim História só é verdadeira quando é comprovada pelo Historiador através dos documentos e dos fatos.”

Estes depoimentos apontam para níveis diversos na concepção de uma História multiperspectivada. Júlio liga a diversidade de fatos e lugares a uma diversidade de pontos de vistas, numa visão um pouco mais elaborada. Thales, fulcro são os fatos que marcaram o mundo, nos quais estão registradas a ação do homem que comprova o fato histórico, embora os historiadores possam fazer as mais variadas interpretações. Este aluno parece não ter a consciência que quando se registram fatos, ocorre nesse processo uma seleção (que por trás permeia uma intenção que muitas vezes serve a interesses alheios, àqueles que direta ou indiretamente se envolvem com a História). Simone parece esquecer a opção feita e reelabora

a sua teoria sobre uma história comprovada pelo historiador com “documentos” e “fatos” – um paralelismo de conceitos que deve ser clarificado. Portanto, os alunos ao escolherem esta concepção de História parecem não ter compreensão da dimensão desse conceito, sendo talvez atraídos pelas referências: documentos, fatos, heróis, historiador e resultado – conhecimento histórico. Assim, eles não mostram perceber que a concepção escolhida poderá gerar várias possibilidades de interpretações de fatos. Isso pode limitar a compreensão do fato, apenas pelos olhos de quem, intencionalmente ou não, o fez. A omissão de outros elementos importantes, tais como a participação do povo, a construção do pensamento, a condição da escravidão pode impedir a construção de uma nova lógica, resistindo e se fixando no que foi selecionado como excepcional. Nesta perspectiva a concepção de História parece ser aquela cuja preocupação primeira é a construção do conhecimento a partir do que é visto e (ou) evidenciado, e não dos elementos que foram excluídos. Os alunos talvez não saibam que, em História, as variadas fontes guardam o melhor de sua informação para aqueles capazes de formular as interrogações pertinentes, de elaborar as hipóteses constituintes.

O conjunto de imagens que representa a identificação do modo de produção como conceito mais adequado foi o modelo escolhido por 8,8% dos alunos (Figura 4).

Figura 4 – IV Conceito de História



Os alunos justificam sua escolha reforçando a idéia de uma História assente nos materialismo dialética, o que pode ser ilustrado nos depoimentos que se seguem.

O jovem Igor, 14 anos, cursando o 1º ano do Ensino Médio, de um conceituado colégio particular, diz:

Para mim estudar História é entender o passado a partir dos Modos de Produção

Já Claudete, 15 anos, cursando o 2º ano, do Ensino Médio de um colégio público, justifica

:

A maneira mais eficaz para entender a História é a compreensão da economia que só é possível analisando os Modos de Produção.

Nestes depoimentos, parece ficar explícita a concepção de uma História ligada ao marxismo, talvez resultado das concepções que permeiam o processo ensino-aprendizado, ou seja, os alunos refletem em parte o que aprendem na escola, descurando novos olhares sobre a História.

Comparando com o reduzido número de professores (13) que escolheram esse conceito, tal pode justificar a baixa adesão dos alunos ao materialismo dialético, o que leva a refletir acerca do avanço do revisionismo que este conceito tem sofrido e, conseqüentemente, a cerca da queda de influência direta no ensino de História, no Brasil. Por outro lado, o professor reafirma sua adesão ao marxismo (63%), ao escolher Marx a figura mais influente na formação histórica, o que pode significar que embora não haja clareza ao conceituar a História sob essa perspectiva, é forte a influência de Karl Marx, como autor na nossa educação histórica.

O conceito representado pela Figura 5, que reflete uma teoria revestida de sentido mais plural de idéias que o estudo da História pode realizar, aparece como o segundo mais cotado (16%) pelos alunos.

Figura nº 5 – V Conceito de História



Chamou-nos atenção a constatação de 16% dos alunos consultados denunciarem a emergência de que o ensino precisa adequar-se a uma nova necessidade, abre-se a variadas dimensões e pontos de vista da sociedade como confirmam os seus depoimentos:

O jovem Ivan, 14 anos, cursando o 1º ano, do Ensino Médio, de um conceituado colégio particular, diz:

“A revolução industrial mudou bastante a vida no mundo. Criou diversas opiniões sobre a vida dos homens. A arte e a música foram veículos importantes para a expansão do conhecimento humano. O cotidiano traz a prática e a inovação. A globalização é uma “conseqüência” de tudo, movimentando a história mundial.”

Sueli, 15 anos, cursando o 2º ano, do Ensino Médio, de um colégio da rede pública, comenta:

“Eu acho que a história do cotidiano, no caso: música, globalização, etc. atrai o gosto jovem.”

Andrei, 16 anos, cursando o 2º ano, do Ensino Médio, de um colégio católico, diz:

“Eu acho muito importante vermos os aspectos culturais da História e também as mudanças que aconteceram com a sociedade de acordo com a Revolução Industrial e a Globalização.”

Neste conjunto de afirmações está implícita uma concepção que pode levar a prática de ensino a pensar o presente, ir ao passado no sentido de sondá-lo e reorganizá-lo de maneira adequada às necessidades contemporâneas. Esta preocupação não ficou tão evidente na opinião do professor (cf. Gráfico 22) justificado com uma evidente associação de H7 = N11 com H8 = N5, ou seja, $H7 \times H8 = 6,46\%$), vindo significar que na amostra de 119 professores só 13 fizeram a opção pelo conceito H7 e(ou) H8.

Não sabemos se esses alunos têm consciência de que trabalhando a história com essas perspectivas estão adotando um método que historiciza – e, por vezes desconstrói - aquelas interpretações que têm pretensão à certeza e que não questionam a validade relativa das “conclusões” históricas e, até as suas próprias condições de produção. Mas percebemos que esses jovens adolescentes são portadores de uma cultura social permeada de conhecimentos, valores, atitudes e predisposições que refletem uma realidade aberta, interpretada de forma espontânea, descontínua e instável. Evidencia o cotidiano e o informal de suas vidas. No dizer de Sueli –“Eu acho que a História do cotidiano, no caso: música, globalização, etc. atrai o gosto do jovem”. O professor parece não dar-se conta que as diferentes identidades estão sendo produzidas em esferas ignoradas por ele. É muito mais apelativo na identidade dos jovens os centros comerciais, os sons, as imagens e textos da cultura televisiva e eletrônica e outros elementos fortes ligados ao contexto socializador desses jovens.

Por outro lado, não sabemos se esses jovens, ao manifestar essa concepção, estão voltados para a História que ensina a dúvida metódica, o rigor, a crítica da informação e, ainda, que contribua para formar pessoas cujas opiniões sejam mais livres, que sejam capazes de submeter as informações a uma análise lúcida, mais capazes de agir com competência, percebendo a complexidade do real. Que ao enxergar “a música, a globalização, etc, atraindo o gosto jovem”, sabe usar essa leitura do presente de modo menos ingênuo e possa perceber, pela experiência de sociedades do passado, como diversos elementos de uma cultura e de uma formação social atuam uns em relação aos outros.

Há depoimentos, ainda, de alunos que fizeram opção pelo conceito V, que refletem uma idéia simplista preocupante.

Igor, 16 anos, 2º ano do Ensino Médio, de uma escola pública, afirma com disciplicência:

“... não me importa o que aconteceu tempos atrás, só os principais fatos.”

Eugênio, 17 anos, 3º ano do Ensino Médio de um conceituado colégio católico, diz vagamente:

“Eu acho que História faz parte da vida, de tudo que acontece, aconteceu e acontecerá.”

As afirmações apontam para uma concepção de História factualista e descomprometida. No primeiro depoimento, há um quase descaso com a História apenas julga importante os “principais fatos”. O aluno não se preocupa em pensar quem selecionou os principais fatos e com que intenções implícitas ou explícitas. Já o segundo depoimento evidencia a importância de conhecer ou dar conta de “toda história”. Nestas afirmações, a dimensão do passado “total” parece continuar sendo fulcro da aprendizagem da História.

Ora, se o conhecimento histórico versa diferentes concepções, o que leva a diferentes visões sobre o mesmo fato, como é possível o estudo de História fechar-se para uma História simplesmente descritiva, com aquela idéia de que é possível reproduzir o passado sem a intervenção do sujeito que estuda? E como pode desenvolver-se a prática do professor que não tem o devido domínio das teorias da História? Parece que o desafio está em repensar o ensino-aprendizagem nos seus diversos momentos, do Fundamental ao Profissional, buscando no professor uma competência alargada que não dissocie o ensino da teoria, da investigação, como também dos novos domínios educacionais.

Diante do que foi analisado, pensamos que as discussões acerca da grade curricular de História deve voltar-se para mudanças de paradigmas superando o empirismo e o apriorismo, na perspectiva de mudanças profundas na teoria e na prática dos futuros professores.

2. Concepções e Prática do Ensino de História

“Não é possível conhecer a sociedade (global) sem conhecer a vida cotidiana(...) e não é possível conhecer a cotidianidade sem conhecimento crítico da sociedade (global).”⁹

Quando consideramos que a prática de ensinar tem a ver com o processo de produção do conhecimento escolar, deve ser parte importante desse trabalho situar o papel da didática nesse processo de aprendizagem. Para o desenvolvimento desse argumento, e na perspectiva de conhecer a prática do professor para relacionar com o seu nível de concepção teórica, inserimos no instrumento de investigação algumas questões centradas na preocupação do que acontece normalmente na aula de História.

3.1 O Cotidiano da Aula de História

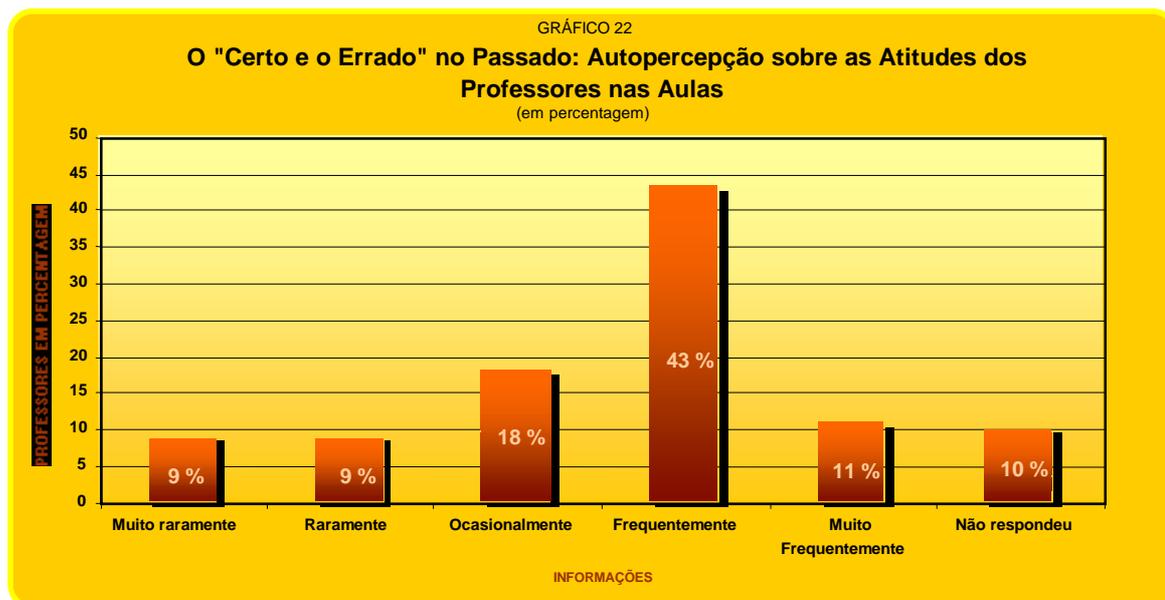
3.1.1 Percepções dos Professores

Aos professores perguntamos:

Os alunos são informados sobre o que foi bom ou mau, certo ou errado, na História?

O Gráfico 22 apresenta as percepções dos professores sobre as suas próprias atitudes na aula, relativamente à explicitação de juízos de valor enquanto “lições da História”.

⁹ LEFEBVRE, H. A vida cotidiana no mundo moderno. São Paulo: Ática, 1991.



Procurando compreender o que ocorre na aula de História, a partir das percepções dos próprios professores diante da problemática acerca do “que foi bom ou mau, certo ou errado na História”, elucidou-se que mais da metade dos professores 54% (f=43% e mf=11%), freqüentemente e muito freqüentemente concentram seu trabalho no ensino da História, enquanto lições para o presente. Nesse aspecto, Marc Bloch questionava “se à força de julgar, não acabaria o historiador por, fatalmente, perder o gosto de explicar”.

Os dados apontam que os professores, na sua maioria, enfatizam a importância de informar na perspectiva de julgamento dos atos dos agentes e situações Históricas. Essa tendência parece indicar a manutenção da consciência criada a partir da redemocratização do Brasil, que o ensino de História poderia significar um importante espaço de luta pela democratização da sociedade. É aquela idéia de ajudar a despertar a consciência crítica, talvez mais preocupados em formar “militantes organizados” do que formar pessoas detentoras de conhecimento inerte. Ou o professor ainda preservando aquela idéia da origem da disciplina de História no Brasil (cf. Cap. IV) quando seu ensino estava a serviço da moralização do povo, onde inculcaria determinados valores para a preservação da “ordem”, para chegar ao “progresso”.

No Brasil, o ensino de História passou por diferentes graus de importância. Houve várias mudanças correlacionadas aos diferentes contextos políticos, econômicos e sócio-educacionais vivenciados. Nos diferentes momentos, houve um controle oficial para se delinear uma política educacional para o país, em sintonia com interesses sociais e

econômicos hegemônicos. Nessa perspectiva, situamos a grande possibilidade de utilizar o ensino de História como instrumento ideológico para qualquer interesse.

Voltando à questão já discutida, o conceito de História que aparece nos currículos continua sendo basicamente aquele que a identifica com o passado, ou seja, com a realidade vivida, negando sua qualidade de representação do real, produzida, reelaborada, muitas vezes, do longo de anos, décadas ou séculos depois do acontecimento (Nadai,1993).

O professor, nesse caso, poderá tornar-se um prático voltado para a solução de “problemas”, transpondo para a ação instrumental os resultados do conhecimento científico produzido por agentes externos. Através desta posição do professor, percebe-se que a finalidade que a História tem no ensino é estabelecer juízo de valor, determinados que poderão ser utilizados, ou manipulados por interesses ideológicos. Não se rejeita que a História é imbuída de juízos de valor, que guiam as questões de investigação (Dray, 1980, Walsh, 1967). Contudo, há que distinguir entre aqueles que necessariamente integram o ponto de vista do autor (visões que permeiam os contextos sociais e culturais paradigmas assumidos) e os que decorreram de interesses práticos pessoais e de grupos (religião, raça, partido, país) e que levou a deturpar ou omitir a evidência disponível sobre uma dada questão acerca do passado.

Observamos ainda que, 18% dos professores apenas ocasionalmente farão apêlo às “lições de História” e que outros 18% se colocam entre “muito raramente” e “raramente”, o que pode significar um avanço na direção de compreender que o sentido do aprender História pode ser outro. Ou seja, produzidas, as conclusões da História são negociadas, legitimadas ou excluídas, justamente porque circulam pela sociedade concreta, situada no tempo e no espaço. Esses professores podem fazer parte do grupo que percebe o ensino de História relacionado à formação do cidadão e (ou) à construção da identidade, de uma forma aberta, não endoutrinante; um meio que poderá fazer avançar no sentido de uma aprendizagem mais significativa. Daí não aceitar qualquer conhecimento pronto, mas se colocar na constante inquietação do que ensinar.

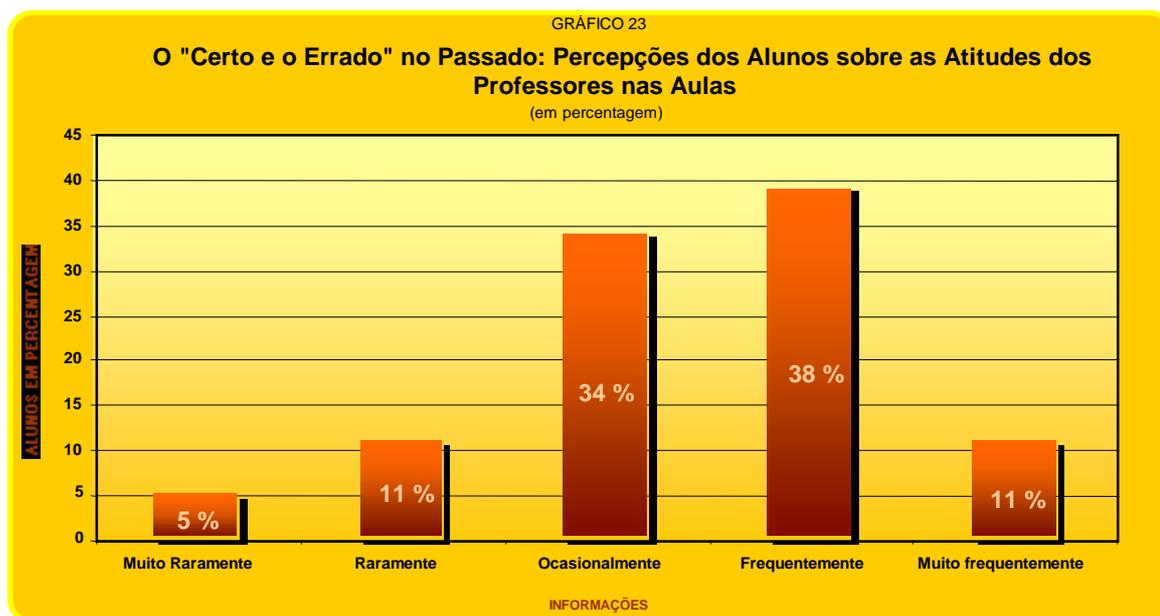
Talvez, 10% dos professores que optaram em não responder a essa questão, possam justificar de forma mais direta sua consciência nesse aspecto.

3.1.2 Percepções dos Alunos

Procuramos indagar as representações dos alunos quanto às informações na aula de História, no sentido de encontrar possíveis relações com as percepções do professor. Iniciamos perguntando-lhes:

Vocês são informados do que foi bom ou mal, certo ou errado na história?

Os alunos apresentaram as respostas constantes do Gráfico 23:



De acordo com o que os alunos apontam, 50% (f=39% e mf=11%) afirmam haver nas aulas de História a prática de serem informados do “que foi bom ou mau, certo ou errado na História”, embora um número considerável (34%) a situe ocasionalmente. Tal resultado pode ser compreendido em coerência com o posicionamento do professor que alimenta essa prática, justificada na sua adesão, 72% (o=18%; f=43% e mf=11%), e que será resultado das várias influências que o mesmo sofre, ou seja, um vasto complexo de exigências culturais e funções sociais da própria educação histórica que ele recebe.(cf. cap. IV). Daí podemos perguntar: o que se ensina quando se tenta ensinar história? De que lado fica o professor quando julga, sem problematizar, o que foi bom ou mau, certo ou errado? Quais os critérios para o julgamento? O professor pode até ficar satisfeito quando se põe do lado do “bom” e do “certo”, sem considerar diversos pontos de vista. Foucault já posicionou-se quanto a isso,

levantando a idéia de que tal posição, embora operacional e útil para a construção de discursos, não produz qualquer efeito depois de algum tempo.

Talvez o depoimento do jovem Caio, 16 anos, cursando a 2ª série, do Ensino Médio, possa ilustrar a nossa análise:

“Para mim só interessa estudar História do Brasil para saber tudo o que os portugueses fizeram com os nossos índios.”

É muito importante constatar a forte influência que o jovem sofreu da campanha que as várias instituições: estado, mídia, escola e outras desenvolveram na “comemoração” dos “500 anos do Brasil.” O depoimento do jovem parece refletir os “direitos civis e humanos” difundidos nessa campanha, bem como nas organizações que lutam junto ao indígena brasileiro. Leonardo Boff evidencia bem tal questão ao lançar a obra: “Depois de 500 anos que Brasil queremos?” Na sua citação podemos ter idéia de sua preocupação:

“O assim chamado “descobrimento” equivale a um encobrimento (...). Também não significou um “encontro” de culturas, como os conquistadores de outrora procuram hoje escamotear a violência de sua invasão. O que de fato ocorreu foi um imenso desencontro, um verdadeiro choque de civilizações com o submetimento completo dos indígenas e negros mais fracos (2000, p.15/6).”

É natural que a Escola sofra então, ao nível da sua didática, muito especialmente na disciplina de História, as tensões e influências, de todo o debate que envolve a sociedade, através dos meios de comunicação de massa. Assim, a escola empenha-se em selecionar conteúdos e implantar didáticas que tenham relação com o novo contexto cultural evidenciado naquele momento. Mas será que esta perspectiva não tende a levar os professores a uma ênfase exagerada dos pontos de vista que emergem nesses meios de comunicação, deixando de priorizar uma postura equilibrada, na iniciação o pensamento histórico? O trabalho do professor na sala de aula pode correr o risco de depender, quase exclusivamente, da concepção que tenha da tarefa social da escola cumprindo rituais e até rotinas institucionais. Frente a isto, há necessidade do professor analisar bem se isso não pode significar um “obstáculo epistemológico” com relação à incorporação de novas concepções históricas e de educação e ainda, se não será uma indução ao aluno de que para o estudo da história basta acompanhar acriticamente tal debate. Esta preocupação poderia se relacionar, integrar, contextualizar, na perspectiva de conhecer desvendando, ou seja, ir além da superfície, do previsível, da exterioridade, bem como superar a ingenuidade que nos leva a julgar o passado pelas idéias supostamente evidentes.

O professor precisa estar atento e preocupado em estudar e compreender as ações humanas no tempo e ainda considerar o conhecimento construído pelos historiadores como provisório, descontínuo e seletivo. Múltiplas devem ser as interpretações sobre fatos, pessoas e idéias, pois diferentes são os interesses, valores e concepções de quem as constrói. É necessário treinar o aluno neste processo de interpretação do lugar social e da temporalidade de quem produz, com a escrita ou com a fala e na exigência de confrontar a validade das narrativas sobre o passado.

Estudiosos no assunto como Cardoso, (2001), Ciavatta, (2001), Kramer, (2001), entre outros, defendem que o encontro da História com a cultura seja estabelecido no entrecruzamento de novo/velho, com a desconstrução, mas também com a crítica capaz de ajudar a compreender as dificuldades do presente, relacionando-as com o seu significado histórico outros autores concretamente preocupados com a educação histórica (Rusen, (2001), Lee, (1978, 2001 e 2003), insistem na necessidade de focalizar a atenção no poder explicativo das produções sobre o passado, comparando-as, e não nas limitações das mesmas, o que pode levar os jovens à idéia de que, em História, “tudo vale” ou “nada vale”.

Constatando que, na aula de História, predominará o julgamento dos fatos, buscamos saber ainda se:

Os alunos discutem diferentes explicações sobre o que aconteceu no passado?

O Gráfico 24 apresenta as respostas dos professores a esta questão.



Os indicadores fornecidos pelas respostas dos professores permitem-nos perceber a intenção de desenvolver práticas pedagógicas participativas, atendendo a várias perspectivas históricas. Precisamos elucidar se há a utilização, na Didática de História, da investigação do significado de História no contexto social. Não sabemos se o simples fato dos professores, na sua maioria, 56% (f=45% e mf=11%) assumirem freqüentemente e muito freqüentemente diferentes explicações sobre o que aconteceu no passado, constitui uma consciência histórica global, de tal maneira que garanta, também, uma identidade ou identificação do indivíduo com a coletividade, a vários níveis, e ainda favoreça uma práxis social racionalmente organizada.

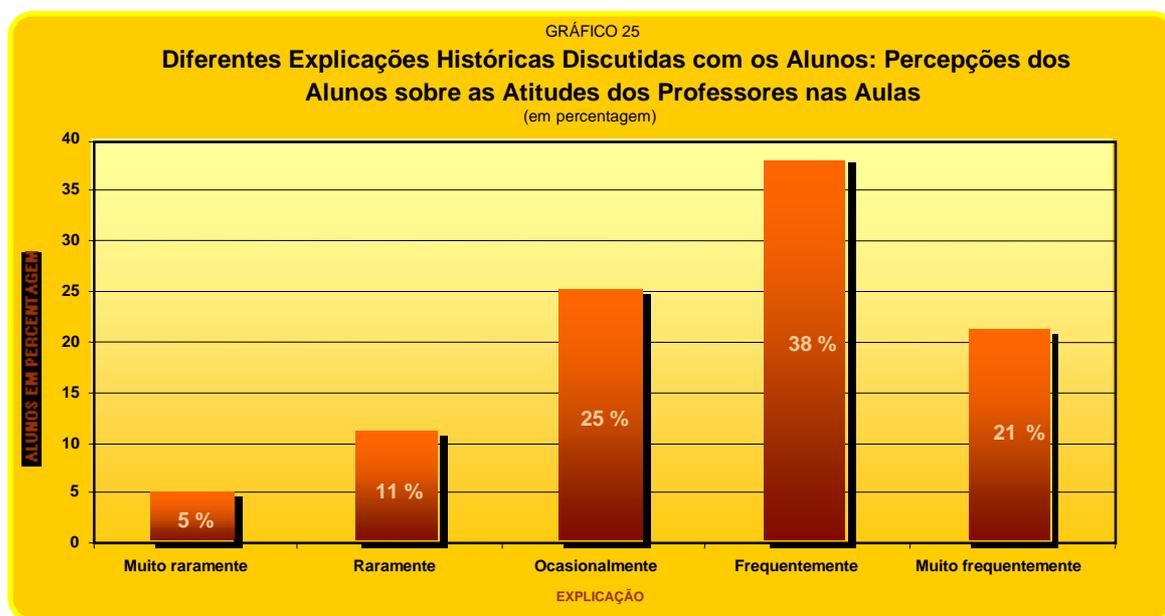
O desenvolvimento dessa questão pode ser buscado mediante a compreensão que o professor tem de História. Há de se entender que, se não há uma boa reflexão sobre a epistemologia histórica, pode-se diversificar os métodos aplicados no ensino, discutir diferentes interpretações e continuar predominando uma abordagem superficial, não sistemática, do saber histórico.

Na perspectiva de acompanhar as mudanças exigidas pela Escola, parece natural o professor querer inovar, diversificando seu fazer pedagógico. Mas será que tal maneira leva apenas os alunos, muitas vezes, a dizer a mesma coisa com palavras diferentes, ou seja, a interpretar o mesmo fato preso a “velhas” concepções de História e de mundo? Os dados deste estudo não nos permitem dar respostas clarificadoras a esta questão embora, cruzando respostas às várias questões, haja indícios de que várias das posturas assumidas revelam-se superficiais, contraditórias. Nesse sentido, é necessário levar em conta a ampliação de métodos e recursos que permeiam o universo do ensino, sobretudo considerando os elementos externos – editoras, PCNs, universidade enfim, o debate que cresce nesse aspecto nos mais diversos setores, que direta ou indiretamente interage no pensamento do professor. Por outro lado, não podemos perder de vista que toda e qualquer mudança, para que aconteça de fato, precisa ter como elemento principal desenvolvimento da competência dos professores que atuam diretamente no processo ensino-aprendizado.

Assim, podemos pensar o professor despertando para a importância da aceitação crescente da idéia de que as formas de compreensão e de explicação típicas do trabalho histórico podem ser perspectivistas. Ou seja, estas diferentes formas, implícita ou explicitamente, justificam-se a partir de diferentes concepções sobre o processo de conhecer que, por sua vez, são decorrentes de determinada visão de homem e de mundo. Iniciar o aluno no processo de “leitura do mundo”, pelos mais diversos meios, num movimento de aprender a trabalhar com

diferentes linguagens, são princípios que poderão constituir alicerces de uma construção didática conseqüente.

Os alunos também, na sua maioria, relacionam a aprendizagem à consideração das diferentes explicações sobre o passado; conforme se apresenta no Gráfico 25.



Como mostra o Gráfico 25, 84% (o=25% f=38% e mf=21%) dos alunos consultados admitem aprender História imaginando o passado com perspectiva de várias explicações. Tal pode sugerir que essa prática já é peculiar na sala de aula, podendo evoluir para níveis mais elaborados desde que as diferentes interpretações estejam imbuídas de reflexão e problematização de questões históricas. A partir daí, deverá acentuar-se a necessidade de garantir ao professor uma formação histórica que possa dirigir os procedimentos cognitivos que permeiam a relação ensino-aprendizagem. Com isso, o ensino poderá assegurar uma compreensão realmente válida, visto que é indispensável que o professor de História se dê conta de suas limitações “seculares” que insistem em manter uma estrutura de funcionamento inadequada para as novas exigências paradigmáticas. (cf. cap. IV).

Por outro lado, não podemos mais conceber o ensino de história dos nossos dias limitado a uma transmissão mecânica dos conhecimentos selecionados por critérios de alguns que os determinam relevantes. Quando os jovens disseram trabalhar nas aulas “diferentes explicações”, isso pode justificar sua idéia de diversidade e não necessariamente o que acontece na aprendizagem de História, por viver submerso numa grande quantidade de informação, embora quase sempre fragmentada e desintegrada.

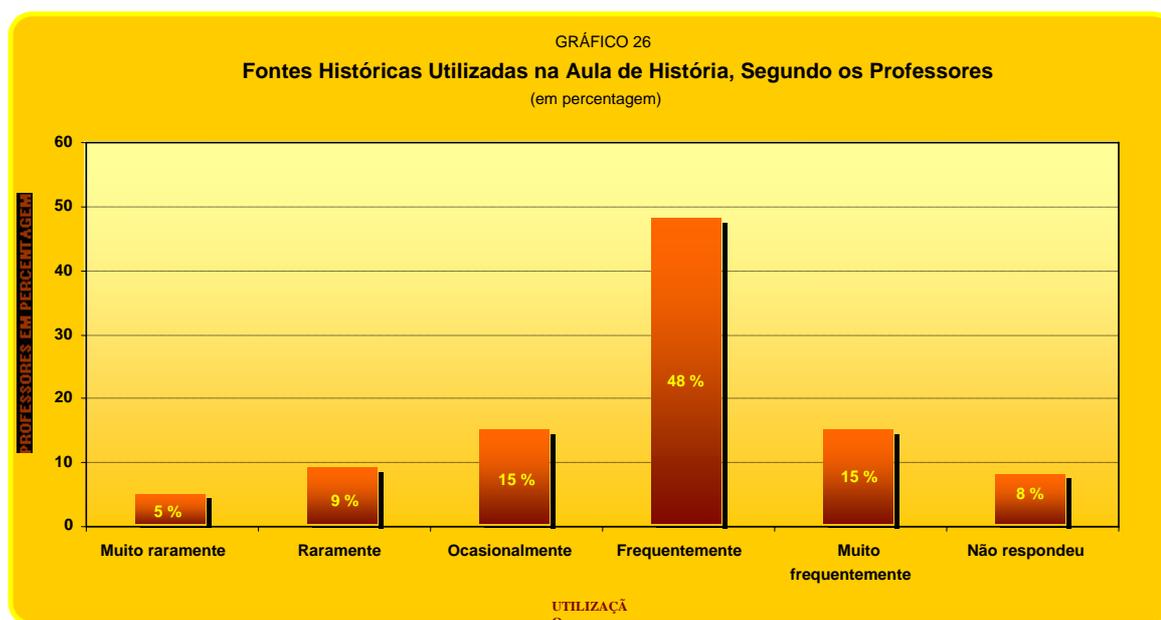
Nessa perspectiva, a questão que precisa ser discutida é se o professor ao trabalhar essas diferentes explicações desenvolve, junto ao aluno, competências para organizar e dar sentido às inferências dos jovens, de forma a gerar capacidade de selecionar, organizar e pensar racionalmente toda a informação recebida. Enfim, construir esquemas de significados que possam servir de instrumentos de leitura de sua realidade circundante.

Ressaltamos, ainda, que as várias explicações históricas são dadas por quem as construiu. Cabe aqui saber se quem recebe consegue formular problemas capazes de sugerir novas hipóteses e garantir novas construções, algo fundamental, portanto, ao processo de aprendizagem.

Na busca da compreensão deste processo de aprendizagem histórica procuramos saber se é peculiar no trabalho da escola a interpretação de fontes com formato diverso:

Os alunos interpretam fontes históricas, figuras e mapas?

O Gráfico 26 apresenta a distribuição das respostas dos professores a tal questão.



A maior parte das respostas 63% (f=48% m=15%) desta questão remete para a utilização de fontes como figuras e mapas, nas aulas. Há motivos diversos para esta opção. O professor precisa, muitas vezes, utilizar recursos como esses para prender a atenção do aluno. Além do mais, no trabalho do professor de História é comum se encontrar, como fonte de pesquisa ou de informação sobre determinado tema, uma gravura, uma pintura, uma fotografia, etc. Essas fontes são exploradas, geralmente, para ilustrar ou exemplificar o pensamento pré-organizado, ou é utilizado, após análise, para posterior produção.

Parece ser necessário que se faça uma reflexão sobre os diversos formatos das fontes e as suas formas de utilização. Levando em consideração a necessidade da crítica ao material e conteúdos utilizados no ensino de História, não podemos situar os problemas apenas nos aspectos comportamentais (motivação do aluno), mas em dimensões muito mais profundas, como possibilitar a (re)construção do conhecimento, que passa por potencializar a capacidade de seleção e reorganização significativa da informação, além de facilitar a compreensão do passado.

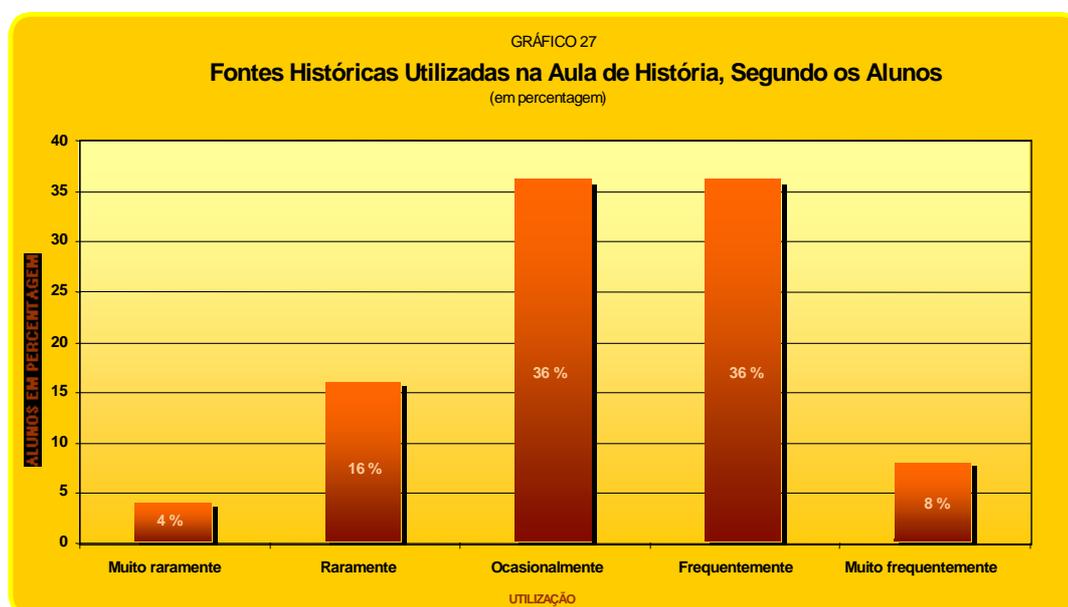
Nesta perspectiva, o valor das fontes utilizadas não depende apenas do seu valor epistemológico, ou do seu poder para despertar a curiosidade do aluno, mas principalmente da sua capacidade de conexão com a realidade para facilitar a organização de informação fragmentada com que a sociedade e a escola convive. Até porque o bom professor pode até aproveitar-se de um material limitado e trabalhá-lo no sentido de desenvolver a capacidade crítica e produtiva de seus alunos.

Neste sentido, alguns autores (Pérez, 1990; Loureiro, 2000; Moreira, 1997) consideram que o professor deve ter o domínio necessário para organizar a matéria histórica e as relações sociais na aula, de modo que garantam ao mesmo tempo a reconstrução do conhecimento e a administração dos conflitos, consequência da incerteza e da complexidade que, por certo, surgirão no espaço do fazer pedagógico.

Os alunos parecem confirmar o pensamento do professor quando inquiridos:

Vocês interpretam fontes históricas, quer escritas quer figuras e mapas?

O Gráfico 27 apresenta tal atitude.



A maioria dos inquiridos, 80% (o = 36%; f = 36% e mf = 8%) opinaram entre ocasionalmente e muito freqüentemente o uso dessas fontes, o que nos leva a refletir sobre o porquê de tamanha adesão a essa prática nas aulas de História.

O gosto por utilizar esses recursos pode ser explicado a partir da nossa cultura “pós – moderna” que é sustentada por um sistema representativo de uma “inflação de imagens”, que permeia todos os níveis da sociedade. Em se tratando da educação histórica, os nossos livros didáticos são bem característicos pelas ilustrações, e as escolas começaram a reconhecer que esses recursos poderiam ser extensivamente utilizados, talvez sem o necessário critério de como, para quê e com que função, no processo de ensino e aprendizagem. Nesta perspectiva há de se perguntar como são realizadas as leituras desses recursos, ao serem utilizados na aula de história. Será que esses recursos passam a ser analisados na perspectiva da investigação histórica, portanto, enquanto objeto produzido em um determinado momento, e em confronto com outros? Será que há preocupação em utilizar uma metodologia ou didática histórica que possibilite leitura e interpretação que despertem vários sentidos? Ou a ampla disseminação desses recursos “forçam” o professor a utilizar essas fontes superficialmente, sem a devida habilidade epistemológica? Há de se realçar ainda que a utilização dessas fontes, no entanto, apresenta uma série de implicações. Começamos com a idéia de Cali que: “Tudo é, ao primeiro olhar, evidente” (1996, p.5). Este aspecto é um problema a ser trabalhado, principalmente quando se trata de uma geração em que as imagens permeiam seu cotidiano sem que se exija qualquer tipo de esforço para uma compreensão aprofundada.

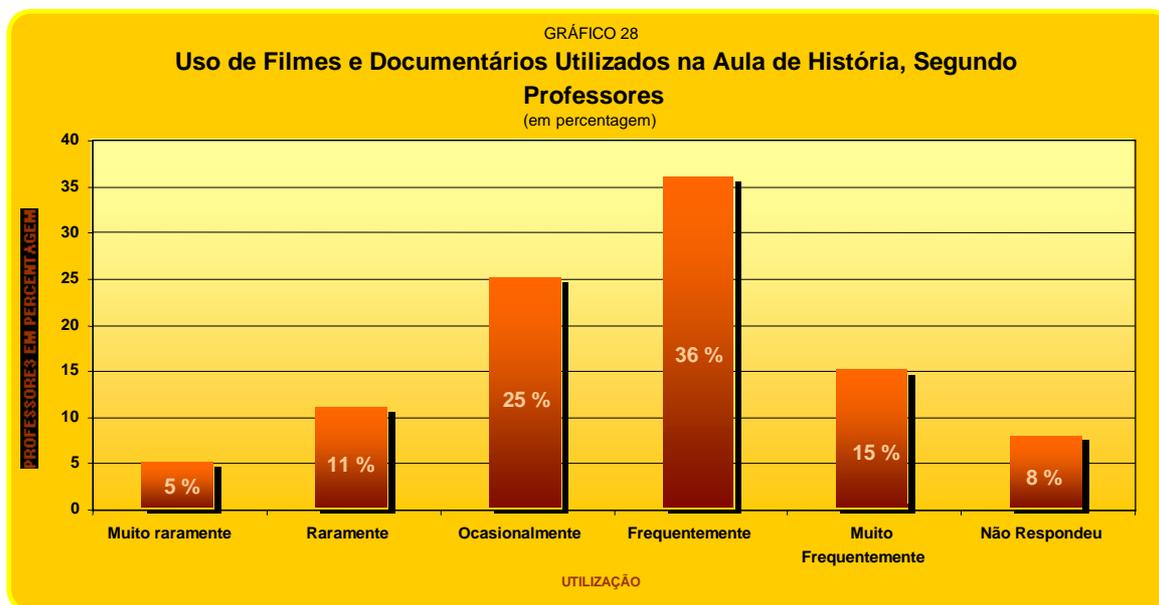
Por outro lado, é necessário evitar a idéia de verdade absoluta no conhecimento de representação do real, da possibilidade de um passado presentificado. Bittercourt ilustra bem essa questão quando diz:

... a imagem não ilustra nem reproduz a realidade, ela a constrói a partir de uma linguagem própria que é produzida num dado contexto histórico (1998, p.119.)

Assim, a preocupação principal em utilizar esses recursos deve ser compreender que cada fonte pode ser um olhar sobre o passado e não o passado em si e que, cada fonte que se utiliza possui elementos que são específicos, sendo importante buscar o que e como o aluno pode utilizar para construir o seu conhecimento.

Outra possibilidade didática utilizada no ensino de História são as imagens cinematográficas, o que procuramos saber no quesito:

O Gráfico 28 apresenta a distribuição das respostas dos professores acerca desta prática:



De acordo com os dados apurados no inquérito, o professor, nas suas aulas de História 76% (0=25%; f=36%; mf = 15%), diz utilizar filmes e documentários. Esse resultado mostra que a escola, como não poderia deixar de ser, insere-se no contexto de uma época marcada pela invasão de imagem que pulula na captura do nosso olhar. Ou seja, há evidências da disseminação da imagem em movimento como meio de comunicação de massa. Porém, os dados não nos permitem saber se o professor domina a forma de compreensão desse fenômeno, que parece não partir de uma descrição constativa mas de uma mercadoria cultural e material, tornando necessário, antes de tudo, que se compreenda como estas imagens se articulam com o mundo da realidade material.

Antes de mais nada, é importante que se diga a incorporação desses meios de comunicação como fontes para a História na aula, parece ser uma necessidade óbvia. Até porque não devemos deixar de reconhecer o mérito da câmara, ao longo dos anos, que garante vários registros importantes para a História, tais como: o cotidiano, cerimoniais importantes, guerras, “estórias” do passado, enfim, uma imagem documental que, se bem utilizada, justifica a expansão do seu uso nos vários espaços, especialmente na sala de aula. Tal utilização nos remete à necessidade de indagar o tipo de abordagem que o professor faz quando trabalha com esse apoio, uma vez que, o professor poderá não considerar que essas produções trazem apenas diferenças superficiais, para a compreensão do passado atribuindo

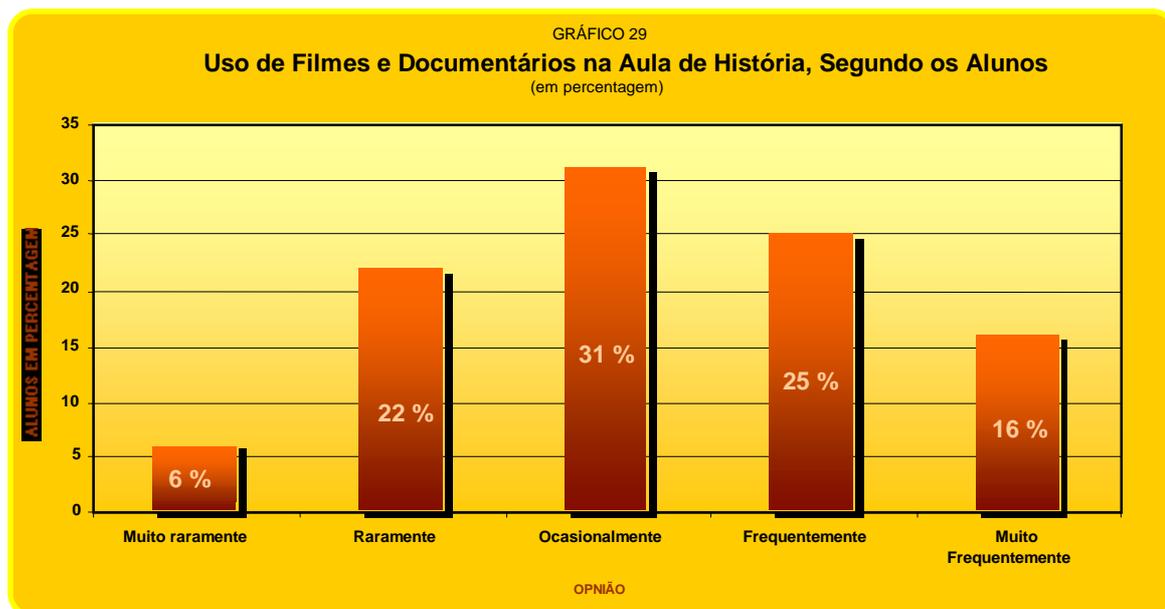
aos padrões uma multiplicidade de roupagens, se as mensagens não fossem interpretadas em confronto com fontes historiográficas. Nesta perspectiva, parece ser necessário saber explorar o sentido da articulação das linguagens implícitas e explícitas em tais materiais. É importante ressaltar, ainda, que a presença dos objetos técnicos é condição desejável, mas não suficiente, para a promoção de diferenças qualitativas nas práticas pedagógicas concretas.

Além do mais, é necessário refletir a relação existente entre a formação e a inovação, pois o professor não muda por evolução imediata ou conversão súbita a princípios ou práticas impostas pelo mundo exterior. Espera-se que as instituições competentes possam proporcionar aos professores o necessário para que desenvolva, de forma refletida e fundamentada, a sua atividade profissional, evitando que se exponham ao utilizar esses meios simplesmente como uma estratégia de motivação. Por todas essas preocupações, tal utilização exige mais do que simplesmente, falar em inovação do ensino. Será necessário ter em conta o processo das aulas, a forma como é entendido o material didático utilizado, o controle pelo professor e a necessidade de rever a sua maneira de dar sentido ao conteúdo, entre outras coisas. Neste sentido, alguns autores (Perez, 1990; Chaffer, 1984; Doyle, 1986) consideram que o professor deve possuir a necessária competência profissional para o seu fazer pedagógico.

Ao consultar os alunos quanto a esta prática, fizemos a seguinte indagação:

Vocês trabalham filmes e documentários de História?

O Gráfico 29 apresenta as percepções dos alunos quanto à frequência do uso de filmes e documentários na aula de História.



O Gráfico 29 mostra que os alunos ao acentuarem o item ocasionalmente (32%) e item raramente (22%) somado a muito raramente (6%), perfazendo um total de (60%), contrariam a informação do professor quando o item frequentemente (36%) aparece como predominante, acompanhado do ocasionalmente (25%) e muito frequentemente (15%), atingindo um total de 76% (cf. Gráfico 30).

Chamou-nos a atenção o fato de 51% dos professores afirmarem que “frequentemente” e “muito frequentemente” utilizam tais fontes, enquanto praticamente o mesmo percentual de alunos, 60%, afirmam que só “ocasionalmente”, “raramente” e “muito raramente” percebem tal prática. Tal resultado pode significar que, embora os professores se contentem com o quantitativo e/ou uma forma superficial de utilização de televisão e vídeo, os alunos não percebem a suficiência dessa utilização e, talvez, reconheçam mais do que os professores o proveito e eficácia que tal modalidade da prática possa representar para seu aprendizado. Ou poderá significar que os professores inflacionam as suas respostas no pressuposto de que o uso das fontes cinemáticas é pedagogicamente aconselhável.

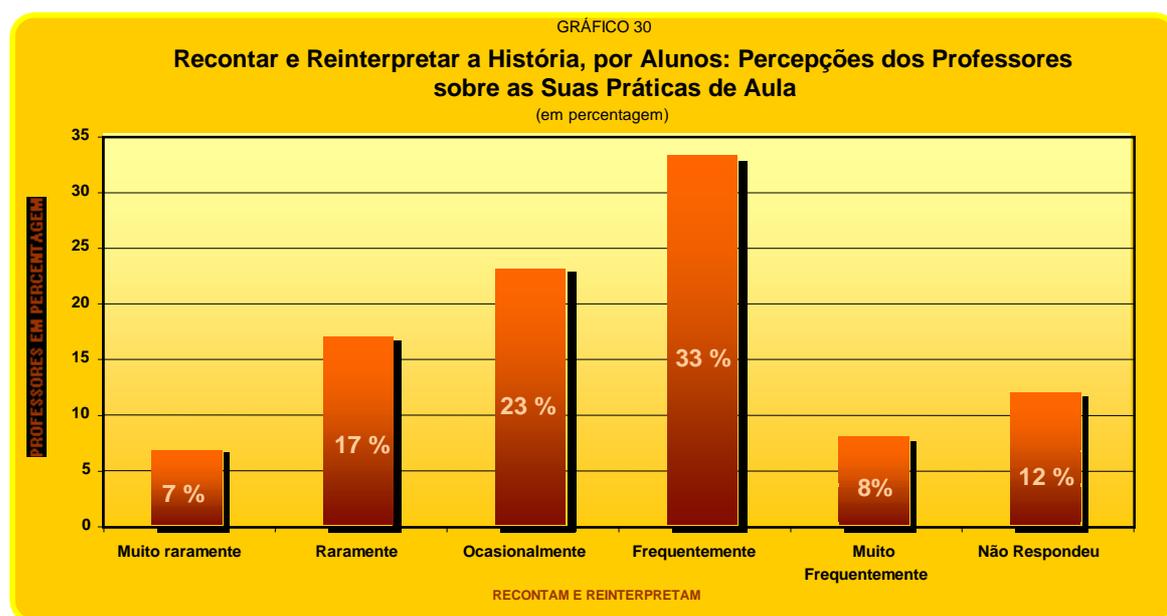
Há de se considerar, ainda, que nos últimos anos se constata um imenso acúmulo tecnológico, a consolidação da cultura de massa, a presença e o domínio de novos meios de informações e, até, formação, pelos quais os alunos são influenciados. Dessa forma, o professor não tem como evitar o trabalho com as “novas” linguagens e, conseqüentemente, o interesse teórico em relação a esse fenômeno. A imensa expansão e diversidade dessa nova linguagem, bem como a profunda penetração no cotidiano, especialmente na escola, pode, se

utilizado de forma cuidadosa, enriquecer a compreensão das relações entre os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais de um determinado contexto, além de permitir uma imensa diminuição das distâncias do espaço físico, podendo levar para a sala de aula espaço como: museus, vestígios, construções, bem como outros espaços que poderão garantir a comunicação entre a idéia do passado e do presente portanto, ancorados nos procedimentos de produção de conhecimento histórico, tais práticas possibilitarão a construção do saber pelos alunos.

Considerando o dinamismo mental exigido a aprendizagem de História, e a necessidade em adaptar o ensino à realidade dos alunos, buscamos saber do professor se:

Os alunos recontam e reinterpretam a História por eles próprios?

O Gráfico 30 representa as percepções dos professores sobre esta prática na sala de aula.



O resultado aponta que 47% (o= 23%; r= 17%; e mr=7%) dos professores não utilizam o método de levar os alunos a recontarem e reinterpretarem a História, enquanto 41, % (f=33% e mf=8%) o fazem frequentemente ou muito frequentemente. Parece que existe a compreensão de que a aprendizagem depende de estímulos que alguém suscita no outro, pela via pessoal, e que na apreensão de conhecimento, numa dimensão pessoal não será necessário incentivar

cada um a ter voz e mente ativa na reelaboração das propostas de leitura do passado. É sintomático que 12% dos professores se esquivaram a responder.

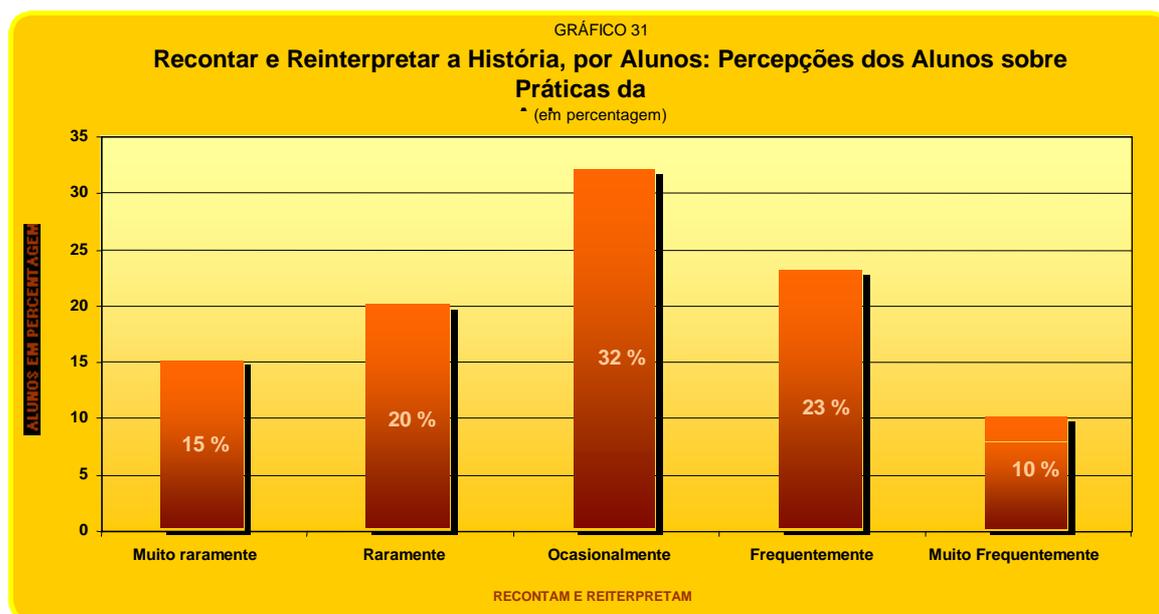
Será necessário investigar mais, em pesquisas futuras, no sentido de saber se os 41% dos professores que afirmaram usar esse método freqüente ou muito freqüentemente pensam que a atitude de liberdade expressiva que diz que o aluno pratica na aula, tem como objetivo uma estratégia não só de atitude motivacional para que o mesmo se sinta dotado de competência, mas também de atitude cognitiva, no sentido de levar o aluno a selecionar e articular o conhecimento numa perspectiva de participar conscientemente na construção das suas próprias idéias e conseqüentemente expressão. Os outros 47% que dizem não usar freqüentemente esse método talvez pressuponham que o ensino pode ser entendido como um processo de transmissão de conhecimentos prontos e de uma formação geral. Talvez para esses professores o processo de ensino tenha um sentido único, em que não faz falta ter em conta a individualidade do aluno, como ser pensante.

Considerando que a aprendizagem pode ser entendida como um processo de comunicação que se desenvolve a partir de experiências de construção de conhecimentos, é de se esperar que o ato de ensinar reflita o aprender, situado nas concepções partilhadas, levadas pela atividade conjunta de professor/aluno.

Como os professores, os alunos também acenaram para uma menor freqüência de uma metodologia que os levassem a recontar e reinterpretar a História por eles próprios, ao serem indagados:

Vocês recontam e reinterpretam a História por vocês próprios?

O Gráfico 31 apresenta a distribuição das respostas dos alunos quanto a esta prática de aula.



Os alunos demonstram, ainda com maior evidência do que os professores, que não se usa com frequência esse modo de trabalhar a História, como aponta o resultado da pesquisa, onde 67% dos jovens nos dizem que, só ocasionalmente (32%), raramente (20%) ou muito raramente (15%) lançam mão dessa prática, o que nos leva a pensar que essa relação de ensino-aprendizado não estimula a maturidade intelectual do aluno, por omitir a possibilidade de desenvolvimento de raciocínio e de aprendizagem do próprio. Nessa perspectiva, o professor parece não garantir um processo amplo e dinâmico re-construção do conhecimento, que pode surgir a partir de uma relação ativa, que produz transformações correlativas no sujeito e no objeto, que parece só ser possível com novos paradigmas epistemológicos. É necessário considerar ainda que um processo de construção de novos conhecimentos requer não só o estímulo de operações mentais abstratas, como também a resignificação de conceitos cotidianos o que pode ser garantido a partir da sua utilização como ponto de partida das idéias mais elaboradas (cfr. cap II).

Nesse horizonte, será aconselhável uma intervenção na formação em competências de comunicação, as quais deveriam fazer parte do currículo de formação inicial, garantindo ao professor adquirir condição para organizar as idéias que vão surgindo, classificando as relações entre elas, e, ainda, favorecendo que as diversas suposições e questões levantadas pelos alunos possam ser resignificadas pelas dialogias.

3.2 Objetivos Perseguidos nas Aulas

A elaboração de objetivos supõe-se ser uma prática do professor, não apenas no que se refere ao conteúdo mas, principalmente, aos procedimentos que a desencadeia para favorecer a aprendizagem.

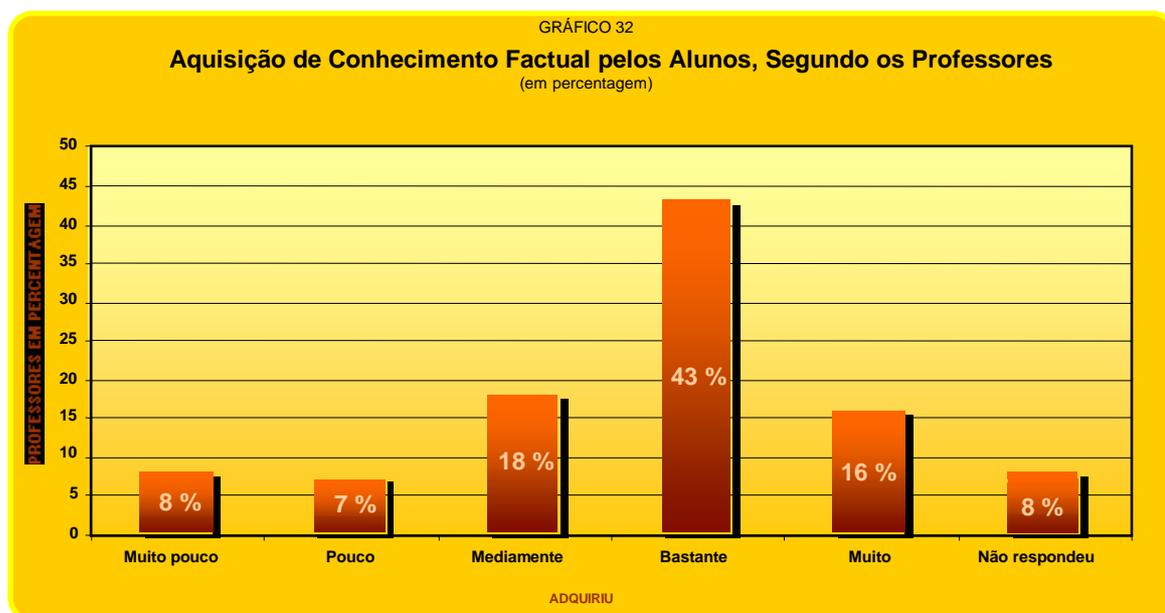
Esta análise pretende incidir sobre a aula de História no qual se encontra, sistematizados pelo professor, os conceitos e competências a serem “aprendidos” pelos alunos. Procuramos detectar os objetivos que concentram o ensino, para ver a correspondência da teoria e prática tal como é conceptualizado pelo professor.

3.2.1 Percepções dos Professores

Acompanhamos o posicionamento dos professores, quando indagados sobre os objetivos que concentram seu ensino, começando com a seguinte questão:

Que os alunos adquiram conhecimentos sobre os principais fatos históricos?

O Gráfico 32 apresenta a distribuição das respostas dos professores quanto à intensidade com que os alunos adquirem conhecimento factual.



Na elucidação “de que os alunos adquiram conhecimentos sobre os principais fatos históricos”, 77% dos professores (md=18%; b=43% e m=16%) ficaram entre mediamente e

muito, o que demonstra coerência com a sua concepção de História, quando a maioria se identifica com o modelo defendido por E.C. Carr de que a “História – é um processo contínuo de interação entre o historiador e seus fatos.”

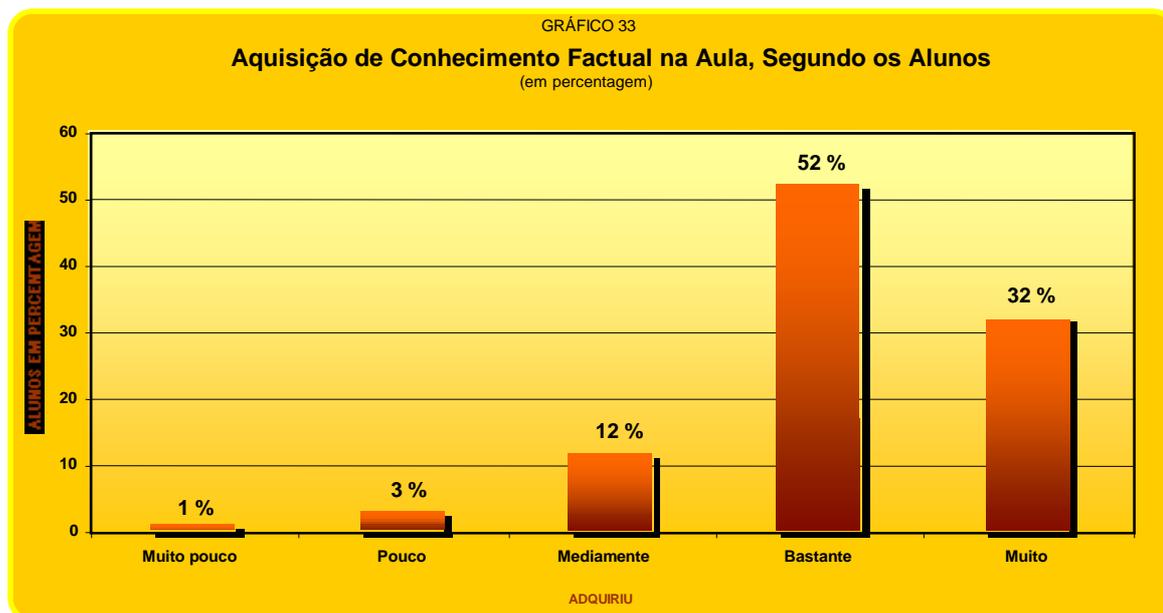
Nesta perspectiva, o professor parece não questionar que os fatos não se narram a si mesmos, são narrados por um certo autor, segundo uma certa questão, de uma certa perspectiva, com uma certa metodologia, para um certo público. Além do mais, o professor precisa perceber que a expressão pelas linguagens tem suas múltiplas dimensões. Por isso, poderá ser necessário focalizar os modos de constituição dos sujeitos e dos objetos no processo para conhecer, na produção do conhecimento, o lugar do encontro de linguagem e ideologia, a relativa pertinência da interpretação da evidência disponível.

Nas indicações dos professores parece existir um reforço da idéia de que os alunos devem sobretudo, adquirir conhecimentos sobre os principais fatos históricos que nos remetem para a proposição de que a escola deve transmitir o conhecimento que consiste numa descrição unívoca dos fenômenos do mundo, permitindo a eliminação de dados subjetivos e individuais, superando as controvérsias, construindo formulações verificáveis e, portanto, consensuais. Assim, o professor parece aceitar a idéia de que a História é um conjunto de acontecimentos dos quais cada um é determinado, mas que só alguns são objetos de ciência e que o todo não é científico. Portanto, para estes professores, a finalidade de História, enquanto disciplina, poderá ser a perpetuação das “principais” ações passadas, selecionadas a priori pela historiografia no presente. No entanto, poderiam pensar um ensino de História como palco de debate entre diferentes concepções, e ainda que toda a descrição ou explicação constitui uma proposta de sentidos múltiplos e não de um único sentido, e que esta abordagem está cada vez mais presente no debate sobre o ensino, como elemento norteador para o seu redimensionamento.

Daí, o professor de História não poder ficar preso apenas a uma História de “fatos” prontos, selecionados e justificados por autores que, muitas vezes, estão distanciados da maioria dos problemas da sociedade brasileira. Sabemos que, no Brasil, diante do panorama atual, é grande a necessidade de uma educação que leve o ser humano, concreto, ao eixo das preocupações, valorizando assim a compreensão dos esforços que nossos antepassados fizeram para conquistar o espaço no qual nos encontramos.

Na análise confronto das opiniões dos alunos, verifica-se que o resultado corresponde, sobretudo a um aprendizagem interpretativa e valorativa dos principais fatos históricos. Assim, buscamos saber dos alunos o que eles mais aprendem nas aulas de História:

Conhecimento sobre os principais fatos históricos?



O resultado mostra que “o conhecimento sobre” os principais fatos históricos” é visto pelos alunos de forma muito intensa, quando 97% (md=12%; b=52% e m=33%) confirmam essa aquisição, enquanto 77% dos professores a referem, (considerando ainda que 8% dos professores se escusaram a responder a essa questão).

Tais considerações parecem apontar para uma posição ainda positivista de História, quando se reproduz num ensino que sobrevaloriza o conhecimento de fatos selecionados como mais importantes, justificado em um contexto de ensino “tradicional” que há muito vem sendo criticado e até rejeitado, inclusive pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O jovem Hélio, 17 anos, cursando a 3ª série, do Ensino Médio, aluno de um importante Colégio de Recife, traduz bem esse resultado quando mostra uma confusão conceitual entre “fatos” e “acontecimentos”.

“Para mim a história é feita através dos fatos, ou seja, dos acontecimentos mais marcantes”

Ao analisar o depoimento do jovem Hélio, sentimos a necessidade de insistir no seguinte problema: Qual é o sentido e os objetivos do conhecimento histórico nas nossas escolas? Primeiro é necessário saber o que geralmente é apresentado aos alunos no processo de ensino de História. Quais são esses “acontecimentos mais marcantes” que geram automaticamente os fatos da História? São aqueles conteúdos já cristalizados? São

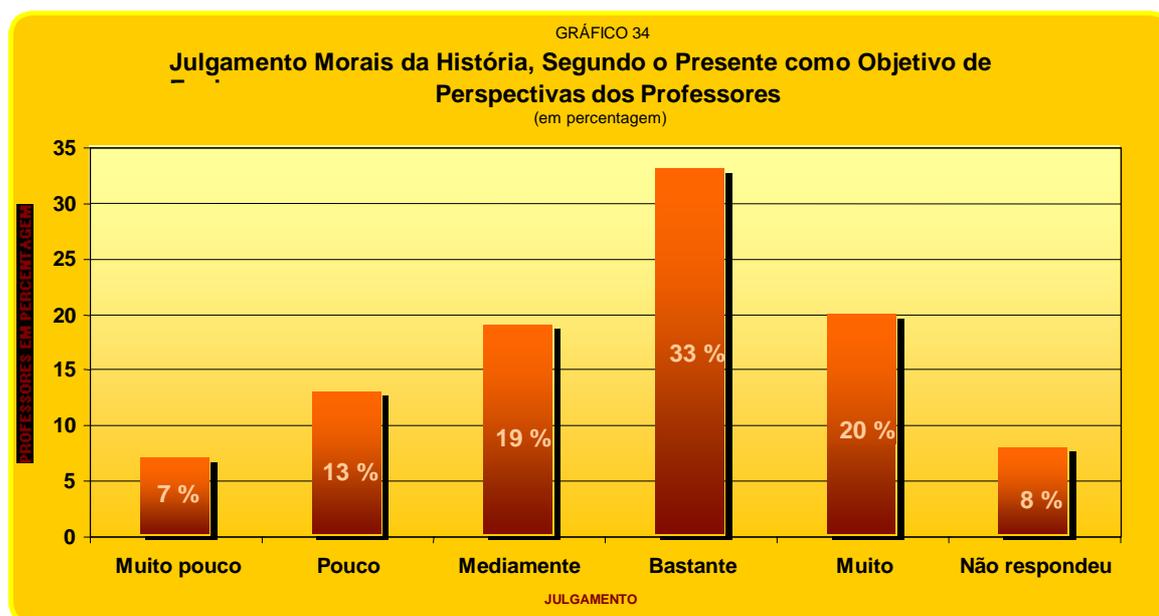
acontecimentos que têm a ver com a realidade do aluno? O repensar dessas questões é urgente, até porque a nossa omissão nesse debate poderá alimentar o pressuposto de que o aluno não deverá pensar sobre o que deve ser ensinado ou o que a escola procura ensinar, impedindo-o de pensar qualquer outra alternativa de conteúdo. É muito importante procurar compreender como se constrói a idéia de passado, pois, parece passar um conformismo do aluno por ter assimilado uma concepção como resultado de uma aprendizagem tradicional. Não percebemos, nestes resultados, preocupação em produzir uma reflexão de natureza histórica que poderá encaminhá-lo para outras reflexões em sua vida. Nesse sentido, se evidencia uma inadequação entre, os saberes desunidos, divididos, compartimentados de um lado, e, do outro lado, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, transnacionais e globais. Enfim, a prática pedagógica não é apenas lócus da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são constantemente, gerados e modificados (Pereira, 1999).

Nesse sentido, o aluno pode não aprender, se o ensino não lhe der oportunidade para construir o conhecimento. Esse problema se manifesta, por exemplo, quando há uma excessiva necessidade do professor em cumprir um conteúdo, descuidando-se de interrogações acerca do qual?, para que?, quem criou? e com que cuidados e evidência disponível?

Procuramos saber, ainda a atitude do professor face ao julgamento moral dos acontecimentos, enquanto objetivo de conhecimento:

Que eles julguem moralmente os conhecimentos históricos de acordo com os poderes dos direitos civis e humanos.

O Gráfico 34 apresenta a distribuição de seqüência das respostas dos professores quanto à este objetivo.



No tocante à aprendizagem moral através do ensino de História, traduzida na questão “julguem moralmente os acontecimentos históricos de acordo com os padrões dos direitos civis e humanos”, os indicadores mostram, mais uma vez, como os professores aderem a esta proposta, alimentando a prática de situar o ensino de História como meio de formação para a cidadania, mas que pode ser suscetível quer de usos instrumentais, utilizados para fomentar ideologias quer de problematização legítima, para fomentar consciências sociais.

O professor, ao assumir tal postura 72% (md=19%; b=33% m=20%) poderá desconhecer a pluralidade dos sentidos que, implicitamente, estão inscritos nesta proposta genérica. Assim, julgamos ser coerente trabalhar interpretações, nos diversos sentido de buscar compreender os mecanismos que sustentam a ação do interprete.

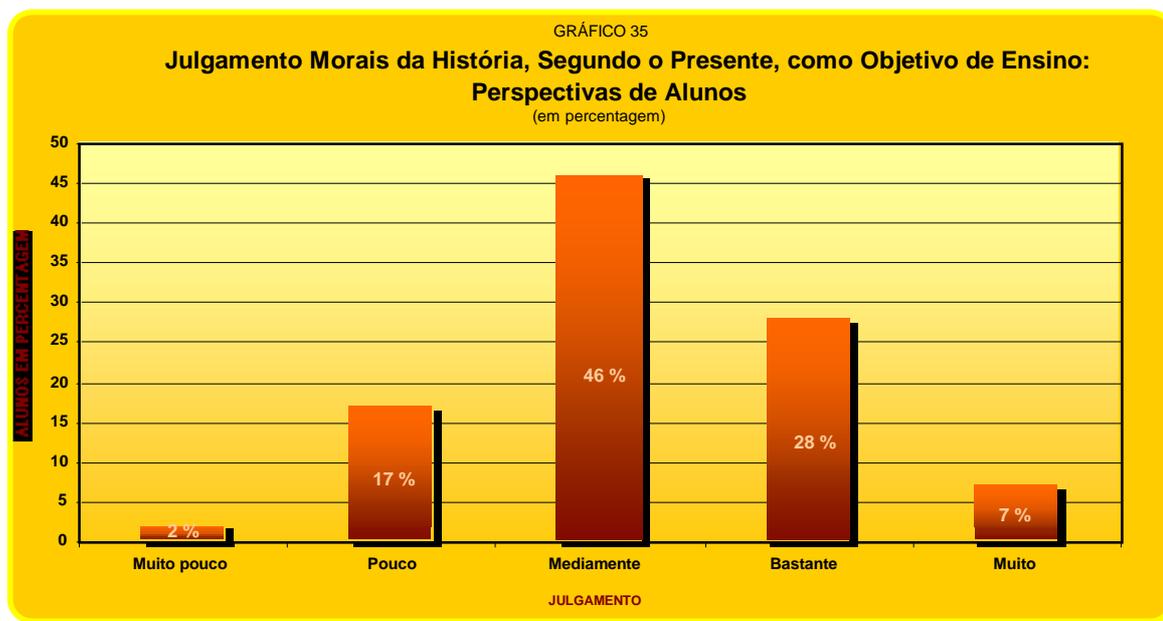
Isso, deve ser feito de forma consciente, explícita, para que a reflexão sobre “poderes dos direitos” que se passam através do tempo, possam ajudar a formação de um conhecimento his

tórico problematizante, adequado às novas exigências.

3.2.2 Percepções dos Alunos

Os alunos por seu lado, foram também consultados quanto objetivo em adquirir:

Conhecimentos históricos para ter possibilidade de julgar as pessoas de acordo com a época contemporânea.



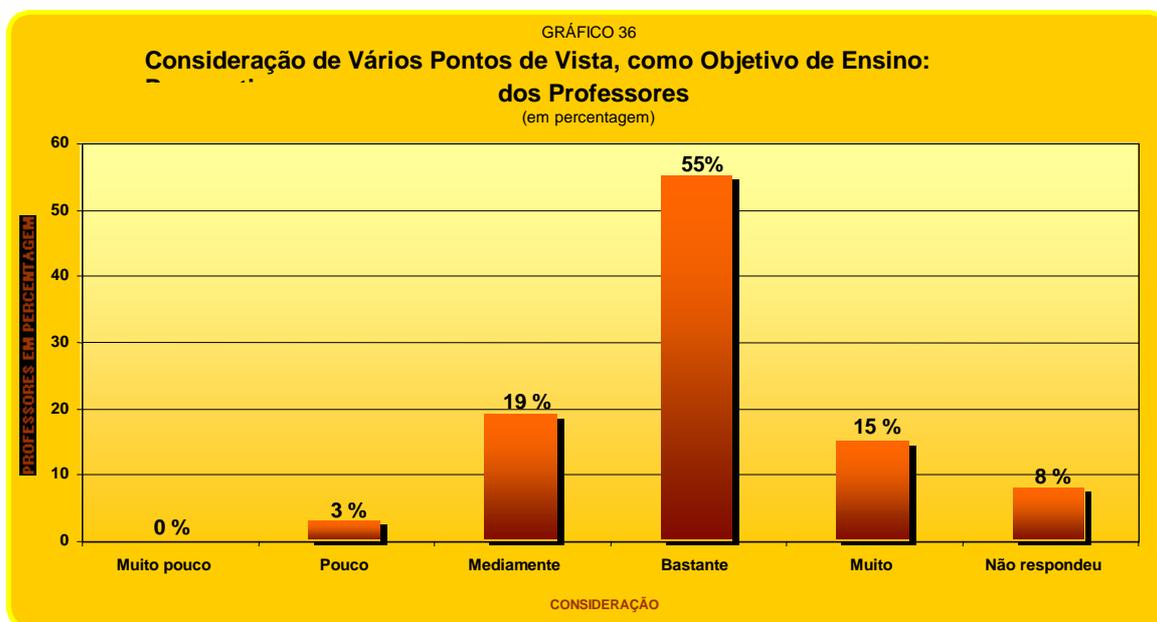
Embora os alunos pareçam confirmar os dados colocados pelos professores – ($p=72\%$ e $a=81\%$) entre mediamente e muito, há que considerar a diferença observada nas opções mediamente ($p=12\%$ e $a=46\%$), quando percebemos nestes resultados que a opinião mais freqüente do aluno não é de que essa prática seja muito, mas mediamente, presente. É que talvez os alunos não percebam a presença desse objetivo, de forma tão intensa quanto os professores. Assim, será talvez mais difícil fazer os alunos perceberem que tanto os conteúdos como os padrões morais que estudam, sofrem alterações dependendo do grupo político e da presença de valores predominantes naquela conjuntura. Nessa perspectiva, é necessário que o ensino de História ofereça possibilidades aos alunos para situar conscientemente as diferentes visões e interpretações, que lhes permitam constituir um quadro teórico referencial como de análises históricas. Por conseguinte, nenhum programa de formação pode ser validamente elaborado a priori, sem a preocupação a cerca das implicações nas mais diversas dimensões. O professor, ao levar o aluno a julgar moralmente de acordo com poderes ou parâmetros estabelecidos, sem o alertar para o fato, poderá perder de vista o sentido de perceber a formação como possibilidade de desenvolver competências

em organizar e dar sentido às múltiplas informações que o jovem de hoje recebe, pelos mais diversos meios de comunicação. Assim, qualquer que seja a valorização dada à ação do professor, sujeito central ou mediador do processo educativa, é preciso evidenciar que, além dos conteúdos, existem as questões (conceituais, pró-sedimentais e atitudinais) a serem redimensionadas numa perspectiva aberta, problematizadora.

Nesta abordagem, a “lógica da História” pode ser concebida, no seu ensino, como um conjunto de procedimentos e conceitos a assumir no fazer pedagógico. Assim, sondamos do professor se ele espera dos alunos:

Que eles imaginem o passado tomando em consideração vários pontos de vista.

O Gráfico 36 apresenta as atitudes dos professores quanto a esta problemática.



Os professores, na sua maioria, 89% (md=19%; b=55% e m=15%) dizem utilizar, com mais ou menos intensidade, vários pontos de vista nas aulas que ministram. Parece existir uma contradição destes indicadores quando constatamos, no decorrer da análise de dados, o desconhecimento, pelos professores, de nomes de importantes teóricos da História, que foram confundidos com os mais diversos especialistas, de tempos variados, além da grande convergência na escolha de concepções positivistas. Por outro lado, o professor pode fazer uso superficial de vários pontos de vista, de especialistas ou não no assunto, ou seja, preocupar-se apenas com a apresentação de várias fontes, mesmo sem uma metodologia histórica..

Este estudo não fornece dados para sabermos se o professor tem a clareza da dimensão desse diálogo com os variados sentidos que envolve a questão da identidade sócio-político-ideológica dos grupos e a disputa pela hegemonia. Nesta perspectiva, parece ser importante compreender como, na prática, o professor trabalha os diversos sentidos, aceitando a condição de que “compreender” é ter consciência que o sentido do “saber” pode ser variado.

Talvez o professor esteja considerando a busca em ultrapassar uma tradicional visão eurocêntrica da História e a lógica do progresso linear que permeiam nos livros didáticos de História (cf. cap.IV). Claro que são vários os pontos de vista nas interpretações presentes nesses livros didáticos. Entretanto, mudar as condições de produção da leitura não significa apenas alterar a forma de lidar com ela, exige o redimensionamento de todo o trabalho; como a seleção de material diversificado, o confronto das idéias e a proposta de uma metodologia de interpretação elaborada.

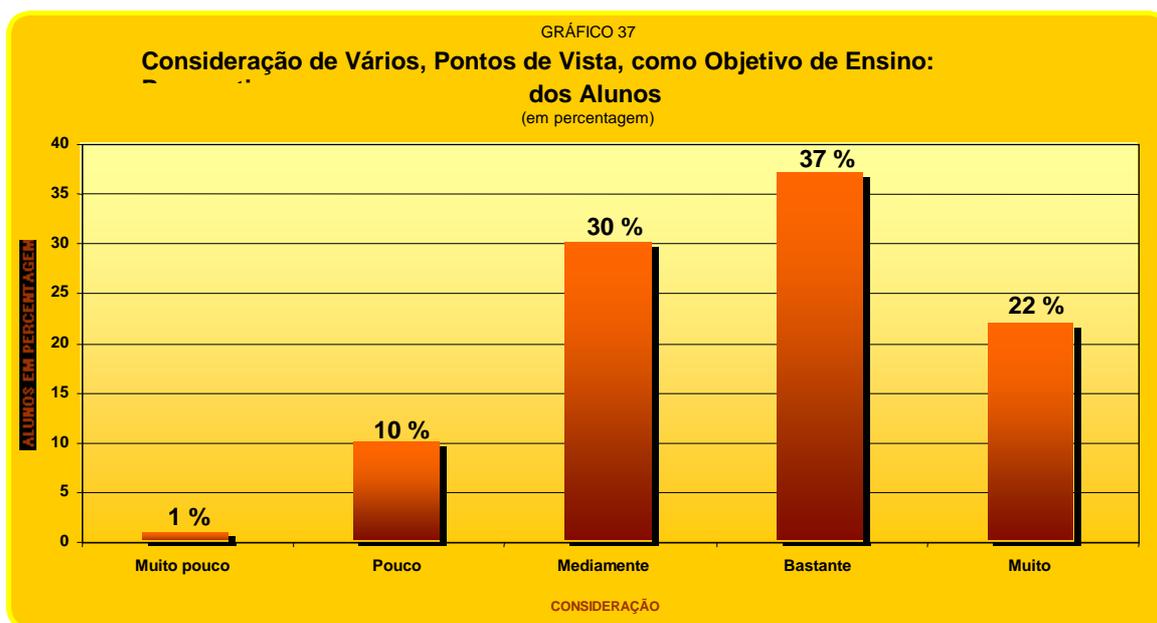
Bakhtin ajuda nessa reflexão ao estudar que é através do reflexo do outro que chegamos ao objeto refletido, ao dizer que, estudando as obras, os pensadores constroem: “... *pensamentos sobre pensamentos, emoção sobre emoção, palavras sobre palavras...*” (1992:329)

A citação reforça a preocupação de que, no trabalho do professor de História não pode deixar de estar presente a consciência de que os documentos que foram referências para o resgate do passado foram alimentados por uma pluralidade de diálogos refletidos numa potencialidade de sentidos por vezes em conflito, e que são prolongados na diversidade do tempo.

Os alunos foram consultados sobre o mesmo objetivo de ensino:

Imaginar o passado, tomando em consideração vários pontos de vista.

O Gráfico 37 apresenta a distribuição de respostas dos alunos quanto a intensidade com que este objetivo é tratado na aula.



Como os dados mostram, 89% (md=30%; b=37% e m=22%) dos alunos percebem o trabalho na sala de aula com abordagens de vários pontos de vista, o que pode sinalizar para uma consciência de que os mesmos, começam a interiorizar a idéia de que a História não pode ser unívoca, mas ensaiando uma concepção de História que se norteia para um campo de possibilidades, considerando os vários pontos de vista, ou seja, mesmo dentro de determinadas limitações, buscam fontes históricas com opiniões diferentes.

Por outro lado, é importante assinalar que esse tipo de questão possui outras implicações do tipo epistemológico e cognitivo.

Quanto ao epistemológico, nos vários depoimentos dos professores, consideramos curioso que nenhum professor admite trabalhar de forma conservadora, “tradicional”, a História com os alunos. O discurso da necessidade de formação de um “cidadão crítico, participativo e autônomo” é muito peculiar na fala do professor (e nos documentos oficiais), porém em nenhum momento percebemos preocupação com a complexidade das relações sociais presentes no cotidiano e na organização mais ampla da sociedade, que, inevitavelmente indaga o lugar que o indivíduo ocupa na História e como são construídas as identidades pessoais e as sociais, em dimensão temporal. Isso fica ilustrado em depoimentos como o da professora Darlene que tem entre 16 e 25 anos de ensin

“eu já não sei o que a gente deve fazer para que os nossos alunos se motivem para estudar História. Eu uso várias fontes é mesmo que nada”

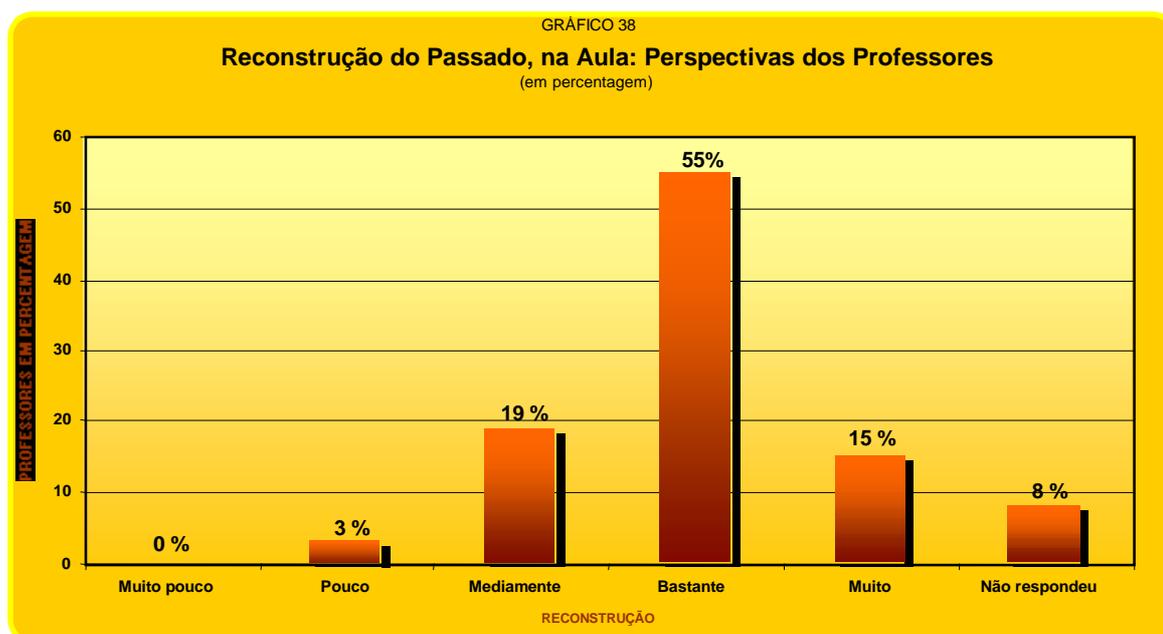
Constatamos tanto no depoimento de Darlene, como em outros, a grande preocupação em envolver o aluno e ao mesmo tempo sua frustração em não perceber resultado no esforço de ensinar. É como se o simples fato de utilizar “várias fontes” por si resolvesse, na opinião destes professores. Essa apatia que afeta diretamente a aprendizagem do aluno pode estar nos níveis de envolvimento dos alunos na aula (cf. respostas à prática de recontar a História na aula). Assim, constatamos, embora tenha o desejo de envolver o aluno, o professor encontra dificuldades em desenvolver trabalhos que, concretamente consigam despertar neles a compreensão da importância do conhecimento histórico. Talvez essa dificuldade do professor esteja centrada na falta do domínio de práticas de educação histórica que lhe garantam habilidade para trabalhar vários pontos de vista, estreitando a comunicação professor/aluno.

Para desenvolver uma atividade de raciocínio no ensino de História é, pois, preciso levar em consideração quais são as habilidades que se esperam dos alunos no que se refere ao raciocínio, de acordo com a pesquisa em cognição histórica(cf.cap. II).

E, por fim, procuramos saber o que o professor espera do aluno, no que respeita ao objetivo da compreensão em prática:

Que eles compreendam o comportamento das pessoas no passado, reconstruindo os quadros da vida e pensamento do período em que essas pessoas viveram.

O Gráfico 38 apresenta as perspectivas dos professores quanto a intenção de atender à reconstrução de contexto do passado, na aula.



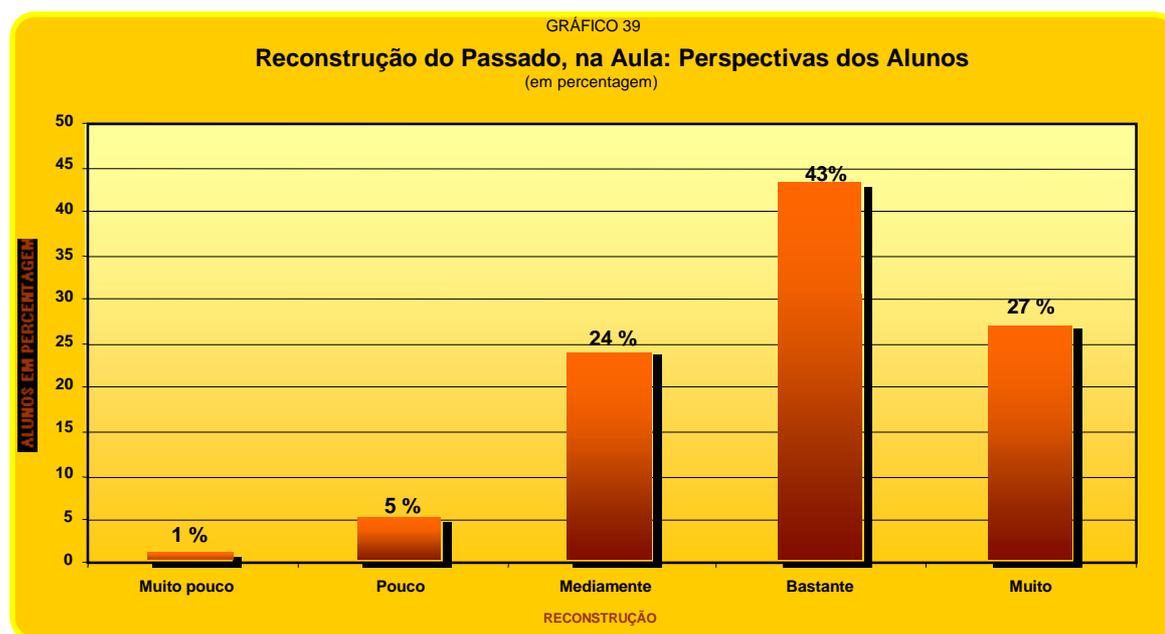
O interesse do professor representado em 89% (md=19%; b=55% e m=15%) em “reconstruir os quadros da vida e pensamento do período em que essas pessoas viveram”, ao nosso ver, evitará a utilização de conceitos da cultura contemporânea para explicar ou entender a História passada. Por outro lado, manifesta a preocupação em enxergar a História simplesmente com essa compreensão de sociedades passadas ou será que se evita o recurso à analogia e à exploração de idéias dos alunos, permeados pelas suas experiências do presente?

A maioria das opções desta segunda parte mostra, não só, o quanto algumas práticas têm condições para avançar, mas também o quanto sua fecundidade pode ser comprometida pela dimensão de temporalidade, quando o professor não consegue levar o aluno a perceber as diversas temporalidades no decorrer da História e, ainda, ter clareza de sua importância nas formas de organização cultural. Em boa parte dos indicativos dos professores, parece haver uma certa contradição entre a percepção dos problemas colocados pelas formas e pelos conteúdos das suas aulas e suas inquietações por mudanças, que termina mantendo aquelas mesmas formas e conteúdos, sem haver uma discussão do fulcro da questão que são os novos paradigmas do conhecimento histórico. Ou seja, na análise mais geral, o que parece determinar as mudanças que acontecem no ensino de História são os aspectos metodológicos e (ou) didáticos do ensino, quando poderia intensificar-se a preocupação sobre uma formação de professores numa atitude epistemológica reflexiva, que, conseqüentemente, proporcionaria compromissos de mudança qualitativa do ensino–aprendizagem.

Os alunos foram também consultado quanto: ao mesmo objetivo de reconstrução de passado:

Compreender o comportamento das pessoas do passado, considerando a época em que viveram.

O Gráfico 39 apresenta a distribuição de respostas dos alunos sobre esta necessidade de compreensão em prática, na aula de História.



Como o resultado aponta, 94% (m=24%; b=43% e m=27%) dos alunos dizem se transportar para a época das pessoas do passado, na aula de História. Os dados não permitem entender se o aluno concebe a história como um processo em que inúmeros fatores interferem e interagem entre si, e ainda, que a compreensão do passado não é apenas a apreensão de um conteúdo, mas, consiste também, em entender a forma como esse conteúdo é construído, considerando os múltiplos diálogos travados com diversos autores, com suas épocas e outras épocas (Bakhtin,1992). É difícil imaginar um passado remoto reconstruído pelos diversos olhares dos que sobre ele já trabalharam. Ou seja, a reprodução deste pensamento voltado exclusivamente para uma dada versão do passado pode criar no aluno a noção de imobilismo, ou até de impotência diante das “forças da História”. Pó isso, a adesão maioritária dos alunos ao objeto de reconstrução do passado, em História, poderá constituir uma base para uma abordagem inovadora, dinâmica, de diálogo presente e passado, em que cada segmento temporário selecionado seja (minimamente) criterioso e atualizado.

Podemos situar neste estudo, como já foi dito, um ponto significativo na interação da aprendizagem, que parece ser a concepção epistemológica histórica do professor. Assim, os avanços pedagógicos implicariam mudanças desses paradigmas, que podem evoluir na perspectiva de transformações da educação histórica.

Apesar da dificuldade da tarefa e da formação teórica dos professores de história, neste domínio, não aparecer, muito elaborado, o que é perceptível, há de se considerar toda a complexidade do ato educativo da aula. Trata-se de uma tarefa difícil mas instigante, a desenvolver num meio complexo, e as instâncias legais responsáveis pela formação do professor não devem ficar isentas destas discussões e preocupações.

Desta forma, cremos que é oportuna a questão de saber como se pode melhorar a formação do professor de História, nestas perspectivas já referidas, para que possa desenvolver de forma adequada as funções que lhes são confiadas, num contexto reiteradamente definido como complexo.

Depois de diagnosticada a situação do ensino-aprendizagem de história na cidade do Recife, temos como objetivo primeiro encontrar uma forma de organização para uma revisão profunda da estrutura e funcionamento a cerca da formação do professor de história, destacando os aspectos mais significativos dentro de cada problema, de forma que possamos, no final, contribuir com uma proposta formativa que acene mudanças significativas.

E ainda, incentive outros pesquisadores que busquem investigar a aprendizagem de História, no tempo presente e ajude o professor, que é o principal articulador e promotor da relação ensino-aprendizagem, participar desses projetos, no sentido de interagir com as pesquisas sobre seu ofício e usufruir das mesmas a fim de participar ativamente do necessário processo de mudança que o ensino de História necessita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sempre e por toda parte a vida conduz à reflexão sobre o que nela se apresenta, a reflexão conduz à dúvida, e a vida só pode resistir à dúvida levando o pensamento até a conquista de um saber válido. (W. Dilthey)

As questões básicas abordadas neste trabalho prendem-se à problemática do pensamento histórico do professor e o ensino-aprendizado da História.

Sendo peculiar à perplexidade do professor ao ser indagado a respeito do seu conhecimento histórico, buscamos compreender o movimento do seu pensamento epistemológico nas relações com sua formação inicial e suas percepções a cerca das práticas no processo de ensino. Foi analisando as respostas dos professores e alunos que refletimos sobre as possibilidades e limites do seu fazer pedagógico.

Não consideramos adequado chamar de conclusão o resultado a que chegamos, depois de demoradas leituras e re-leituras das respostas dadas pelos docentes e estudantes aos questionários.

O presente trabalho não pretende ser mais do que uma contribuição que, a nosso ver, significará um importante meio para a discussão e as possíveis mudanças tão emergentes na estrutura do ensino de História nas nossas escolas, uma vez que esta pesquisa aponta para a urgência de profundas mudanças envolvendo a educação histórica que deve assentar-se em novas bases.

No percurso do trabalho, a principal constatação foi a de que a reflexão sobre a epistemologia histórica subjacente ao trabalho docente é limitada e afastada de novos paradigmas, considerando o descompasso entre o que se produz em termos de conhecimento histórico e o que se ensina. Esta constatação parece revelar o lugar ocupado pela Filosofia da História nos Cursos de Licenciaturas em História. Nesta perspectiva, constatamos que a “teoria” não tem a importância que deve ter, no sentido de despertar a consciência de que é possível obter um saber orientador mediante um modelo “interpretativo construído como teoria, de maneira tal que a subjetividade do estudioso esteja incluído nesse saber” (Rüsen, 2001:40). Nesta visão, a Filosofia da História deveria ser prioridade na formação inicial do professor, considerando que os fatores determinantes do conhecimento histórico delimitam o campo da pesquisa histórica e da historiografia identificando sua interdependência

sistemática. Este conhecimento poderia garantir uma habilidade ao professor que o levasse ao desempenho de uma práxis que pudesse contribuir para uma mudança qualitativa do aprendizado histórico.

Há de se considerar, ainda, que tem havido uma significativa mudança no ensino de História nos países que avançaram na pesquisa sobre a educação histórica, como na Inglaterra, onde estudiosos como Denis Shemilt e Peter Lee desenvolveram pesquisas sobre essa aprendizagem, afastando as classificações cronológicas para proporem outros métodos assentos no pensamento histórico. Ou seja, propõem explorar a capacidade do aluno no sentido de levá-lo a ser consciente da sua aprendizagem, tal como Martin Booth defendeu. Nesta perspectiva, as pesquisas desenvolvidas sobre cognição histórica têm mostrado que se deve iniciar as crianças na complexidade do raciocínio histórico, acompanhando-as e estimulando-as no desenvolvimento efetivo de suas habilidades.

Ao ser instado a conceituar a História, os professores manifestam opções por conhecimentos considerados superados pela evolução epistemológica da História, por se basear na concepção clássica da ciência positivista e/ou ao fato e ao tempo. Isto manifesta uma aparente insensibilidade dos mesmos em não valorizarem o repensar conhecimento histórico, que em nosso entender, é competência “chave” para repensar o ensino de História. Assim, não é possível, hoje, qualquer mudança qualitativa do ensino de História sem que se atenda à carência de discussões, de uma desmontagem da velha narrativa escolar, de um trabalho de reconstrução de perspectivas históricas práticas. A nosso ver, este é um dos grandes desafios nos nossos dias, por ser um ponto de partida para se desencadear e manter o esforço da apropriação ativa de conhecimentos teóricos que subsidiam e orientam a competência epistemológica para o agir na Prática.

Isabel Barca aproxima-se desta idéia ao dizer:

Para trabalhar na formação de professores em coerência com os princípios construtivistas temas de conhecer, de uma forma sistemática, as concepções que muitas vezes surgem como alternativas – às vezes imagináveis – para os caminhos que apontamos. Estes caminhos, por seu lado tem de ter em conta as concepções detectadas para serem inicialmente exequíveis (1999:10).

É importante reconhecer que não há História sem teoria. O texto histórico deve ser visto como resultado de uma explícita construção teórica, subsidiada pela capacidade de identificar e explicar permanências e rupturas entre o passado/presente, relacionar os

acontecimentos e suas estruturas de longa, média e curta duração, em seus diferenciados ritmos de mudança, na simultaneidade de acontecimentos, no relacionar de diferentes dimensões da vida e do contexto social.

A visão que hoje o professor parece precisar ter da História é a de que, no momento em que a consciência moderna encontra-se apta a perceber possibilidade de uma relatividade de pontos de vista, ela também assume – precisamente como “consciência histórica” – uma posição reflexiva e problematizadora com relação a tudo que lhe é transmitido pela tradição.

Percebendo o percurso do pensamento do professor ao ser instado quanto às disciplinas que foram importantes na sua formação acadêmica, mais uma vez, as análises das respostas dos professores revelam o lugar ocupado pela Filosofia da História nos Cursos de Licenciatura em História. É pouca a importância dada a questão epistemológica, ficando secundarizadas as disciplinas que poderiam dar melhor embasamento, tais como Teorias da História, Filosofia da História e Introdução aos Estudos Históricos.

Souza analisa a importância da Teoria da História dizendo:

Não pode a História fundamentar-se apenas na descrição do particular, do único, nem supor-se sem uma teoria ou conjunto de princípios específicos. Isto porque não se envereda por qualquer investigação a não ser com o propósito de explicar satisfatoriamente, isto é, em termos teóricos, e não de apego ao senso comum(1982:27).

Parece ficar patente, na fala dos professores, que o descuido com o embasamento teórico e a natureza do ensino de História, na formação de professores, indispensável no preparo desses profissionais, é extremamente prejudicial aos cursos de licenciaturas em História.

Analisando os interesses e preferências dos professores pelas disciplinas clássicas, somos levados a uma lógica de que o Curso de Licenciatura em História deve propiciar aos egressos a apropriação significativa e integrada de conteúdos instrumentais que lhes permitam exercer sua profissão e desenvolver ações no sentido do seu aperfeiçoamento. Dessa forma a grande meta a ser atingida parece ser a ruptura com a visão positivista do currículo e o avanço em estudos que possibilitem adequá-lo aos novos paradigmas.

A situação do quadro atual de aprendizagem de História, nas nossas escolas, não deve negar a análise da produção de conhecimento realizada nas nossas licenciaturas que se relaciona com a formação do professor como o “vulgarizador do conhecimento”, uma vez que a mesma se processa “dentro de um esquema tradicional” (Fonseca, 1990:198). Os currículos

de formação de professores baseados no modelo de racionalidade técnica mostram-se inadequados a realidade da prática profissional docente. O professor não deve ser visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e pedagógico estático produzido por outros.

Grande parte das nossas licenciaturas não estimula qualquer reação crítica ao conhecimento positivista. Parece haver uma formação para submissão diante do “saber”. A discussão se resume às questões sobre melhores currículos, melhores programas, etc, esquecendo, muitas vezes, as instituições responsáveis pela formação dos professores que a Filosofia da História atualizada deveria não só existir na grade curricular, como ser um pré-requisito para habilitar um professor. Nesse tocante, é perceptível a insensibilidade do professor quanto à importância do domínio epistemológico da História.

Assim, a falta de uma visão teórica competente tende a reduzir a limites estreitos a compreensão do processo de conhecimento histórico e, por consequência, a fazer o mesmo com a aprendizagem e o ensino.

Além do mais, os efeitos das emergentes condições sociais, econômicas, políticas e cultural da era pós-moderna sobre organização e práticas de educação devem ser compreendidas de acordo com tais preocupações. Neste sentido Goodson, parece ter razão quando afirma:

... O produto resultante da educação e do processo de aprendizagem é afetado pelas mudanças decorrentes da economia global. À medida que o trabalho da educação é reposicionado dentro da nova ordem global, o papel dos agentes de mudança também é reposicionado (2000:113).

Vivemos uma ampla rede de conexão, uma busca constante de uma perspectiva integradora que na escola afeta o domínio das disciplinas, muito especialmente a de História, e ainda as dimensões sociais e pessoais (corpo, mente, sentidos e desejos, relações, sonhos e projetos). Neste sentido, o conhecimento deve ter por finalidade estabelecer uma forma de compreensão e “transformação” da realidade. Deve buscar o “norte”, uma orientação para a sua prática.

Para Foucault,

Toda teoria é provisória, acidental, dependente de um estado de desenvolvimento da pesquisa que aceita seus limites, seu inacabado, sua parcialidade, formulando conceitos que clarificam os dados organizando-os, explicitando suas interrelações, desenvolvendo implicações – mas que, em seguida, são revistas, reformuladas, substituídas a partir de novo material trabalhado (1989:XI).

Considerando a fala de Foucault, a escola deve estar atenta no sentido de desenvolver esforço em conquistar, para além do aparente, as múltiplas concepções do conhecimento que habilitou-se em ensinar, da realidade, da prática humana e ainda dos valores que devem ser explicitados como aqueles que sintetizam os anseios e as aspirações de um povo. No dizer de Luckesi, o conhecimento filosófico é uma constante “reflexão situada que julga criticamente os valores vigentes, propondo outros” (1987:69).

E o autor continua:

Deste modo, ela nasce da história; sobre a influência, contudo, também a condiciona. É fruto de um tempo e um espaço definido, mas, desde que estabelecida, oferece, também, limites e contorno ao processo histórico futuro (ibid).

Assim sendo, os formadores precisam estar diretamente envolvidos com a atividade de pesquisa, para poderem tratar o conteúdo como um momento do processo de construção do conhecimento, ou seja, trabalhar o conhecimento como objetivo de indagação e investigação.

Bloch, na sua perspicácia, alertava – “esse tempo verdadeiro é por natureza, contínuo”. É também perpétua mudança. Da antítese destes dois atributos procedem os grandes problemas da investigação histórica (s.d.:30).

A posição do professor quanto ao método de ensino utilizado, “freqüentemente” e “muito freqüentemente”, em sala de aula, segundo seu depoimento, reflete diretamente no aprendizado do aluno. É como se o aprender fosse submeter-se ao modelo fixado no livro didático; que é uma produção, muitas vezes, atrelada a interesses alheios, até mesmo a do próprio autor. Logo, a avaliação parece exigir a exata reprodução do que o professor falou e o que ele falou está no livro didático. Não podemos esquecer que este nível de ensino-aprendizado foi produzido por um modelo de escola já totalmente ultrapassado, e a maior parte dos professores nem sequer percebe que continua operando em um nível puramente reprodutivista. Talvez, convencido que o fato de diversificar as atividades metodológicas, durante as aulas, no sentido de dinamizar o seu ensino, seja suficiente para adequação as exigências de uma sociedade que é hoje global, plural e complexa. Esta constatação sujeita a preocupação de, ao professor canalizar sua atenção unicamente na metodologia poderá perder de vista a compreensão de que a formação teórica é a base para que esta metodologia leve o aluno a exercitar o pensamento histórico, sustentando gradualmente alcançar a compreensão de múltiplos pontos de vista, manifestados pelos agentes históricos e pelo confronto de

perspectivas. Nesta perspectiva, o professor não deve esquecer que a chave da mudança pode estar na inquietação, na dúvida, no impasse ou dificuldade. Enquanto a escola não sofrer o processo de sensibilização e se debruçar na luta da conquista do seu verdadeiro papel – o de responder aos desafios que a sociedade lhe impõe - as coisas continuarão linearmente entendidas, refletindo na acomodação e sensação de dever cumprido. Assim, não deve a escola ficar na repetição de conhecimentos já existentes. O próprio Bloch, na sua aguçada sensibilidade nos lembra:

Já não pensamos hoje, realmente, como escrevia Maquiavel, como pensava Hume ou Bonald, que há no tempo uma coisa, pelo menos, que é o imutável: o homem. A incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas talvez não seja mais útil esforçar-nos por compreender o passado, se nada sabemos do presente (s.d.42).

Seguindo o pensamento de Bloch, o futuro professor parece não poder continuar tendo aulas onde o conhecimento é tratado como algo acabado, como um “pacote” de saberes que deve ser apropriado por ele. Deve sim, nas licenciaturas, haver espaços para discussões críticas dos processos que tornarão estes conhecimentos legítimos e objeto de estudo por parte dos alunos.

Parece que mudar tal estrutura na formação histórica é indispensável. Nessa perspectiva Demo (1998) diz que, primeiro, é essencial desfazer a noção de “aluno” como sendo alguém subalterno, tendente e ignorante, que comparece para escutar, tomar nota, engolir ensinamentos, fazer provas e passar de ano.

O grande desafio a que a escola, os professores e os alunos devem juntos responder será o de aprender vários pontos de vista e aceitar formas plurais de comunicação. Pois ainda há muita insegurança (na fala dos professores) em organizar currículos e programas que possam estabelecer a necessária adequação da aprendizagem a novas exigências da sociedade plural.

A garantia de professores que dominem o conhecimento histórico para serem críticos e reflexivos, intelectuais e capacitados para interagir na sala de aula, parece ser o desafio emergente e imprescindível em qualquer tentativa conseqüente de mudança significativa da escola. Parece ser a tarefa a que a Universidade e(ou) as Faculdades de Formação de Professores não deve se furtar.

Poker instiga a discussão, cabendo-lhe então a pergunta:

Por que as pesquisas em educação se preocupam tanto com os problemas do processo de ensino/aprendizagem na escola e, ao invés disso, não se voltam para a reflexão sobre as circunstâncias em que esse mesmo processo se realiza dentro da Universidade, que parece ser a origem de todo o problema?(1996:69).

Isso parece significar que as Licenciaturas precisam assumir, com humildade, o reconhecimento de que não estão desempenhando com competência seu verdadeiro papel, que deve ser o do “cultivo do espírito, do saber, e onde se desenvolvem as mais altas formas da cultura e da reflexão(Luckesi, 1987:41). Nesse sentido, a valorização da pesquisa na formação do professor de História deve ser tomada como um caminho para a revalorização do ensino. E insistirmos na importância do domínio epistemológico, que se preocupa com aquilo que justifica a aceitação de uma crença ou de uma teoria.

Já Burston, na sua análise em defesa da teoria, afirmava que:

Para que qualquer iniciação no pensamento histórico resulte, tem de penetrar suficientemente na matéria da “cadeira” e na sua disciplina de modo a que o aluno se habitue à forma de pensar que a caracteriza (1971:186).

Burston alertava para a necessidade de lidar com os conceitos históricos integrando-os na natureza do próprio conhecimento – os “conceitos de segunda ordem”, tal como é referenciado na pesquisa em educação histórica. É necessário saber relativizar o peso dos princípios e conceitos que fazem parte da estrutura da nossa formação e avançar para atitudes abertas à inovação. Sabemos que essa problemática é complexa, e que precisa envolver uma reformulação ou um reexame da questão nas Licenciaturas em relação ao ensino da História, com vista a desenvolver uma melhoria na sua prática pedagógica. Nisso a pesquisa sobre a educação histórica pode assumir um papel de renovação dessa formação.

Diante desta permanente inquietação da sociedade e do visível progresso na evolução ou revolução do conhecimento, surge a indagação: como compreender alguém que, ao longo de 4 ou 5 anos, cursando História, não pôde construir uma visão problematizante sobre o que é a História, suas vertentes teóricas, seus conceitos e suas metodologias? Se o professor, que é em parte, o produto da qualidade da Universidade que o habilitou, não proporcionar meios para responder à indagação, com a necessária habilidade e competência, parece justificar a emergente necessidade da reorganização e revitalização das Licenciaturas, na perspectiva de desenvolver uma nova formação capacitar o professor para atender às demandas e aos desafios cada vez maiores lançados pela massa de educandos que hoje acorre às escolas,

procurando atender as necessidades de uma sociedade que eles mesmos percebem tão complexa e plural.

Assim, na busca dos sentidos possíveis, há muitos outros elementos que, ressignificados, continuam remetendo aos múltiplos sentidos que podem assumir. Os professores, na sua maioria, afirmam utilizar diferentes explicações sobre o que aconteceu no passado. Há de se constatar que embora o professor manifeste na sua fala limitações em alguns aspectos, noutros alimenta possibilidades, como quando vê a História como fonte para diversas explicações.

Para melhor contextualização e entendimento dessa abordagem que parece reflexiva, importa inserir este conceito numa estrutura mais ampla do pensamento sobre a natureza do conhecimento e da competência histórica do professor, de forma a dar-lhe uma maior consistência e uma fundamentação mais sólida. Até porque sentimos na nossa pesquisa que o professor vive uma grande crise existencial profissional, na medida em que sua identidade oscila entre a do professor transmissor de conhecimento e a de produtor de saberes.

Quanto aos recursos didáticos que os professores dizem utilizar frequentemente, tal deve ser analisado na perspectiva de que o desenvolvimento tecnológico alcançado no atual momento, permite uma variedade desses recursos. Há de se destacar também, que diante de tal realidade, de inquietação e pluralidade, a busca pela utilização de ferramentas permite tornar mais fácil a compreensão dos alunos, sendo portanto uma necessidade premente.

Quanto aos procedimentos que os professores dizem utilizar na aprendizagem histórica, eles parecem reforçar a nosso ver, um conhecimento histórico tradicional, quando é destacada a idéia de que se adquira conhecimento sobre os principais fatos;

Sendo as ações humanas permeadas de subjetividade, parece ser impossível explicar o comportamento humano apenas com base nas reações externas observáveis. Talvez, resida neste princípio a idéia de julgamento moral dos acontecimentos históricos a que os professores aderiram por maioria.

Tentando produzir um conhecimento sobre a compreensão histórica do professor, buscamos com este trabalho inspirar-nos naqueles que, preocupados com a qualidade do aprendizado histórico, se dedicam a pesquisas que compreendam a atual situação da aprendizagem histórica, e buscam nas suas mais diversas dimensões o funcionamento de uma estrutura de ensino, suscitadora de um encadeamento de discussões e projetos que tragam nos seus objetivos possibilidades de uma melhor adequação do ensino as novas exigências da sociedade.

Não podemos deixar de ter em conta algumas reservas quando às possibilidades deste estudo produzir resultados válidos no que respeita o seu objetivo central de conseguir um retrato do pensamento epistemológico do professor de História que trabalha no Ensino Médio, no Recife. Contudo, os resultados poderão constituir-se como indicadores que sugerem a possibilidade de despertar os professores no sentido de um maior conhecimento e compreensão do processo discursivo presente na sala de aula. E, sem pretender estabelecer uma formação nova e perfeita, apontar para a necessidade de revisão da formação de professores, destacando alguns aspectos significativos nomeadamente o de promover o debate epistemológico, de forma a que possamos, situar e fundamentar a proposta formativa que se apresenta neste trabalho. Tal poderá contribuir para a ampliação dos objetivos educacionais que almejam uma nova configuração ao ensino de história, que alimenta a perspectiva de garantir a formação de um professor – detentor de um saber plural, crítico e aberto, que saiba articular saberes e práticas produzidos nos diferentes espaços.

Por fim, advogamos a formação de professores como uma prioridade dos órgãos competentes, para assim proporcionar uma mudança significativa no Ensino de História, entendendo que é um desejo (in)consciente do professor e um direito do aluno, demonstrado nos seus esforços em inovar suas experiências individuais ou coletivas na sala de aula e fora dela. Por outro lado, há que se considerar que se trata de uma necessidade geral, justificada nas sucessivas discussões, projetos, propostas curriculares, estudos e eventos nacionais e internacionais. É particularmente significativo, que haja emergencialmente maior interesse da Universidade brasileira, pela pesquisa na educação histórica. Sem querer colocar caráter recriminador em nossas considerações, entendemos que será essencial para nossa realidade que nos voltemos para a discussão e reflexão profunda sobre o Ensino e Aprendizado de História, para alcançar condições materiais concretas e objetivas na perspectiva da superação da crise que se evidencia na formação histórica hoje.

Acreditamos que boa parte dos problemas do ensino e aprendizado de História está vinculada as problemáticas levantadas. Em vista disso, centramos essa investigação nesta direção, buscando possível diagnóstico e com perspectiva da possível contribuição que este resultado dará às discussões e projetos que já existem no Brasil. Problemas que merecem muita atenção e empenho de todos os que acreditam em soluções, embora precise percorrer um caminho íngreme. Fica claro, como colocamos no início, que ainda se deve explorar muito tal problema. Assim, espera-se que o resultado deste trabalho possa significar uma importante contribuição para posteriores estudos. Dessa polifonia de vozes podem emergir condições

para compreender o funcionamento e as perspectivas da Educação Histórica, além das suas diversas leituras.

BIBLIOGRAFIA

- ABUD, Kátia Maria (1993). *O ensino de História como fator de coesão nacional: os programas de 1931*. In Revista Brasileira de História. São Paulo: ANUPH, Ed. Marco Zero.
- ABUD, Kátia Maria (2005). *Combates pelo Ensino de História*. In: NETO, José Miguel Arias (org.) anais VI Encontro Manual de Pesquisadores de Ensino de História. Loudrina: Atritoart.
- AMARAL, Azevedo (1994). *O Brasil na Crise Atual*. São Paulo: Ed. Nacional.
- ANDES, Cadernos (1981). *Proposta da Andes-SN para a Universidade Brasileira*. N 2, Florianópolis: Andes.
- ANDES, Cadernos (2003). *Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior*. Petrópolis. Florianópolis: Andes.
- ANDRADE, Eliziário (2001). *A história que não incomoda o sistema*. In: Revista Universidade e Sociedade. Brasília. Ano XI, nº 24.
- APPLE, M. W.(1993 a.). *Official Knowledge: democratic education in a conservative age*. Nova Iorque: Routledge.
- APPLE, M. W.(1993 b.). *Educação e poder*. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre. Artes Médicas.
- ARON, R.(1938). *Essai Sur la Théorie de L'histoire dans l'Allemagne conteporaine: La philosophie critique de l'histoire*. Paris, J. Vrin.
- ARRUDA, Jobson & TENGARRINHA, José Manuel (1999). *Historiografia Luso-Brasileira Contemporânea*. Bauru-SP: Editora Universidade do Sagrado Coração.
- ASHBY, Rosalyn and LEE, P.J. (1987 a.). *Childrens's Concepts of Empathy and Mnderstanding in History*, in C. Portal (ed.) *the History Curriculum for Teachers* Lewes: Falmer Press.

- ASHBY, Rosalyn and LEE, P.J. (1987 b.). *Discussing the Evidence*, in Teaching History London: the Historical Association.
- ASHBY, Rosalyn (2003). *O conceito de evidência Histórica: Exigências Curriculares e Concepções de Alunos*. In Isabel Barca (org.) Educação Histórica a Museu. Braga: Centro de Investigação em Educação e psicologia, Universidade do Minho.
- ASHBY, Rosalyn (2005). *Combates pelo Ensino de História*. In: NETO, José Miguel (Org.) Anais VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Engenharia de História. Loudrina: Atritoart.
- AUSUBEL, D. ; NOVAK, J. y HANESIAN (1976). *Psicologia educativa, um ponto de vista cognitivo*. Mexico, Trillas. (original, 1968).
- AZEVEDO, Fernando (1994). *A Cultura Brasileira*. Vol. II.
- BACHELARD, G. *La Dialectique dela Durée*. Paris: PUF – S/D.
- BAILYN, B. “*El desafio de la historiografía contemporânea*” In: Atlântida, nº 104/1990. Madrid.
- BAKHTIN, Wikhail (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BARCA, Isabel (1995). *Aprender História. Reconstruir o Passado*. In Carvalho, A.D. (Ed.), *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.
- BARCA, Isabel (1999). *Entrevista concedida a revista: O Ensino da História da A.P.H.. nº 15*. Lisboa.
- BARCA, Isabel (2000). *O pensamento histórico dos jovens*. Universidade do Minho. Braga – Portugal.
- BARCA, Isabel (2001). *Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História*. In: actas das I Jornadas Internacionais de Educação histórica. Braga: C. E. E. P.
- BARCA, Isabel & GAGO, Marília (2004). *Usos da Narrativa em História*. In: Actas do 1º Encontro sobre Narrativas Históricas e Ficcionalis. Braga: Lusografe.
- BARDIN, Laurence (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa:Edições 70 Ltda.

- BARROS, Roque Spucer Maciel de (1959). *A Ilustração Brasileira e a Idéia de Universidade*. São Paulo.
- BARTON, Keith (2001). *Idéias das Crianças Acerca da Mudança dos Tempos: Resultados de Investigação nos Estados Unidos e na Irlanda do Norte*. In ISABEL Banja (org.). *Perspectivas em Educação Histórica - IEP*. Universidade do Minho.
- BECKER, Fernando (2001). *Epistemologia do Professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis-RJ: Vozes.
- BENJAMIN, Walter (1985). “*Sobre o conceito de História*”. In: Benjamin, Walter. *Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política*. São Paulo, Brasiliense.
- BERGMANN, Klaus (1990). *A História na Reflexão Didática* – In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo: V.9 nº19.
- BERMAN, Marchall (1988). *Tudo que é sólido desmancha no ar*. Tradução C. F. Moisés, A. M. Ioriati. São Paulo. Companhia das Letras.
- BIGGE, Morris L.(1977). *Teoria da Aprendizagem para professores*. Tradução: José Augusto da Silva e Marcos Antônio Rolfini. São Paulo: EDUSP.
- BITTENCOURT, Circe Mario. Fernandes (1988). *As “tradições nacionais” e o ritual das festas cívicas*. In: Jaime Pinsky (org.), *O Ensino da História e a Criação do Fato*. São Paulo: Contexto.
- BITTENCOURT, Circe Mario. Fernandes (1992). *Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana*. In: Ver. *Brasileira de História*. São Paulo. V. 13. nº 25/26.
- BITTENCOURT, Circe Mario. Fernandes (1993). *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Tese de doutorado. São Paulo: FFLCH/USP.
- BITTENCOURT, Circe (1998). *Livros Didáticos entre textos e imagens*. In: *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto.
- BLOCH, Marc. (S/D). *Introdução à História*. Portugal: Publicações Europa América Ltda.

- BLOCH, Marc (1974). *Apologie pour L'Histoire ou metier d'historien* ed. Paris: A Colin.
- BOFF, Leonardo (2000). *Depois de 500 anos que Brasil queremos?* 3ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes.
- BOOTH, M.(1980). "A modern world history course and the thinking of adolescent pupils". en Educational Rewien, 32.
- BOOTH, M. (1987). *Ages and concepts "a critique of the piagetian approach to history teaching"*, en Portal, Ch. (ed.) *The history curriculum for teachers*. Londres. The Falmer Press.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental (1997). – *Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia*. Brasília.
- BRAUDEL, Fernand. (S/D). *História e Ciências Sociais*. Lisboa. Editora Presença.
- BRAUDEL, Fernand (1969). *Écrits sur l'Histoire (p.112)*. Paris.
- BRUNER, J. S. (S/D). *História e Ciências Sociais*. Portugal: Editora Presença.
- BRUNER, J. S.(1963). *The Process of Education*. New York, Vintage Books.
- BRUNER, J. S. (1964). *The Course of Cognitive Growth (p.19)*, in "American Psychologist".
- BRUNER, J. S.(1966). *Towards a Theory of Instruction*, 7 th edition. Harvard Mass: The Belknap Press.
- BRZEZINSKI, Iria (1999). *Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito a cidadania ou disputa pelo poder?* In: Revista Educação & Sociedade. São Paulo, ano XX, n. 68.
- BURKE, Peter (1980). *Sociologia e História*. Tradução: Fátima Martins. Porto: Edições Afrontamento.

- BURKE, Peter (1991). *A Escola dos Annales – 1929-1989* Tradução Nilo Odália. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista.
- BURKE, Peter (1992). *A escrita da História – novas perspectivas*. Tradução: Magda Lopes. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista.
- BURSTON, W. H. e THOMPSON, D.(1967). *Studies in the Mature and Teaching of History*. Londres: Routledge.
- BURSTON, W. H.(1971). *Principles of History Teaching*. Londres: Methuen.
- CABRINI, Conceição e outros (1994). *O Ensino de História*. São Paulo: Brasiliense.
- CADERNOS ANDES, Cadernos (1981). *Proposta do Andes-SN para a Universidade Brasileira*. N 2, Florianópolis: Andes.
- CADERNOS ANDES, Cadernos (2003). *Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior*. Periódicos. Florianópolis: Andes.
- CALIL, C. (1996). *A pedagogia da imagem*. Folha de São Paulo, 25 de fevereiro.
- CAMPOS, Dinah Martins de Souza (1987). *Psicologia da Aprendizagem*. Petrópolis: Vozes.
- CANUTO, Vera Regina Albuquerque (1987). *Políticas e Educadores – A organização do Ensino Superior no Brasil*. Petrópolis. RJ: Vozes Ltda.
- CARDOSO, Ciro Flamarion S.(1993). *Uma Introdução à História*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- CARDOSO, Ciro Flamarion S. (1997). *História e paradigmas rivais*. In: CARDOSO, Ciro Flamarion e VINFAS, Ronaldo(orgs): *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro. Campus.
- CARDOSO, Ciro Flamarion S. (2001). *Epistemologia pós-moderna: a visão de um historiador*. In: Gandêncio Frigotto e Maria ciavatta (Orgs) *Teoria e Educação no Labirinto do Capital*. Petrópolis: Vozes.

- CARR, Edward Hallet (1982). *Que é História?* Tradução de Lúcia Maurício de Alverga. Rio de Janeiro. Paz e Terra.
- CARRETERO, M. y LIMÓN, M. (1993 a.). “*Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales*”. *Infância e Aprendizaje*.
- CARRETERO, M.; POLO, J. I. y ASENSION, M. (1993 b.). *Comprensión de Conceptos Históricos durante la adolescencia*, en *Infancia y Aprendizaje*.
- CARRETERO, M. (1997 a.) *Construir e ensinar. As ciências sociais e a história*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- CARRETERO, M.; POLO, J. I. y ASENSION, M (1997 b). *Construtivismo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- CARVALHO, José Murilo de (2005). *A Humanidade como Deusa*. In: *A Revista de História da Biblioteca Nacional*. São Paulo.
- CELAM, *Conclusões de Medellín sobre educação (1978)*. Cadernos da AEC do Brasil – Rio de Janeiro.
- CHAFFER, John e TAYLOR Lawrence (1984). *A História e o Professor de História*. Tradução: Maria de Fátima Cunha. Lisboa: Livros Horizontes.
- CHARTIER, R.(1989). “*Le monde comme representation*. In: *Annales ESC*, nº 6 Paris: A Colin.
- CHARTIER, R. (1990). *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel/ Rio de Janeiro: Bertranol do Brasil.
- CHARTIER, R.(1993). *Pratiques de la lecture*. Paris: Payot et Rivages.
- CHAUNU, Pierre (1976). *A História como Ciência Social*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- CHERVEL, André (1990). *História das disciplinas escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisa*. *Teoria & Educação* nº 2.

- CHESNEAU, Jean (1977). *Hacemos tabla rasa del pasado? a proposito de la historia y de los historiadores*. Tradução: Aurélio Garzón del Camino. Siglo XXI Ed.
- CHIZZOTTI, Antonio (2001). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez.
- CIAVATTA, Maria (2001). “*República dos professores*” – *perdemos o status, não a dignidade*. In: Revista Universidade e Sociedade Brasília: ANDES.
- CITRON, Suzanne (1982). *La Historia y las tres memórias, em La Historia em el aula, La Laguna, ICE*. (original 1981).
- CITRON, Suzanne (1984). *L’histoire anjourd’hui. La memorie perdue et retrouvée*. Paris. Les Editions Ouvrières.
- CITRON, Suzanne (1990). *Ensinar a História hoje – a memória perdida e reencontrada*. Tradução: Guida Carvalho e Luís Vidigal. Lisboa: Livros Horizontes.
- COELHO, Araci Rodrigues (2005). *Escolarização: uma perspectiva de análise dos livros didáticos de História*. In NETO, José Miguel Arias (org). *Dez anos de pesquisas em História*. Londrina. Atritoart.
- COGGIOLA, Osvaldo (1994).. *Historiografia do movimento operário latino-americano*. In: Revista Brasileira de História. Marco Zero – v. 14, nº 28.
- COGGIOLA, Osvaldo (1996). *Marxismo, Ciência, educação*. In: Revista Universidade e Sociedade. Ano VI, nº 11 São Paulo.
- COLE M. e SCRIBNER, S. (1984). “*Introdução*”. In: VYGOTSKY, L. S. *Formação social da mentalidade*. São Paulo: Martins Fontes.
- COLE, M.(2000). *The zone of proximal development: Where culture and cognition create each other*. Em: J. Wertsch (org.). *Culture communication and cognition: Vygotskiam perspectives*. Cambridge, Cambridge University Press.
- COLL, C. (1987). *Psicologia y curriculum*. Barcelona, Lara.
- COLLINGWORD, R. G. *A Idéia da História*. Portugal: Editora Presença / Martins Fontes. S. D.

- CONNOR, Steven (1996). *Cultura Pós-moderna – Introdução às Teorias do Contemporâneo*. São Paulo: Edições Loyola.
- COMTE, Auguste (1978). *Os pensadores*. São Paulo: Abril S. A
- CONTRANDIOPOULOS, André-Pierre – CHAMPAGNE, François – POTVIN, Lanise – DENIS, Jean Louis – BOYLE, Pierre (1994). *Saber Preparar uma Pesquisa*. São Paulo: Ucitec.
- CORDEIRO, Jaime Francisco F. (2000). *A História no centro do debate: as propostas de renovação do ensino de História nas décadas de setenta e oitenta*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2000.
- CORDÓN, Juan Manoel; MARTÍNEZ, Tomas Calvo (1995). *História da Filosofia – 3º volume – Filosofia Contemporânea – Edições 70*.
- COSTA, Emília Viotti da (1985). *Da monarquia à República – Momentos Decisivos*. São Paulo: Brasiliense.
- CRUZ, Costa J.(1960). *Panorama da História da Filosofia no Brasil*. São Paulo: Cultriz.
- CRUZ, Costa J.(1967). *Contribuição à História das Idéias no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- CRUZ, Marília Beatriz Azevedo (1999). *O ensino de História no contexto das transições paradigmáticas da História e da Educação*. In: Sônia L. Nikita (org.) – *Repensando o Ensino de História* – São Paulo: Cortez Editora.
- CUNHA, Maria Isabel da (1994). *O bom professor e sua prática*. Campinas-SP: Papyrus.
- D’ALESSIO, Márcia Mansor (1998 b.). *Reflexões sobre o Saber Histórico*: PIERRE O.; MICHEL V.; MADELEINE R. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.

- DAVIES, Nicholas (1988). *As camadas populares nos livros de História do Brasil*. In: Jaime Pinsky (org.) *O Ensino de História e a Criação do Fato* – São Paulo: Contexto.
- DAVIES, Nicholas (2003) *O Financiamento da educação no governo Lula: O “Ajuste Fiscal”*. In *Universidade e Sociedade: ANDES-Brasília Editoras Adjuntas*.
- DE CERTEAU, M. A (1982). *Escrita da História*. Rio de Janeiro; Forense Universitária.
- DELORS, Jacques (org.) (1999). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez.
- DEMO, Pedro (1994). *Pesquisa e construção de conhecimento – Metodologia Científica no caminho de Habermas* – Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- DEMO, Pedro (1998). *Educar pela pesquisa* – Campinas-SP: Autores associados.
- DESCARTE. (S/D). *Discurso de Método*. Portugal: Publicações Europa-América Ltda. 3. Edição.
- DESHAIES, Bruno (1992). *Metodologia da Investigação em Ciência Humanas*. Instituto Piaget. Lisboa.
- DI GIORGI, Cristiano (1986). *Escola Nova*. São Paulo. Ática.
- DICKINSON. e ROGERS, P. J.(1978 a.). *Learning History*. Liverpool. Heinemann Educacional Books.
- DICKINSON, A. K. e LEE P. J.(1978 b.). (eds.) *History teaching and historical understanding*. Londres. Heinemann Educational Books.
- DICKINSON, A. K. and Lee, P. J. (1984). ‘*Making Sense of History*’; in A. K. Dickinson, P. J. Lee and P. J. Rogers (eds), *Learning History*, London: Heinemann Educational Books.
- DIEHL, Astor Antônio (1999). *A cultura historiográfica brasileira (Década de 1930 aos 1970)*. Passo Fundo-RS: UPF Editora.
- DOMINGUES, Joelza Éster (1996). *História do Brasil em foco*. São Paulo: FTD.

- DOSSE, E.(1987). *L' Histoire en Wiettes – Des “Annales” à la “Nouvelle Histoire”*. Paris: La Découverte.
- DOYLE, W.(1986). *Classroom organization and management*. In M. C. Wittrock (Ed), *Handbook of Research on Teaching*. NY: McMillan.
- DRAY, W. (1964). *Filosofia da História*. Tradução: O.S. da Mota e L.Hegenberg. Rio de Janeiro: Zandar Editores.
- DRAY, W. (1995). “*Explicando o Quê*” em *História*. In: Patrick Gardiner. *Teorias da História*. Lisboa: Fundação Calauste Gulbenkian.
- DUBY, G. (1982). *História e Nova História*. Tradução: Carlos da Veiga Ferreira. Lisboa: Teorema.
- DUBY, Georges/LARDEAU, Guy (1989). *Diálogos sobre a Nova História*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- DURKHEIM, E. (1952). *Educação e Sociologia*. Tradução: Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos.
- DURKHEIM, E. (1996). *Educação e sociologia*. São Paulo, Edições Melhoramentos.
- DUTRA, Soraia Freitas (2000). *O ensino de História para crianças*. In: Revista *Presença Pedagógica*. V.6 nº 31.
- EBY, Frederick (1962). *História da Educação Moderna, Século XVI/XX Teoria, Organização e Práticas Educacionais*. Porto Alegre: Globo.
- EBY, Frederick (1970). *História da Educação Moderna*. Porto Alegre-RS: Editora Globo.
- ELIAS, Norbert (1998). *Sobre o Tempo*. Tradução: Vera Ribeiro: Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

- ELTON, G. R. “*What Sort of History Should we Teach*”, en Martín Ballard (ed.) *New movements in the study and teaching of history*
- EVANGELISTA, J.E.(1992). *Crise do Marxismo e irracionalismo pós-moderno*. São Paulo: Cortez.
- EVANS, Richard J. (2000).*Em Defesa da História. Tradução: Carla ^a de Souza S. Pereira*. Lisboa: Actividades Editoriais Ltda.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (1997). *Autonomia universitária: Desafios histórico-políticos*. In: Revista Universidade e Sociedade. São Paulo: Ano VII, n. 12.
- FEBVRE, L.(1965). *Combats pour L’Histoire*. Paris: A. Colin.
- FEITAG, Bárbara (1986). *Escola, Estado & Sociedade*. Editora Moraes. São Paulo.
- FELGUEIRAS, Margarida Lauro (1994). *Pensar a História. Repensar o seu Ensino*. Portugal: Porto Editora Ltda.
- FENNELON, Déa R. (1984). *A questão dos estudos sociais*. In: Cadernos Cedes/ A prática do ensino de história, São Paulo, Cortez/Cedes nº10
- FENELON, Déa Ribeiro (1987). *A formação do Profissional da História e a Realidade do Ensino*. In: Caderno CEDES. Nº 8, Cortez Editora.
- FERNANDES, Florestan (1968). *Sociedade de Classe e Subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- FERNANDES, Maria Estrela Araújo (1995). *Qual professor?* In: Cadernos da AEC do Brasil, nº 60.
- FERNANDES, Maria Estrela Araújo (1997). *A formação inicial e permanente do professor*. In: Revista de Educação da AEC. n. 102.

- FERREIRA, Rosilda Arruda (1998). *A Pesquisa Científica nas Ciências Sociais: Caracterização e Procedimentos*. Recife.
- FERRO, M. (S/D). *A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação*. Tradução: Wladimir Araújo. São Paulo: Ibrasa.
- FERRO, M. (1983). *Des Annales à la Nonvelle Histoire*. In: Philosophie et Histoire. Paris: Centro Georges Pompidon.
- FERRO, M.(1989). *A História vigiada*. São Paulo: Mentius Fontes.
- FINKIELKRAUT, Alain (1972). *A humanidade perdida*. Lisboa: Edições ASA.
- FONSECA, Selva Guimarães (1990). Ensino de História: *Diversificação de Abordagem*. In: Revista Brasileira de História. São Paulo: v. 9, nº 19.
- FONSECA, Selva Guimarães (2000). *Caminhos da História Ensinada*. Campinas-SP. Papyrus 4ª edição.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima (2003). *História e ensino de História*. Belo Horizonte:Autêntica.
- FOUCAULT, Michel. (S/D). *O Homem e o Discurso*. Rio de Janeiro. Edições Tempo Brasileiro. S.D.
- FOUCAULT, Michel (1969). *L'archéologie du Savoir*. Gallinard.
- FOUCAULT, Michel (1984). *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes.
- FOUCAULT, Michel (1987). *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes.
- FOUCAULT, Michel (1989). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- FREIRE, Paulo (1982). *Extensão ou Comunicação?* Tradução: Rosiska Darcy de Oliveira. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- FREIRE, Paulo (1985). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, Paulo (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAG, Bárbara (1986). *Teoria Crítica ontem e hoje*. São Paulo. Brasiliense.
- FREITAG, Bárbara (1993). *Aspectos Filosóficos e Sócio-Antropológico do Construtivismo Pós-Piagetiano*. In: Esther P. Grossi e Jussara Bordin (orgs.). *Construtivismo pós-piagetiano*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1993.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de (1999). *A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da Educação Básica* – Revista Educação & Sociedade. nº 68.
- FREITAS, Marcos Cezar de (1999). *Da Micro-História à História das Idéias*. São Paulo: Cortez. USP-IFAN.
- FREITAS, Maria Tereza de Assunção (1999). *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. Papyrus.
- FRIGOTTO, Gandêncio (2001). *A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto das referências teóricas*. In: Gandêncio F. e Maria Ciavatta (orgs.) Petrópolis-RJ: Vozes.
- FURET, François. (S.D.) *A oficina da História*. Lisboa: Gradicol, 1º v.
- GADAMER, Hans George (1998). 1900. *O problema da consciência histórica*. Organizador: Pierre Frucon. Tradução: Paulo Duque Estrada. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- GADOTTI, Moacir (2000). *Perspectivas atuais da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- GALZERANI, Maria Carolina Bovério (1988). *Belas Mentiras? A ideologia nos estudos sobre o livro didático*. In: Jaime Pinsky (org.) *O Ensino de História e a Criação de Fato*. São Paulo: Contexto.

- GARDINER, Patrick (1995). *Teoria da História*. Tradução: Vitor Matos Sá Lisboa. Fundação Calonste Gulbenkian.
- GODOY, Alexandre Pianelli (2000). *Repensando a história ensinada na PUC-SP*. In: LOCUS – Revista de História – Juiz de Fora: Núcleo de História Regional. EDUFJF. v.8, nº 1.
- GOLDMANN, Lucien (1984). *Ciências Humanas e Filosofia*. São Paulo: Difusão Editorial S.A.
- GONDRA, José Gonçalves e OLIVEIRA, Cristiane Gomes de (1997). *Universidade e Ensino Básico*. In: Revista Universidade e Sociedade. Ano VII, nº 13 – São Paulo.
- GOODING, Pittenger (1977). *Teorias da Aprendizagem na prática educacional*. Tradução: Dirce Pestana Soares. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- GOODSON, Ivor F.(1995). *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis. Rio de Janeiro. Vozes.
- GOODSON, Ivor (2000). *A crise da mudança curricular: Algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação*. In: Luiz Heron da Silva (org.) *Século XXI – Qual conhecimento? Qual currículo*. Petrópolis-RJ: Vozes.
- GORENDER, Jacob (1978). *O escravismo colonial*. São Paulo: Ática.
- GOULART, Isis B. *Uma alternativa para Avaliar as Operações Lógicas Identificadas por Piaget*. Ensaio: aval. Pó. Públ. Educ. Rio de Janeiro. V.8 nº 29.
- GRAMSCI, Antônio (1981). *Os intelectuais e a organização cultural*. Trad. De Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro.
- GUIMARÃES, Rui Campos & CABRAL, José A. Sarsfield (1999). *Estatística*. Portugal: Edições ASA.
- GUSDORF, Georges (1996). *La révolution Galiléenne*. Paris: Payot. T. II.

- HABERMAS, J. (1987). *Arquitetura moderna e pós-moderna*. Trad. Carlos E. J. Machado. In: Novos Estudos Abrap. São Paulo. Abrap, nº18.
- HADDAD, Sérgio (1995). *Qual educação?* In: Cadernos AEC do Brasil, nº 60. Fortaleza. O Processo necessário na construção da cidadania.
- HADDOCK, B. A. (1989). *Uma Introdução ao Pensamento Histórico*. Lisboa: Gradiva.
- HAGUETTE, André (1992 a.). *Educação – 500 anos de descaso*. In: Revista de Educação – 30. A.E.C. Escola Católica – Interrogações e Rumos. Ano 21 – nº 84.
- HALL, Stuart (2000). *A identidade cultural no pós-modernismo*. DPBA.
- HALLAN, R. N.(1967). Logical thinking in history. Educational review, vol. 19, nº 3.
- HALLAN, R. N. (1970). *An investigation into some aspects of. Historical thinking of. Children and adolescents Leeds University*. 1ª Edição em 1966, Dissertação de Mestrado.
- HALLAN, R. N. (1975). *A Study of the effect of teaching method on the growth of logical thought with special reference to the teaching of history*. Tese de Doutorado, University of Leeds.
- HARVEY, D. (1992). *A condição pós-moderna*, trad. Sobral e Gonçalves. São Paulo. Loyola.
- HELLER, Agnes (1993). *Uma Teoria da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- HILL, Manuela Magalhães e HILL, Andrew (2002). *Investigação por Questionário*. Edições Silabo, LDA. Lisboa.
- HOLSTI, Ole (1969). *Content Analysis for the social sciences and humavities*. Boston: Addison Wesley.
- HORKHEIMER, Max (1990). *Teoria Crítica I*. São Paulo: Perspectiva Editora Universidade de São Paulo.
- HUOT, Réjean (2002). *Quantitativos para as Ciências Humanas*. Tradução: Maria Ludovina Figueiredo. Lisboa, Instituto Piaget.

- IANNI, Otávio (1984). *O Ciclo da Revolução Burguesa*. Petrópolis-RJ: Vozes.
- IANNI, Otávio (1986). *Estado e planejamento econômico no Brasil*. 4. ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira
- IANNI, Otávio (1990). *A idéia de Brasil moderno*. Campinas-SP: Resgate-UNICAMP.
- IGLÉSIAS, Francisco (2000). *Os historiadores do Brasil*. Rio de Janeiro; Belo Horizonte-MG - UFMG, IPEA: Nova Fronteira.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1989). Brasília.
- JAMERSON, F. (1994). *Retificação e utopia na cultura de massa*. In crítica marxista. São Paulo. Brasiliense, vol 1, nº1, 1-25.
- JAMERSON, F. (1996). *Pós-modernismo – A lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática.
- JEAN, Pierre Pourtois e DESMET, Hugnette (1997). *A educação pós-moderna*. Tradução: Joana Chaves. Lisboa Instituto Piaget.
- JENKINS, Keith (2001). *A História Repensada*. Tradução Mario Vilela. São Paulo Contexto.
- JOHNSON, E.(1993). *Textbooks in the Kaleidoscope – A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts*. Oslo: Scadinavian University Press.
- JOHNSON-LAIRD, P. M. (1983). “*Mental models in Cognitive Science*”. In: Norman, D. A. Perspectives on cognitive science. Ablex Publishing Corporation y LEA.1ª Publicação em 1981.
- KAZUMI, Munnakata (2001). *História que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil*. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.) *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto.

- KRAMER, Sonia (2001). *Linguagem e História*. In: Gardêncio Frigotto, Maria Ciavatta (orgs.). Petrópolis-RJ: Vozes.
- KUENZER, Acácia Zenaide (1997). *O ensino médio no contexto das políticas públicas de educação no Brasil*. In: Revista Universidade e Sociedade. Nº 12. Brasília-DF.
- KUHN D.(1991). *The skill of argument*. Cambridge. Cambridge University Press.
- KUJANSKI, G. de Melo (1969). *Descarte Existencial*. São Paulo: Herder.
- KUPFER, M. C. (1995). *Freud e a Educação – O mestre do impossível*. São Paulo: Scipione.
- LAMPERT, Ernani (1999). *O Professor Universitário e a Tecnologia*. In: Universidade e Sociedade Brasília, v.9, nº 20, 65-68.
- LE GOFF, J., NORA, P. (1974). *Faire de l'Histoire*. Paris: Gallinard. 3v
- LE GOFF, J.(1983). *La Nouvelle Histoire*. Paris: Retz.
- LEFEBVRE, H. (1991). *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática.
- LEE, Peter (1978). *Explanation and understanding in History*. In Dickinson, A. & Lee, P. (Eds.), *History teaching and historical understanding*. Londres: Heinemann.
- LEE, Peter (2001). *Progressão da compreensão dos alunos em História*. In: Isabel Barca (org.). *Perspectivas em Educação Histórica*. Braga. Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- LEE, Peter (2003). *“Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”*: *Compreensão da vida no passado*. In: Isabel Barca (org.) *Educação Histórica e Museu*. Centro de Investigação em Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- LIBÂNEO, José Carlos (1985). *Democratização da Escola Pública*. São Paulo: Loyola.
- LIMA, Lauro de Oliveira. (S/D). *O impasse na educação*. Petrópolis: Vozes.

- LIMA, Lauro de Oliveira (1999). *Por que Piaget? A educação pela inteligência*. Rio de Janeiro: Editora Vozes LTDA.
- LINS, Ivan (1967). *História do Positivismo no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- LINS, Maria Judith Sucupira da Costa (2000). *Uma Reflexão Sobre a Educação na Dimensão de uma Organização Cultural*. In: Ensaio-Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Nº 29 – vol. 8.
- LLOYD, Christophen (1995). *As Estruturas da História*. Rio de Janeiro. Iahen Editor. 1995.
- LOIOLA, Francisco Antônio (1994). *Trabalho docente e racionalidade científica: uma análise da crise de autoridade epistêmica e da condição pós-moderna de educação pública*. Projeto de Pesquisa. Fortaleza: UFC.
- LOPES, Eliane M. Teixeira (1986). *O Escolanovismo: Revisão Crítica*. In Mello, Guiomar Namó. *Escola Nova, Tecnicismo e Educação Compensatória*. Editora Loyola. SP.
- LÓPEZ QUINTÁS, A.(1989). *Cuatro filósofos em busca de Dias*. Madrid: Rialp.
- LOUREIRO, Manuel Joaquim (2000). *Discurso e Compreensão*. São Paulo: Cortez.
- LUCENA, Margarida (2000). “A importância da integração do estudo da história local/regional na aula de história”. In: Caderno pedagógico-didáticos. A.P.H. – Lisboa.
- LUCKESI, Cipriano/BARRETO, Eloi/COSMA, José/BATISTA, Naidison (1987). *Fazer Universidade – uma proposta metodológica*. São Paulo: Cortez.
- LURIA, A. R. (1976). *Cognitive Development*. Cambridge Mass. Harvard University Press.
- LURIA, A. R. (1980). *Introducción Evolucionista a la Psicología*, Barcelona, Ed. Foutanela.
- LYOTARD, J-F. (1990). *A condição pós-modernismo*, trad. Ricardo C. Barbosa. Rio de Janeiro, José Olympio.
- MAESTRI, Mário (1994). *O escravismo no Brasil*. São Paulo: Atual.

- MAESTRO, P. (1991). “Uma Nova Concepción Del aprendizaje de la Historia. El Marco Teórico y las Investigaciones empíricas”, en *Studia Pedagógica*, pp. 54-81, Universidad de Salamanca.
- MAGALHÃES, Olga Maria Santos de (2000). *Concepções de professores sobre História e Ensino da História - um estudo no Alentejo*. Tese de Doutorado. Universidade de Évora. Portugal.
- MAGALHÃES, Marcelo de Souza (2003). *História e cidadania: por que ensinar história hoje?* In: Marta Abreu e Rachel Soihet (org). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra.
- MANIQUE, Antônio Pedro/POENÇA, Maria Cândida (1994). *Didática da História – Patrimônio e História Local*. Lisboa: Texto.
- MANTEGA, Guido (1995). *Marxismo na Economia Brasileira*. In: *História do Marxismo no Brasil*, João Quantim de Moraes (org.). São Paulo: Editora da UNICAMP.
- MARC, Ferro. *Falsificação da História*. Tradução: Casais Franco, Lisboa, Publicações Europa-América, Ltda. s/d.
- MARCHI, Euclides, BONI, M.I, Siqueira, M.D. NADALIN, Sergio (1993). *Trinta anos de historiografia, em exercício de avaliação* . In *Revista brasileira de História*.
- MARCONDES, Danilo (2001). *Iniciação a Filosofia: Dos Pré-Socráticos a Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.
- MARÍAS AGUILERA, Julián (1993). “*La Previson*”. In: ABC. Madrid, 19 de agosto.
- MARIN, Alda Junqueira (1988). *Com olhar nos professores: desafios para o enfrentamento das realidades escolares*. In: *Caderno – CEDES nº 44 – São Paulo*.
- MARINA, J. A. (1993). *Teoria de la inteligência*. Barcelona Anagrama.
- MARROU, Henri-Irénéé (1975). *Do Conhecimento Histórico*. Lisboa: Rei dos Livros.

- MATOS, Junot Cornélio (1998). *Nós que não temos medo (pensando a formação de professores)*. In: Revista de Educação AEC. n. 108.
- MCLAREN, Peter (2003). *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 2003.
- MICELI, Paulo (1988). *Por outras Histórias do Brasil*. In: Jaime Pinsky (org.) *O ensino de História e a criação do Fato* – São Paulo: Contexto (1988).
- MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira (1987). *Piaget e o processo de alfabetização*. São Paulo. Pioneira.
- MIRANDA, Sônia Regina (2003). *Reflexão sobre a Compreensão (e Incompreensão) do Tempo na Escola*. In: Vera Lúcia S. de Rossi e Ernesta Zamboni. *Quanto tempo o tempo tem!* São Paulo. Alínea Editora.
- MIKITINK, Sônia M. Leite (2005). *Repetindo sobre a Formação de Professores*. In: NETO, José Miguel Árias (Org.), *Anais do VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História*. Londrina.
- MIZUKAMI, Maria das Graças Mivoletti (1986). *Ensino: As abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.
- MONTENEGRO, Antônio Torres (1988). *Abolição*. São Paulo: Ática.
- MONTENEGRO, Antônio Torres (1989). *Reinventando a Liberdade – A abolição da escravidão no Brasil*. São Paulo: Atual.
- MORAES, João Quantim (1995). “*A evolução da consciência política dos marxistas brasileiros*”. In: Moraes, J. A. (org). *História do Marxismo o Brasil*. Campinas-SP: Editora da Unicamp.
- MOREIRA, A. F. B.(1997). “*Currículo, utopia e pós-modernidade*”. In: Moreira A. F. B. (org.) *Currículo questões atuais*. Campinas-SP: Papirus.

- MOREIRA, José Antônio Marques (1999). In: Associação Científico-pedagógica de Professores de História. *O Ensino de História*. Boletim III. Série, n. 15. Outubro. Lisboa.
- MORENO, Montserrat; SASTRE, Genoveva; BOVET, Magali e LEAL, Aurora (2000). *Conhecimento e Mudança – Os modelos Organizadores na Construção do Conhecimento*. Tradução: Ana Venite Fuzatto. São Paulo: Moderna.
- MORIM, E. ; KORN, A. B. (1995). *Terra Pátria*. Porto Alegre. Sulina.
- MOSCATELI, Renato. A Narrativa história em debate: algumas perspectivas disponíveis no: <http://www.urutagua.uem.br/6/06moscateli.htm>
- MOURA, Zaza (1977/78). *A filosofia do erro em K. Popper*. In: Filosofia e epistemologia. Portugal: Biblioteca de Filosofia I. Grupo de investigação de filosofia e epistemologia.
- NADAI, Elza (1986). *A Escola Pública Contemporânea: Os Currículos Oficiais de História e o Ensino Temático*. In: Revista Brasileira de História. São Paulo: V. 6, nº 11.
- NADAI, Elza (1993). *O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva*. In: Revista Brasileira de História. São Paulo: v.13 nº25/26.
- NEPOMUCENO, Maria de Araújo (1994). *Raízes sócio-históricas da educação pública no Brasil*. In: Revista Universidade e Sociedade – nº 6.
- NEVES, Luiz Felipe Baeta (2000). *A Inconclusão do Progresso e a Mistura da Ordem: notas sobre Gilberto Freire e o Positivismo no Brasil do séc. XIX*. In: Seminário Internacional – Novo Rumo nos Trópicos – Fundação Gilberto Freire – Recife.
- NEVES, Jana (2005). *A Graduação e História – etapa do ensino de História voltada para a Formação do Professor/Pesquisador*. In: José Miguel Áries Neto. Dez Anos de Pesquisas em Ensino de História. Londrina: AtritoArt.
- NÓVOA, A. (1994). “Notas Sobre formação (contínua) de professores”. Manuscrito inédito.

- NUNES, João Paulo Avelãs (1996). *Ensino da História e exercício da cidadania. O exemplo da Revolução de 25 de abril de 1974*. In: Revista – O Ensino de História , nº 15 – A.P.H.
- NUNES, Silma do Carmo (1996). *Concepções do Mundo no ensino de História*. Campinas, SP. Papirus.
- OLIVEIRA, Marta Kohl (1992). *O problema da Afetividade em Vygotsky*. In: Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogênicas em discussão/Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. São Paulo: Summus
- OLIVEIRA, João Batista Araújo (2000). *Quem ganha e quem perde com a política do Ensino Médio no Brasil?* In: Ensaio-Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Nº 29 – vol. 8.
- OLIVEIRA, Vera Barros de (2000). *Avaliação Cognitiva do Adolescente: Uma proposta sintático;semântica*. In. Vera B. de Oliveira e Nádia Aparecida Bossa (orgs.) Avaliação Psicopedagógica do Adolescente. Petrópolis-RJ: Vozes.
- OSBORNE. R. & FREYBERG, P.(1985). (Eds.) *Learning in Science – The implication of children´s science*. London: Heinemann.
- PADILHA, Paulo Roberto (2001). *Planejamento Dialógico*. São Paulo: Cortez.
- PAGES, J.(1989). *Aproximación a um currículum sobre el tiempo histórico*, en Rodríguez Frutos (ed). *Enseñar história: nuevas propuestas*. Barcelona. Laia.
- PAIS, José Machado (1999). *Consciência Histórica e Identidade*. Portugal: Celta Editora Ltda.
- PALMER, Bryam D. (1999). *Velhas posições / novas necessidades: história, classe e metanarrativa marxista*. In: Ellen Weiksins Weed e John Belami Foster

(organizadores) – Em defesa da História (marxismo e pós-modernismo) – Tradução: Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Zahar.

PARASKEVA, João M & MORGADO, José Carlos (2001). “(Re)visão Curricular do ensino secundário”. Porto-Portugal: CRIAPASA.

Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. (1999 a.). Ministério da Educação. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

Parâmetros Curriculares Nacionais (1999 b.). Ensino Médio. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica – Brasília.

PEEL, E. (1967). *The Pupil's thinking* Londres: Oldbourne.

PENNA, Antônio Gomes (2000). *Introdução a Epistemologia*. Rio de Janeiro: Imago.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz (1999). *As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente*. In: Revista Educação e Sociedade, nº 68. CEDES – São Paulo.

PÉREZ, A. (1990). *La formación del profesor y la reforma educativa*. Cuadernos de Pedagogía. Madri.

PERRENOLD, Philippe (1999). *Construir a competência desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.

PIAGET, J. e INHELDER, B. (1951). *La représentation de l'espace chez l'enfant*. Paris-France: Presses Univer.

PIAGET, J. (1970 a.). *A Construção do Real na Criança*. Rio de Janeiro.

PIAGET, J. (1970 b.). *Psychology and epistemology*. New York: The Viking Press.

PIAGET, Jean e Greco, Pierre (1974). *Aprendizagem e Conhecimento*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, – E.E.G., v. 7.

- PIAGET, J.(1977). *Psicologia da inteligência*. Rio de Janeiro: Zahar.
- PIAGET, Jean e Greco, Pierre (1978). *Problemas de psicologia genética*. In: Os Pensadores. São Paulo. Abril Cultural.
- PIAGET, J. e INHELDER, B. (1979). *A Psicologia da Criança do nascimento à adolescência*. Tradução: Moraes Editores. Lisboa.
- PIAGET, J. (1983). *A epistemologia genética, sabedoria e ilusões da filosofia, problemas de psicologia genética*. São Paulo: Abril Cultural. (Os Pensadores).
- PIMENTA, Eliane (1992). *Jovem Loyola 92: e daí?* In Revista de Educação da AEC. Escola Católica. A imagem Social do Professor. Ano 21 – n 85.
- PINO, Angel (2003). *Tempo Real, Tempo Vivido, Representações do Tempo*. In: Vera Lúcia S. Rossi e Ernesta Zamboni (organizadores). Quanto tempo o tempo tem! Campinas, SP: Editora Alínea.
- PINSKY, Jaime (org) (1988). *O Ensino de História e a Criação do fato*. São Paulo: Contexto.
- Plano Nacional de Educação. Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Rio de Janeiro. Imprensa Oficial.
- PLEKHANOV, Guiorgni (1987). *A concepção materialista da História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- POKER, José Geraldo Alberto B. (1994). *Discurso, concepções e prática: contradições na construção da identidade do professor*. In: Revista Universidade e Sociedade, nº 11 São Paulo.
- POPPER, K. (1980). *A miséria do historicismo*. Trad. Octanny S. Da Mata, Leônidas Berg. São Paulo: Cultrix, Edusp.
- POPPER, K.(1992). *Um Mundo de Propensioes*. Madrid: Editorial Tecnos.
- POPPER, K. (1996). *The Goverty of Historicism* Ed. Ark. London: Rutledge,

- POZO, J. I., e CARRETERO, M.(1983). “*El adolescente como historiador*” em *Infância y Aprendizaje*, num. 23. Madrid.
- PROENÇA, Maria Cândida. (S/D). *Didática da História*. Universidade Aberta. Lisboa.
- PROENÇA, Maria Cândida (1990). *Ensinar/Aprender História – questões de didática aplicada*. Lisboa: Livros Horizontes.
- QUINE, W. V. (1995). *Filosofia e Linguagem*. Tradução João Ságná. Portugal. Edições ASA.
- RAMA, Germán (1996). *Para uma História da Educação Latino Americana*. São Paulo. Autores Associados.
- RAPHAEL, Frederic (2000). *Popper: o historicismo e sua miséria*. Tradução: Jézio H. B. Guitierre. São Paulo: Editora UNESP.
- REGO, Teresa Cristina (1995). *Vygotsky. Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis-RJ: Vozes.
- REGO, Teresa Cristina (1999). *Vygotsky*. Petrópolis–RJ: Vozes. 1ª Edição em 1994.
- REIS, José Carlos (1994). *Tempo, História e Evasão*. Campinas: Papirus.
- REIS, José Carlos (1999). *A História entre a Filosofia e a Ciência*. São Paulo. Editora Ática.
- REIS, José Carlos (2000). *Escola dos Annales – A inovação da História*. São Paulo: Paz e Terra.
- REZENDE, Antonio Paulo (1993). *A Modernidade e o Modernismo – Significados* – In CLIO – Revista de Pesquisa História. Pernambuco, vol.1, nº 14.
- REZENDE, Antonio Paulo (2001). E DIDIER, Maria Thereza. *Rumos da História – História Geral e do Brasil*. São Paulo. Atual.
- RIBEIRO, Vera Masagão (1996). *Esinar ou aprender*. São Paulo. Papirus.

- RICHARDSON, Roberto Jarry (1999). *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.
- ROCHA, Ubiratam (1999). *Reconstruindo a História a partir do imaginário do Aluno*. In: Sônia L. Nikitink (org.) *Repensando o Ensino de História*. São Paulo: Cortez.
- RODRIGUES, N.(1984). *Lições do Príncipe e outras lições*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- RÜSEN, Jörn (2001). *Razão Histórica*. Tradução: Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- SADER, Emir (1999). *Que Brasil é este? Dilemas Nacionais no Século XXI*. São Paulo: Atual.
- SAES, Décio (1985). *A Formação do Estado burguês no Brasil: 1888-1891*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- SALIBA, Elias Tomé (1991). *Historiografia Brasileira e Marxismo*. In: *História em Debate*. Anais do XVIº Simpósio da ANPUH.
- SALMON, Pierre (1979). *História e Crítica*. Tradução: Angelina Vasques Martins. Coimbra: Livraria Almedina.
- SANTOS, Boaventura de Souza (1998). *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, Maria Eduardo Vaz Moniz dos (1998). *Mudança Conceptual na sala de aula*. Lisboa: Livros Horizontes.
- SAVIANI, Dermeval (org.), RAMA, Germán e WEINBERG.(1985). *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez; Autores Associados.
- SAVIANI, Dermeval (org.), RAMA, Germán e WEINBERG. (1992). *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. In: Vygotskil, L.S. / Lúria, A. R. / Leontiev, A. N. *Linguagem Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone Editora, 4 ed.

- SAVIANI, Dermeval (org.), RAMA, Germán e WEINBERG. (1996). *Para uma História da Educação Latino-Americana*. São Paulo: Autores Associados.
- SAVIANI, Demerval (1997). *A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas. São Paulo: Autores Associados.
- SCHAFF, Adam (1978). *História e Verdade*. São Paulo: Martins Fontes.
- SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela (1999). *Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão*. In: Revista Educação & Sociedade. São Paulo: Na XX. N. 68.
- Secretaria de Ensino Fundamental. Ministério da Educação e Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais.
- SEVERINO, Antônio Joaquim (1997). *A epistemologia contemporânea e a educação: saber, ensinar e aprender*. In: Revista de Educação – AEC – nº 102.
- SHEMILT, D. (1980). *History 13-16. Evaluation Study S. C. H. 13-16 Project*, Edimburgo. Holmes Mc Dougall.
- SHEMILT, D. (1987). Adolescent ideas about evidence and methodology in history. In: Portal C (Ed). *The History Curriculum for Teachers*. Londres: the Falmer Press.
- SILVA, José Luiz Werneck (1985). *A deformação da História, ou, Para não esquecer*, Rio de Janeiro: Zahar.
- SILVA, Marcos A. da (org). (S/D). *Repensando a História*. São Paulo: Editora Marco Zero, 6º Edição.
- SILVA, Marcos A. da (org). (1987). *A experiência de ensino como produção de conhecimento histórico*. Anais do I Encontro Estadual de História. Florianópolis, ANPUH.
- SILVA, Maria Izabel Ladeira (2003). *O Ensino de História e a Doutrina de Segurança Nacional*. In: Revista Universidade e Sociedade Ano XIII, nº 31.
- SIMAN, Laura Mara de Castro (2003). *A temporalidade Histórica como Categoria Central do Pensamento Histórico: Desafios para o Ensino e a Aprendizagem*. In: ROSSI, V. L. Sabongi e ZAMBONI, Ernesta. *Quanto tempo o tempo tem*: São Paulo: Alínea Editora.

- SOARES, Maria Inês Lemos (1988). *“Do herói às mentalidades: A questão do Sujeito histórico para o ensino de história”*. Belo Horizonte, UFMG, FAE, (dissertação de mestrado).
- SODRÉ, Nelson Werneck (1963). *Introdução a Revolução Brasileira*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.
- SOUZA, Daniel de (1982). *Teoria da História e conhecimento histórico*. Lisboa: Horizonte Universitário.
- SPRANGER, Eduard (1970). *Psicologia da juventude*. Rio de Janeiro : Edições Bloch.
- STEELE, Ian (1976). *Developments in History Teaching*. London: Open Books Publishing Ltda.
- STEIN, Ernildo (1993). *Aspectos filosóficos e Sócio-antropológicos no Construtivismo Pós-Piagetiano*. In *Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem*. Esther Pillar Grossi e Jussara Bodin (orgs.) Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- STINNER, A.(1993). *Science textbooks and science teaching: from logic to evidence*. Science Education.
- STUART, Hall (2000). *A identidade Cultural na pós-modernidade*. 4º Edição – Rio de Janeiro: DPGA.
- SUTHERLAND, Peter (1991). *Indications of possible acceleration in intellectual development at early latency and mid-adolescence*. Educational Studies, vol. 9.
- SUTHERLAND, Peter (1998). *O desenvolvimento Cognitivo Actual*. Tradução Zaira Miranda. Lisboa: Instituto Piaget.
- SKINNER, Quentin (1992). *As Ciências Humanas e os seus Grandes Pensadores*. Lisboa. Publicações. Dom Quixote.
- TAVARES, José e ALARCÃO, Isabel (2002). *Psicologia do Desenvolvimento da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- TEIXEIRA, Anísio Spuola (1969). *Educação no Brasil*. São Paulo: Nacional.
- THIOLLENT, Michel (1998). *Metodologia da Pesquisa – ação*. São Paulo: Cortez.

- THOMPSON, Edward (1998). *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras.
- TORRES, João Camillo de Oliveira (1957). *O positivismo no Brasil*. Petrópolis-RJ: Imprimatur.
- TUCKMAN, Bruce W.(2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- TURAZZI, Maria Inez/GABRIEL, Carmen Teresa (2000). *Tempo e História*. São Paulo: Moderna.
- VALDEMARIN, Vera Vanessa (1998). “*O discurso pedagógico como forma de transmissão do conhecimento.*” In.: Caderno CEDES, ano XIX, nº 44.
- VALE, José Misael Ferreira do (1994). *Educação popular? Educação escolar? Para onde iremos?* In: Revista Universidade e Sociedade, Ano IV. n. 7.
- VASCONCELOS, Mário Sérgio (1996). *A difusão das Idéias de Piaget no Brasil*. São Paulo: casa do Psicólogo.
- VESENTINI, Carlos A. (1984). “*Escola e Livro Didático de História*” in Marcos A. Silva. *Repensando a História*. Marco Zero. Rio de Janeiro.
- VEYNE, P. (1971). *Comment on écrit l’histoire*. Paris: Editions du Senil.
- VEYNE, Paul (1982). *Comment on Écrit L’Histoire: Essai d’épistemologic*. Collection Univers Historique. Paris. Ed. Du Senil. 1971: (trab. Br. Alda Baltan e Maria Auxiliadora Kneipp. *Como se escreve a História; Foucault Revoluciona a História*. Brasília. Ed. UNB.
- VICENTINO, Cláudio (1977). *História do Brasil*. São Paulo: Scipione.
- VILLALTA, Luis Carlos (1993). *Dilema da relação teoria e prática na formação do professor de História: alternativas em perspectivas*. In: Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 13, nº 25/26.
- VOEGELIN, Eric (1982). *A Nova Ciência Política*. Brasília. Tradução de José Viegas Filho Editora Universidade de Brasília.
- VOSS, J. F. (1991). *Informal reasoning and education*, Hillsdalk, N. J. Erlbaum.

- VYGOTSKY, L. S. (1979). *El desarrollo de las procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica.
- VYGOTSKY, L.S. (1989 a.). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- VYGOTSKY, L.S. (1989 b.). *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone.
- VYGOTSKY, L. S. (1994). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- VYGOTSKY, L. S. (1996 a.). *Formação social da mente, O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- VYGOTSKY e outros (1996 b.). *Psicologia e Pedagogia I. Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento*. Lisboa. Estampa.
- VYGOTSKY, L.S. (1997). *Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar*, In Luria, Leontico.
- WALLON, H. (1979). *Psicologia e Educação da Criança*, Lisboa: Ed. Vaga.
- WALSH, W.H. *Introduction to philosophy of history*. Loudres. Hutchinson.
- WEXLER, Philip (1982). *Structures, text and subject*, em Michael W. Apple (editor), *Cultural and economic reproduction in education : essays on class, ideology and the etate*. Londres Routledge & Kegan Paul.
- WOOD, Ellen Weiksins (1999). *O que é agenda pós-moderna?* In Ellen Wieksins Weed e John Belami Foster (organizadores) – *Em defesa da História (marxismo e pós-modernismo)* – tradução Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Zahar.

ZAMBONI, Ernesta (1984). *Desenvolvimento das Noções de Espaços e Tempo na Criança*. In: Caderno CEDES: A Prática de Ensino de História. São Paulo.

ZAMBONI, Ernesta (2001). Panorama das Pesquisas no Ensino de História. In *Salculum – Revista de História* nº 6/7.

ZAMBONI, Ernesta (2003). *Projeto Pedagógico dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Identidade Nacional e Consciência Histórica*. História & Ensino. São Paulo, V. 9

ZAMBONI, Ernesta (2005). *Encontros Nacionais de Pesquisadores de História – Perspectivas*. In: NETO, J.M. Anais. Dez anos de pesquisas em ensino de História anais de VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História.

ZAIDAN, Michel (1989). *A crise da razão histórica*. Campinas: Papyrus.

ANEXOS

ANEXO 1

	1907	1920
Número de estabelecimentos industriais	3.258	13.336
Número de operários	150.000	276.000
Capital (contos de reis)	666.000	1.816.000

Fonte: Nelson W. Sodré. Formação histórica do Brasil. São Paulo, Brasiliense, 1973, p.310.

ANEXO 2

**CICLO FUNDAMENTAL
MATÉRIAS OBRIGATÓRIAS**

1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
Português	Português	Português	Português	Português
Francês	Francês	Francês	Francês	_____
_____	Inglês	Inglês	Inglês	_____
_____	_____	_____	Latim	Latim
Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática
Ciências	Ciências	_____	_____	_____
_____	_____	História Natural	História Natural	História Natural
_____	_____	Física	Física	Física
_____	_____	Química	Química	Química
História	História	História	História	História
Geografia	Geografia	Geografia	Geografia	Geografia
Desenho	Desenho	Desenho	Desenho	Desenho
Música	Música	Música	_____	_____

Alemão – Matéria Optativa

Fonte: Carlos Luís Gonçalves, Selma G. Pimenta. Revendo o ensino de 2º Grau. São Paulo: Cortez, 1992, p.32

ANEXO 3

CICLO COMPLEMENTAR
MATÉRIAS OBRIGATÓRIAS

Direito		Medicina Odontologia Farmácia		Engenharia Arquitetura	
1º ANO	2º ANO	1º ANO	2º ANO	1º ANO	2º ANO
Literatura	Literatura	Alemão/Inglês	Alemão/Inglês		
Latim	Latim				
Psicologia e Lógica		Psicologia e Lógica		Psicologia e Lógica	
Noções de Economia e Estatística	Sociologia		Sociologia		Sociologia
Biologia Geral	Higiene				
História					
	Geografia				
	História				
	Filosofia				
		Matemática		Matemática	Matemática
		Física	Física	Física	Física
		Química	Química	Química	Química
		História Natural	História Natural	História Natural	História Natural
				Geofísica e Cosmologia	
					Desenho

Fonte: Carlos Luís Gonçalves, Selma G. Pimenta. Revendo o ensino de 2º Grau. São Paulo: Cortez, 1992, p.32

ANEXO 4



UNIVERSIDADE
DE PERNAMBUCO



Faculdade de Formação de
Professores de Nazaré da Mata

DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA -DGH

LICENCIATURA PLENA EM HISTORIA

Reconhecido:630 de 09/08/19985 D.O.U. em 13/08/1985 Currículo:2005 Aplicado:2005.1
Carga Horária Obrigatória: 3.090 - N°. Créditos Teóricos Obrigatórios:144 - N°. Créditos Práticos Obrigatórios: 24
Duração do Curso:4 anos/8 períodos/ Integralização Mínima:4 anos/8 períodos/Integralização Máxima: 7 anos 14
períodos

Nº ORD	COD. DISCIP.	COMPONENTES CURRICULARES	CH	CREDITOS		PE
				T	P	
5327	GH01300	Pré-História	45	03	-	1º
5328	GH01401	Introdução aos Estudos Históricos	60	04	-	1º
5329	CE0140E	Leitura, Interpretação e Produção Textual	60	04	-	1º
5330	GH01402	Antropologia Cultural	60	04	-	1º
5331	CH01200	Metodologia Científica I	30	02	-	1º
5332	CH01301	Filosofia da História	45	03	-	1º
5333	CH01110	Prática I: Compreensão das Principais Correntes do Pensamento Histórico	45	01	01	1º
5334		Atividades Acadêmico-Científico-Cultural	30	-	-	1º
		TOTAL	375	21	01	
5337	GH02401	História Antiga I	60	04	-	2º
5338	CH0440D	Didática	60	04	-	2º
5339	CH02408	Sociologia da Educação	60	04	-	2º
5340	CH0240A	Psicologia Evolutiva da Educação	60	04	-	2º
		ELETIVA – Âmbito de Formação 01	45	03	-	2º
5347	CH02110	Prática II: Dimensão Histórica da Comunicação Humana	45	01	01	2º
		Atividades Acadêmico-Científico-Cultural	45	-	-	2º
		TOTAL	375	20	01	
5350	GH03300	Historiografia	45	03	-	3º
5351	GH0340A	História Antiga II	60	04		3º
5352	GH0340B	História Medieval I	60	04		3º
5353	GH03301	História da América I	45	03		3º
5354	CH0340E	Psicologia da Aprendizagem	60	04		3º
		ELETIVA - Âmbito de Formação 01	45	03		3º
5356	CH03110	Prática III: Abordagem Histórica da Prática Educativa e sua relação na contemporaneidade	45	01	01	3º
		Atividades Acadêmico-Científico-Cultural	30			3º
		TOTAL	390	22	01	
5359	CH0340F	Organização da Educação Básica e Gestão Democrática	60	04		4º
5365	GH0440B	História Medieval II	60	04		4º
5366	GH05404	História da América II	60	04		4º
5367	CH02407	Filosofia da Educação	60	04		4º
		ELETIVA - Âmbito de Formação 03	45	03		4º
5369	CH04110	Prática IV: Constituição e Educação no Brasil	45	01	01	4º
		Atividades Acadêmico-Científico-Cultural	30			4º
		TOTAL	360	20	01	
5373	GH0540C	História Moderna I	60	04		5º
5374	CH0440C	Planejamento e Avaliação Educacional	60	04		5º
5375	GH06404	História da América III	60	04		5º
5376	CH05200	Metodologia Científica II	30	02		5º
		ELETIVA – Âmbito de Formação 02	45	03		5º
5378	CH05110	Prática V: A Conquista Territorial Como Fator de Luta Pelo Poder	45	01	01	5º
5379	CH05032	Estágio Supervisionando I	90		03	5º
		Atividades Acadêmico-Científico-Cultural	30			5º
		TOTAL	420	18	04	
5385	GH05406	História Moderna II	60	04		6º
5386	GH04407	História do Brasil I	60	04		6º

5387	GH06407	História Contemporânea I	60	04		6º
		ELETIVA – Âmbito de Formação 01	45	03		6º
5389	GH06110	Prática VI: O profissional de Educação e Suas Entidades de Classe	45	01	01	6º
5390	CH06032	Estágio Supervisionando II	90		03	6º
		Atividades Acadêmico-Científico-Cultural	15			6º
		TOTAL	375	16	04	
5391	GH07404	História do Nordeste	60	04		7º
5394	GH05405	História do Brasil II	60	04		7º
5395	GH07403	História Contemporânea II	60	04		7º
		ELETIVA – Âmbito de Formação 01	45	03		7º
5397	CH07022	Prática VII: Inserção do Profissional de História no Mundo do Trabalho	60		02	7º
5398	CH07043	Estágio Supervisionando III	120		04	7º
		Atividades Acadêmico-Científico-Cultural	15			
		TOTAL	420	15	06	
5407	GH06405	História do Brasil III	60	04		8º
5408	GH08402	História Contemporânea III	60	04		8º
		ELETIVA – Âmbito de Formação 01	45	03		8º
5410	CH08120	Prática VIII: História e Educação	75	01	02	8º
5411	CH08043	Estágio Supervisionando IV	120		04	8º
		Atividades Acadêmico-Científico-Cultural	15			8º
		TOTAL	375	12	06	
		TOTAL GERAL	3.090	144	24	

ANEXO 5

CONSIDERAÇÕES PRÉVIAS

O Ensino da História sempre foi alvo de preocupações e mudanças, desde a sua origem, quanto aos seus diversos níveis. Hoje, diante de um Brasil envolvido por rápidas e profundas mudanças, é de vital importância investir em trabalhos que possibilitem compreensão das concepções e práticas - que garantem a reelaboração do trabalho do professor da História.

Em parceria com a Universidade do Minho, Braga, Portugal, desenvolvemos um Projeto, cujo principal objetivo é investigar, como nós professores, estamos acompanhando as perceptíveis mudanças; no sentido de responder às novas exigências. Além de resgatar a determinante importância que a História deve ter neste contexto.

Contamos com sua participação, prometendo ética, quanto ao sigilo de suas repostas.

Muitíssimo obrigada!

FICHA TÉCNICA

I – Nome: _____

II – Escola: _____

III – Local: _____

IV – Pública **Privada**

V – Que tipo de formação recebeu para exercer a sua atividade de professor de História?

Curso: _____

Escola: _____

VI – Tem estudos específicos no campo da História?

Estudos aprofundados em História

Nenhuma instrução específica em História

Estudos em algumas outras Ciências Sociais

Estudos em algumas outras Áreas Humanísticas

VII – Quantos anos de experiência de Ensino tem?

Até 3 anos

De 4 a 8 anos

De 9 a 15 anos

De 16 a 25 anos

Mais de 25 anos

VIII – Eventos de formação nos últimos 3 anos

Congressos

Encontros

Capacitações

IX – Quanto Parâmetros Curriculares Nacionais, como você foi enetificado(a)?

Através dos Meios de Comunicação de Massa

Recebeu a proposta

Participou direta ou indiretamente da elaboração

Foi convidado(a) a discuti-los

X – Qual o seu interesse pela política?

Pouco Moderado Muito

XI – Como se posiciona politicamente?

Progressista

Moderadamente Progressista

Nem Progressista
Nem conservador

Moderadamente Conservador

Conservador

QUESTIONÁRIO

1 – O que você, como professor(a) de História, pensa ser mais conveniente para melhorar o seu ensino?

Repensar o Ensino

Repensar o conceito da História

Repensar o Ensino da História

Outro: _____

Considerações: _____

2 – Na sua Formação Acadêmica, quais disciplinas cursadas foram fundamentais para seu conhecimento histórico? (Cite 3 disciplinas, por ordem de importância)

3 – Existem outras disciplinas que seriam úteis na sua formação e que seu Curso não ofereceu?

Sim

Não

Em caso afirmativo, quais? _____

Considerações: _____

4 - Na sua opinião, quais pensadores mais contribuíram para entender a natureza da História?

(Cite 3 nomes) _____

Considerações: _____

5 – Que concepção de conhecimento histórico correspondem mais aos novos desafios do Ensino, hoje:

a) História – é o conhecimento que consiste nas convicções do historiador, harmonizadas com as suas fontes.

b) História – é uma ciência crítica e penetrante, apta a apreender a objetividade das realidades sociais e as possibilidades de uma mudança progressiva.

c) História – é a ciência que estuda a sucessão dos diferentes modos de produção, o processo real da vida.

d) História – é um processo contínuo de inteiração entre o historiador e seus fatos, um diálogo interminável entre o presente e o passado.

e) História – é o conhecimento da evolução, a longo prazo, das estruturas sociais, políticas e ideológicas no decorrer do tempo, dos aspectos materiais da totalidade social.

f) História – é, antes de tudo, uma arte literária, pois existe concretamente através de um discurso, cujo “forma” é essencial.

g) História – é a construção do imaginário como criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras/formas/imagens.

h) História – é uma construção de conhecimento guiado basicamente por juízo relativo a responsabilidade ou a um conjunto de quase valores, compreendendo o que se pode chamar o ponto de vista do historiador.

Outra: _____

6 - O que acontece normalmente na sua aula?

	Muito raramente	raramente	ocasionalmente	freqüentemente	Muito freqüentemente
a) Os alunos são informados sobre o que foi bom ou mal, certo ou errado na história.	<input type="checkbox"/>				
b) Os alunos discutem diferentes explicações sobre o que aconteceu no passado.	<input type="checkbox"/>				
c) Os alunos interpretam fontes históricas, figuras e mapas.	<input type="checkbox"/>				
d) Os alunos trabalham filmes e documentários de história.	<input type="checkbox"/>				
e) Os alunos recortam e reinterpretem a história por eles próprios.	<input type="checkbox"/>				

7) Nas suas aulas que objetivos concentram o ensino?

	Muito pouco	pouco	medianamente	bastante	Muito
a) Que os alunos adquiram conhecimentos sobre os principais fatos históricos	<input type="checkbox"/>				
b) Que eles julguem moralmente os conhecimentos históricos de acordo com os poderes civis e humanos	<input type="checkbox"/>				
c) Que eles imaginem o passado, tomando em consideração vários pontos de vista	<input type="checkbox"/>				
d) Que eles compreendam o comportamento das pessoas no passado, reconstruindo os quadros da vida e pensamento do período em que essas pessoas viveram	<input type="checkbox"/>				

AVALIAÇÃO

I – Você encontrou dificuldades em responder alguma questão?

Sim

Não

Em caso afirmativo, cite-as _____

Explique se a dificuldade concentrou-se no vocabulário ou na formação da questão _____

II – De maneira geral, que comentário você faz do questionário.

Muitíssimo obrigada!

ANEXO 6

CONSIDERAÇÕES PRÉVIAS

Repensar o Ensino da História na atual conjuntura parece ser uma preocupação geral em todos os níveis da Escola. Tal problema exige dos professores, Historiadores e alunos, discussões e investigações, no sentido de partilhar possíveis mudanças ou permanências. Você foi escolhido para participar deste Projeto de Investigação. Sua contribuição, respondendo este instrumento, garantirá um importante subsídio para formar a idéia de quais são os conceitos e interesses dos jovens no que diz respeito à História.

Muito obrigada por sua participação.
Maria do Carmo Barbosa de Melo

FICHA TÉCNICA

I – Escola: _____

Local: _____

Pública

Privada

II – Identifique seu sexo:

Feminino

Masculino

III – Diga sua idade:

anos

IV – Qual a série que está cursando?

1ª série do Ensino Médio

2ª série do Ensino Médio

3ª série do Ensino Médio

V- Que importância tem para você:

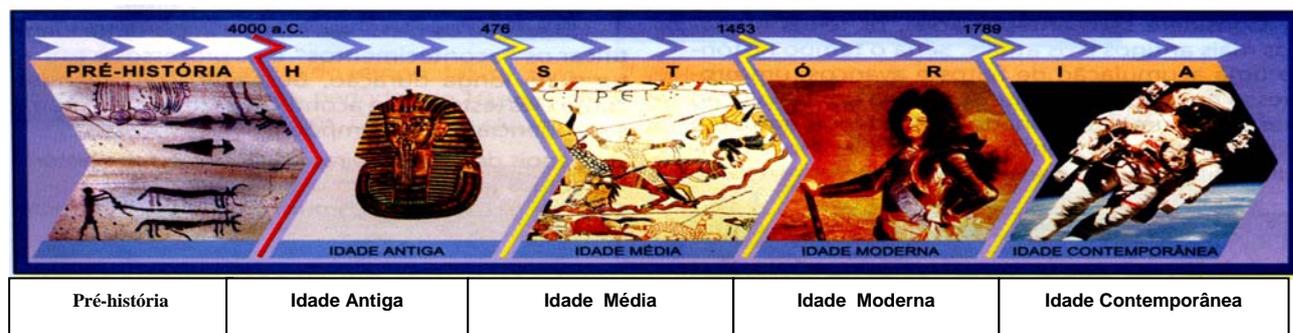
	Muito pouca	pouca	alguma	muita
a) Família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Dinheiro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Brasil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Política	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Religião	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Segurança Social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Meio Ambiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Justifique sua escolha.

QUESTIONÁRIO

1. Observe atentamente estes quadros. Qual deles sintetiza melhor o sentido da História?

1:



2. Quanto aos modos de conquistas dos portugueses no Brasil, são várias as versões:



3.



4.



Modo de produção primitivo	Modo de Produção asiático	Modo de produção escravista	Modo de produção feudal	Modo de produção socialista
----------------------------	---------------------------	-----------------------------	-------------------------	-----------------------------

5.



Revolução Industrial	Arte	Música	Através da religião católica	Mentalidade	Globalização
----------------------	------	--------	------------------------------	-------------	--------------

II – O que acontece, normalmente, na aula de História?

	Muito raramente	raramente	ocasionalmente	Freqüentemente	Muito freqüentemente
a) Vocês são informados sobre o que foi bom ou mal, certo ou errado na História.	<input type="checkbox"/>				
b) Vocês interpretam fontes históricas, quer escritas, quer figuras e mapas.	<input type="checkbox"/>				
c) Vocês discutem diferentes explicações sobre o que aconteceu	<input type="checkbox"/>				
d) Vocês trabalham filmes e documentários de História.	<input type="checkbox"/>				
e) Vocês recontam e reinterpretam a História por vocês próprios.	<input type="checkbox"/>				

III – O que você mais aprende nas aulas de História?

	Muito pouco	pouco	mediamente	bastante	muito
a) Conhecimentos sobre os principais fatos históricos	<input type="checkbox"/>				
b) Conhecimentos históricos para ter possibilidade de julgar as pessoas de acordo com a ética contemporânea	<input type="checkbox"/>				
c) Imaginar o passado, tomando em consideração vários pontos de vista	<input type="checkbox"/>				
d) Compreender o comportamento das pessoas do passado, considerando a época em que viveram	<input type="checkbox"/>				

AVALIAÇÃO

I – Você encontrou dificuldade em responder alguma questão?

Sim

Não

Em caso afirmativo, cite-a(s): _____

Explique as dificuldades: _____

ANEXO 7

Relação das disciplinas cursadas que foram fundamentais para o conhecimento histórico do professor

Disciplinas	Professores
História do Brasil	54
História Contemporânea	46
História Antiga	37
História Medieval	28
História Moderna	27
Introdução aos Estudos Históricos	14
Filosofia	13
História Econômica e Política	12
Teoria da História	11
História das Idéias Políticas	10
Sociologia	10
Antropologia	08
Didática	08
História da América	07
Geografia	06
Metodologia da História	06
Prática de Ensino	04
Pré-História	04
Geo-História	03
Filosofia da História	02
Formação Econômica do Brasil	02
História da Filosofia	02
História de Pernambuco	02
História Econômica e Social	02
História Geral	02
Literatura	02
Metodologia Científica	02
Atualidades Históricas	01
Ciência Política	01
Civilização Ibérica	01
Economia	01
Economia Política	01
Filosofia da Educação	01
Geografia Econômica	01
Geopolítica do Brasil	01
História da Arte	01
Historiografia	01
Introdução a Economia Política	01
Pesquisa Histórica	01
Psicologia Social	01

ANEXO 8

Relação escolhida pelos professores das disciplinas que seriam úteis na formação do professor e que o seu curso não ofereceu

Disciplinas	Professores
História do Nordeste	25
Metodologia da Pesquisa Histórica	13
Teoria da História	12
História da África	07
História de Pernambuco	07
Metodologia Científica	07
Arqueologia	04
Cartografia	04
História do Município	04
Historiografia	04
Paleontologia	04
Geografia	03
História das Artes	03
Antropologia	02
Economia Política	02
História da Ásia	02
História dos Movimentos Sociais	02
Direito Internacional	01
Economia	01
Educação Ambiental	01
Estatística	01
Filosofia da Educação	01
Fundamentos do Direito	01
Geografia Humana	01
História da América Latina	01
História da Cultura	01
História da Filosofia	01
História da Pedagogia	01
História das Idéias Políticas e Sociais	01
História Econômica	01
História Geral	01
Introdução à Filosofia	01
Introdução a Sociologia e a Política	01
Língua Portuguesa	01
Literatura Brasileira	01
Psicologia do Conhecimento	01
Teologia	01

ANEXO 9

Relação dos pensadores que mais contribuíram para entender a natureza da História, na visão do professor.

Pensadores	Quantidade
Kal Marx	63
Gilberto Freire	22
Erick Hobsbawm	16
Platão	14
Hegel	12
Max Weber	12
Sócrates	09
Rousseau	08
Caio Prado Junior	07
Frederich Engels	07
Leo Humbermen	07
Maquiavel	07
Aristóteles	06
Gilberto Cotrin	06
Sérgio Buarque de Holanda	06
Celso Furtado	05
José Jobson de Andrade	05
Varnhangem	05
Foucault	04
Gramssi	04
Nelson Pilette	04
Vico	04
Capristano de Abreu	03
Jacques le Goff	03
Jesus Cristo	03
Marc Bloch	03
Voltaire	03
August Comte	02
Ciro Flamarion Cardoso	02
Diderot	02
Freud	02
Heródoto	02
Marilena Chauí	02
Paulo Freire	02
Arnold Toynbee	01
Bossuet	01
Castoriades	01
Collingwood	01
Darvi Ribeiro	01
Descartes	01
E. H. Carr	01

Engels	01
Fernand Braudel	01
Gandhi	01
Hobbes	01
John Look	01
Jorge Amado	01
José Gonçalves de Melo	01
José Roberto Martins Ferreira	01
Kant	01
Kant	01
Kurt Schiling	01
Lenin	01
Manoel Correia	01
Milton Santos	01
Moisés	01
Montesquier	01
Morin	01
Perry Anderson	01
Peter Burke	01
Sewwilling	01
Walter Bejamin	01