

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDINALVA PADRE AGUIAR

**O ENSINADO, O APRENDIDO: A EDUCAÇÃO HISTÓRICA E
A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA**

Salvador – Bahia

2013

EDINALVA PADRE AGUIAR

**O ENSINADO, O APRENDIDO: A EDUCAÇÃO HISTÓRICA E
A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Antonieta de Campos Tourinho

Linha: Currículo e (In)Formação

Salvador - Bahia

2013

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Aguiar, Edinalva Padre.

O ensinado, o aprendido : a educação histórica e a consciência histórica /
Edinalva Padre Aguiar. – 2013.
338 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Antonieta de Campos Tourinho.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de
Educação, Salvador, 2013.

1. História – Estudo e ensino. 2. Pesquisa histórica. 3. Cognição. 4.
Didática. I. Tourinho, Maria Antonieta de Campos. II. Universidade Federal da
Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 907.2 – 23. ed.

TERMO DE APROVAÇÃO

Edinalva Padre Aguiar

O ENSINADO, O APRENDIDO: A EDUCAÇÃO HISTÓRICA E A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Tese aprovada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, pela seguinte banca examinadora:

Maria Antonieta de Campos Tourinho _____
Doutora em Educação
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
(Orientadora)

Carlos Augusto Lima Ferreira _____
Doutor em Educação
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Maria Cristina Dantas Pina _____
Doutora em História da Educação
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Maria Roseli Gomes Brito de Sá _____
Doutora em Educação
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Sara Martha Dick _____
Doutora em Educação
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Salvador-BA
28 de fevereiro de 2013

Existem pessoas que estão em nossas vidas desde que aqui aportamos. Outras se aproximam ao longo do caminho. Seja em uma condição ou outra, muitas vezes, suas almas assentam morada em nossas almas, despertando em nós AMOR. Especialmente, aos inquilinos de minha alma, dedico esta poiesis, resultado de muito esforço.

Alessandra, que chegou sem fazer alarde e tornou-se companheira de todos os momentos.

Fernando (em memória), meu irmão amado. As vicissitudes que entrelaçaram nossas vidas me ensinaram a ser mais forte e mais paciente.

Vitória, que me recebeu como filha e é, para mim, o símbolo de luta e de vida.

Aos profissionais de história, que labutam cotidianamente pela formação de sujeitos autônomos e comprometidos com o desenvolvimento de atitudes respeitadas para com o outro e para com o planeta. Que lutam pela construção de um mundo digno para todos e todas.

Aos que estão na condição de alunos, que a história possa servir como uma bela metáfora na orientação da vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus Pai, criador e mantenedor da Vida. A Jesus, exemplo a ser seguido.

Muitos dizem que a produção textual de cunho científico é um labor solitário, mesmo que cooperativo, já que utiliza o saber acumulado. Contudo, reconheço com sincera humildade que na tessitura deste trabalho não caminhei sozinha. Por isso, agradeço às pessoas e instituições abaixo mencionadas. Vocês foram fundamentais para a composição desta narrativa.

Maria Antonieta de Campos Tourinho, minha orientadora, por me acolher junto a seu grupo de orientandos, pela confiança e sugestões para esta investigação e ainda pela compreensão diante de tantos percalços.

Maria Cristina Dantas Pina, pelas sugestões feitas na ocasião da qualificação e pela disponibilidade e diálogo que mantivemos depois dela, mas, especialmente pelo apoio e amizade construída ao longo deste percurso.

Maria Auxiliadora Schmidt, pelos trabalhos que enriqueceram esta pesquisa e a interlocução que mantivemos ao longo da construção deste texto. Agradeço imensamente os comentários, os livros e observações a respeito do texto.

Sara Martha Dick, pela contribuição feita na ocasião da qualificação e pelas discussões na disciplina História e Educação, que tanto contribuíram para enriquecer este trabalho e pela participação na banca de defesa.

Maria Roseli Gomes Brito de Sá, pelo aceite em participar da banca de defesa.

Carlos Augusto Lima Ferreira, pela leitura do projeto inicial, pelo constante incentivo e por ter prontamente aceitado participar da banca de defesa.

A Alessandra pelas leituras, elaboração dos gráficos e apoio durante toda a pesquisa.

Lívia Diana Rocha Magalhães, pela primeira leitura do projeto e orientações precisas.

Jóan Pâges, que recebeu o projeto de pesquisa, como um dos primeiros leitores, proporcionando comentários preciosos para aquela etapa da pesquisa.

Museu Pedagógico/UESB, em especial às colegas Keylla Bonfim, Daniella Carvalho e Daniela Moura, pelo apoio e incentivo.

Irani Parolin Santana, pelo convívio amigo, conversas e boas gargalhadas em nossa estadia em Salvador.

Marlene Cainelli, pela acolhida em Londrina e pelos livros ofertados.

Claire Aparecida Maroto Barreto, pelas revisões do texto.

Manoel Antônio Araújo Oliveira, pela elaboração de alguns gráficos e pela doce amizade.

Colegas da Gerência de Recursos Humanos (GRH/UESB) e Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PPG/UESB), sempre atenciosos e dispostos a colaborar.

Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia, à Diretora do Colégio Estadual José Sá Nunes, Atenora de Oliveira Cardoso (gestão 2010/2011), e à Ricardo Costa de Moraes, Diretor da Direc-20, pela autorização de afastamento para realização desta pesquisa.

Colégio Estadual Polivalente, especialmente à Maria José de Jesus Aragão, Maria Cristina de Castro Lima, Maria do Socorro Passos, Joana D'Arc Pereira da Silva Soares e Karine Malta Santos Almeida, gestoras e professores da instituição, pela cordialidade com que me receberam, abrindo espaço para aplicação dos instrumentos de pesquisa destinados aos alunos.

Colégio Oficina de Vitória da Conquista, especialmente à Magali Mendes, Cristiane Machado, Marcella Aguiar, Lucas Sampaio, Maisa Andrade de Jesus, Marcelo Prado (Xexa), Carla Lima, Luzimar Alves Castilhano, pela acolhida, abrindo também espaço para aplicação dos instrumentos de pesquisa destinados aos alunos.

Alunos do 2º ano dos Colégios Oficina e Polivalente de Vitória da Conquista (turmas 2011 e 2012), que de boa vontade participaram desta pesquisa e se dispuseram a compartilhar suas práticas, suas opiniões e sentimentos. Essa partilha permitiu a construção desta pesquisa.

Funcionários da FACED/UFBA, sempre simpáticos e diligentes durante os anos do curso.

Professores da FACED/UFBA pela rica convivência ao longo do curso.

À SAEB/UESB, agradeço o auxílio da Bolsa de Doutorado, apoio financeiro que possibilitou minha total dedicação à realização deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho insere-se no campo da educação histórica, cuja preocupação fundamental é compreender a construção do pensamento histórico e o desenvolvimento da consciência histórica de crianças e jovens. Tem como objeto de estudo o processo de ensino e aprendizagem de História e sua relação com a consciência histórica. Seu objetivo principal foi analisar se os alunos utilizam o conhecimento histórico como instrumento de construção de sentidos de orientação temporal em suas vidas práticas. A conceituação de consciência histórica aqui assumida é do teórico alemão Jörn Rüsen (2001, p. 58-59), para quem ela é o “[...] modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e a intenção no tempo se realiza no processo da vida humana.” Os dados foram coletados em 2011 por meio da aplicação de instrumento escrito, constituído por questões de respostas abertas. Os sujeitos foram alunos matriculados no 2º ano do ensino médio em duas escolas (uma pública outra privada), localizadas do município Vitória da Conquista-BA. A abordagem teórico-metodológica pautou-se na pesquisa qualitativa e o tratamento dos dados utilizou o método da análise de conteúdo. Os dados da pesquisa empírica demonstraram que os alunos atribuem importância à disciplina História e julgam agradável seu estudo. Mas, comparada a outros espaços e formas de aprendizagem, a história escolar é considerada enfadonha, discursiva e de memorização. Embora afirmem utilizar o conhecimento histórico na vida cotidiana, seja para formar opiniões, compreender ou explicar para outrem fatos/acontecimentos ou tomar decisões, as narrativas evidenciam pouca relação entre conhecimento histórico e vida prática, já que são marcadas por um fraco repertório desse conhecimento e pouca referência a ideias metahistóricas. Diante desses resultados, podemos afirmar que há um hiato entre o ensinado e o aprendido e que os alunos pouco atribuem sentidos ao conhecimento histórico, comprometendo o desenvolvimento da consciência histórica e sua função de orientação temporal na vida prática.

Palavras-chave: Educação histórica, consciência histórica; cognição histórica situada; didática da história.

ABSTRACT

This work falls within the field of historical education, whose primary concern is to understand the construction of historical thinking and the development of historical consciousness by children and youths. Its study object is the process of teaching and learning history and its relationship to historical consciousness. Its main aim was to assess if students use the historical knowledge as an instrument for the construction of meanings of temporal orientation in their practical lives. The conceptualization of historical consciousness adopted here is that of the German theorist Jörn Rüsen (2001, p. 58-59), to whom it is "[...] the way in which the dynamic relationship between the experience of time and the intention in time takes place in the process of human life." Data were collected in 2011 by means of the application of a written instrument, consisting of questions with open-ended answers. The subjects were students enrolled in the 2nd year of the secondary education in two schools (one public and one private), located in the municipality of Vitória da Conquista-BA. The theoretical-methodological approach was based on qualitative research and data processing used the method of content analysis. The empirical research data showed that students give importance to the subject of history and consider its study as being pleasant. But compared to other spaces and forms of learning, school history is considered boring, discursive and based on memorization. Although they claim to use the historical knowledge in everyday life, either to form opinions, understand or explain to others facts/events or make decisions, narratives show little relationship between historical knowledge and practical life, since they are characterized by a weak repertoire of such knowledge and little reference to meta-historical ideas. Given these results, we can state that there is a gap between what is taught and what is learned and that students attribute meanings to the historical knowledge, implicating the development of historical consciousness and its role of temporal orientation in practical life.

Key-words: Historical Education; historical consciousness; situated historical cognition; history didactics.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1	Importância atribuída à disciplina história (em % por escola)	229
GRÁFICO 2	Relação dos alunos com o estudo de história (em % por escola)	239
GRÁFICO 3	A história escolar e outras formas de aprendizagem (em número de alunos por opção de resposta)	245
GRÁFICO 4	Mudança de opinião com base no conhecimento histórico (em número de alunos por opção de resposta)	250
GRÁFICO 5	Compreensão de fatos a partir do conhecimento histórico (em número de alunos por opção de resposta)	254
GRÁFICO 6	Explicação de fatos a outrem com base no conhecimento histórico (em número de alunos por escola)	257
GRÁFICO 7	Comparativo entre utilidade do conhecimento histórico, mudança de opinião e compreensão do fato histórico (em número de alunos por resposta)	261
GRÁFICO 8	Decisões com base no conhecimento histórico (em número de alunos por resposta)	266
GRÁFICO 9	A história ensinada na visão dos alunos do Colégio Oficina (em número de alunos por resposta).....	291
GRÁFICO 10	A história ensinada na visão dos alunos do Colégio Polivalente (em número de alunos por resposta)	292
GRÁFICO 11	Comparativo entre mudança de opinião, compreensão e explicação do fato (em número de alunos por resposta)	294
GRÁFICO 12	Utilidade do Conhecimento histórico na vida cotidiana (em número de alunos por resposta)	302
GRÁFICO 13	Influência do conhecimento histórico na tomada de decisões (em número de alunos por resposta)	302

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Importância atribuída à disciplina história (por turma)	229
TABELA 2	Relação dos alunos com o estudo de história (em número de alunos por escola)..	238
TABELA 3	A História Escolar e outras formas de aprendizagem (em número de alunos por opção de resposta)	244
TABELA 4	Mudança de opinião com base no conhecimento histórico (por turma e opção de resposta)	250
TABELA 5	Compreensão de fatos a partir do conhecimento histórico (em número de alunos por turma)	253
TABELA 6	Explicação de fatos a outrem com base no conhecimento histórico (em número de alunos por turma)	256
TABELA 7	Utilidade do conhecimento histórico na vida cotidiana (em número de alunos por escola)	261

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1: ENSINO DE HISTÓRIA: ESTADO DA ARTE E PERCURSO	17
1.1 ESTADO DA ARTE: O CONTEXTO DAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA	17
1.1.1 Panorama internacional	17
1.1.2 Panorama nacional	23
1.2 HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: SENTIDOS ATRIBUÍDOS	33
1.2.1 A gênese disciplinar	34
1.2.2 O ensino de História: dos anos iniciais da República à década de 1960	40
1.2.3 O ensino de História: da década de 1960 aos dias atuais	53
CAPÍTULO 2: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS, CENÁRIOS E SUJEITOS DA PESQUISA	69
2.1 DISCUSSÕES SOBRE TEORIA E MÉTODO: A ABORDAGEM QUALITATIVA E A ANÁLISE DE CONTEÚDO	69
2.1.1 Abordagem qualitativa como matriz teórico-metodológica	69
2.1.2 O uso da abordagem qualitativa nas pesquisas educacionais brasileiras	76
2.1.3 Análise de conteúdo como instrumento para o tratamento dos dados ..	79
2.1.4 Apresentando as escolas e os sujeitos da pesquisa	85
2.2 CENÁRIOS: UM PASSEIO HISTÓRICO PELOS SENTIDOS DA ESCOLA E DA EDUCAÇÃO	89
2.2.1 Os sentidos da educação no Brasil	99
2.3 SUJEITOS: A CONSTITUIÇÃO DA CATEGORIA ALUNO	126
CAPÍTULO 3: EDUCAÇÃO HISTÓRICA E DIDÁTICA DA HISTÓRIA: ENSINO-APRENDIZAGEM REFERENCIADOS NA HISTÓRIA	153
3.1 EDUCAÇÃO HISTÓRICA	153
3.2 DIDÁTICA DA HISTÓRIA: UMA TEORIA DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA?.....	166
3.3 COGNIÇÃO HISTÓRICA SITUADA	205

CAPÍTULO 4: DANDO VOZ AOS SUJEITOS: HISTÓRIA ENSINADA E VIDA PRÁTICA	226
4.1 NOTA INTRODUTÓRIA	226
4.2 A HISTÓRIA ENSINADA NA CONCEPÇÃO DOS ALUNOS	228
4.3 OS SUJEITOS E OS USOS DA HISTÓRIA PARA A COMPREENSÃO E EXPLICAÇÃO DO TEMPO PRESENTE	249
4.4 CONHECIMENTO HISTÓRICO: FATOR DE ORIENTAÇÃO PARA A VIDA PRÁTICA?	260
CAPÍTULO 5: ANALISANDO AS VOZES DOS SUJEITOS: A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E O APRENDIDO	272
5.1 CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: DISCUSSÃO TEÓRICO-CONCEITUAL ..	272
5.2 ANALISANDO AS NARRATIVAS DOS SUJEITOS	285
CONSIDERAÇÕES FINAIS	310
REFERÊNCIAS	319
DOCUMENTOS CONSULTADOS	333
APÊNDICE	334

1 INTRODUÇÃO

Entendo que nossas inquietações, seja intelectuais, filosóficas, religiosas, seja materiais, muitas vezes nos induzem a buscas. No meu caso, a inquietação que me levou a este trabalho de investigação veio de minha prática como professora. Labutando há muitos anos nesse ofício sempre junto à escola pública, ouvi diversas vezes dos meus alunos: “para que estudar o que já passou e sobre quem já morreu?”. Os questionamentos deles se impuseram a mim e me encheram de dúvida quanto a ensinar “sobre o que já passou e gente que já morreu”. Tinha de fato algum sentido? Tinha sentido para mim continuar ensinando História? Contudo, nunca fui de contentar-me com respostas fáceis nem poderia continuar minha prática tomada dessas inquietações. No início não sabia muito bem o que queria nem onde buscar. Mas, a inquietação estava lá, me cutucando. Até que entendi que talvez minhas dúvidas só seriam solvidas com o estudo aprofundado sobre minha prática, sobre o que é ser professor de História, sobre os sentidos da História ensinada.

Se, desta vez as inquietações em mim nasceram daquilo que vinha dos alunos, entendi que era a eles que deveria me dirigir. Queria ouvi-los, entender como o conhecimento histórico chega até eles, se lhe atribuem sentidos. Saí, então, de minha confortável posição de professora e, tentando exercitar o estranhamento, modulei meu olhar para enxergar a sala de aula na perspectiva dos alunos.

Portanto, este trabalho aborda a perspectiva do aluno em sua relação com o conhecimento histórico. Com isso não queremos minimizar a relevância dos demais sujeitos do processo ensino e aprendizagem, e, sim, dar a ele, aluno, oportunidade de falar, já que apenas recentemente as pesquisas educacionais passaram a narrar suas histórias. Essa possibilidade se baseia também na defensiva de Rüsen (2012, p. 110), para quem é preciso dar voz aos alunos, uma vez que

por mais que a atividade do professor seja importante para o andamento e o resultado dos processos de aprendizagem, sua capacidade indutora só se efetiva na interação comunicativa com as atividades dos alunos, cuja função nos processos é frequentemente negligenciada.

Confesso que não foi fácil deixar de lado noções preconcebidas, estereótipos e discursos tantas vezes repetidos. Nem sei se consegui captar de fato aquilo que suas vozes queriam dizer. Com isso, estou assumindo as minhas dificuldades e também afirmando que o processo de pesquisa, seja em que área for, está sempre impregnado do nosso “eu”, mesmo

mantida a objetividade e buscado o rigor científico. Nosso olhar pode estar enviesado. É o risco que se corre.

Assim a *poesis*, tomada no sentido do fazer, é um constructo do pesquisador e envolve uma grande complexidade, pois, mesmo se atendo à sua base metodológica e a certa objetividade, seu ser – com toda sua subjetividade – também está ali presente. Logo, a construção desse conhecimento e sua forma de apresentação são permeadas pelos sujeitos analisados e também pelo sujeito “analisante”.

Feitas essas considerações iniciais (e pessoais), introduzimos os aspectos da nossa pesquisa, que se inscreve no campo de investigação denominado Educação Histórica, cuja preocupação fundamental é compreender a construção do pensamento histórico e o desenvolvimento da consciência histórica de crianças e jovens. Nosso objeto é o processo de ensino e aprendizagem de História e sua relação com a consciência histórica. A conceituação assumida para essa categoria é a do teórico alemão Jörn Rüsen.

De acordo com a abordagem qualitativa, não há a necessidade estrita de elaborar hipóteses a fim de que sejam comprovadas ou infirmadas, o que não significa que a pesquisa prescindir de uma orientação. Assim, a pesquisa não se pautou em hipóteses, o que nos guiou foram as perguntas e os objetivos para ela traçados. Pensada segundo a proposição do teórico alemão Jörn Rüsen, que compreende a consciência histórica como uma forma de consciência humana relacionada com a vida prática, a pergunta principal foi: **os alunos utilizam o conhecimento histórico como instrumento na construção de sentidos de orientação temporal em suas vidas?** A ela foram acrescentadas três problemáticas que ajudaram a responder à pergunta principal: 1) como os alunos se relacionam com a História ensinada? 2) O conhecimento histórico escolar contribui para que os alunos formem opiniões, compreendam e expliquem o tempo presente e o mundo que os cerca? 3) Em sua vida prática, os alunos atribuem utilidade ao conhecimento histórico?

Para responder a estas perguntas e, em consonância com elas, o objetivo geral proposto foi **analisar se os alunos utilizam o conhecimento histórico como instrumento na construção de sentidos de orientação temporal em suas vidas**, que também gerou três objetivos específicos: 1) compreender como os alunos se relacionam com a História ensinada; 2) discutir se o conhecimento histórico contribui para que os alunos formem opiniões, compreendam e expliquem o tempo presente e o mundo que os cerca; 3) avaliar se, na vida prática, os alunos atribuem utilidade ao conhecimento histórico. As questões do instrumento de pesquisa foram agrupadas em torno desses objetivos e, no capítulo 5, apresentamos sua análise.

A pesquisa teve, portanto, o interesse em refletir, a partir da empiria, sobre os usos do saber histórico, considerar as ideias históricas dos alunos e como se relacionam com o passado, visto que

ainda não há nenhuma teoria plenamente desenvolvida do aprendizado histórico que integre e dê continuidade às pesquisas sobre a especificidade, a estrutura, a função e as manifestações empíricas da consciência histórica. Toda uma área da consciência histórica, sua dimensão pré-cognitiva e emocional, quase não foi pesquisada, embora seu significado para o aprendizado histórico seja indiscutível (RÜSEN, 2012, p. 123).

Os dados foram coletados durante o ano de 2011 por meio de um instrumento escrito, constituído de questões abertas. Após marcar alternativas preestabelecidas em escala crescente, os alunos deveriam apresentar justificativas, exemplos e explicações. Os sujeitos da pesquisa foram os alunos matriculados no 2º ano do ensino médio do Colégio Oficina de Vitória da Conquista (instituição da iniciativa privada) e do Colégio Polivalente de Vitória da Conquista (rede pública estadual). A abordagem teórico-metodológica utilizada foi a pesquisa qualitativa, e o tratamento dos dados pautou-se na análise de conteúdo.

Este texto está organizado em cinco capítulos distribuídos da seguinte maneira: os três primeiros expõem discussões teóricas que abordam percursos e sentidos da História ensinada; a metodologia empregada na construção e análise dos dados; a construção histórica das categorias adolescência e aluno; e as concepções da Educação Histórica, da Didática da História e da aprendizagem histórica. O quarto e quinto capítulos apresentam os dados, a análise desses dados e os resultados da pesquisa.

No primeiro capítulo apresentamos inicialmente o estado da arte na área (alguns a entendem como campo), denominada Educação Histórica, cujo panorama incluiu a produção internacional e nacional. Na continuação, traçamos um breve percurso sobre os sentidos atribuídos ao ensino de História desde os jesuítas até os dias atuais, fazendo o cotejamento com a História da Educação.

No segundo capítulo, as discussões giram em torno da metodologia empregada, das justificativas de sua escolha e das escolas e dos sujeitos que participaram da pesquisa. Apresentamos definições teórico-conceituais relativas à abordagem qualitativa e ao método da análise de conteúdo, evidenciando origem e percurso de ambos e a sua utilização nas pesquisas educacionais. Nesse item também expomos um breve quadro sobre as pesquisas educacionais no Brasil, identificando os principais enfoques e metodologias empregadas e a relação do método com nossa própria pesquisa. Nos sentidos da educação e da escola, tal

como foi feito com os sentidos da História ensinada, traçamos um percurso cronológico, evidenciando as funções atribuídas a ambas, com enfoque para o Brasil.

Visando entender melhor os sujeitos da pesquisa, atenta aos alertas dos teóricos do campo educacional quanto aos cuidados necessários quando se trabalha com jovens e adolescentes e tentando romper com olhares hegemônicos, também no capítulo dois discutimos as categorias adolescência, juventude e aluno. Entendemos que a maior contribuição dessa discussão se reverteu para nós mesmas, que nos encontramos na condição de docentes, porque ajudou a destronar posições preconcebidas sobre aqueles que se encontram na situação de alunos. Significou, portanto, um exercício teórico de distanciamento com o conhecido e, ao mesmo tempo de aproximação com seu olhar acerca do mundo em geral e da escola em particular,¹ infringindo em nós a “desocultação” (BARDAN, 2009, p. 11), a busca pelo não aparente.

O terceiro capítulo apresenta uma sistematização da Educação Histórica, nos aspectos teóricos e empíricos, demonstrando seus caminhos, perspectivas e conhecimento acumulado. Em seguida, expõe uma discussão acerca da Didática da História, notadamente na perspectiva de Rüsen, que defende a intrínseca relação desta com a Teoria da História, que se constitui, segundo sua formulação, em uma ciência da aprendizagem histórica. Da mesma forma, o autor entende que a aprendizagem histórica está situada na História, já que representa uma das formas de desenvolvimento da consciência histórica. Por partir da Ciência Histórica e a ela retornar por meio da consciência histórica, que pergunta sobre os sentidos de orientação, a aprendizagem histórica também é denominada Cognição Histórica Situada.

O quarto capítulo traz as narrativas dos alunos, alinhadas com os objetivos e as perguntas da pesquisa, no intuito de perceber em suas falas e silêncios, a importância da história ensinada em suas vidas escolares e extraescolares. Os dados também foram quantificados e apresentados por tabelas e gráficos, o que possibilitou uma análise qualitativa mais apurada.

No quinto e último capítulo, por representar categoria fundamental da pesquisa, formulamos uma discussão teórico-conceitual acerca da consciência histórica na perspectiva ruseniana. Nesse capítulo, também foram analisadas as narrativas produzidas pelos alunos, interesse principal da pesquisa. Os dados analisados demonstram que os alunos atribuem importância à disciplina História e julgam agradável seu estudo. Mas, comparada a outros espaços e formas de aprendizagem, a História Escolar é considerada enfadonha, discursiva e

¹ Embora esses olhares não apareçam de forma explícita no texto por não constituírem objeto da presente análise, foram por nós apreendidos nas leituras e nos acompanharam durante a escrita.

de memorização. Embora afirmem utilizar o conhecimento histórico na vida cotidiana, seja para formar opiniões, seja para compreender, seja para explicar para outrem fatos e acontecimentos, seja para tomar decisões, as narrativas evidenciam pouca relação entre conhecimento histórico e vida prática, já que são marcadas por um fraco repertório desse conhecimento e pouca referência a ideias meta-históricas. Diante desses resultados, podemos afirmar que há um hiato entre o ensinado e o aprendido e que os alunos pouco atribuem sentidos ao conhecimento histórico, comprometendo o desenvolvimento da consciência histórica e sua função de orientação temporal na vida prática.

Caminhando para o final desta introdução, queremos dizer que concordamos com Cerri (2011, p. 116), ao afirmar que

não compete ao trabalho da História na escola formar a consciência histórica dos alunos – eles já chegam com suas consciências formadas em seus traços fundamentais –, mas possibilitar o debate, a negociação e a abertura para a ampliação e complexificação das formas de atribuir sentido ao tempo que os alunos trazem com eles.

Trazemos esse excerto no intuito de evitar, de pronto, uma velha ideia corrente no meio educacional segundo a qual uma das funções do ensino de História é formar a consciência histórica, pois, conforme debatemos ao longo do texto, todos nós, em alguma medida, já somos portadores de algum tipo de consciência. Além disso, tal ideia nega o conhecimento tácito do aluno e limita sua condição de sujeito da aprendizagem. Portanto, o papel do professor é contribuir para o refinamento da consciência histórica apresentada pelos alunos, a ponto de promover um tipo de educação em que o conhecimento histórico se torne uma ferramenta poderosa, um aparato cognitivo para que, articulado com a vida, os ajude a fazer leituras mais amplas e profundas do mundo e das ações humanas no presente e no passado e os situe em um tempo e espaço carregados de sentidos e significados para eles dentro e fora da escola. A consciência histórica cumpre, dessa maneira, a função precípua advogada neste trabalho: desenvolver uma competência narrativa que interprete as experiências, para que, assim, sirvam como fator de orientação temporal, estabelecendo a indissociabilidade entre História e vida prática, conforme proposto por Rüsen (2001, p. 35).

CAPÍTULO 1

ENSINO DE HISTÓRIA: ESTADO DA ARTE E PERCURSO

1.1 ESTADO DA ARTE: O CONTEXTO DAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA

1.1.1 Panorama internacional

Conquanto não seja nosso propósito expor um levantamento exaustivo, no texto que se segue buscamos apresentar um panorama – certamente provisório, parcial e sujeito a questionamentos – do atual estado da arte acerca do ensino de História, enfocando, particularmente, as investigações inseridas no campo da Educação Histórica.² Começamos por compor uma breve situação da pesquisa internacional, para qual utilizamos o levantamento feito por Henríquez e Pagès (2004) sobre Didática da História no contexto europeu e anglo-saxão. Embora os autores advertam tratar-se de um panorama parcial, esse estudo nos leva a ter uma dimensão do atual quadro das pesquisas.³ Para proceder a esse levantamento, recorreram a alguns *handbooks*⁴ e trabalhos de análises e sínteses, que traçam o panorama geral das investigações e uma classificação sobre elas.

Henríquez e Pagès lembram que as pesquisas das didáticas específicas emergem dos resultados das investigações realizadas na cena educativa e da investigação sobre a formação de professores, ou seja, nos contextos concretos de ensino e aprendizagem, e que as descobertas desse campo podem resultar em melhores currículos de formação docente e, conseqüentemente, em uma aprendizagem da qual crianças e jovens serão beneficiários. Lembram ainda que também compõem as investigações didáticas trabalhos voltados para a análise e valorização dos conteúdos, dos programas e dos livros didáticos da atualidade e do passado. Segundo eles, é nos países francófonos e anglo-saxões que as pesquisas nesse campo se encontram em estado mais avançado.

Os autores propõem algumas questões que dizem respeito às investigações relacionadas à Didática, especialmente à Didática da História. Uma delas refere-se diretamente ao objeto da nossa pesquisa, uma vez que indaga: “[...] o que sabemos da

² Uma discussão mais aprofundada acerca da origem, do conceito e das perspectivas da Educação Histórica é realizada no Capítulo 3 desta tese.

³ Os autores centraram essa análise em três âmbitos: “[...] as investigações sobre o ensino e o professor, as investigações sobre boas práticas e as investigações sobre os conhecimentos históricos dos alunos” (HENRÍQUEZ e PAGÈS, p. 65, tradução nossa), interessando-nos particularmente o último âmbito.

⁴ Embora advertam que não há *handbooks* que contemplem toda a Europa.

aplicação dos resultados da formação dos professores de história ou do ensino de história nas escolas e nos centros de ensino secundário?” (2004, p. 64, tradução nossa).⁵ Um dos exemplos apresentados por Henríquez e Pagès sobre a prática docente e o processo de ensino e aprendizagem é o trabalho desenvolvido por Thomas C. Holt da Universidade de Chicago. Segundo os autores, esse pesquisador chegou à premissa de que “[...] os estudantes combinam sistematicamente, na aprendizagem da história, a compreensão histórica, a imaginação e a narrativa” (2004, p. 66).

Indicam, ainda, várias investigações no campo das Didáticas das Ciências Sociais (DCS) relacionadas ao conhecimento histórico dos estudantes e afirmam que “uma importante linha de investigação em DCS é a que tem voltado sua atenção na forma como os alunos compreendem e dão sentido à história” (2004, p. 68). Segundo eles, alguns pesquisadores estão centrando suas pesquisas no que tem sido denominado “formação do sentido histórico” ou “construção da consciência histórica” dos estudantes. Apontam como exemplo desse tipo de abordagem os estudos de Peter Lee (Universidade de Londres). Junto com Dickinson e Rosalyn Ashby e com Ashby, Lee analisou

[...] a forma como se desenvolve o pensamento histórico em estudantes da escola secundária, pondo em dúvida algumas das conclusões que havia chegado a psicologia cognitiva piagetiana sobre o desenvolvimento genético dos jovens para compreender a história (HENRÍQUEZ; PAGÈS, 2004, p. 68).

De acordo com Henríquez e Pagès, essas proposições têm levado Lee a se aproximar da Filosofia da História, buscando definir o que significa “desenvolver o pensamento histórico” e a importância “[...] da consciência histórica como mecanismo para entender o sentido e a forma de construção histórica da realidade” (2004, p. 68).

Segundo a compreensão dos autores, a categoria consciência histórica tem sido desenvolvida principalmente pelo historiador alemão Jörn Rüsen, que a define “[...] como um conjunto de operações mentais (cognitivas, emocionais, conscientes e inconscientes) utilizadas pelo tempo humano experimentado como meios de orientação na vida diária [...]” (HENRÍQUEZ e PAGÈS, 2004, p. 69). Por tratar-se de categoria fundamental para esta investigação, faremos aqui um parêntese para uma rápida discussão acerca da consciência histórica.⁶

⁵ A fim de evitar a repetição da expressão “tradução nossa”, informamos que, em todos os trechos do texto de Henríquez e Pagès, a tradução foi realizada pela autora.

⁶ Essa categoria será abordada de maneira aprofundada no Capítulo 4 desta tese.

A ideia de formação da consciência histórica não constitui novidade como função social do ensino de História, embora em muitos momentos ela só apareça de maneira subjetiva. No entanto, o uso da categoria ganhou relevância e uma nova conotação com os estudos em Educação Histórica e na busca pelo desenvolvimento de uma teoria da “cognição histórica”, cuja preocupação fundamental está centrada menos no que o aluno aprende e mais no *como* ele aprende e, principalmente, que significados confere ao aprendido na vida para além da escola. Essa perspectiva foi desenvolvida inicialmente por Rüsen e atualmente encontra um campo fértil em vários países. Adotamos então a perspectiva teórica desse autor e compartilhamos de sua conceituação, segundo a qual a consciência histórica é

o modelo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana. [...] Para essa forma de consciência, é determinante a operação mental com a qual o homem articula, no processo de sua vida prática, a experiência do tempo com as intenções no tempo e estas com aquelas. Essa operação pode ser descrita como *orientação do agir (e do sofrer) humano no tempo* (RÜSEN, 2001, p. 58, grifo do autor).

Dessa forma, consciência histórica pode ser entendida como um mecanismo que envolve operações cognitivas, emocionais, espirituais, utilizadas para compreender o sentido e a forma de construção histórica da realidade, ajudando o sujeito a situar-se no mundo e servindo como orientação na vida prática. De acordo com essa perspectiva, a experiência do passado auxiliaria a orientar o ser no presente e se constituiria como forma de projetar suas ações, que, por sua vez, e mesmo considerando o inusitado da vida, poderiam influenciar no futuro (individual ou coletivo). Assim, História e cotidiano se relacionam intrinsecamente, tanto é que, no diagrama proposto por Rüsen (2001, p. 164), vida e História se interseccionam, influenciando-se mutuamente, dando à consciência histórica uma função prática. Para ele, a temporalidade histórica passado, presente e futuro também são indissociáveis.

Voltando ao diagnóstico realizado por Henríquez e Pagès na busca pela compreensão de como se forma a consciência histórica, esses autores citam ainda os estudos desenvolvidos por Barton e Levstik. Utilizando fotografias do passado, estes pesquisadores entrevistaram 58 crianças e chegaram à conclusão de que elas podem desenvolver, desde cedo, habilidades para construir marcos históricos, independentemente de conhecê-los previamente ou conhecer um vocabulário específico. Segundo Henríquez e Pagès, posteriormente, Barton “[...] assinalou que as crianças também podem elaborar juízos históricos críticos sobre o uso e a credibilidade

das fontes históricas como meio para conhecer o passado” (2004, p. 69), o que coloca em cheque os estádios piagetianos.

Outro pesquisador mencionado por Henríquez e Pagès que vem estudando com profundidade a forma como os jovens constroem o pensamento histórico é Sam Wineburg. De acordo com aqueles autores, por meio de entrevistas realizadas com estudantes secundaristas, Wineburg pôde assinalar que “[...] os estudantes constroem seu pensamento histórico a partir de outras fontes de informação como a família, o cinema e suas experiências pessoais” (2004, p. 70). Segundo Henríquez e Pagès, Wineburg defende que o ensino de História deve incorporar, à sua prática, os mesmos processos cognitivos utilizados pelos historiadores. Henríquez e Pagès lembram que tal argumentação poderia conduzir à ideia de pretensão academicista de uma análise situada entre a História e a Psicologia Cognitiva, o que não é a proposta do autor, cuja perspectiva “[...] consiste em afirmar que a compreensão histórica se produz (em historiadores e estudantes) a partir da exploração dos dilemas éticos que sentem os protagonistas da história” (2004, p. 70).

Entretanto, segundo eles, há outros pesquisadores, como Brophy e VanSledright que

[...] não são tão otimistas sobre as capacidades dos estudantes para trabalhar quadros de análises complexas como os propostos por Wineburg. Para Brophy y VanSledright o conhecimento e a compreensão histórica devem ser necessariamente operacionalizados como uma lista de fatos e acontecimentos ao invés de conceitos ou categorias explicativas (HENRÍQUEZ e PAGÈS, 2004, p. 70).

Henríquez e Pagès afirmam que “a situação da investigação em didática da história e das ciências sociais no mundo de fala francesa e na Itália se assemelha mais a situação espanhola e latino-americana que a anglo-saxã” (2004, p. 71) e que o peso desta última é superior ao da francesa, constituindo-se como única exceção o Canadá.

Os autores lembram que o editorial da revista *Perspectives Documentaires en Éducation*, nº. 53 de 2001, apresentou uma análise da evolução da investigação em Didática da Geografia e da História nos últimos quinze anos. Nessa edição, Gérin-Grataloup e Tutiaux-Guillon (*apud* HENRÍQUEZ e PAGÈS, 2004, p. 71) propõem uma classificação em sete campos: 1) objetos de ensino; 2) documentos como suporte de ensino; 3) atividades e produções dos alunos; 4) situações de ensino e aprendizagem; 5) apropriação de saberes e representações sociais; 6) função dos ensinos disciplinares; 7) formação do professor.

Henríquez e Pagès afirmam que, embora estas autoras tenham identificado uma abundância de campos, a avaliação que elas fazem não é encorajadora, chegando à conclusão de tratar-se de:

[...] um campo científico pouco estruturado em que não há nenhum paradigma dominante, embora os temas dominantes nas pesquisas possam ser situados em dois modelos interpretativos: o da transposição didática – ou melhor, uma transposição didática reinterpretada – e da disciplina escolar tal como tem ensinado Chervel (HENRÍQUEZ e PAGÈS, 2004, p. 72).

Segundo os autores, durante muito tempo no mundo francófono houve uma rica investigação em torno das representações sociais dos alunos, baseada prioritariamente nos estudos de Moscovici e Jodelet, procedentes da Psicologia Social. Embora o auge desse aporte tenha sido a década de 1980 e início dos anos de 1990, “atualmente continuam existindo investigações sobre as representações e os conhecimentos que os alunos têm da história antes e depois da escola” (HENRÍQUEZ e PAGÈS, 2004, p. 73).

Assim como no Brasil, que tem ampliado os estudos sobre os manuais didáticos (tomando-os como fontes ou objetos de pesquisa), para Henríquez e Pagès, no mundo francófono essa é também uma das áreas que mais geram produções no campo do ensino de História.

Em relação ao contexto italiano, os autores afirmam desconhecer qualquer classificação sobre as investigações em Didática da História, embora exista em algumas universidades fomento à investigação que contemple esse tema. Citam, como exemplo, o trabalho do *Laboratorio Nazionale di Didattica Della Storia* e a Associação de Professores *Clio'92*, cujas principais linhas de investigação são: a) o ensino e a aprendizagem em História em uma dimensão intercultural; b) a investigação didática sobre a sociedade pós-industrial, considerando a relação entre presente-passado-presente; c) o fazer e o pensar “operando”. Lembram que, além das investigações dos membros da *Clio'92*, existem outros professores e pesquisadores que, baseados em projetos de aula, têm desenvolvido uma linha chamada genericamente “laboratório de investigação histórica”, cujo modelo, Henríquez e Pagès denominam “investigação/ação em didática da história”. De acordo com os autores, “na idéia do laboratório de história confluem elementos disciplinares, cognitivos e metodológicos. É uma aposta de investigar *fazendo* para logo em seguida, em um processo coletivo, expor os resultados” (HENRÍQUEZ e PAGÈS, 2004, p. 75, grifo do autor).

Para ambos, as principais diferenças entre os temas e os âmbitos de investigação entre os países do contexto anglo-saxão e os de língua francesa e italiana estão no enfoque do

problema de estudo, sendo que as investigações anglo-saxãs são mais detalhistas em relação aos processos de ensino e aprendizagem. De acordo com a opinião desses autores, a vantagem de tal abordagem é a precisão; por outro lado, entendem como desvantagem o risco de se perder a noção de totalidade do processo educativo, o que, segundo eles, gera o desafio de se estabelecerem ligações entre os diferentes resultados.

Henríquez e Pagès (2004, p. 76) entendem que as pesquisas realizadas no contexto de língua francesa e italiana

[...] se desenvolvem de forma mais holística e incorporam muitos elementos e variáveis. Diferente da investigação anglo-saxã que incorpora os processos de ensino e aprendizagem, correm o risco de generalizar os problemas que se apresentam ao investigador e ao docente.

Ainda assim são otimistas e afirmam que, tal como na Espanha, nesses países o campo se revela fértil e promissor, o que, para eles, pode ser sentido pela

[...] criação de novos temas de investigação que têm contribuído para especificar problemas, desenvolver métodos de pesquisa e analisar, com melhores condições científicas, os processos de ensino e aprendizagem da história (HENRÍQUEZ e PAGÈS, 2004, p. 76).

Os autores advogam a importância de se tentar construir um panorama geral sobre a produção em Didática da História, que inclua, além dos países europeus, os de fala castelhana, uma vez que isso poderá contribuir para retroalimentar as investigações e

[...] promover um efetivo diálogo sobre os novos e antigos problemas do ensino de história. E nos permitir fazer parte de um coletivo que, em relação com os problemas do ensino e da didática da história e das ciências sociais, já não tem fronteiras (HENRÍQUEZ e PAGÈS, 2004, p. 76-7).

Infelizmente, também não dispomos de dados sistematizados acerca da produção no campo da Didática da História, ensino de História e cognição histórica no contexto da América Latina, nem seria possível, nos limites da nossa pesquisa, empreender tal tarefa. No entanto, é possível afirmar que existem inúmeros trabalhos concluídos e em andamento. Podemos citar como exemplo a Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACS), organismo internacional e intergovernamental que fomenta pesquisas cujas temáticas contemplam a América Latina e agrega investigadores de vários países.

1.1.2 Panorama nacional

Até meados da década de 1980 no Brasil o ensino de História era desprestigiado e visto unicamente como área de formação, e não como objeto de pesquisa. De lá para cá esse quadro se modificou e, ao longo do tempo, o campo tem demonstrado vigor e expansão. Isso fica patente pela ampliação no número de dissertações e teses junto a programas de pós-graduação em todo o país, pelo aumento dos grupos e linhas de pesquisa, de encontros da área, pela expressiva quantidade de artigos em circulação e pelo interesse demonstrado pelo mercado editorial que, constantemente, tem lançado publicações atinentes ao campo.

Durante o VI ENPEH ocorrido em 2003, conforme o tema proposto, “10 anos: um balanço”, Zamboni (2005, p. 37-49) apresentou uma síntese acerca das produções que constituem o campo, constatando que os primeiros trabalhos são de Jonathas Serrano, que publicou várias obras relacionadas ao ensino de História, incluindo manuais destinados a alunos. Suas primeiras publicações, que tinham como público-alvo os professores de História, foram: *Methodologia da História na aula primária* (1917) e *Como se ensina História* (1935). Embora não tenha sido citado por Zamboni, é importante lembrar que Murilo Mendes também já participava das discussões acerca do ensino de História desde a segunda metade da década de 1910, vindo a publicar em 1935 a obra *A história no curso secundário* pela Graphica Paulista (SCHMIDT, 2009, p. 23).

Em 1955, a Revista de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP publicou um artigo cujo título é *A história no curso secundário brasileiro*, no qual a autora Amélia Domingues de Castro mostra o percurso “[...] evolutivo da disciplina no ensino secundário, incluindo-se no debate que então ocorria sobre a cientificidade da História e sua presença nos currículos como estudo obrigatório para a formação intelectual dos alunos” (BITTENCOURT, 2011, p. 24).

A referência seguinte apontada por Zamboni é Emilia Viotti da Costa, cuja primeira publicação sobre a temática foi um pequeno texto intitulado *Os objetivos do ensino de história no curso secundário*, editado na Revista de História da USP, jan/fev de 1957, p. 117-120. Em 1959, publicou *O material didático no ensino de história*, na Revista de Pedagogia, Ano VI, nº 10, p. 65, também da USP. Durante a década de 1960, a autora manteve publicações concernentes ao ensino de História.

Outros autores indicados por Zamboni que também realizaram trabalhos iniciais acerca do ensino de História foram Maria Amélia Domingues de Castro (acima citada), Paulo França e Guy de Hollanda, cujo primeiro livro tem como título *Um quarto de século de*

programas e compêndios de História para o ensino secundário (1931-1956), publicado pelo INEP/MEC em 1957 (ZAMBONI, 2000-2001, p. 107) e em seguida, do mesmo autor, foi publicada a obra *A pesquisa de estereótipos e valores nos compêndios de história destinados ao curso secundário brasileiro*, em 1957. Baseando-se em Dário Fiorentini, a autora constata que, na década de 1960, predominava a valorização do conhecimento que o professor detinha sobre a disciplina. Já na década de 1970,

a valorização incidiu sobre os aspectos didáticos-metodológicos relacionados às tecnologias de ensino [...]. Os trabalhos e pesquisas sobre o ensino de História, deste período, têm um caráter de relato de experiência com pouca ou nenhuma reflexão teórica (ZAMBONI, 2005, p. 38).

Ainda de acordo com Zamboni, o II ENPEH realizado em 1995 já contou com as seguintes linhas de pesquisa: *Currículo; Ensino e Aprendizagem; Formação do Professor; Metodologia; Recursos Auxiliares de Ensino*. Esta última, juntamente com a linha *Ensino e Aprendizagem*, teve uma maior quantidade de trabalhos apresentados. No III Encontro ocorrido em 1997, algumas linhas foram modificadas e outras incluídas, como *Identidades Culturais; História da América e História do Ensino de História*, aumentando o quantitativo para sete linhas. O destaque em termos de quantidade ficou para as linhas *Formação do Professor e Linguagens Alternativas*, não sendo apresentados trabalhos relacionados ao *Ensino e Aprendizagem*. O IV Encontro (1999) manteve a tendência anterior, com algumas pequenas variações e aumento de linhas temáticas. No V Encontro em 2003, o número de linhas subiu para 15, e a predominância recaiu sobre os trabalhos relacionados ao livro didático.

No que diz respeito aos sujeitos e enfoques temáticos das pesquisas relacionadas ao campo, Caimi (2001, p. 71) constatou que a década de 1980 seguiu a tendência apontada por Zamboni para os anos de 1970, quando predominou “o relato de experiências de ensino e pesquisa”, que praticamente desapareceu na década seguinte. O segundo tema mais abordado naquele momento foi “questões epistemológicas e metodológicas sobre o ensino de história” (2001, p. 70).

Já na década de 1990, houve uma diversificação de temáticas. Mesmo sofrendo uma drástica redução quantitativa (de 16 entre 1984/1986 para duas em 1993/1995), “questões epistemológicas e metodológicas sobre o ensino de história” continuaram presentes, conforme a compilação feita por Caimi, e “políticas educacionais oficiais e currículo de história”, “história do ensino de história” e “linguagens alternativas de ensino” foram os temas mais

pesquisados da década (2001, p. 70). É importante lembrar que 1990 é a década de reorganização do Estado democrático, de fortes demandas sociais e de luta empreendida por grupos antes relegados a uma cidadania limitada quase exclusivamente ao voto, sem reconhecimento de direitos. Esta pode ser uma das razões para explicar a presença das temáticas vinculadas às políticas educacionais, à história do ensino da disciplina e a outras linguagens associadas ao ensino de História, que, certamente, foram ampliadas em razão do contexto vivido naquele momento.

Nesse mesmo estudo, Caimi também constatou que, nas décadas em foco, os sujeitos mais importantes do processo pedagógico (professor e aluno) “[...] não foram profundamente tematizados” (2001, p. 124); foi identificado apenas um trabalho, cujo sujeito é o professor.⁷ Acerca dessa questão, ela diz “[...] que a linha de trabalho dos autores volta-se muito mais para as questões do ensino do que da aprendizagem, daí essa relativa ausência dos dois principais personagens desse processo: professor e aluno” (2001, p. 124-5). Outro fator, segundo sua opinião, responsável por essa ausência seria o fato de as pesquisas não serem desenvolvidas em contato direto com o universo escolar.

No que tange às tendências teóricas que fundamentavam as pesquisas, Caimi (2001, p. 88) demonstrou que os anos de 1990 evidenciaram a crise do marxismo como paradigma orientador, já que aproximadamente 65% da comunidade científica utilizou a historiografia francesa.

Outra autora a realizar um balanço acerca das pesquisas no campo foi Bittencourt (2011, p. 86), que utilizou como fonte de pesquisa, os bancos de dados da CAPES, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP, Serviço de Biblioteca da Unicamp, Biblioteca Digital da UFMG e Biblioteca On-line da BCT/UFRRJ,⁸ identificando, entre os anos de 1988 e 2009, um total de 45 produções, sendo 26 dissertações de mestrado e 19 teses de doutorado. O ano 1996 foi o de maior produção (cinco dissertações e uma tese), contrariamente, durante os anos 1989, 1990 e 1995, não houve produções. Há, contudo, em evidência uma produção contínua de lá para cá. De acordo com o mesmo levantamento, a autora informa que o número de livros, capítulos de livros e artigos publicados no período analisado soma um total de 65 publicações e lembra que a maioria deles resulta das pesquisas de mestrado e doutorado. Ela avalia os dados da seguinte forma:

⁷ Caimi refere-se à tese de doutoramento de Selva Guimarães Fonseca, **Ser professor de história: vidas de mestres brasileiros**, defendida em 1996, junto ao Programa de História Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP.

⁸ Observa-se que, com exceção da Capes, trata-se de um arrolamento adstrito ao Sudeste do país.

pode-se observar um ritmo constante das pesquisas a partir de 1988 e, pelo levantamento, tendo por base as problematizações, assim como os lugares e seus agentes de produção, identificamos momentos diferenciados nesse percurso. Foi possível situar um momento inicial, entre os anos de 1988 a 1996, com um número ainda limitado de trabalhos, e um outro de crescimento e consolidação, a partir de 1997 (BITTENCOURT, 2011, p. 87).

Com base nos dados apresentados pela autora, é possível considerar que a década de 1980 significou um momento frutífero para as discussões, publicações e pesquisas relacionadas ao ensino de História.

Em nosso levantamento, constatamos que, seguindo a dimensão sociopolítica que permeava os discursos educacionais de então, esses estudos passaram a comportar, ainda que de maneira tímida, uma análise teórica e a tomar como objetos o livro didático, o currículo e a prática docente. Em 1982 na edição de jan./jun. volume 8/9 da Revista Projeto História da PUC-SP, foi publicado o artigo “A formação do profissional de história e a realidade do ensino”, de autoria de Déa Ribeiro Fenelon. No que diz respeito às publicações, foi lançado o livro *Repensando a história*, de Marcos Silva (1984), *Ensino de história: revisão urgente*, de Conceição Cabrini e outras autoras (1986) e *O ensino de história e a criação do fato*, organizado por Jaime Pinsky (1988). Abrindo espaço para as discussões acerca do ensino, durante a década em foco a Revista Brasileira de História publicou vários artigos e, no n.º. 19, vol. 9, set-89/jan-90, apresentou um dossiê com o título *História em quadro-negro: escola, ensino e aprendizagem*. O Caderno CEDES também contou com publicações que contemplam a temática, especialmente o n.º. 10 de 1983, organizado por Ernesta Zamboni, com o título *A prática do ensino de história*.

Também as décadas de 1980 e 1990 marcaram o início dos encontros específicos. O primeiro deles “Perspectivas do Ensino de História” ocorreu em 1988 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, por iniciativa da professora Elza Nadai, o qual

[...] foi marcado pelo encontro de professores de história de todos os níveis de ensino e por debates, críticas, revisões curriculares na área do ensino de História e das trocas de experiências entre a Universidade e as escolas de educação básica (ZAMBONI e GALZERANI, 20[11], não paginado).

Bittencourt (2011, p. 88) lembra que o evento daquele ano teve como temas principais as questões curriculares e as reformas de ensino em andamento nos vários estados. Essas reformas eram marcadas pelos embates para a reintegração de História e Geografia como

disciplinas autônomas, já que elas haviam sido substituídas por Estudos Sociais desde 1971, demonstrando tratar-se não somente de disputas curriculares, mas, sobretudo, políticas.

Desde então o “Perspectivas” ocorre a cada dois anos, sediado em diversas instituições nacionais. O crescimento do campo de pesquisa pode ser atestado pela realização de um segundo evento idealizado inicialmente pelas professoras Selva Guimarães Fonseca, Mara Rúbia Alves Marques e Silma do Carmo Nunes, que, em sua primeira edição, foi denominado “I Encontro de Professores e Pesquisadores de Ensino de História”, tendo ocorrido no ano de 1993 na Universidade Federal de Uberlândia, com o tema “O ensino de história como objeto de pesquisa”.⁹ A iniciativa não parou naquele primeiro evento e, atualmente, o Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História (ENPEH) – como passou a ser chamado – continua sendo realizado também a cada dois anos. Igualmente, os encontros bianuais da ANPUH nacional têm se constituído em espaço de debates, diálogos e divulgação tanto de resultados de pesquisa como de experiência pedagógicas por meio do GT Ensino de História e Educação.¹⁰

Avaliando os levantamentos apresentados por Zamboni, Caimi e Bittencourt, é possível perceber que poucos trabalhos contemplam a visão do sujeito aluno. Segundo Siman, há uma lacuna nos estudos que envolvem os alunos e a constituição dos saberes históricos em suas vidas. De acordo com sua opinião,

a preocupação em desvendar o papel que a educação histórica apresenta na formação da consciência histórica, em geral, e na formação da identidade nacional, em particular, tem se limitado fundamentalmente – o que não é de menor importância –, a analisar os veículos e práticas difusoras da memória. **Pouco sabemos, no entanto, a respeito dos efeitos da educação histórica sobre a formação das consciências e identidades** (SIMAN, 2001, p. 150-151, grifo nosso).

Além disso, ela considera que “o empreendimento em gerar fontes a esse respeito justifica-se, em grande parte, não só pela escassez de estudos a respeito do tema, mas, sobretudo, pela sua importância para o ensino de História” (SIMAN, 2001, p. 152). Assim, em conformidade com sua opinião, entendemos que estudos dessa natureza podem contribuir para a compreensão do sentido que o conhecimento histórico adquire para as gerações que passam pela escola.

⁹ Infelizmente, o evento não produziu anais nem tinha ainda linhas de pesquisa definidas, portanto os trabalhos apresentados na ocasião não se encontram disponíveis.

¹⁰ As seções estaduais também têm aberto espaço para as discussões acerca do ensino de História, tanto é que, durante o VI Encontro Estadual ocorrido em agosto de 2012, a ANPUH-BA criou oficialmente o GT Ensino de História.

Fonseca (2004, p. 30) partilha dessa opinião. De acordo com sua indicação, no caso do Brasil aproximadamente 66% das pesquisas sobre ensino de História estão relacionadas às temáticas “currículo e programas”, “práticas escolares” e “livros didáticos”. Para ela,

faltam ainda pesquisas **sobre a apropriação do conhecimento histórico escolar e sobre sua permanência na memória coletiva**. [...] trata-se não apenas de buscar compreender de que forma o saber histórico escolar é apreendido por aqueles que passam pela escola, mas também de como ele passa a fazer parte de um imaginário coletivo sobre a História do Brasil, alimentado por informações que a reforçam e que são provenientes de um universo extra-escolar (FONSECA, 2004, p. 99, grifo nosso).

Um rápido levantamento historiográfico acerca dos “caminhos da história aprendida” sugere que ainda há muito a ser pesquisado sobre sua própria história, práticas e sujeitos. Exemplificamos com o VI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, organizado pela ANPUH-RN em 2007, que também demonstrou a pouca preocupação com a apropriação dos saberes históricos pelos alunos e seus usos sociais, o que pode ser atestado pelo caderno de resumos dos trabalhos inscritos nos onze GTs: no universo de 236 trabalhos, apenas seis contemplaram o sujeito aluno.

Baseando-se no quadro proposto por Laville, Schmidt (2005, p. 115) traça uma breve sistematização das linhas que constituem tendências atuais das pesquisas no campo do ensino de História em âmbito internacional, aglutinado-as em dois grupos: 1) pesquisas que estudam a aprendizagem histórica dos alunos; 2) pesquisas sobre a função social da História. Ela considera que algumas investigações desenvolvidas no Brasil não se enquadram em nenhum dos dois referenciais propostos e que outras linhas podem ser elaboradas e agrupadas a esses estudos. Subdivide os dois grupos centrais apresentados em três eixos, cada um, sistematizando-os da seguinte forma:

1) Pesquisas que estudam a aprendizagem histórica dos alunos:

a) primeiro eixo: agrupa as investigações cuja centralidade é colocada no *processo de aprendizagem* e que, segundo sua opinião (baseando-se em Laville), deve reunir três preocupações: capacitar o indivíduo para a construção de sua autonomia e senso crítico, valorizar o processo de aprendizagem (não o produto) e tomar como referências as teorias psicológicas cognitivas.

b) segundo eixo: compõe as pesquisas que privilegiam o *produto da aprendizagem*. Nesse caso, a preocupação fundamental é compreender como ocorre a compreensão histórica pelos alunos. Esses estudos passaram a ser desenvolvidos, principalmente, a partir da década

de 1980 e se originaram da preocupação em responder ao porquê de os alunos não saberem nada sobre História.

c) terceiro eixo: integra as pesquisas que se vinculam ao *estudo das representações*, cujo interesse é conhecer as representações que alunos e professores têm sobre a História e notadamente “[...] sobre a natureza do saber produzido, o princípio de causalidade, as regras de demonstração, etc.” (SCHMIDT, 2005, p. 116).

2) Pesquisas sobre a função social da História:

a) o primeiro eixo dessa linha agrupa as *pesquisas sobre currículo* e que têm como preocupação fundamental analisar a elaboração dos programas, explicitar quem são os atores, as intenções e forças que orientam essa elaboração, assim como as práticas curriculares.

b) as *pesquisas sobre manuais* representam o segundo eixo e têm ocupado lugar de destaque numérico na produção do campo. As temáticas são variadas e vão “[...] desde estudos sobre a presença de sentimentos nacionalistas nos manuais, a questão das minorias, de gênero, até estudos que procuram saber como os alunos e professores utilizam os manuais” (SCHMIDT, 2005, p. 117).

c) o terceiro eixo teve origem na Alemanha entre especialistas em Didática, também na década de 80 do século XX, e dizem respeito às pesquisas sobre *consciência histórica*, que evidenciam a preocupação não em “[...] analisar programas e manuais, para se presumir os efeitos no ensino de História, mas de pesquisar esses efeitos nos sujeitos que foram objeto do ensino” (SCHMIDT, 2005, p. 118). Nesse eixo, as fontes de pesquisa extrapolam os saberes escolares e podem ser utilizadas pessoas (por exemplo, a família do educando) e circunstâncias da vida extraescolar.

Para Schmidt é urgente definir núcleos conceituais e as principais problemáticas a serem investigadas pelo campo. Entretanto, em sua opinião, essa tarefa só pode ser desenvolvida após a superação de alguns problemas, como

[...] a definição de metodologias e técnicas de pesquisa adaptadas de outras áreas, ou geradas na própria área, no sentido de se fugir da relativa colonização metodológica de outras ciências e da pouca importância que se dá às peculiaridades, tanto conceituais como epistemológicas, das pesquisas sobre ensino (2005, p. 119).

Embora seja inevitável reconhecer o esforço de sistematização empreendido por Schmidt, é necessário destacar que outras formulações são prováveis e possíveis. Se for traçado, a título de exemplaridade, um quadro comparativo entre as tendências apontadas por Zamboni e as divisões e subdivisões elaboradas por ela, é possível constatar que algumas

temáticas, como formação de professores e história do ensino de História, não se encaixam em nenhum dos eixos propostos por Schmidt. Diante disso, é importante lembrar que a afirmação feita por Gérin-Grataloup e Tutiaux-Guillon (*apud* HENRÍQUEZ e PAGÈS, 2004, p. 72), sobre a inexistência de paradigmas dominantes no campo do ensino de História no contexto europeu, também é válida para o Brasil, haja vista a quantidade de temas representativos do conhecimento acumulada até aqui.

Em relação ao estado da Bahia, realizamos um levantamento sobre a produção acerca do ensino de História no acervo da Faced/Ufba, Pós-Graduação em História/Ufba, Faaeba/Uneb, Ucsal, considerando apenas teses e dissertações. Nesse levantamento foi incluído também o projeto de pesquisa *O ensino de história na produção científica das IES baianas (1993-2006)*, coordenado por Antonieta de Campos Tourinho (UFBA) e Carlos Augusto L. Ferreira (UEFS). O levantamento feito por mim não diverge dos dados já coletados pela pesquisa citada, diferencia-se no fato de a primeira considerar os trabalhos monográficos de especialização e graduação.¹¹

No Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), foram encontrados os seguintes trabalhos de dissertação: *O ensino de História numa sociedade de classes: análise comparativa entre as escolas públicas e escolas particulares*, de Tereza Cristina Álvares de Aragão (1979); *A formação do professor de História: implicações e compromissos*, de Maria Inês Corrêa Marques (1991); *No labirinto das concepções e das práticas do ensino da história recente: a memória da resistência à ditadura no Brasil*, de Tânia Côrtes Andrade Miranda (2006); *Aprender a ensinar: a formação inicial de professores de História nas Faculdades Jorge Amado*, de Márcia Gabriela de Aguiar Barreto (2007); *O tempo histórico e sua apresentação pelas professoras do ensino fundamental I*, de Jaime Baratz (2008); *Um estudo de caso sobre a práxis da professora polivalente na Escola Comunitária: os caminhos do ensino de História*, de Heloisa Helena T. Monteiro (2008).

Em nível de doutorado, foram identificadas as seguintes teses: *Procedimentos de autoria hipermídia em rede de computadores, um ambiente mediador para o ensino-aprendizagem de História*, de Alfredo Eurico R. Matta (2001); *O ensino de história: inventos*

¹¹ De acordo com nosso conhecimento, há também três pesquisas relacionadas à Bahia: a dissertação **Currículo e ensino de história: entre o prescrito e o vivido**. Vitória da Conquista - BA, Brasil (1993/2000), de Edinalva Padre Aguiar, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia em 2006; a tese **A escravidão no livro didático de história: três autores exemplares (1890-1930)**, de autoria de Maria Cristina Dantas Pina, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp em 2009; e a dissertação **A influência da imagem televisiva no cotidiano dos alunos e suas repercussões sobre o ensino de história**, de Polliana Moreno dos Santos, defendida junto ao Mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, em 2011.

e contratempos, de Maria Antonieta de C. Tourinho (2004); *O século XVI que o XIX criou: heterodoxias e multimídia no ensino de História do Brasil*, de Genaro Vilanova M. de Oliveira (2007).

No caso do Programa de Pós-Graduação em História da UFBA, o levantamento compreendeu os anos de 1982-2009 (dissertações) e 2003-2009 (teses), não sendo identificada nenhuma pesquisa sobre ensino de História.¹²

Junto ao banco de dados do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), foram identificadas quatro dissertações de mestrado *Epistemologia, linguagem e ensino de História: sentido implicado e compreensão respondente no encontro dialógico entre palavras e contrapalavras*, de José Gledison R. Pinheiro (2004); *As concepções do ensino de história e suas implicações na prática docente*, de Mariana Cacilda Almeida Araújo (2006); *Ensino de história na perspectiva de Paulo Freire: desafios para uma práxis em educação a distância conscientizadora*, de Ana Verena Carvalho (2008); *Colaboração, tecnologia e ensino de história: o pensar histórico e a autoria de hipermídia em rede*, de Luciana Conceição de Almeida Martins (2009). Acrescento que na UNEB também há um Programa de Pós-Graduação em História Regional e Local em nível de mestrado acadêmico, recomendado pela Capes em 2006, porém nele não foi identificada nenhuma pesquisa acerca do tema em foco.

No acervo da Universidade Católica do Salvador (UCSal), foram encontradas duas pesquisas, uma de mestrado e outra de doutorado – ambas do mesmo autor –, defendidas junto à Universidad Autónoma de Barcelona. São elas: *O ensino de História nas escolas de ensino fundamental e médio de Salvador de Bahia: análises de variáveis e a contribuição do computador* (dissertação, 1997); *A formação e a prática dos professores de História: enfoque inovador, mudança de atitudes e incorporação das novas tecnologias nas escolas públicas e privadas do Estado da Bahia, Brasil* (tese, 2004), de autoria de Carlos Augusto Lima Ferreira.

No Encontro da Associação Nacional de História – Seção Bahia (ANPUH-BA), ocorrido em Vitória da Conquista no ano de 2008, embora contasse com quatro Simpósios Temáticos sobre educação, não houve apresentação de nenhuma pesquisa que incluísse o aluno, que o considerasse principal sujeito ou que estivesse inserida no âmbito da Educação Histórica.¹³

¹² Além do levantamento feito pessoalmente, foi consultado também o sítio: <<http://www.ppgh.ufba.br/spip.php?rubrique9>>. Acesso em: 19 abr. 2010.

¹³ Infelizmente não tivemos acesso ao caderno dos encontros de 2010 e 2012, não sendo possível, assim, identificar os trabalhos inscritos.

Ao final desse levantamento e por ter usado indistintamente os termos Ensino de História, Didática da História e Educação Histórica, considero pertinente apresentar algumas considerações feitas por Cerri (2005, p. 136) acerca da denominação Ensino de História como campo de pesquisa.¹⁴ Apesar de concordar que a expressão se consagrou pelo uso, Cerri entende ser ela parcial, visto que engloba apenas um dos âmbitos da educação – o ensino –, além de não conseguir abarcar o sentido amplo, expresso pela riqueza da produção do campo. Lembra que, a exemplo dos estudiosos da Educação Matemática, diversos autores têm utilizado a expressão “Educação Histórica” e, mesmo considerando essa terminologia mais apropriada que a anterior, segundo sua opinião, ela também carrega problemas semânticos, pois delimita uma situação intencional onde são definidos os

[...] elementos cognitivos considerados consensualmente como essenciais à formação das crianças e jovens e o processo de sua construção como conhecimento dos destinatários, deixando de fora processos não escolares, não intencionais e não conscientes de ensino e de aprendizado histórico (CERRI, 2005, p. 136).

Outra designação apresentada por Cerri é “Didática da História”, que, para ele, é igualmente inadequada, uma vez que poder ser confundida com uma ramificação da História e a preocupação em divulgar o conhecimento histórico e pode, também, ser entendida como um componente da Educação.¹⁵ Feitas essas considerações, entende ser mais apropriado o uso da terminologia pela qual o campo se firmou, “Ensino de História”. Contudo, lembra que se trata de um conceito amplo, cuja especificidade é a conjugação de duas preocupações, a relação educativa e o saber histórico. Concluindo, define o ensino de História como “[...] o lugar epistemológico dos profissionais que trabalham junto a sociedade por um ‘processo civilizador’ [...] dos saberes históricos” (CERRI, 2005, p. 143, grifo do autor).

Apesar de compreender a importância dos conceitos e terminologias e, mesmo concordando com Cerri que a denominação Ensino de História seja parcial, e sem querer incorrer em simplificações, compreendemos que tanto a Didática da História¹⁶ quanto a

¹⁴ A Didática da História é discutida no Capítulo 3 deste trabalho.

¹⁵ Alguns autores, como Schmidt (2006), defendem a Didática da História como parte dos estudos históricos. SCHMIDT, Maria auxiliadora M. Santos. **Trajetórias da investigação em didática da história no Brasil: a experiência da Universidade Federal do Paraná.** Disponível em: <<http://www.ub.es/histodidactica/Epistemolog%EDa/Auxiliadora.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2010. A discussão a respeito da Didática da História e Educação Histórica encontra-se no Capítulo 3 desta tese.

¹⁶De acordo com Schmidt e Garcia (2009, p. 2), “Didática da História pode ser assumida como um conjunto de conhecimentos que, em relação com a situação atual, pretende formular conteúdos relevantes do passado com o objetivo de transmiti-los, de tal modo que possam ser transformados em ‘habilidades sociais’ pelas novas gerações”.

Educação Histórica estão inseridas no interior de um campo mais amplo tradicionalmente aceito no Brasil como Ensino de História, que, por sua vez, se situa em uma região limítrofe entre História e Educação.

Talvez, mais importante que nomear o campo (área?) seja pensar na constituição de uma epistemologia própria – ainda que adaptada de outras ciências e no diálogo com elas – tanto para as pesquisas histórico-educacionais, quanto para as práticas escolares, o que, a nosso ver, já vem ocorrendo, apesar de e mesmo com, sinuosidades, percalços e surpresas no caminho. Por nossa vez, entendemos e assumimos que a perspectiva adotada na nossa pesquisa insere-se no âmbito da Educação Histórica, por ter como objetivo principal analisar os usos que os alunos fazem do conhecimento histórico como sentido de orientação para a vida prática, conforme a proposição de Jörn Rüsen. Preocupa-se, portanto, não com o que aprendem, e, sim, com os sentidos do apreendido.

Diante do quadro apresentado, é possível reafirmar a importância de continuar investigando o ensino e a aprendizagem da História e, particularmente, como ocorre na sala de aula, qual a sua função social também do ponto de vista do aluno e que significados lhe atribui. O incremento de investigações na área poderá contribuir tanto para a formação docente quanto para o processo de ensino e aprendizagem. Sua importância consiste ainda em que

cada frente aberta nesse campo dá a possibilidade da construção de novas pontes, interligando as discussões e promovendo o diálogo tão desejado entre os vários envolvidos no processo de construção da História – entendida aqui tanto como pesquisa como processo de ensino (COSTA e OLIVEIRA, 2007, p. 160).

Ao tratar de cognição e consciência histórica, entendo que ambas se relacionam com a afirmação de Bittencourt (2004, p. 20), para quem um dos papéis do ensino de História é “[...] contribuir para libertar o indivíduo do tempo presente e da imobilidade diante dos acontecimentos.” É ainda, a meu ver, promover a formação de indivíduos autônomos e críticos diante da realidade temporal e espacial que os cerca.

1.2 HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: SENTIDOS ATRIBUÍDOS

Infelizmente, ainda são poucos os estudos de caráter historiográfico sobre o ensino de História no Brasil e sua constituição como disciplina escolar, aqui compreendida como: “[...] conjunto de conhecimentos identificado por um título ou rubrica e dotado de organização

própria para o estudo escolar, com finalidades específicas ao conteúdo de que trata e formas próprias para sua apresentação” (FONSECA, 2004, p. 15).

Mesmo sem recorrer a fontes primárias, apenas consultando bibliografia referente ao tema – apresentada no decorrer do texto –, traçamos um histórico preocupados mais em identificar os sentidos atribuídos à disciplina do que perceber a constituição de seu código disciplinar. Esse panorama segue uma linearidade cronológica pautada em mudanças políticas mais amplas, já que elas podem representar possíveis momentos de rupturas e exacerbação de conflitos e gerar a necessidade de se repensar a educação e, algumas vezes, implantar novos projetos educacionais. Cabe lembrar que tal incursão se deu em âmbito macro, sem considerar as especificidades regionais, por ser essa uma atividade de fôlego, o que demandaria mais tempo e fugiria ao propósito da pesquisa.

A partir desse levantamento, é possível afirmar que o ensino de História data de longo período e, mesmo não se constituindo ainda como matriz disciplinar, já estava presente na educação ministrada pelos jesuítas. Sua função, assim como a de outros conhecimentos, era instrumental, pois servia como meio de catequização e cristianização dos povos recém-dominados.

1.2.1 A gênese disciplinar

Um dos momentos marcantes para a história da educação brasileira ocorreu durante a gestão do Marquês de Pombal – primeiro-ministro português que governou de 1750 a 1777. Pombal empreendeu uma reforma administrativa com o intuito de aumentar os lucros da Coroa, mediante uma maior exploração da colônia. Essa reforma atingiu também o campo educacional com a expulsão dos jesuítas das terras brasileiras e a extinção das escolas até então sob seu encargo. Apesar de haver outras ordens que também desempenhavam atividades educacionais (beneditinos, franciscanos, carmelitas), a expulsão dos jesuítas deixou certo vazio, por serem eles os maiores responsáveis pela educação formal e ainda pelo fato de que, na prática, o governo régio teve dificuldade em expandir as escolas brasileiras e estabelecer um sistema educacional, mesmo adotando medidas que visassem essa finalidade.¹⁷

A execução da reforma no âmbito da educação se deu por meio do Alvará Régio de 28 de junho de 1759, que representou um marco na história da educação brasileira, uma vez que

¹⁷ Exemplo dessas medidas foi a criação do “subsídio literário”, imposto que, entre outras coisas, destinava-se ao pagamento de professores, compra de livros para a constituição da biblioteca pública e organização de um museu de variedades (SECO; AMARAL, [19--], não paginado).

inaugurou a intervenção estatal em assuntos educacionais no país. Ao mesmo tempo em que expulsava os jesuítas e extinguiu as escolas dessa ordem, “[...] o Alvará determinava uma série de providências no intuito de criar uma estrutura necessária para a sua implantação, tanto em Portugal e seus domínios reais” (REIS, [19--], não paginado). Entre essas providências estava “[...] a nomeação de um Diretor Geral dos Estudos que deveria, em nome do Rei, nomear professores e fiscalizar sua ação na colônia” (SECO; AMARAL, [19--], não paginado).

A Diretoria de Estudos tinha autonomia para estabelecer um forte controle sobre o trabalho docente, cuja prática só poderia ocorrer mediante concessão de licença. Além disso, ela “[...] também teve o cuidado de montar um sofisticado sistema de censura, determinando quais seriam os livros permitidos para o uso nas escolas reformadas” (REIS, [19--], não paginado).

O Alvará estabeleceu, ainda, a criação de “[...] aulas régias ou avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, que deveriam suprir as disciplinas antes oferecidas nos extintos colégios jesuítas” (SECO e AMARAL, [19--], não paginado).¹⁸ O ensino de História guardou relação com essas disciplinas, uma vez que “nas *Instruções para os Professores de Gramática Latina, Grega, Hebraica e de Retórica*, de 1759, o governo recomendava o estudo da História da Religião e das antiguidades gregas e romanas [...]” (FONSECA, 2004, p. 41). No entanto, essas providências não asseguraram a formação de um sistema educacional e, muito menos, contribuíram para a expansão do número de escolas na colônia, uma vez que não existia ainda um quadro de professores habilitados, e o Estado não conseguia oferecer gratuitamente as aulas régias. O pagamento era realizado pelos próprios súditos, que, em sua grande maioria, eram destituídos de recursos, portanto, impossibilitados de fazê-lo, o que acabou deixando larga faixa da população sem acesso à educação.¹⁹

Após o rompimento com o domínio português, era imperioso, para o governo imperial brasileiro, entre outras questões, montar uma estrutura de Estado, manter a unidade territorial e a ordem interna. No bojo dessas mudanças, também estava a educação, que precisava ser adequada ao novo cenário político. Tratava-se de tarefa difícil, haja vista o panorama complexo do país cuja boa parte da população era composta por pobres, escravos e analfabetos, excluídos de uma efetiva participação política. Nesse contexto, havia a necessidade de formar técnica e politicamente uma camada intelectual que passasse a integrar

¹⁸ As aulas régias eram ministradas de maneira avulsa por um único professor para cada disciplina.

¹⁹ O que pode ser atestado pelas prestações de contas apresentadas pelo então Diretor Geral durante os anos de 1760 a 1769 (*apud* REIS, [19--], não paginado).

os quadros administrativos e desse respostas ao dualismo estabelecido entre as ideias do liberalismo econômico e político presentes em alguns grupos e as relações sociais de desigualdade tanto no âmbito econômico e político, quanto no jurídico, especialmente em relação ao escravo.²⁰

Nesse quadro complexo, a educação era vislumbrada como possibilidade para alcançar as finalidades de formação de uma elite gestora ao tempo em que se buscava inserir, pela via educacional, setores mais amplos da população necessários ao processo de modernização do país. Entretanto, mesmo diante de tal afirmativa, é preciso relativizar a influência da educação escolar, pois, de acordo com Nunes ([19--], p. 22), naquele período, grande parte da população permaneceu alijada da educação pública, especialmente nos níveis médio e superior. Entre essa maioria encontravam-se os escravos mantidos fora do sistema educacional, pois “uma constante nos Regulamentos da Instrução Pública foi sempre a proibição dos escravos de frequentarem as escolas públicas” (NUNES, [19--], p. 22). O acesso dos escravos ao ensino ocorreu paulatinamente, tanto que, após a promulgação da Lei do Ventre Livre em 1871, foi permitido aos filhos de escravas o ingresso nas instituições de ensino e, em 1879, a Reforma Leôncio de Carvalho ou “Reforma do Ensino Livre” – instituída por meio do Decreto nº. 7247/1879 – eliminou a proibição da frequência escolar de escravos.

Há ainda outra questão a ser considerada, segundo nos informa a mesma autora (NUNES, [19--], p. 2), é preciso lembrar que não existia no período imperial a organização de um planejamento educacional ou órgãos específicos para esse fim. As inferências sobre o modelo educacional são feitas com base no que está dito de forma explícita ou subliminar em leis, resoluções, regulamentos e atos relacionados à instrução pública. Parecia não haver uma definição clara sobre a quem caberia a função de organizar e gerir a educação. O Ato Adicional à Constituição de 1824, fixado pela Lei nº. 16 de 12 de agosto de 1834, atribuía às Assembleias Provinciais poder de legislar sobre economia, justiça, educação, entre outros aspectos. No artigo X, parágrafo 2º desse Ato, ficou estabelecido que elas detinham a prerrogativa de legislar sobre a instrução pública e os estabelecimentos responsáveis por promovê-la. Ocorre que, paradoxalmente, o poder das Assembleias Provinciais estava subordinado ao presidente da Província, que, por sua vez, era nomeado pelo imperador e cujo

²⁰ De acordo com Emília Viotti da Costa (1999, p. 132), houve no Brasil um liberalismo adaptado às condições e necessidades internas, visto que os liberais importavam os princípios que lhes convinham e os adaptavam à própria realidade.

mandato ocorria por tempo indeterminado (CASTANHA, 2006, p. 188), mantendo, assim, a centralidade do poder também no que tangia à educação.

Além disso, as províncias dispunham de poucas condições materiais para efetivar ações no âmbito educacional, o que pode ser atestado pela fala do presidente da Província da Bahia Luiz Antonio da Silva Nunes, que, em 1876, advertia sobre a falta de escolas públicas de ensino secundário no interior e a concentração das aulas na capital. Analisando a situação educacional daquele momento, afirmou:

hoje só pode ter alguma instrução, além da elementar, da Província, ainda tão tenue entre nós, o menino cujos pais pódem fazer o sacrificio das grandes despesas que demandão a viagem para esta Capital e a forçada residencia n'ella durante annos.

Instituiu-se d'esta' arte um verdadeiro privilegio para os ricos e abastados, que aliás infelizmente não abundão no nosso centro (NUNES, *apud* DICK, 2001, p. 134).

De fato a situação educacional era precária. Tomando ainda a Bahia como exemplo, embora os censos não fossem absolutamente confiáveis, é possível afirmar que, no ano de 1872, a província contava com uma população estimada em 1.379.616 habitantes, sendo que, desse total, cerca de 80% eram analfabetos, e isso considerando apenas a população livre (DICK, 2001, p. 136). Para o mesmo quantitativo populacional, no ano de 1876 havia apenas 2.403 alunos matriculados no ensino secundário, o que representava 0,2% do total da população (DICK, 2001, p. 139), demonstrando a negligência dos governantes em relação à educação.

Apesar desses impasses e dificuldades, mantinha-se a necessidade de formar uma elite gestora advinda da urgência em estabelecer o Estado nacional brasileiro – ainda que sob o poder de um imperador. Nesse contexto de mudanças e adequações, é possível identificar a gênese da História como disciplina escolar, imposta como “[...] uma história institucional que exprimisse ou legitimasse a política e a ideologia do regime vigente” (CAIMI, 2001, p. 17).

Segundo Nadai (1992-93), naquele momento, faltava um código disciplinar para o ensino de História. Inicialmente, se estudava basicamente a História da Europa, sendo utilizados inclusive compêndios europeus – especialmente os franceses ou suas traduções. A História Nacional aparecia secundariamente em relação à História Geral (vista como a História da Europa) e “[...] consistia em repositórios de biografias de homens ilustres, de datas e de batalhas” (NADAI, 1992-93, p. 146).

É importante lembrar que, no período, a produção historiográfica brasileira estava alicerçada em paradigmas tradicionais, notadamente no historicismo, difundido no Brasil especialmente pelas obras de Charles-Victor Langlois & Charles Seignobos (1898), Ernest Lavisse (1900?) e Fustel de Coulanges (1864), “cujas premissas correspondem à recusa de toda reflexão teórica, à redução do papel da História, à coleta de fatos e à afirmação da passividade do historiador diante do material com que trabalha” (FAUSTINO e GASPARIN, 2001, p. 162), Alicerçava-se também no positivismo, escola defensora da primazia dos fatos políticos sobre os demais, de uma visão etapista e episódica da História, do culto aos heróis e do estudo de batalhas. Em vista dessa predominância historiográfica, o ensino de História terminava por reproduzir os modelos tradicionais, que retiram da História seu caráter filosófico. Apesar disso, começava a germinar um processo de construção disciplinar da História com objetivos definidos e próprios.

Durante o século XIX, ocorreram discussões e mudanças nos programas destinados às escolas em todos os seus níveis. Com isso os objetivos do ensino de História também foram se definindo, especialmente sob a tutela do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB),²¹ posto que muitos historiadores a ele vinculados eram também autores das obras mais conhecidas e utilizadas nos ensinos primário e secundário, cuja mediação assegurava a continuidade das interpretações realizadas por esses historiadores também no âmbito da educação. Com base nos textos que compõem esse material e ainda na ligação desses historiadores com o Instituto, pode-se depreender que era ensinada uma história “[...] eminentemente política, nacionalista e que exaltava a colonização portuguesa, a ação missionária da Igreja católica e a monarquia” (FONSECA, 2004, p. 47). Naquele momento, caberia ao ensino de História o papel de unir a história sagrada e a profana, formando crianças e jovens alinhados com a moral católica cristã e a exaltação aos feitos notáveis da história e de seus personagens políticos. De acordo com Faustino e Gasparin (2001, p. 166), “esse tipo de procedimento levava a um processo de ensino-aprendizagem baseado exclusivamente na exposição, leitura e memorização”. Essas ideias permearam a educação durante praticamente todo aquele século.

Estabelecendo um forte vínculo com o IHGB – inclusive parte do quadro docente era composto por membros desse Instituto –, o Colégio Pedro II, fundado em 1837, acabava definindo currículos e métodos para o ensino de História em todo o país. Tanto é forte essa

²¹ Criado em 1838, foi um órgão mantido pelo Império, cujo objetivo fundamental era elaborar uma história nacional e fomentar um conhecimento amplo sobre o Brasil, a fim de assegurar o domínio político e territorial e registrar e guardar a história da nação brasileira.

influência que, em 1861, foi lançado um dos primeiros livros didáticos para o ensino de História brasileira, *Lições de História do Brasil para uso dos alunos do Imperial Colégio de Pedro II*, de Joaquim Manuel de Macedo, sócio do IHGB e professor do Colégio. À época a obra tornou-se referência e foi adotada em várias escolas do país, pois, além de sugerir conteúdos, tinha também a pretensão de indicar metodologias, constituindo-se também como manual didático.

Seguindo pelos caminhos da constituição disciplinar da História, de acordo com Nadai (2001, p. 24), uma análise dos programas, currículos, produções didáticas e outros recursos e materiais de ensino da época, nos leva a inferir que

elas giraram, principalmente, sobre quem deveriam ser os agentes sociais privilegiados formadores da nação. Em outras palavras, procurou-se garantir, de maneira hegemônica, a criação de uma identidade comum, na qual os grupos étnicos formadores da nacionalidade brasileira apresentavam-se de maneira harmônica e não conflituosa como contribuidores, com igual intensidade e nas mesmas proporções naquela ação.

Assim, relacionando ensino de História e ideologia, é possível perceber que, naquele momento, era atribuída a essa disciplina a função de forjar uma identidade nacional, marcada pela fusão “igualitária” e livre de conflitos das três raças que a constituíam. O que, segundo a opinião de Nadai (1992-93, p. 149), contribuía para “[...] negar a condição de país colonizado bem como as diferenças nas condições de trabalho e de posição face à colonização das diversas etnias”.

Apesar da importância atribuída à educação, é preciso avaliar sua real influência na elaboração e disseminação de uma identidade nacional, uma vez que

a obrigatoriedade dos estudos, que levaria gradativamente à pretendida universalização do ensino primário, apesar de muito sugerida e discutida, sobretudo na década de 1870 em diante, não chegou a ser adotada no império, só acontecendo isso depois do advento da república (NUNES, [19--], p. 22).

No entanto, também é imperioso considerar que a formação da identidade nacional, assim como de outros aspectos ideológicos, se desdobra para além da escola e, mesmo em uma população pouco letrada, as ideias eram disseminadas por jornais, panfletos, pela tradição oral e por uma cultura material e imaterial transmitida entre gerações. Ou seja, não somente a escola, mas, também, os símbolos são utilizados “[...] na construção de um novo conjunto de valores sociais e políticos” (CARVALHO, 1990, p. 11).

No final do século XIX, estava claro que o regime imperial não atendia mais aos interesses de setores liberais das elites e do grupo emergente (burguesia agroexportadora da Região Sudeste em contraposição aos agricultores da lavoura tradicional do Nordeste). Tornara-se necessário, então, que o Brasil se alinhasse aos países de moldes capitalistas, adotasse esse modelo e constituísse outra estrutura política. Assim foi proclamada a República, que não contou com a participação das camadas populares, uma vez que elas estavam excluídas de uma vivência política oficial, o que não impedia a prática política cotidiana, cuja efetivação se dava por meio assistemático, constituindo-se em um modelo próprio de movimento social diferente dos partidos e sindicatos.²²

1.2.2 O ensino de história: dos anos iniciais da República à década de 1960

Os anos iniciais da República brasileira foram marcados por conflitos sociais rurais e urbanos.²³ Naquele momento, seria necessário “construir a nação republicana”, manter a ordem pública e a unificação do país, o que implicava em controlar os ímpetos contestadores da população, composta por pessoas pobres, ex-escravos, mestiços, trabalhadores das zonas rurais e urbanas, normalmente moradores de locais periféricos. Ocorre que um dos elementos que compõem o Estado-Nação é a cidadania, apreendida notadamente pela educação escolar. Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que se apresentava a exigência de fomentar o exercício da cidadania, o Estado se eximia da responsabilidade de promover uma educação que propiciasse a formação adequada a esse exercício. Tal assertiva é corroborada por Carvalho ao afirmar que

a exclusão dos analfabetos pela Constituição republicana era particularmente discriminatória, pois ao mesmo tempo se retirava a obrigação do governo de fornecer instrução primária, que constava do texto imperial. Exigia-se para a cidadania política uma qualidade que só o direito social da educação poderia fornecer e, simultaneamente, desconhecia-se esse direito (CARVALHO, 1987, p. 45).

Nesse cenário de quase nenhuma politização e pouco reconhecimento de direitos sociais e individuais, a educação figurava como privilégio. A existência de um pequeno número de escolas, acessível somente às camadas superiores, pode ser exemplificada pela

²² A participação política assistemática é analisada por Carvalho (1987, p. 38), que, ao tomar como exemplo a população carioca no início do século XX, afirma que essa forma de participação “[...] era de natureza antes religiosa e social e era fragmentada.”

²³ Entre outros, podemos citar como exemplo a Revolta da Armada (1893), a Guerra de Canudos (1896/1897), a Revolta da Vacina (1904) e a Guerra do Contestado (1912/1916).

situação educacional baiana no início da República. A única instituição de ensino público de nível secundário existente era o Ginásio da Bahia, localizado em Salvador. Oriundo do antigo Liceu Provincial, fundado pela Lei nº. 33 de março de 1836 e instalado em setembro de 1837, o Ginásio da Bahia foi também denominado Instituto Oficial do Ensino Secundário (1890), Ginásio da Bahia (1895) e, a partir de 1942, Colégio da Bahia (DICK, 2001, p. 23). A despeito de ser a única escola secundária pública do estado,²⁴ o Ginásio da Bahia sempre enfrentou problemas de frequência em relação às escolas particulares, a ponto de, no ano de 1862, registrar a matrícula de apenas nove alunos. Segundo Dick (2001, p. 74), as crises pelas quais constantemente passava a instituição se davam, entre outros fatores, por indefinição das ações estatais e por falta de identidade desse nível de ensino.

Atestando a situação de pouca acessibilidade, especialmente das camadas pobres, Pina (2009, p. 114) afirma que a maioria dos estudantes do Ginásio era oriunda de partes das camadas médias de Salvador, sendo estes

[...] filhos de profissionais liberais, seguidos de funcionários públicos, de militares e de outras profissões de menor prestígio. Os dados referentes à instituição educacional de origem dos alunos indicam que, em sua maioria, eles vinham de instituições particulares frequentadas pelas classes altas e médias de Salvador, de instituições do interior da Bahia e algumas do Nordeste e Sudeste do país.

Outro fator que dificultava o acesso ao ensino secundário era a longa distância entre os municípios e a capital, além das precárias condições de transporte, a baixa condição econômica dos estudantes e o fato de que os exames preparatórios²⁵ realizados pelo Ginásio não costumavam ser aceitos pelas faculdades.

Em que pese a pouca acessibilidade das baixas camadas da população – especialmente em relação ao ensino secundário – ou a pouca ingerência dos poderes públicos no que diz respeito à educação, havia muitas divergências políticas sobre como ela deveria ser organizada. Evidenciando essas divergências, de um lado estavam os defensores de uma educação de tradição humanística clássica, de outro, aqueles que propugnavam por um modelo científico de caráter positivista. Segundo Ribeiro (2003, p. 74-75), esta será

²⁴ Na capital havia várias outras instituições privadas, que, segundo os dados da época, recebiam um maior número de alunos (DICK, 2001). Havia também a Escola Normal fundada em 1836 e que, efetivamente, só passou a funcionar em 1841, mas era destinada a formar professores para o nível primário, e não preparar para o acesso ao nível superior.

²⁵ “[...] exames preparatórios eram provas que aferiam conhecimentos considerados necessários para o ingresso aos cursos superiores, que eram poucos e, portanto, concorridos” (DICK, 2001, p. 112). Os preparatórios também contavam com aulas avulsas ministradas tanto em instituições públicas, quanto privadas. Somente os estudantes do Colégio Pedro II estavam isentos do preparatório, uma vez que a instituição era considerada parâmetro para as demais.

[...] uma característica do primeiro período republicano: ora uma reforma pende para uma predominância, ora para outra, sem, contudo, progredir no sentido de conseguir-se um ensino secundário mais adequado às novas tendências sociais do Brasil.

E quem eram os responsáveis por pensar e tentar elaborar propostas educacionais no contexto inicial da República brasileira? De acordo com Lopes ([19--], p. 1), é possível afirmar que, naquele momento, ainda não havia um grupo de teóricos e educadores nacionais, que se constituiriam “[...] como tal somente a partir das décadas de 20 e de 30. Até então, o pensamento educacional expressava-se por meio de reflexões sócio-políticas, realizadas por publicistas e literatos, veiculadas particularmente pela imprensa.” Segundo sua opinião, esse momento – marcado por variadas reformas educacionais – produziu intensos debates entre teóricos de diferentes vertentes, cujos resultados aparecem em uma incipiente produção científica, na imprensa e na literatura.

A indicação sobre quem eram os intelectuais e reformistas é feita por Magalhães ([19--], p. 3), ao afirmar que possivelmente os responsáveis por pensar a educação brasileira foram os positivistas, que também levaram à cabo as reformas educacionais em nível nacional. Entre eles, a autora cita Benjamin Constant, então ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos que realizou, entre os anos de 1890 e 1891, a reforma do ensino primário e secundário, seguida da reforma feita pelo ministro da Justiça e Negócios Interiores, Rivadavia Corrêa durante sua gestão, compreendida entre os anos de 1910-1914. Após essas reformas foram realizadas outras por Carlos Maximiliano (1915) e Rocha Vaz (1925).

Para essa autora, nos estudos relacionados à História da Educação na Primeira República, é inevitável que as fontes históricas escritas (leis, relatórios, decretos, entre outros) conduzam a testemunhos de caráter individual. Contudo, os testemunhos particulares ganham importância na medida em que se relacionam e contribuem para análises macroestruturais. Segundo ela, os processos individuais estão

[...] expressos nas reformas de Sampaio Dória (1920), em São Paulo; de Lourenço Filho, em 1923, no Ceará; de Anísio Teixeira, em 1925, na Bahia; de Francisco Campos, em 1927, em Minas Gerais; de Fernando de Azevedo, em 1929, no Distrito Federal; de Carneiro Leão, em 1929, em Pernambuco e a de Lourenço Filho, em São Paulo, ocorrida em 1930 (MAGALHÃES, [19--], p. 4).

Apesar da força das proposições defendidas e postas em prática por órgãos e representantes oficiais da educação, ela lembra que, mesmo dotadas de menor capacidade de manifestar suas ideias, havia correntes constituídas por anarquistas, socialistas e por uma imensa população que não compunha esses quadros organizados, mas que também conflitava com o regime. A esse respeito, podemos tomar como exemplo a experiência educacional anarquista. Contrários a toda forma de controle social – incluindo a educação tradicional com suas avaliações, vínculos religiosos, cronogramas, currículos preestabelecidos, premiações e punições –, os anarquistas entendiam que a educação constituía espaço de organização da luta cotidiana contra o sistema capitalista. O modelo pedagógico apresentado nas escolas, centros de estudos sociais ou de cultura, ateneus e bibliotecas por eles implantados no Brasil, no final do século XIX e início do XX, buscava instigar a curiosidade do estudante, a fim de que ele próprio fizesse suas descobertas.

De acordo com Moraes ([19--], p. 17), a primeira instituição de ensino libertária foi a *Escola União Operária*, fundada em 1895 no Rio Grande do Sul. A partir daí, outras foram fundadas, a exemplo da *Escola Germinal* (Ceará, 1906) e a *Escola Operária 1º de Maio* (Rio de Janeiro, 1912). Por ser o principal foco do movimento anarquista no Brasil, São Paulo abrigou o maior número de instituições educacionais baseadas no ideal libertário. Uma delas foi o *Círculo Educativo Libertário Germinal*, projeto fundado em 1902 e voltado para adultos. No mesmo ano foi implantada a *Escola Libertária Germinal*, destinada à educação infantil. Também são consideradas importantes instituições anarquistas as *Escolas Modernas* nº. 1 e nº. 2, implantadas inicialmente na cidade de São Paulo (1912) e que se espalharam pelo interior do estado. Sua pedagogia baseava-se no modelo proposto por Francisco Ferrer y Guardia, educador catalão responsável pela implantação da *Escola Moderna* em Barcelona no ano de 1901, cuja pedagogia, conforme a ideologia anarquista, fundamentava-se em um caráter antiestatal e anticapitalista. A Escola Moderna passou a representar um instrumento de luta dos trabalhadores, espalhando-se posteriormente por outros países.²⁶

Ainda segundo Moraes ([19--], p. 6), Francisco Ferrer

[...] defendia: a co-educação entre homens e mulheres, a importância dos jogos no processo educativo, o fim de exames, prêmios e castigos, e, principalmente, uma educação científica e racional, a serviço das necessidades humanas e sociais, sendo, portanto, contrária às razões artificiais do capital e da burguesia.

²⁶ Nessa escola “o programa curricular era organizado em leitura, caligrafia, gramática, aritmética, geografia, geometria, botânica, geologia, mineralogia, física, química, história, desenho, etc.” (MORAES, [19--], p. 19).

À luz dessa proposta educacional, é possível inferir que, mesmo que usasse livros tradicionais, o ensino de História ministrado nas escolas anarquistas provavelmente não seguia a metodologia e as abordagens indicadas para as instituições educacionais de caráter oficial. Além disso, é preciso considerar que a ideologia subjacente a essa pedagogia visava à superação do modelo político e econômico vigente. Dessa forma, recursos diversos – jornais, por exemplo – e espaços além do escolar eram considerados também formativos. Outra ideia presente na ideologia anarquista é a de solidariedade internacional, em contraponto à de pátria, o que certamente levou a um ensino onde datas cívicas e religiosas não fossem consideradas e menos ainda nomes tidos como referência no ensino de História de então.

Retomando a discussão acerca do ensino de História, na esteira do movimento modernista,²⁷ nos anos de 1920 e 1930 o Brasil e sua realidade passaram a ser temas amplamente discutidos, numa tentativa de desvendar o que era a nação brasileira, quem constituía seu povo e qual sua identidade. Era preciso descobrir o Brasil de acordo com uma consciência sobre si mesmo. Isso refletiu no mercado editorial em geral e no campo da História do Brasil em particular, o que pode ser comprovado pelo lançamento da série Brasileira da Biblioteca Pedagógica Brasileira, cujos dados de publicação na década de 1930 mostram que “69,2% dos títulos (ou seja, 138) eram relativos à História do Brasil” (REZNIK, 1992, p. 30).

Nadai (1992-93, p. 152-153) também considera essas duas décadas como um momento importante para o ensino de História, graças ao revisionismo proposto pelos escolanovistas,²⁸ que criticavam os métodos e os conteúdos utilizados. Segundo ela, as críticas recaíam sobretudo na ênfase dada ao passado, em detrimento do tempo presente, que, na opinião dos partidários da Escola Nova (particularmente Murilo Mendes), interessava de fato aos educandos. Criticavam, também, o que ele denominou “*technica viciosa de sua metodologia*” (MENDES *apud* NADAI, 1992-93, p. 153), ou seja, memorização, passividade por parte do aluno, decoração e factualidade. Outras críticas diziam respeito ao

²⁷ Este movimento teve como marco a Semana de Arte Moderna de 1922, ocorrida no Teatro Municipal de São Paulo, nos dias 13, 15 e 17 de fevereiro daquele ano. Embora inspirado por influências europeias, foi dotado de um caráter nacionalista, buscando romper com padrões artísticos dominantes e construir uma identidade própria. Tinha também como intenção mostrar a realidade brasileira, suas contradições e conflitos e promover uma crítica à desvalorização da cultura e tradição nacionais. Exemplos marcantes do ideário presente no movimento são os manifestos “Poesia do pau-brasil” (1924) e “Antropófago” (1928), ambos de Oswald de Andrade.

²⁸ Membros da Escola Nova. Trata-se de um movimento que teve como marco o lançamento do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* em 1932, do qual foram signatários, entre outros, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Roquette Pinto, Afrânio Peixoto, Mario Casassanta e Cecília Meirelles. Seus membros criticavam a pedagogia tradicional, como a centralização na figura do professor, em detrimento da aprendizagem e do estudante, que deveria ter uma ação ativa e criativa. Apesar das críticas feitas ao modelo educacional brasileiro do período, para alguns autores a Escola Nova tinha um caráter reformista, e não visava à superação da educação burguesa.

enfoque marcadamente político e a uma cronologia elaborada com base nesse aspecto e na relação entre nacionalismo e militarismo.

Contrariando as críticas feitas pelos integrantes da Escola Nova, ao avaliar doze teses que tratavam do ensino de História, moral e civismo, apresentadas na I Conferência Nacional de Educação, realizada em Curitiba no ano de 1927, Caimi constatou que os conferencistas consideravam moral e civismo como princípios essenciais, que deveriam ser consolidados pelos educadores. Enfatiza que, segundo eles, “[...] a consecução do grande ideal de progresso do país dependia das noções de acatamentos às leis e às autoridades, do respeito aos superiores que a escola deveria proporcionar às crianças e aos jovens” (CAIMI, 2001, p. 33), o que reforçaria um ensino pautado na passividade e obediência por parte do educando, não se coadunando, portanto, com a pedagogia proposta pelos escolanovistas.

No ano de 1931 o Governo Provisório instituiu o Ministério dos Negócios, da Educação e Saúde Pública.²⁹ Com amplos poderes para legislar sobre a Educação, esse Ministério sancionou uma série de decretos com intuito de organizar o ensino secundário e as universidades brasileiras. O conjunto desses decretos passou a ser denominado “Reforma Francisco Campos”,³⁰ que foi elaborada sem a participação dos educadores, então aglutinados em torno da Associação Brasileira de Educação (ABE).³¹

De acordo com Schmidt (2006, p. 4104),

entre as bandeiras de luta dos educadores brasileiros deste e dos períodos subsequentes estavam a necessidade da difusão da escola pública, a formação profissional dos novos mestres e a renovação pedagógica. Este tripé, determinado em função das demandas nacionais, embasou e estimulou a produção e difusão de uma literatura específica, destinada à formação renovada de professores. Estas publicações consolidaram-se como documentos importantes para orientação das práticas pedagógicas escolares, de modo geral, e da História, em particular.

²⁹ A partir de 1937 esse Ministério passou a ser chamado Ministério da Educação e Saúde. Em 1953, quando foi criado o Ministério da Saúde, sua denominação foi alterada, surgindo o Ministério da Educação e Cultura (MEC), acumulando anteriormente a pasta de Cultura e Desporto. Desde 1995, o MEC é responsável unicamente pela educação, contudo, a sigla permaneceu.

³⁰ Trata-se dos seguintes decretos: **a)** n°. 19.850, de 11 de abril, cria o Conselho Nacional de Educação; **b)** n°. 19.851, de 11 de abril, institui o Estatuto das Universidades Brasileiras, que dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário; **c)** n°. 19.852, de 11 de abril, dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; **d)** n°. 19.890, de 18 de abril, dispõe sobre a organização do ensino secundário; **e)** n°. 20.158, de 30 de julho, organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências; **f)** n°. 21.241, de 14 de abril, consolida as disposições sobre o ensino secundário. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07.htm>>. Acesso: 28 abr. 2010.

³¹ De acordo com Hollanda (1957, p. 12), “os programas do curso fundamental, com suas respectivas instruções metodológicas, foram elaborados, em 1931, no Ministério da Educação e Saúde Pública e, jamais, se esclareceu, oficialmente, quais os seus autores”.

Conforme a autora (2006, p. 4104), uma das publicações que influenciaram sobremaneira o ensino de História foi o manual de Jonathas Serrano, *Como se ensina História*. Editado em 1935, a obra faz parte de um conjunto de publicações da coleção *Biblioteca de Educação*, organizada por Lourenço Filho, e cujas inovações para o ensino eram marcadas pelo pensamento de John Dewey. Schmidt (2006, p. 4104, grifo do autor) afirma ainda que, “com esta obra, Serrano consolidou sua posição como intelectual identificado ao horizonte social em que se inscreve a perspectiva do ‘otimismo pedagógico’.”

Serrano considerava a Reforma “irrealizável”, e sua obra fazia severas críticas aos conteúdos por ela propostos, especialmente em relação à quantidade e ao distanciamento do universo escolar. Para ele: “dir-se-ia que os programmas dessas series foram elaborados por quem jamais esteve em contacto com a realidade viva de classes secundarias do nosso meio. Número excessivo de pontos” (SERRANO, *apud* SCHMIDT, 2006, p. 4104, *sic*).

Além de aspectos curriculares e metodológicos, a Reforma também objetivava estabelecer competências e propiciar uma centralização do ensino, uma vez que, a partir de então, “[...] os estabelecimentos de ensino secundários mantidos pelos Estados perdiam o direito de elaborar programas próprios” (HOLLANDA, 1957, p. 12). Foi também a partir dela e superando o “preparatório”, que o ensino secundário passou a ter uma organicidade, foram estabelecidos dois ciclos (fundamental e complementar), um currículo único para os dois ciclos e a obrigatoriedade mínima de frequência (75% do total das aulas da respectiva série).³²

O interesse pelo nível secundário tinha razão de ser: torná-lo lócus formador de opinião e de capacitação de dirigentes que seriam recrutados no interior das camadas sociais superiores. A crença antiga na liderança dessas camadas estava presente também entre a intelectualidade de então, para quem “a anterioridade da educação da elite era necessária porque ela seria seguida pelas massas” (ABUD, 1998, não paginado). Esta autora aponta intelectuais, como Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, que “[...] não escondiam a crença na liderança das elites” (ABUD, 1998, não paginado), sendo este último particularmente preocupado com as questões de política de segurança e de educação, que, para ele, representavam uma única política, o que denota seu caráter autoritário.

Concordando com Abud, Zotti ([19--], p. 3), entende que

nas idéias político-educacionais de Francisco Campos estava a crença de que a reforma da sociedade se concretizaria mediante a reforma da escola, da formação do cidadão e da produção e modernização das elites. Em seu

³² O sistema de seriação já havido sido implantado pela Reforma Rocha Vaz (1925), porém não conseguiu eliminar os preparatórios.

ideário estava claro que a formação das elites era a prioridade, bem como defendia que essa mesma elite tinha as condições para decidir quais deveriam ser os rumos da educação para os demais.

A lógica de diferenciação de classes socioeconômicas aparece na organização dual do ensino secundário, que passou a ser dividido em propedêutico, cujo currículo visava preparar o aluno para o acesso ao nível superior, e técnico-profissionalizante, a partir do qual organizava-se o ensino comercial, cuja formação não permitia o acesso à universidade. À classe trabalhadora, necessitada de formação pragmática como meio de garantir a própria sobrevivência, ficava reservado o último tipo de formação. Esse modelo estabelecia a divisão entre trabalho intelectual e trabalho braçal, levando para o campo educacional a dicotomia da estrutura de classe.

É importante lembrar que, no âmbito interno, vigorava a ditadura varguista e, na conjuntura externa, era momento de ascensão dos regimes totalitários europeus, cujo ideal de cidadania se baseava no culto ao líder e à nação e na obediência inquestionável aos ditames do Estado. Preocupados em despertar o sentimento de patriotismo e unidade, os legisladores da época deixavam clara a finalidade do ensino de História, que deveria ter "[...] o alto intuito de fortalecer cada vez mais o espírito de brasilidade, isto é, a formação da alma e do caráter nacional" (ABUD, 1998, não paginado). Ao despertar esses valores, o ensino de História cumpriria o papel de ocultar a divisão social e a exploração econômica. Para a autora, naquele momento

essa concepção pragmática da História como disciplina escolar, servia à formação do cidadão ideal para o estado centralizado, que tinha como um dos seus objetivos neutralizar o poder das oligarquias regionais, formando o sentimento nacional brasileiro. Sentimento este que teria como fundamento a raça, a língua e a religião, e um território com uma única administração (ABUD, 1998, não paginado).

Outros elementos que permeariam o ensino de História são apontados por Casado e Oliveira (2005). Ao analisarem o conceito de História presente no manual didático *Elementos de História Universal pra uso dos Gymnasios*, utilizado no internato de Santa Teresinha do Menino Jesus (Caicó - CE) durante os anos de 1938 a 1940, estes autores entendem que o conceito apresentado

[...] mostra a noção evolutiva dos acontecimentos, a valorização da história positivista, centrada nos grandes acontecimentos e nos grandes exemplos da humanidade, justificando o presente pelo passado, fazendo com que o

material didático torne-se um instrumento de reprodução dos saberes oficiais (CASADO e OLIVEIRA, 2005, p. 563).

Mesmo sendo necessário considerar que nem sempre a prática educacional reflete ideais hegemônicos – uma vez que ela é permeada por contradições e conflitos –, é preciso levar em conta também que concepções históricas, como a acima apresentada, colaboram para transmitir, inculcar e consolidar modelos sociais e culturais de determinados grupos ou classes, em detrimento de outros. Um ensino pautado nesse tipo de concepção não inclui boa parte dos chamados “vencidos”, fazendo com que estes não se sintam parte integrante e sujeitos da história.

Sem dúvida, evidencia-se um cenário ideológico de interesses em disputa, em que grupos criam mecanismos de dominação e hegemonização e tentam fazer prevalecer suas ideias de classe. Entretanto, tentando evitar uma discussão estadocentrista e maniqueísta, outro fator que precisa ser considerado na discussão acerca da intencionalidade subjacente ao ensino de História é o de que não há uma orquestração intencional que divide os sujeitos em maus (representados pelo capital, Estado e suas instituições) e bons (a população em geral). Nesse cenário de disputa, é preciso considerar também as situações de contra-hegemonia³³ engendradas na complexidade do real e da vida cotidiana por diferentes e nada homogêneos grupos sociais, onde são forjadas práticas de transformação e resistência, ainda que algumas delas se deem de forma isolada e assistemática, como pode ser atestado pelo exemplo da educação anarquista, citada anteriormente. Tal argumentação é reforçada por Caimi (2001, p. 97, grifo do autor) quando adverte:

[...] pensar que as “elites dominantes” conduzem, por meios de cordões invisíveis, os rumos da nação e o destino dos cidadãos significa concebê-los como objetos passivos, verdadeiras marionetes; significa, ainda, ignorar toda a complexa teia de relações, conflitos e tensões que se estabelece na sociedade atual, concorrendo para a imposição de valores e idéias deste ou daquele grupo social.

A Reforma Francisco Campos tornou patente os conflitos tecidos na teia do real. Tal realce pôde ser percebido no momento em que a disciplina História conseguiu assegurar sua presença nas cinco séries do curso secundário,³⁴ com a denominação “História da Civilização”, que incluía História Geral e do Brasil. Embora ela passasse a ser ministrada em todas as séries, a mudança foi criticada pelos professores, pois estes consideravam que, na

³³ Hegemonia e contra-hegemonia são conceitos elaborados e discutidos por Gramsci em *Cadernos do Cárcere*, publicados no Brasil em edições variadas.

³⁴ Até aquela data a obrigatoriedade de sua inclusão era em apenas três cadeiras.

prática, ela acabava diluída à História Geral, ocupando, portanto, menor espaço no currículo. Apesar das críticas à Reforma implantada pelo então ministro da Educação e Saúde Pública Francisco Campos, para Abud (2005a, p. 51), é possível afirmar

[...] que este foi o momento da consolidação do código disciplinar da História escolar, no Brasil. Neste momento por meio da construção de novos currículos escolares, a História, como disciplina escolar, recebeu contornos nítidos, que nem sempre coincidiam com os da pesquisa acadêmica.

As *Instruções Metodológicas* aparecem pela primeira vez no contexto da Reforma (SCHMIDT, 2006, p. 4104). Para Hollanda (1957, p. 16), a despeito de nem sempre se ajustarem a cada série e terem surtido pouco efeito entre os professores, as instruções representaram uma grande novidade e concorda com Abud, para quem tais instruções também contribuíram para a constituição de um código disciplinar para a História.

Schmidt (2006, p. 4101) considera que tais instruções

[...] enfatizam a renovação metodológica como o caminho para a construção de um ensino necessário à formação do cidadão mais crítico, uma expectativa da luta dos educadores neste período, bem como são indiciárias da presença das idéias da Escola Nova no Brasil.

Mesmo entendendo esse momento como um marco na sociogênese da disciplina, Abud considera a distância que há entre uma reforma legal e sua aplicação na vida cotidiana. Um dos aspectos desse distanciamento, segundo Hollanda (1957, p. 30), foi a ausência de preparação do magistério, resultando em pouca atenção dada pelos professores às instruções metodológicas. Além disso, na opinião de Abud (2005a, p. 51), tanto para os historiadores, quanto para os professores de História, “[...] a História escolar continuou a ser vista como reprodução simples, uma miniaturização da História produzida pelos pesquisadores”. A fim de não cometer anacronismos, é preciso considerar que a visão reprodutivista acerca das disciplinas escolares em relação à ciência de origem pode ser explicada pelo fato de, até então, não haver estudos sistematizados sobre os processos de disciplinarização, cultura escolar, currículo e materiais didáticos, o que impedia análises da relação entre os dois campos.

Retornando ao contexto da História ensinada, após longo debate entre universalismo e regionalismo, expresso nos discursos de intelectuais, entidades educacionais e representantes do IHGB, a História do Brasil – assim como a Geografia do Brasil –, voltou a constar como disciplina autônoma no currículo escolar com a Reforma implementada em 1942 pelo então

ministro Gustavo Capanema.³⁵ Confirmando o caráter ditatorial do regime então em vigor, a função primordial do ensino de História continuou a ser o desenvolvimento do sentimento de patriotismo e, naquele momento, também de formação moral, além de manter a dualidade estabelecida pela Reforma Francisco Campos, entre formação propedêutica e profissionalizante. Pátria, família, tradição, orgulho nacional constituíam-se em palavras de ordem para o ensino, particularmente para o ensino de História. Ratificando tal intenção, o livro *Por que me ufano do meu país* de Affonso Celso – que, em 1943, estava na 12ª edição – foi uma obra destinada a jovens cujos textos quase sempre eram reproduzidos nos livros didáticos. A citação a seguir deixa claro o ideal de formação nacionalista:

para quem e por que foi composto êste opúsculo. As páginas que aí vão – escreví-as para vós, meus filhos, ao celebrar a nossa Pátria o quarto centenário do seu descobrimento. Sorri-me a esperança de que encontrareis nelas prazer e proveito. Consiste a minha primordial ambição em vos dar exemplos e conselhos que vos façam úteis à vossa família, à vossa nação e à vossa espécie, tornando-vos fortes, bons e felizes. Se de meus ensinamentos colherdes algum fruto, descansarei satisfeito de haver cumprido a minha missão.

Entre êsses ensinamentos, avulta o do patriotismo. Quero que consagreis sempre ilimitado amor à região onde nascestes, servindo-a com dedicação absoluta, destinando-lhe o melhor da vossa inteligência, os primores de vosso sentimento, o mais fecundo da vossa atividade – dispostos a quaisquer sacrifícios por ela, inclusive o da vida [...] (VAZ, [19--], não paginado).

As efemérides históricas, cujas comemorações se intensificaram no período da ditadura varguista por meio do Departamento de Propaganda,³⁶ também contribuíam para reforçar o ideal patriótico e ufanista. Várias datas cívicas eram festejadas como “Semana da Pátria”, “Dia de Tiradentes”, “Dia do Trabalho”, “Dia do aniversário do Presidente e do Estado Novo”, “Dia do Soldado”, entre outras. Tratando das comemorações daquele momento histórico, Vaz ([19--], não paginado) argumenta que “entender esse processo é compreender como jovens e crianças, já cedo, eram preparadas para a aceitação e assimilação de idéias de ordem, patriotismo, culto à pátria e ao presidente Getúlio Vargas [...]”

É importante destacar que as formas de assimilação da noção de patriotismo e cidadania política não são difundidas somente pela escola. Os meios de comunicação, cinema,

³⁵ Denominada *Leis Orgânicas do Ensino Secundário*, foi instituída por meio de vários decretos. Entre outras mudanças, estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial, criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e alterou o ensino secundário, que passou a ser organizado em dois ciclos: o ginasial com quatro anos e o colegial dividido em clássico e científico, ambos com duração de três anos.

³⁶ Posteriormente Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP).

museus, monumentos, hinos representam símbolos que fortalecem esses sentimentos. Basta lembrar que

[...] Heitor Villa-Lobos, um dos tantos artistas e intelectuais que haviam contribuído com o projeto político do Estado Novo, fez da música um dos mais eficazes meios de desenvolver o sentimento patriótico e um poderoso instrumento ideológico (CAIMI, 2001, p. 38).

O ideal de formação moral e patriótica também é evidenciado por um dos elaboradores da Reforma Capanema, Jonathas Serrano, ao indicar que

na terceira e quarta séries do curso ginásial o estudo da História do Brasil visa precipuamente à formação da consciência patriótica, através dos episódios mais importantes e dos exemplos mais significativos dos principais vultos do passado nacional. Assim como nas aulas de História Geral, serão postas em relevo as qualidades dignas de admiração, a dedicação aos grandes ideais e a noção de responsabilidade (SERRANO, *apud* HOLLANDA, 1957, p. 53).

De acordo com Fonseca, Serrano também orientou o uso da iconografia nos livros didáticos, a qual, visando desenvolver a consciência patriótica, deveria ser adequada ao aprendizado e responder à curiosidade infantil, afinal, segundo sua opinião, as palavras não bastam, sendo “[...] preciso convencer também pelo olhar e, se possível, pela emoção. É necessário ver para compreender” (FONSECA, 2001, p. 106).

Mesmo sendo ministrado um ensino pautado no modelo linear, branco e que criava a figura do herói masculino, segundo Fonseca esse momento foi importante para a História ensinada, uma vez que as reformas promovidas pelo Estado nos anos de 1930 e 1940 “colocaram o ensino de História no centro das propostas de formação da unidade nacional, consolidando-a definitivamente como disciplina escolar” (FONSECA, 2004, p. 52). Reznik (2009) também considera relevantes as reformas educacionais promovidas nessas duas décadas. Ele argumenta que, tanto a reforma levada a cabo por Francisco Campos, quanto a empreendida por Capanema, “[...] normalizaram, no detalhe, as práticas docentes, incluindo a definição de conteúdos de livros didáticos” (REZNIK, 2009, p. 413), o que, por sua vez, contribuiu para a constituição da disciplina histórica como tal.

Ainda que dotadas de caráter centralizador, as reformas educacionais levadas a efeito até a década de 1940 não haviam conseguido estabelecer um sistema nacional de educação³⁷.

³⁷ A ideia de que até hoje não existe um Sistema Nacional de Educação é defendida por Dermeval Saviani (Conf. SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**, 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. _____). Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. **Trabalho, Educação e Saúde**,

Durante a década de 1950, o Colégio Pedro II continuava sendo referência na organização metodológica e curricular para várias instituições de ensino, tanto públicas, quanto privadas. Seu grau de influência pôde ser sentido quando o Ministério da Educação, tendo promovido algumas alterações nos programas de História dos cursos ginásial e colegial, objetivando materializá-las, incumbiu a Congregação do Colégio Pedro II de elaborar programas para as diversas disciplinas do curso secundário, que incluía História Geral e do Brasil.³⁸ Tais programas foram aprovados por meio da Portaria nº. 966, publicada em folha suplementar do Diário Oficial do dia 26 de março de 1951.³⁹ Essa Portaria estabelecia que os programas ali aprovados deveriam ser “[...] adotados por todos os estabelecimentos de ensino secundário do país [...]” e definia, ainda, a carga horária de todas as disciplinas. História do Brasil e Geral, incluídas nas áreas de Ciências (Curso Ginásial) e Ciências e Filosofia (Curso Clássico e Científico), contavam com duas aulas em cada série, distribuídas da seguinte forma: 1) Curso Ginásial: História do Brasil 1ª e 4ª séries e História Geral 2ª, 3ª e 4ª séries; 2) Curso Clássico: com grego e sem grego: História Geral era ministrada nas três séries, e História do Brasil, nas duas últimas séries; 3) Científico: a carga horária estava dividida da mesma forma que a anterior.

Da Portaria também constava um currículo mínimo para os três cursos, cujos conteúdos seguiam uma linha cronológica linear. No caso da História do Brasil, o modelo adotado era o tripartite (Colônia, Império e República), indo do “Descobrimento” ao “Brasil República: a fase contemporânea”. Já a disciplina História Geral – que incluía História da América na 2ª série do Curso Ginásial e seguia a mesma cronologia de História do Brasil – contemplava o modelo quadripartite, que se iniciava com “O Oriente Antigo: estudo sumário” e concluía com “O mundo contemporâneo e o progresso atual”, com prevalência da história europeia. Segundo Fonseca (2004, p. 55), o programa era avançado para a época e

orientava o estudo da História para as ações mais importantes e suas repercussões, para focalização de indivíduos como expressões do meio

vol. 6, nº. 2, jul-out, 2008, p. 213-231. _____. Estruturalismo e educação brasileira. In: _____. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 17. ed. Campinas: Autores Associados, 2008, p. 143-156. _____. **Sistema Nacional de Educação:** conceito, papel histórico e obstáculo para sua construção no Brasil. Trabalho preparado por solicitação do GT-05: Estado e Política Educacional, apresentado na 31ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu: 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/5trabalhos_encomendados/trabalho%20encomendado%20-%20gt05%20-%20dermeval%20saviani.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2010).

³⁸ Tal atribuição foi oficializada por meio da Portaria Ministerial nº. 614, de 10/05/1951.

³⁹ Conforme a mesma Portaria, as “instruções metodológicas” para execução do novo programa também seriam redigidas pela Congregação e deveriam ser entregues no prazo de trinta dias, a fim de serem expedidas pelo Ministério da Educação.

social e para o registro das manifestações da vida material e espiritual, individuais e coletivas.

Não obstante essa reformulação, a autora entende que o ensino de História não sofreu grandes alterações quanto às concepções e práticas. Nesse sentido, é importante lembrar que as primeiras universidades brasileiras de formação de professores só foram fundadas na década de 1930 e que os cursos de Licenciatura em História – assim como muitos outros – ainda não haviam se expandido, o que, conseqüentemente, implicava na existência de um quadro docente pouco qualificado para o ensino específico da disciplina.⁴⁰ Nadai (1992-93, p. 153-154) lembra que

as primeiras medidas concretas no sentido de inovação do ensino em geral, e o de História em particular, ocorreram com a instalação dos primeiros cursos universitários direcionados para a formação do professor secundário, em 1934. [...] superando a fase de auto-didatismo e abrindo perspectivas novas para a atuação docente

Ela aponta as décadas de 1950 e 1960 como marco no aprofundamento da renovação teórico-metodológica em razão da entrada dos novos licenciados na educação básica, o que ajudou a romper com a hegemonia do IHGB. Entretanto, cabe lembrar que a atuação de especialistas não se deu em âmbito nacional. Em Vitória da Conquista - BA, por exemplo, Aguiar (2006) demonstrou que os primeiros licenciados em História começaram a atuar na educação básica somente a partir de 1993. Exemplo que pode ser estendido a outras localidades, em função da inexistência de Licenciaturas em História até aquele período em vários municípios em todo o país.

1.2.3 O ensino de história: da década de 1960 aos dias atuais

Do período anteriormente tratado até o início da década de 1960, a História ensinada sofreu poucas alterações no que diz respeito às atribuições a ela designadas – manter o sentimento patriótico, fortalecer a identidade nacional – e também no que concerne à organização curricular proposta pelos órgãos educacionais. Contudo, o Golpe Civil-Militar de 1964 tornou necessária a alteração da legislação educacional a fim de adequá-la ao regime de exceção. No entanto, esta não foi totalmente desconsiderada, uma vez que o golpe visou

⁴⁰ “A fundação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e dentro dela a Seção de História (hoje Departamento de História), é o marco inicial de uma formação eminentemente acadêmica no campo da História no Brasil” (CAMPOS, 1954, p. 491-503 *apud* RIBEIRO, 2003, p. 19).

garantir a manutenção da ordem social, ameaçada no governo de João Goulart pela intensa mobilização popular expressa, por exemplo, na organização pela UNE do Centro Popular de Cultura, no Movimento de Educação de Base, vinculado à Igreja Católica, e nas Ligas Camponesas. O golpe visava ainda, e fundamentalmente, fortalecer o modelo econômico capitalista no país.

Nesse sentido, segundo Fonseca (2003, p. 19) o papel da educação e as metas a ela atribuídas naquele momento tinham uma vinculação estreita com o ideário da Doutrina de Segurança Nacional e o desenvolvimento econômico. Ela afirma que esse ideário aparece nos Planos e Programas de Desenvolvimento, assim como nas diretrizes governamentais, e atende aos interesses de setores internos e externos, sendo que

no plano interno, temos a continuidade de experiências visando à elaboração de políticas e de tecnologia educacional, como, por exemplo, as Forças Armadas através da Escola Superior de Guerra, e os empresários através do IPES. No plano externo, há um estreitamento dos vínculos com organismos internacionais como USAID, além de OEA e Unesco.

O Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES), órgão que representava a categoria dos empresários, teve forte participação nos governos vigentes durante a ditadura. Entre ambos havia o interesse comum de alinhar a educação ao desenvolvimento econômico e, para cumprir o propósito desenvolvimentista, a política educacional deveria estar afinada com a política econômica. Foi do IPES a proposta elaborada antes de 1964 e ratificada na Constituição de 1967, que paulatinamente retirava do Estado a responsabilidade para com o setor educacional, ao permitir a desvinculação da porcentagem de verbas destinadas ao ensino do Orçamento Geral da União. Tanto é que “a participação do Ministério da Educação e Cultura no orçamento decresceu de 10,6% em 1965 para 4,3% em 1975, e manteve-se no patamar médio de 5,5% até 1983” (FONSECA, 2003, p. 19).⁴¹ De acordo com a autora, nesse mesmo período a educação privada, especialmente a superior, experimentou um considerável aumento.

Da consonância de interesses entre Estado e capital, prevaleceram as aspirações privatistas, sendo que a Lei de Diretrizes e Bases nº. 4.024 de 1961⁴² acabou representando

⁴¹ Em 1993, foi aprovada Emenda Constitucional apresentada pelo senador João Calmon, que obrigava a União a aplicar minimamente 12% da arrecadação no ensino. Para os Estados e Municípios, o percentual mínimo deveria ser 25% (FONSECA, 2003, p. 20). Atualmente esses percentuais estão previstos no Art. 212 da Constituição de 1988, sendo de, no mínimo, 18% para a União e de 25% para os Estados e Municípios.

⁴² BRASIL. **Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>. Acesso em: 09 ago. 2012.

“[...] uma vitória dos empresários da educação e dos representantes da Igreja Católica. A partir daí, estes setores passam a dominar os Conselhos de Educação, consultores e executores das diretrizes educacionais” (FONSECA, 2003, p. 20).

Outras mudanças necessárias à adequação daquele contexto foram introduzidas pela Lei nº. 5.540/68, que reformulou o ensino superior, e pela Lei nº. 5.692/71, responsável por regulamentar os níveis primário e médio, que passaram a ser denominados, respectivamente, de primeiro e segundo graus. No caso da reforma universitária, as maiores alterações foram sentidas pela redução no tempo de formação dos professores, com a implantação das licenciaturas curtas, e pela expansão dos estabelecimentos de escolas isoladas e privadas, contrariando a regra de organização universitária. A reforma de 1971 estabeleceu mudanças nos níveis primário e médio e agrupou História e Geografia em uma única disciplina, que passou a ser denominada “Estudos Sociais”. No segundo grau, elas se mantiveram como disciplinas autônomas; no entanto, a carga horária de ambas foi reduzida pela implantação do ensino profissionalizante, cuja obrigatoriedade foi revogada pela Lei nº. 7.044/82.⁴³

Evidenciando as disputas estabelecidas entre associações e entidades representativas de estudantes e professores – notadamente a ANPUH e AGB – e as forças políticas representadas pelo Estado, Fonseca (2003, p. 28) lembra que a Portaria Ministerial nº. 790 de 1976 definiu que as aulas de Estudos Sociais deveriam ser ministradas unicamente por professores com essa licenciatura, excluindo os licenciados em História e Geografia do 1º Grau e restringindo sua atuação às poucas aulas do 2º grau, cuja formação específica contemplava pouco as humanidades. Contudo, diante da luta empreendida, essa Portaria foi revogada. Para a autora, tal restrição envolvendo o campo educacional toca em outra dimensão além da econômica – a dimensão política do controle ideológico. Ao restringir aos estudantes a formação na área das humanidades, é estabelecida uma educação despolitizante e conformadora de determinado tipo de cidadania. Segundo sua opinião,

a licenciatura curta generalizante, não preparando suficientemente o professor para o trabalho nas escolas, acabava, na maioria das vezes, empurrando-o para a alternativa mais cômoda, ou seja, utilizar o manual didático, reproduzindo-o de uma forma quase absoluta, reforçando um processo de ensino onde não há espaço para a crítica e a criatividade (FONSECA, 2003, p. 28).

⁴³ No caso de Vitória da Conquista - BA, Aguiar (2006) demonstrou que as unidades escolares da rede estadual continuaram a manter esse tipo de ensino, passando a adotar a formação geral somente a partir de 1997.

É possível afirmar que um ensino pautado em um modelo em que discussões pertinentes a ciências variadas são vistas em um único bojo dificulta análises particulares de cada uma delas. Salvo honrosas exceções, as licenciaturas curtas promoviam uma baixa qualificação dos professores, cuja prática contribuía para que o estudante não se visse como sujeito da História, uma vez que os fatos eram abordados de forma pouco aprofundada tratando conceitos generalizados das demais disciplinas das Ciências Humanas.

Analisando as metas propostas pelo Conselho Federal de Educação para o ensino de Estudos Sociais, em substituição a História e Geografia, Fonseca (2003, p. 42) afirma que

[...] o Conselho tenta reduzir os propósitos do ensino destes dois campos do conhecimento ao ideário que norteava a “cruzada” cívica dentro das escolas. Em primeiro lugar, “ajustar” ao meio e não transformá-lo; em segundo, “viver e conviver” e não subverter. Os valores da ordem e da conservação na “perspectiva do desenvolvimento” estão presentes (grifo do autor).

Por seu caráter generalizante, o ensino proposto pelos Estudos Sociais não contemplava conteúdos específicos de cada disciplina, contribuindo para consolidar um modelo de ciência reificado e um sujeito com pouca capacidade de refletir e criticar o contexto em que estava inserido. Essa reformulação envolvendo a área das humanidades não era sem razão. Particularmente em relação a História, Fonseca (2003, p. 43) atribui a manipulação estatal ao fato de que essa disciplina, notadamente a partir de 1968,

[...] tem afirmado sua importância como estratégia política, como instrumento de dominação, porque capaz de manipular dados que são variáveis importantes na correlação de forças e capaz de uma intervenção direta no social, através do trabalho com a memória coletiva.

Reforçando a perspectiva apontada anteriormente para o ensino de História, durante a ditadura civil-militar, continuou a ser recomendado o modelo tradicional quadripartite, eurocêntrico e masculino, com predominância dos aspectos políticos e militares, uma cronologia linear, o reforço ao nacionalismo e o culto aos heróis. Obviamente entre esses heróis não figuravam trabalhadores ou minorias étnicas. Hierarquizando os personagens históricos e enaltecendo os feitos dos “grandes homens”, o regime baseado na Doutrina de Segurança Nacional tentava incutir nos estudantes a ideia de respeito à ordem estabelecida e modelos de comportamento adequados ao enquadramento social, dificultando formas de contestação, resistência e crítica ao regime de exceção.

Tomamos como exemplo desse ideal formativo o artigo de Franco publicado em 1982, onde ela analisa o ensino de História praticado naquele momento e constata que grande parte dos autores dos livros didáticos promovia uma abordagem de matriz teórica tradicional, apresentava uma história factual e descritiva, que exigia imparcialidade científica do historiador, cujos fatos por si só comporiam a História. Acrescenta, ainda:

e dentre esses fatos deveriam ter primazia aqueles que se referem à ação dos governantes e dirigentes, uma vez que esses últimos são vistos não apenas como os principais agentes decisórios dos acontecimentos históricos, mas principalmente porque são os responsáveis pela ordem social, sem o que a sociedade não pode prosseguir em sua marcha progressista (FRANCO, 1992, p. 26).

De acordo com sua opinião, esse “ajuntamento” de fatos e a forma como a História era veiculada nos livros didáticos contribuiriam para promover um modelo de exaltação dos “vencedores” e uma apologia à paz e harmonia social e manutenção do *status quo*. Para ela (FRANCO, 1992, p. 26), “em torno dessa visão elitista, paternalista e autoritária da realidade social, edifica-se toda uma História abstrata, parcial e alienante”. E assim explica o uso desses adjetivos: *abstrata*, porque não aprofunda as explicações sobre o processo dos acontecimentos, evidenciando apenas os resultados, o que impediria perceber “[...] os mecanismos reais e concretos que poderiam atribuir significado ao ‘aparecer social’” (FRANCO, 1992, p. 26, grifo do autor), nesse sentido, ela é unicamente descritiva. *Parcial*, porque aborda apenas os feitos dos “vencedores”, dos “grandes homens” e toma esses feitos como de interesse geral. *Alienante*, uma vez que é “[...] feita para adormecer consciências e aplacar os anseios de participação política da grande maioria” (FRANCO, 1992, p. 26). O adormecimento de consciência mencionado pela autora dar-se-ia pela apologia à memória dos vencedores e negligência à memória dos vencidos. Não se vendo representado nesses manuais e, conseqüentemente, no ensino, “[...] o aluno tende a concluir que a História é uma sucessão de fatos onde prevalece a vontade deste ou daquele indivíduo a cujo arbítrio as massas se submetem pacificamente” (FRANCO, 1992, p. 26). Restaria então aguardar as determinações dos personagens do poder a fim tão somente de segui-las. Uma História baseada nessas características não seria para ela a “História real”, e, sim, sua “redução ideológica”. Conclui sua crítica a esse modelo, que, embora também já fosse questionado por parte de muitos professores, continuava a ser apresentado nos manuais didáticos, afirmando:

é a história sem ‘povo’, sem conflitos, sem violência, sem luta de classes. É a História que, perpetuando mitos e cujo fim é formar apóstolos, seguidores de uma única verdade, está longe de cumprir o papel que dela se espera enquanto disciplina curricular: “capacitar o aluno a compreender a realidade, para aumentar seu domínio sobre ela” (FRANCO, 1992, p. 26, grifo do autor).

Entretanto, é preciso relativizar tal influência, pois, conforme Fonseca (2003, p. 40), “o controle e a dominação não se fazem de forma absoluta”. Assente na realidade em que os professores também são sujeitos críticos, é possível inferir que alguns que atuavam no período utilizavam as aulas de Estudos Sociais e de EMC e OSPB para ministrar conteúdos de História e instrumentalizar os alunos a conseguirem elaborar uma crítica ao regime discricionário.

Mesmo passível de julgamentos por tudo que representou o regime ditatorial implantado no país nos anos de 1960 e, particularmente, para o ensino de História, Caimi (2001, p. 105) propõe uma questão arguta: “[...] antes da funesta legislação imposta ao ensino de história e geografia no pós-64, tínhamos um ensino crítico, vinculado às práticas sociais e experiências pessoais dos estudantes, que oportunizava a reflexão histórica?” Conforme balanço realizado por ela sobre a produção da área nas décadas de 1980 e 1990, sua resposta é negativa. Alerta que seria ingenuidade recusar os efeitos nefastos da política educacional adotada durante a ditadura civil-militar, “[...] porém, atribuir-lhe toda a responsabilidade pela crise do ensino seria ato de maniqueísmo” (CAIMI, 2001, p. 105). As situações denunciadas naquele momento e as novas proposições sugerindo renovações, nas décadas seguintes, vão evidenciar os problemas do modelo de ensino praticado até então, alguns deles ainda presentes em muitas salas de aula até os dias atuais.

O final dos anos 70 e o início dos anos 80 do século XX representaram um período de mudanças significativas para o país. Atores e movimentos sociais – especialmente aqueles vinculados à questão de gênero e etnias negra e indígena –, até então excluídos da cena política, aprimoraram sua capacidade de organização e intensificaram as reivindicações em torno do reconhecimento de seus direitos e da diversidade cultural. No que diz respeito à História e seu ensino, no início da década de 1990, Nadai aponta a crise enfrentada pelos dois campos, o que, para ela, refletia a própria crise da produção científica. Entretanto, segundo sua opinião, aquele foi um momento fértil, pois

[...] obrigou os profissionais a questionar criticamente os alicerces, os pressupostos teórico-metodológicos da ciência e do ensino, obrigando-os a propor experiências múltiplas, procurando superar o tradicional modelo que, introduzido no século XIX, foi ganhando consistência e relevância,

espraiando-se pelas instâncias da sociedade – escola, família e produção cultural –, tornando-se hegemônico. De certa forma, subsiste ainda, não estando superado (NADAI, 1992-93, p. 144).

Essa perspectiva é compartilhada por Caimi (2001, p. 16) ao considerar que aquele se apresentou “[...] como um período de ruptura com a hegemonia do Estado frente aos objetivos, princípios e métodos do ensino da história nacional.” Ruptura que, segundo a autora, se deu também em nível epistemológico uma vez que no

novos cenários que se delineou na década de 1980, duas tendências que tinham exercido forte influência sobre a historiografia e também sobre a história ensinada até então – a escola rankeana e o marxismo – sofreram severos questionamentos (CAIMI, 2001, p. 18-9).

Apesar dos questionamentos apontados por Caimi e da renovação historiográfica iniciada na década de 1980 –, quando é possível perceber também a influência inglesa e francesa, especialmente da *Escola dos Annales* –, é preciso considerar que, até as duas últimas décadas do século XX, as ideias marxistas continuavam predominantes na produção historiografia brasileira.

Os anos finais do regime de exceção e iniciais pós-regime foram marcados por fortes embates não só epistemológicos, mas, também, políticos, visando ao fim da ditadura e à redemocratização do país. Além das questões políticas que norteavam as discussões de grandes temas, no caso da educação eram também levantadas questões relacionadas ao fazer pedagógico em sentido mais amplo, e não só em sua relação com o universo escolar. Grupos sociais organizados, como o movimento negro, indigenista e de mulheres, por exemplo, também pressionaram por mudanças nas políticas educacionais mais amplas e pela inserção de suas demandas nessas políticas, além de exigirem novas reinterpretações do passado.

Para o ensino de História particularmente, a importância desse momento pode ainda ser apontada pela mudança da função até então lhe atribuída, qual seja, a de contribuir para consolidar a nacionalidade brasileira e a cidadania política. Os manuais didáticos passaram a incluir a produção historiográfica, que já vinha sofrendo um processo de revisão em seus modelos teóricos, e agregaram novos temas, sujeitos e fontes; os professores da educação básica e superior, assim como as entidades que os representavam, propugnavam por uma nova didática para a História e, embora ainda de forma isolada, algumas experiências pedagógicas passaram a ser realizadas nas escolas.

Um exemplo significativo foi o projeto encampado pelas professoras Conceição Cabrini, Helenice Ciampi, Maria do Pilar Vieira, Maria do Rosário Peixoto e Vavy Pacheco Borges, que buscava uma aproximação maior entre universidade e ensino, no então denominado 1º e 2º graus, resultando no livro *O ensino de história: revisão urgente*, editado pela Brasiliense em 1986. Nessa obra, as autoras criticaram questões epistemológicas e metodológicas e apresentaram um panorama do ensino de História no período. Entre outras coisas, advertem acerca da hierarquização do conhecimento, afirmando que o ensino se pautava no “discurso competente”, segundo o qual o professor e o livro didático detinham “[...] a competência e o privilégio para a escolha dos objetos de estudo e a tudo que com eles se relaciona” (CABRINI *et al*, 2004, p. 20). Para elas, nesse processo os professores também passam a depender do conhecimento produzido na Academia, o que retroalimentaria a hierarquização e aumentaria o distanciamento entre o saber histórico dos historiadores e o saber histórico escolar.

Outra crítica feita pelas autoras diz respeito ao currículo, que não contemplaria a realidade vivida pelos alunos. Segundo elas, a forma como os conteúdos eram abordados transmitia uma noção da História como pronta e portadora de uma verdade inquestionável e que, em contraposição a isso, “[...] os alunos reclamam uma história que, para eles, tenha a ver com seu presente, com a realidade que conhecem um pouco mais de perto” (CABRINI *et al*, 2004, p. 21). Excluindo a realidade do aluno e impondo uma distância entre esta e a História, ele não conseguiria questionar sua própria historicidade. Contudo, elas advertiam que romper com a hierarquização do conhecimento não significaria anular as diferenças existentes na relação e na condição de professor-aluno, uma vez que se trata de sujeitos singulares, e não opostos.

Dando tom ao revisionismo proposto na época e na obra, entendem que a função social do ensino de História é

[...] fazer com que o aluno produza uma reflexão de natureza histórica; para que pratique um exercício de reflexão, que o encaminhará para outras reflexões, de natureza semelhante, em sua vida e não necessariamente só na escola; pois a história produz um conhecimento que nenhuma outra produz – e ele nos parece fundamental para a vida do homem, indivíduo eminentemente histórico (CABRINI *et al*, 2004, p. 23).

Como outros estudiosos do ensino de História, as autoras avaliam que, naquele momento, era mantida uma prática de ensino preocupada com a abordagem do maior número possível de conteúdos, que, por sua vez, eram tratados de forma processualista, reducionista,

esquemática, simplificadora e mecanicista, mesmo quando esse ensino se pautava na teoria marxista. Davam a entender que as coisas ocorreram de determinada forma porque não havia outras possibilidades, negando, assim, as contradições e obscurecendo as ações e os interesses dos grupos humanos. Em função disso, elas lembram que mais importante que o conteúdo é a forma como ele é trabalhado, que deve levar o aluno a atentar para o “como” e o “porquê”.

Este exemplo demonstra que, embora ainda em vigor nos últimos anos do regime ditatorial, a LDB 5.691/71 havia perdido o efeito prático. Evidenciando a intensa luta política travada contra o regime de exceção e a mobilização de setores educacionais durante a década de 1980, alguns estados começaram a discutir, em congressos, encontros e seminários, propostas de mudanças e a promover reformulações curriculares em seus programas. Exemplo disso foram os estados de São Paulo, Minas Gerais e Bahia.⁴⁴ Analisando as repercussões da proposta de Minas Gerais, Fonseca entende que, ao ampliar o campo de discussão e os sujeitos nela envolvidos, sua adoção estendeu-se para além do estado, “[...] alcançando outras partes do Brasil por outras vias que podiam ser os livros didáticos que se orientavam por ela e que circulavam nacionalmente, ou a elaboração de programas inspirados no ‘modelo’ mineiro.” (FONSECA, 2003, p. 63-64, grifo do autor).

Em 1984, a Bahia lançou as “Diretrizes para a área de Estudos Sociais”, nas quais foram apresentadas algumas considerações, que, entre outros pontos, discutiam o processo de ensino-aprendizagem, notadamente, acerca da necessidade de aproximar o conteúdo e a realidade do aluno e de uma “integração real e não meramente formal, dos componentes da área” (BAHIA, DIRETRIZES, 1984, p. 11), numa crítica declarada à fusão das disciplinas em Estudos Sociais. O documento também sugeria currículos, metodologias e formas de avaliação. Além disso, as disciplinas foram divididas em História (5^a a 8^a série), Geografia (5^a a 8^a série), Educação Moral e Cívica (7^a série) e Organização Social e Política do Brasil (8^a série). Assim, História e Geografia voltaram a se constituir como disciplinas autônomas no estado.

Segundo a compreensão de Fonseca (2003, p. 46), as reformulações propostas em âmbito estadual foram tão significativas para o ensino de História que mudaram a configuração dada anteriormente à disciplina Estudos Sociais. Assim, a História foi readquirindo sua autonomia disciplinar, voltando, paulatinamente, a ser ministrada nas quatro últimas séries do 1^o grau e, embora com carga horária reduzida em relação a outras disciplinas, passou a compor também o currículo das três séries do 2^o grau.

⁴⁴ No decorrer dessa década, as reformulações educacionais se estenderam por vários outros Estados.

No final dos anos de 1970 e toda a década de 1980, as lutas pelo processo de redemocratização do país foram aprofundadas. Esse foi também um período marcado por intensas discussões no campo político e educacional. Momento em que as lutas sociais, embaladas pelo desejo de vivenciar a democracia e de uma maior participação popular, obrigaram a rever as finalidades e as práticas em sala de aula. Para Fonseca (2003, p. 47), havia, “[...] de um lado, um amplo debate, troca de experiências, um movimento de repensar as problemáticas das várias áreas. Por outro lado, a permanência de uma legislação elaborada em plena ditadura”.

Caminhando para a superação dessa dualidade, em 5 de outubro de 1988, foi promulgada a primeira Constituição Federal pós-regime ditatorial civil-militar. Segundo Saviani, a nova Lei incorporou várias reivindicações da comunidade educacional e dos movimentos sociais organizados. Em sua opinião, entre algumas das conquistas estão:

o direito à educação desde zero ano de idade, a gratuidade do ensino público em todos os níveis, a gestão democrática da educação pública, a autonomia universitária, o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo, o regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios na organização dos sistemas educativos e a vinculação de percentuais mínimos do orçamento da União, estados, Distrito Federal e municípios a serem destinados à educação (SAVIANI, 2004, p. 46).

O autor lembra, ainda, que outro aspecto importante dessa lei foi manter a cargo da União a competência de fixar as diretrizes e bases da educação.

O contexto revisionista e contestatório iniciado nos 1970 e o fim do regime ditatorial acabaram gerando a necessidade de uma lei que regulamentasse a educação em âmbito nacional. Após amplos debates e lutas políticas, o resultado foi a aprovação da LDB nº. 9394/96 que, apesar de todos os embates que a precederam, não foi construída pelos agentes da sociedade civil mais diretamente envolvidos com a educação. A proposta discutida, elaborada e apresentada por esses agentes, após anos de tramitação no Congresso Nacional, foi substituída pela do então senador Darcy Ribeiro. De acordo com Saviani (2004, p. 50), a LDB de 1996 manteve a “concepção produtivista de educação [...] quando veio a ser acionada como um instrumento de ajustamento da educação às demandas do mercado numa economia globalizada centrada na tão decantada sociedade do conhecimento”.

Na mesma perspectiva apontada por Saviani, Pereira (1999) afirma que, a partir das décadas de 1960/1970, começou a ocorrer uma reestruturação do capital sob a égide financeira, pretendendo solucionar globalmente a crise de produção e do trabalho com a

implementação de algumas estratégias, tais como: substituição do modelo de produção fordista pelo toyotista; desregulamentação da economia pelo Estado, anulando as políticas sociais que visavam ao *Estado do Bem-Estar Social*; ampliação de novas tecnologias no processo produtivo e formação do tipo polivalente para atender à versatilidade do mercado de trabalho. A qualificação polivalente pressupõe para o trabalhador um determinado conhecimento, experiência, capacidade de lidar com as novas tecnologias, trabalhar em grupo, executar diversas tarefas de organização e de comunicação. Segundo esse perfil, o conceito de qualificação para o trabalho deve passar da simples habilidade do saber fazer para o saber aprender, compreender, participar e raciocinar logicamente, habilidades que devem ser aprendidas também na escola.

Concordando com Pereira, para Jacomeli (2006, p. 84), as políticas educacionais implantadas nos anos de 1990 estavam diretamente vinculadas às transformações do mundo do trabalho. O discurso inerente a elas é o de que a escola precisava acompanhar essas mudanças e oportunizar aos trabalhadores a adequação ao novo modelo econômico. Tanto é assim que essas ideias de formação de competências estão ratificadas nas políticas educacionais brasileiras dos anos de 1990, as quais adotaram como “diretrizes gerais e orientadoras” quatro premissas: a) aprender a conhecer; b) aprender a fazer; c) aprender a viver; d) aprender a ser.⁴⁵

Baseando-se em estudo feito por Roupé *et al.*, Kuenzer (2001, p. 19-20) analisa a pedagogia por competências, indicando algumas dificuldades em sua aplicação. Entre elas estão a racionalidade técnica e o conceito de ciência elaborado segundo esse modelo, que a apresenta como algo definitivo, sem levar em consideração o seu processo, o que, ao cabo, a reifica, além de não contemplar as diferenças e a dinâmica social. Outras críticas apontadas pela autora dizem respeito à ideia de perfeição embutida na competência e à individualização gerada por esse tipo de pedagogia, o que pode mascarar a contradição capital/trabalho.

Outro crítico da pedagogia das competências é Duarte (2001, não paginado), que a inclui em uma corrente educacional mais ampla por ele denominada “pedagogias do aprender a aprender”, cujos conceitos, conquanto apareçam como novidades, estão intimamente relacionados à pedagogia construtivista. Sua análise configura-se em demonstrar que, no substrato dessa pedagogia, a autonomia, a criatividade e a capacidade cognitiva não devem ser vistas nem utilizadas como instrumentos promotores de uma transformação social, mas, sim,

⁴⁵ Tais premissas foram propostas pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI da UNESCO. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio** (indicação completa nas referências).

como meios de adaptação às mudanças promovidas pelo capitalismo. Logo, a crítica de Duarte reforça a denúncia feita por outros teóricos de que a educação está mais uma vez a serviço do capital.

Voltando ao ensino de História, em seu art. 26, a LDB ratifica uma Base Nacional Comum para os níveis agora denominados fundamental e médio,⁴⁶ complementada por uma Parte Diversificada. A disciplina permaneceu na Base Nacional Comum, o que obriga sua presença no currículo escolar em todas as séries. Segundo a prescrição legal, a elaboração do seu currículo “[...] levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia” (BRASIL, 1996, § 4º). Pelo exposto, podemos inferir que a ideia de integração e construção de uma identidade nacional é ainda uma de suas principais finalidades. No bojo dessas mudanças, também na década de 1990, foram implantados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a educação básica. Embora não tenham caráter obrigatório, os PCNs servem como orientações curriculares para todo o país e têm sido incorporados pelos manuais didáticos em grande medida.

Tratando da influência exercida pelos PCNs no processo de elaboração dos programas para o ensino de História em Vitória da Conquista na década de 1990, Aguiar (1996) mostrou que, ao proceder à escolha do conteúdo, os professores não costumam fazer uso diretamente desse documento. Entretanto, sua inserção ocorre via livros didáticos, principais instrumentos da seleção curricular na educação básica. Ou seja, na prática pedagógica ocorrem aproximações e distanciamentos entre o currículo vivenciado na sala de aula e o prescrito pelos órgãos educacionais. A pesquisa evidenciou, também, que esse movimento de aproximar e distanciar não é destituído de tensões, visto que o campo curricular é permeado por disputas, marcadas por multiplicidades de interesses e intenções. Assim, apesar do forte empenho do governo em promover parâmetros curriculares uniformes para todo o país, a prática dá ao documento formas diferenciadas, que variam de acordo com o contexto da sala de aula. Nesse sentido, Schmidt e Garcia (2001, p. 147) afirmam haver

equivoco quando se supõe que se pode garantir e avaliar os *saberes aprendidos* pelos alunos a partir do que se estabeleceu como *saberes a serem ensinados* – como se faz nas propostas curriculares –, desconsiderando-se o papel importantíssimo de mediador que o professor exerce entre essas duas instâncias da transposição didática e desconhecendo-se a natureza dessa atividade de mediação (grifo do autor).

⁴⁶ As denominações “1º e 2º Graus” foram substituídas por “Ensino Fundamental e Médio”, que compõem a Educação Básica, sendo que o primeiro nível de formação inclui também a educação infantil.

Cumprindo o papel atribuído ao ensino de História como “formador de...”, na proposta trazida pelos PCNs, formação para a cidadania e formação identitária continuam constando como sua função premente. A respeito da última atribuição, compartilhamos da indagação levantada por Caimi (2001, p. 172): “[...] seria a tarefa de formar a consciência dos jovens com base em uma identidade nacional, tradicionalmente atribuída ao ensino de história, ainda possível (e necessária) frente à dinâmica do mundo contemporâneo?” A autora questiona ainda o próprio conceito de identidade elaborado segundo o paradigma racional iluminista. Tal problematização nos leva a indagar: diante do atual contexto social, quais seriam as atribuições e sentidos para o ensino de História hoje? É possível pensar em uma identidade nacional, ou será mais pertinente tratar de “identidades”?

De acordo com o que foi apresentado, o ideal de formação de identidade e cidadania – expresso em leis, projetos educacionais, discursos e materiais didáticos – não se constitui novidade. Para Bittencourt, além dessas atribuições, a meta de formação do pensamento crítico e de alunos que se vejam como sujeitos transformadores também permeou o ensino de História desde os anos de 1950. O que modificou, segundo sua opinião, nas propostas dos anos de 1990, é a ênfase dada “[...] ao papel do ensino de História para a compreensão do ‘sentir-se *sujeito histórico*’ em sua contribuição para a ‘formação de um *cidadão crítico*’” (BITTENCOURT, 2004, p. 19, grifo do autor). Para ela, apesar das várias reformas educacionais um dos fortes motivos pelo qual a História tem se mantido como disciplina escolar é justamente sua finalidade política de formação para a cidadania. Porém, chama a atenção para o conceito de cidadão comumente utilizado, pois, muitas vezes, ele aparece somente como cidadania política, enquanto a

[...] cidadania social que abarca conceitos de igualdades, de justiça, de diferenças, de lutas e de conquistas, de compromissos e de rupturas tem sido apenas esboçada em algumas poucas propostas. E, mais ainda, existe uma dificuldade em explicar a relação entre a cidadania social e a política, e entre cidadania e trabalho. [...]. Em uma sociedade como a nossa em que as desigualdades sociais são gritantes, o compromisso da História seria o de aprofundar esta complexa noção para evitar banalizar o termo (BITTENCOURT, 2004, p. 22).

Assim, de acordo com Bittencourt, nas diretrizes implantadas na década de 1990 e atualmente em vigor, o ensino de História manteria seu compromisso com a formação cidadã, sendo necessário, contudo, na prática ir além do que está posto nas prescrições oficiais, cujo conceito de cidadania não atende à complexidade do mundo hodierno e em que as

desigualdades persistem. Nesse cenário social, direitos de variados grupos ainda não foram conquistados ou reconhecidos, constituindo-se espaço de embates de grupos e classes. Com isso, é possível afirmar que a vivência da cidadania vem ocorrendo de forma precarizada, provocando a fragilidade do sistema democrático brasileiro.

Apesar das mudanças ocorridas na produção do conhecimento histórico e no seu ensino, Fonseca (2004, p. 68) afirma que elas não foram suficientes para romper completamente com a concepção tradicional de História sobre a qual a disciplina foi construída no século XIX. Ela faz tal afirmativa com base em sua pesquisa de mestrado,⁴⁷ em cujas entrevistas professores demonstraram uma visão linear, evolucionista e etapista acerca da História, ratificando o modelo tradicional. Ainda que considere a presença de elementos tradicionais no ensino de História, a autora não deixa de reconhecer as alterações pelas quais passou a disciplina em seu percurso e que sua constituição atual não é a mesma que a originou. Sugere que essas importantes mudanças se relacionam “[...] às transformações do próprio campo do conhecimento histórico, à formação dos professores, às políticas públicas relativas à educação de forma geral e ao ensino de História em particular, à organização escolar, entre outras questões” (FONSECA, 2004, p. 70).

Embora no ensino de História seja possível verificar a predominância dos Annales – ao menos nas propostas curriculares oficiais, representadas pelos PCNs, – em relação à produção historiográfica atual, é admissível afirmar a existência de certo relativismo e de uma dispersão de paradigmas norteadores. Segundo a opinião de Martins (2004, não paginado), a crise paradigmática iniciada na década de 1980 parece ter produzido na historiografia recente duas realidades distintas:

[...] uma delas é desvalorização dos fundamentos anteriores da prática do historiador, em função da qual se produziram buscas por caminhos externos à própria historiografia: a recepção da problemática pós-moderna em geral se encontra nessa ordem de reação. Outra é a resposta à crise produzida desde o próprio seio da historiografia e com seus próprios instrumentos, dada por historiadores mais imunes às influências externas, buscando “novas” concepções e campos da pesquisa histórica, dado o esgotamento dos antigos (grifo do autor).

Ainda segundo seu ponto de vista, em relação à primeira vertente o que é possível verificar até o momento são apenas “revisões”, “releituras” importadas e marcadas por

⁴⁷ Para saber mais, consultar: FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **Os combates pelo ensino de história: novas questões, velhas estratégias.** O ensino de história na escola fundamental em alguns estabelecimentos particulares de Belo Horizonte. 1996. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

modismos ou até tendências duradouras, porém “[...] pouco praticantes do método disciplinar historiográfico, de cunho ensaístico” (MARTINS, 2004, não paginado), entre os quais se incluem as orientações pós-modernas. Quanto à segunda, o autor aponta como

[...] produto da própria reflexão historiográfica, mas que recebeu também não poucas críticas externas, acarretou o aparecimento de propostas pragmáticas para novos enfoques da historiografia: enfoques temáticos, metodológicos, que assumem de novo traços de outros campos de investigação. Três dessas propostas merecem, seguramente, consideração especial: a da micro-história, a da história sócio-estrutural e a da história sócio-cultural.

Essa heterogeneidade de paradigmas na produção historiográfica termina por se refletir no ensino de História, pois, embora se trate de campos distintos, são indissociáveis, visto que a produção do conhecimento histórico é a matéria-prima do ensino, e o ensino, por sua vez, além de produtor e reproduzidor, é um dos principais elementos de transmissão e difusão do conhecimento histórico.

A discussão apresentada até então buscou evidenciar que à Educação, em geral, e ao ensino de História, em particular, são atribuídas funções formadoras e sociais consoantes com as mudanças de cada tempo. Nesse processo dialético e multifacetado do movimento histórico, também inerente ao ensino de História, ora a função recai sobre fatores moralizantes e manutenção da unidade nacional, ora sobre o desenvolvimento do sentimento patriótico, ora sobre a importância de se constituírem cidadãos e uma identidade nacional⁴⁸ e ora, ainda, sobre a formação de um trabalhador “competente”.

É plausível afirmar que as intencionalidades previstas por órgãos educacionais, leis, materiais didáticos e professores não se consubstanciam no universo escolar tais qual sua formulação. Estabelecendo um confronto entre essas intencionalidades e as práticas efetivadas pelos sujeitos no cotidiano das escolas, interrogamos: quais são os sentidos da História ensinada para os estudantes? Como o conhecimento histórico mediado pelo docente e pelos materiais e recursos didáticos contribui para o desenvolvimento do pensamento histórico? Quais os demais espaços onde essa consciência se forma? Os alunos utilizam o conhecimento histórico em suas vidas cotidianas como fator de orientação e formação de conceitos? Pensar sobre essas questões é também pensar na relação entre a cultura produzida na e pela escola, a cultura histórica e a cultura mais ampla, que auxilia a consolidar representações históricas na

⁴⁸ Aos ideais de enaltecimento da nação, formação de identidade, desenvolvimento de valores morais e éticos, Zamboni (2003, p. 370) denominou “pedagogia da Nação”.

população em geral. É pensar no papel do ensino de História na formação e desenvolvimento da consciência histórica.

Mesmo compreendendo que a educação escolar não pode ser vista isoladamente e, concordando com Mészáros (2008, p. 45) quando adverte que a educação formal “[...] não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical” (grifo do autor), entendemos que ela representa uma importante forma de transmissão, apreensão e criação de sentidos do conhecimento socialmente construído e acumulado e é também por meio dela que crianças e jovens se apropriam de maneira sistemática desse conhecimento.

Ao realizar essa incursão pelos “caminhos da história ensinada”, a intenção aqui não é mostrá-la como um bloco único, imune ao processo dialético, o que negaria sua própria historicidade. Muito menos fechá-la no círculo da escola, pois, conforme lembra Caimi (2001, p. 123), a apropriação do discurso histórico “[...] é resultante de uma complexidade de relações advindas da experiência pessoal e social dos indivíduos entre si e mediatizados pelo ambiente no qual estão inseridos”, e não unicamente pelo universo escolar. Embora destacando as principais funções atribuídas ao ensino de História no Brasil ao longo de períodos distintos, na digressão histórica aqui apresentada, obviamente, foi considerado o contexto educacional mais amplo, as tendências pedagógicas e historiográficas e as ingerências políticas, econômicas e sociais que permeiam e são permeadas pelo mundo da escola.

Assim, o intento da abordagem apresentada foi o de perceber os caminhos engendrados para e pelo ensino de História, suas mudanças e permanências. E mesmo tentando evitar uma atitude pragmatista, reafirmar que o ensino de História tem uma função (funções?) social, embora (e ainda bem) sujeita às intempéries de cada tempo histórico e à significação a ela atribuída pelos sujeitos.

Contribuir para o refinamento da consciência histórica de estudantes, a fim de instrumentalizá-los para que se reconheçam como sujeitos capazes de fazer História e coletivamente transformar a realidade representa, a meu ver, uma dessas funções. Tentar perceber se essa formação está se concretizando é a busca da presente investigação.

CAPÍTULO 2

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS, CENÁRIOS E SUJEITOS DA PESQUISA

2.1 DISCUSSÕES SOBRE TEORIA E MÉTODO: ABORDAGEM QUALITATIVA E ANÁLISE DE CONTEÚDO

Pensar nas questões metodológicas que guiam uma investigação geralmente gera incertezas, afinal, entre outros, ela está intimamente imbricada com aspectos políticos, éticos, estéticos e epistemológicos, não menos importantes. Compartilho com González Rey (2002, p. 9) a opinião de que “[...] a pesquisa representa um processo constante de produção de idéias que organiza o pesquisador no cenário complexo de seu diálogo com o momento empírico.” É ele, portanto, responsável por interpretar esse cenário, dar-lhe certa ordem e produzir “notas explicativas”, forjar o conhecimento.

Ao mesmo tempo em que a pesquisa se relaciona profundamente com nossa forma de ver o mundo, a formação e o lugar socioeconômico que ocupamos, deve estar atenta ao seu papel social e também atender às exigências do objeto e objetivos propostos, no nosso caso, uma pesquisa inserida no campo da Educação Histórica e que tem uma indagação fundamental baseada na proposição de Jörn Rüsen, qual seja: **“os alunos utilizam o conhecimento histórico como instrumento na construção de sentidos de orientação temporal em suas vidas?”**.

Assim, decidir quanto à abordagem metodológica não se constitui tarefa fácil. Entretanto, em algum momento é preciso fazer escolhas, sempre arbitrárias, o que implica em alijar outras também possíveis e pertinentes. Os contornos que foram se delineando ao longo da pesquisa teórica e empírica e o nosso olhar sobre o fazer científico evidenciaram como mais adequada a **abordagem qualitativa** de enfoque descritivo-interpretativo. A coleta e a construção de dados e o tratamento a eles conferido adotaram como técnica a **análise de conteúdo**. A abordagem qualitativa e a análise de conteúdo constituíram-se o Fio de Ariadne que nos guiou pelos caminhos incertos (e por vezes tortuosos) da prática da pesquisa.

2.1.1 Abordagem qualitativa como matriz teórico-metodológica

Em relação à pesquisa qualitativa, André (1995, p. 24) chama a atenção para o fato de que o uso generalizado e certas vezes pouco explicitado do termo *qualitativo* tem gerado

alguns equívocos, especialmente no que tange a uma pretensa oposição entre qualitativo *versus* quantitativo, por isso sugere que ambas as denominações sejam empregadas “[...] para diferenciar técnicas de coleta, ou até melhor, para designar o tipo de dado obtido [...].” Segundo sua opinião, mesmo quando se utilizam dados quantitativos, é possível uma avaliação qualitativa, uma vez que não se trata de termos dicotômicos. Na tentativa de superar essa aparente dualidade, recomenda que, em conjunto com o termo qualitativo, sejam utilizadas “[...] denominações mais precisas para determinar o tipo de pesquisa realizada: histórica, descritiva, participante, etnográfica, fenomenológica etc.” (ANDRÉ, 1995, p. 25).

Nessa metodologia, “os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 16). Esses dados são geralmente obtidos em contextos naturais, sem necessariamente levantar ou tentar comprovar hipóteses ou medir variáveis, buscando apreender as diversas perspectivas dos sujeitos e os fenômenos em sua complexidade.

A abordagem qualitativa é também denominada *naturalista* “[...] porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas” (BOGDAN e BIKLE, 1994, p. 17) e em suas interações com o meio e os demais, onde constroem seus repertórios de significados. A expressão *etnográfica* igualmente designa esse tipo de abordagem.

Bogdan e Biklen (1994, p. 11) afirmam que a investigação qualitativa surgiu de um campo inicialmente dominado por práticas de mensuração, elaboração de testes de hipóteses variáveis etc., da qual “[...] alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais.” Em educação essa metodologia assumiu formas variadas a fim de contemplar temas, problemas, sujeitos, momentos e contextos diversos, cujos estudos, baseados nos modelos assentados em métodos positivistas, não davam conta de compreender a imprevisibilidade e irreversibilidade de certos fenômenos e a complexidade das questões educacionais.

Traçando um breve histórico sobre a expressão “investigação qualitativa”, esses autores informam que, embora a utilização prática da abordagem já ocorresse entre antropólogos e sociólogos havia cerca de um século, até os anos de 1960 essa denominação não era empregada nas Ciências Sociais. Tal anterioridade é confirmada por Gusmão (1997, não paginado), ao identificar que

[...] já ao final do século XIX, a antropologia tentava compreender uma possível cultura da infância e da adolescência. Eram temas de suas pesquisas e de seus debates os processos interculturais infantis e os sistemas educativos informais, dentro de uma concepção alargada de educação.

Bogdan e Biklen (1994, p. 17)⁴⁹ lembram que ainda hoje a abordagem qualitativa agrupa, genericamente, variadas estratégias de investigação que guardam entre si características comuns. Embora não tenham o mesmo significado, outras designações a ela associadas são *interacionismo simbólico*, *perspectiva interior*, *Escola de Chicago*, *fenomenologia*, *estudo de caso*, *etnometodologia*, *ecologia* e *descritivo*.

Ao que tudo indica, a primeira exposição metodológica desse modelo investigativo foi realizada pelo casal de sociólogos ingleses Sidney e Beatrice Webb, na obra *Methods of social study*, publicada em 1932 nos Estados Unidos e que teve ampla leitura. O casal Webb fazia investigações empíricas sobre a história laboral e as condições de vida dos pobres em Londres. Referindo-se ao trabalho desses autores e de outros estudiosos das questões sociais, Bogdan e Biklen (1994, p. 23) entendem que

os levantamentos sociais têm uma importância particular para a compreensão da história da investigação qualitativa em educação, dada a sua relação imediata com os problemas sociais e a sua posição particular a meio caminho entre a narrativa e o estudo científico.

Quanto às origens antropológicas da investigação qualitativa em educação, esses autores informam ter sido possivelmente Franz Boas o primeiro a fazer a relação entre ambos os campos ao escrever um artigo publicado em 1898, no qual aborda o ensino da Antropologia em nível universitário. Segundo eles (1994, p. 25), a maior contribuição do antropólogo para a pesquisa qualitativa em educação foi a participação no desenvolvimento da Antropologia interpretativa e sua compreensão de cultura como algo que precisa ser visto de forma singular.

No mesmo ano de publicação do artigo de Boas, Nina Vandewalker “[...] aplicou pela primeira vez a antropologia à educação, no artigo ‘*Some Demands of Education upon Anthropology*’” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 25), onde discute as relações entre educação e cultura. Ainda que essas publicações tenham originado discussões teóricas entrelaçando Antropologia e Educação, possivelmente a primeira utilização prática da Antropologia no campo educacional nos Estados Unidos foi realizada por Margaret Mead nos anos de 1930,

⁴⁹ Mesmo constituindo-se importante referência para os estudos sobre a investigação qualitativa, é imperioso lembrar que Bogdan e Biklen se referem à realidade europeia e norte-americana.

cuja preocupação dizia respeito ao papel do professor e à instituição escolar. A antropóloga buscou inspiração em seus estudos relacionados a sociedades menos tecnológicas a fim de traçar um quadro sobre as mudanças educativas nos EUA da época. Em sua clássica obra intitulada *Growing up in New Guinea*,⁵⁰

buscava entender como valores, gestos, atitudes e crenças eram inculcados nas crianças pelos adultos, com o objetivo de formá-las para viver dentro de sua sociedade. Investigou tanto os modos de transmissão das gerações mais velhas para as mais novas como a própria formação da personalidade e as formas de aprendizagem existentes (DAUSTER, 1997, não paginado).

Tais investigações visavam a uma menor repressão frente à formação cultural e educacional de crianças e adolescentes. Outro mérito atribuído aos estudos de Mead foi ter evidenciado o momento da adolescência como fenômeno sociocultural, e não puramente fisiológico, como predominava no pensamento de então.

Igualmente relevante para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa são os estudos realizados pelos sociólogos da “Escola de Chicago”, nome atribuído a uma corrente surgida nos Estados Unidos na década de 1910, por iniciativa de sociólogos que integravam o corpo docente do Departamento de Sociologia da Universidade de Chicago, preocupados em compreender os problemas enfrentados pela cidade, em razão de uma rápida expansão urbana e crescimento demográfico provocado pelo acelerado desenvolvimento industrial das grandes cidades do Centro-Oeste norte-americano. Essa Escola foi responsável por pesquisas detalhadas acerca de problemas sociais ocorridos nas metrópoles, o que levou à elaboração de novos conceitos, teorias e metodologias sociológicas e, mesmo não representando um grupo homogêneo, algumas das inovações trazidas por essa Escola são importantes para compreender a investigação qualitativa. Entre elas, a recolha dos dados em primeira mão, a ênfase na vida da cidade, que, por sua vez, contribuiu para o estudo de espaços tipicamente urbanos e grupos específicos – e muitas vezes marginalizados como ladrões, prostitutas – e a atitude de empatia para com “[...] o ambiente, as pessoas e os problemas que aborda, confiante de que a descrição dos problemas identificados é, também, o meio tanto de revelação quanto de solução desses problemas sociais” (CHIZZOTTI, 2003, p. 226).⁵¹

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 31), ainda que antropólogos culturais americanos continuassem a utilizar a investigação qualitativa, alguns acadêmicos entendem

⁵⁰ Ver também *An anthropologist looks at the teacher's role* (1942) e *The school in american culture* (1951).

⁵¹ No que respeita aos estudos educacionais, é preciso tomar cuidado com o aspecto inicialmente proposto pela pesquisa qualitativa de trabalhar com grupos marginalizados, pois, na maioria das vezes, não é esta a situação dos sujeitos pesquisados.

que, entre os anos de 1920 e 1930, houve um hiato nesse tipo de abordagem. Contudo, a grande depressão econômica surgida nos Estados Unidos a partir de 1929, originária de uma grave crise, trouxe a necessidade de compreender a natureza e extensão dos problemas. Isso, por sua vez, fez emergir novamente, nos anos de 1940 e 1950, a investigação qualitativa, que ganhou um importante desenvolvimento conceitual e metodológico⁵² e foi utilizada em estudos variados, relacionando, por exemplo, depressão e família, mulher e mercado de trabalho, entre outros. Mesmo não sendo o tipo predominante nos anos de 1950, o retorno da abordagem qualitativa ajudou a promover novos estudos qualitativos nas pesquisas educacionais.

Os anos 60 do século XX marcaram um contexto de mudanças sociais iniciadas no continente europeu, que, posteriormente, se espalharam pelo mundo. Período de emergência e mobilização de grupos minoritários que reivindicavam direitos sociais, políticos, sexuais e de gênero, esses anos também assinalaram o aumento da investigação qualitativa em educação nos Estados Unidos. Frente aos graves problemas pelos quais passava a educação naquele país e preocupados em compreendê-los, alguns educadores perceberam, na abordagem qualitativa, uma metodologia apropriada para essa compreensão.

Bogdan e Biklen (1994, p. 38) identificam três razões para esse retorno. “Em primeiro lugar, os tumultos sociais da época indicavam claramente que não se sabia o suficiente sobre o modo como os alunos experimentavam a escola”; a popularidade que passaram a gozar os métodos qualitativos, “[...] devido ao reconhecimento que emprestavam às perspectivas dos mais desfavorecidos e excluídos socialmente” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 38), além do clima político; a valorização da investigação qualitativa, ao método e às modificações sofridas pela Antropologia e Sociologia como disciplinas acadêmicas. Apesar do aumento constatado durante os anos de 1960, somente na década posterior, a investigação qualitativa deixou de ocupar um lugar marginal nas pesquisas educacionais, desenvolvendo-se nas décadas seguintes.

Nos anos 80 e 90 do século XX, o modelo qualitativo era permeado por discussões sobre as diferenças entre qualitativo e quantitativo e a possível articulação entre ambos. O número de publicações que apresentava a tendência aumentou, programas de computador foram elaborados para ajudar na análise de dados e novos recursos tecnológicos, como processadores de textos, passaram a ser empregados para anotações dos registros de campo.

⁵² O aprimoramento conceitual pode ser percebido por meio das publicações que passaram a contemplar análises sobre o trabalho de campo. Em relação à metodologia, a principal inovação foi o uso sistemático da entrevista como forma central de coletar dados nesse tipo de abordagem.

Os estudos feministas desse período também trouxeram mudanças metodológicas. Ao introduzirem a discussão sobre o poder presente na entrevista, houve uma contribuição no sentido de se discutir a relação estabelecida entre pesquisador e sujeito pesquisado.

Atualmente, já não há grandes questionamentos quanto à viabilidade ou cientificidade da abordagem qualitativa. O que se discute são algumas limitações de cunho teórico-metodológico, que não chegam a invalidar o uso dessa abordagem e são inerentes a qualquer metodologia. Assim, essa abordagem tem sido amplamente utilizada também no Brasil nas pesquisas educacionais, notadamente naquelas que envolvem diretamente o ambiente escolar e seus sujeitos, contribuindo para evidenciar a relação entre macro e microcosmo e para desvelar a dinamicidade escondida nos rituais cotidianos.

Toda abordagem metodológica é constituída de arcabouço conceitual e teórico. No caso da investigação qualitativa, uma de suas características é a preocupação com o processo, e não com o produto final, o que González Rey entende ser (2002, p. 3) “[...] o trânsito de uma epistemologia da resposta a uma epistemologia da construção.” Por essa mudança de foco, a abordagem qualitativa pode ser compreendida também como uma nova epistemologia, uma vez que muda a forma de ver a produção do conhecimento e a relação entre os sujeitos envolvidos nessa produção, já que a interatividade entre os sujeitos (pesquisador e pesquisado) é sua marca, não existindo uma relação hierárquica entre ambos e, mesmo havendo valores diferenciados, um não é superior ao outro. O pesquisador não é o sujeito que vai recolher dados daqueles que estão ali dispostos a fornecê-los. Em verdade, muitos desses dados são produzidos por meio do contato entre campo, sujeitos e objeto. Essa dinâmica rompe o esquema estímulo-resposta.

Outra característica que marca a abordagem qualitativa é o lugar central em que é colocado o cientista. González Rey (2002) defende que, nela, o pesquisador é um produtor de conhecimento, um produtor teórico. Assim, a teoria produzida por ele ganha lugar de destaque no que denomina “epistemologia qualitativa”.

Historicamente desprezada na produção científica do tipo mecanicista, a singularidade é também atributo que caracteriza a abordagem qualitativa. Em outras matrizes metodológicas, essa característica era tida como falseadora dos dados e análises produzidas, comprometendo os resultados da pesquisa, que, precisavam ser gerais e aplicáveis a qualquer caso, desconsiderando que, quando se trabalha com sujeitos, a singularidade é marcada pela subjetividade social e pessoal destes, o que não invalida a investigação. Sem ser confundida com individualidade, a subjetividade está presente em qualquer abordagem – mesmo entre os pesquisadores vinculados às chamadas ciências duras – uma vez que esses não conseguem

despir-se de si mesmos para “fazer ciência”. É importante destacar que a subjetividade é rica, complexa, por vezes contraditória, sendo permanentemente reconstruída, o que, por sua vez, leva à mudança na forma com que o sujeito vê o mundo, na sua produção de bens materiais e simbólicos. Ela é igualmente permeada por uma realidade concreta e exterior ao indivíduo. Considerando então a subjetividade, a abordagem qualitativa busca compreender *como* o sujeito diz, e não somente *o que* diz, leva em conta, ainda, suas emoções e os significados que confere ao mundo que o cerca.

Na abordagem qualitativa, a empiria é tida como momento de construção teórica, e não trabalho “braçal”, em que os dados são recolhidos para posterior classificação e análise e, alquimicamente, se transmutarem em teoria. Teoria e empiria são processos vivos, dinâmicos e em construção contínua. Assim, “a teoria não representa uma dimensão supra-individual capaz de tornar algo sagrado, mas uma ferramenta do pensamento a ser questionada, o que por sua vez conduz a novas idéias” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 65). Nessa perspectiva, o trabalho empírico também não se constitui em uma simples coleta de dados, estes são igualmente considerados constructos teóricos. Desse modo, a produção do conhecimento na pesquisa qualitativa “[...] resulta de uma complexa combinação de processos de produção teórica e empírica que convergem no pesquisador, que, como sujeito da pesquisa, não segue de forma rígida e linear nenhuma das duas vias” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 68).

Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50) definem cinco características da investigação qualitativa, aqui apresentadas de forma esquemática. São elas: 1) a fonte direta de coletas de dados é o ambiente natural e o investigador o instrumento principal; 2) é descritiva; 3) há um interesse maior pelo processo que pelos resultados ou produtos; 4) normalmente, os dados são analisados de forma indutiva; 5) tem um significado extremamente importante.

Quanto à primeira característica, o pesquisador se coloca em contato direto com o local da pesquisa, observa, entrevista, anota, buscando produzir dados. Deve preocupar-se com os contextos e ver no cotidiano a possibilidade de “pescar” sentidos, de olhar com olhos de surpresa, mesmo aquilo que parece trivial. No que tange à descrição, ainda que os dados sejam recolhidos e elaborados por meio de imagens ou áudios, eles são transcritos e apresentados em forma narrativa, a fim de dar-lhes coerência, descortinar aspectos relevantes, respeitando sempre as falas e os pontos de vista dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Por isso, já abordando a terceira característica, ao utilizar a metodologia qualitativa o pesquisador deve ter ouvidos de ouvir os silêncios, olhos de enxergar expressões aparentemente sem significado, mas que podem representar muito nos rituais da cultura escolar. Perscrutar sentidos, sentimentos e expectativas sem, contudo, deixar de lembrar que o objetivo

fundamental de sua interpretação é elaborar conhecimento, ou gerar teoria, segundo a perspectiva de González Rey, não perdendo de vista o rigor científico.

Em relação à quarta característica, não há na pesquisa qualitativa a necessidade de elaborar previamente hipóteses, a fim de comprová-las ou infirmá-las. Elas podem surgir ou não no decorrer da investigação. Para Bogdan e Bikle (1994, p. 5, o processo indutivo de análise dos dados na investigação qualitativa assemelha-se a um funil em que “[...] as coisas estão abertas no início (ou no topo) e vão se tornando mais fechadas e específicas no extremo”, em uma situação em que o pesquisador seleciona o que lhe parece mais importante. Por fim, de acordo com a última característica apontada pelos autores, a abordagem qualitativa deve estar interessada na forma como as pessoas dão sentido às suas vidas – ou a aspectos dela –, como interpretam determinados fatos e por que os interpreta desta ou daquela maneira. Assim, Bogdan e Bikle (1994, p. 15) entendem que “ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é freqüentemente invisível para o observador exterior”.

2.1.2 O uso da abordagem qualitativa nas pesquisas educacionais brasileiras

No que diz respeito às pesquisas educacionais no Brasil, é possível afirmar que elas passaram a ter um caráter mais sistemático e regular a partir da década de 1930, com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP).⁵³ Os primeiros estudos realizados nas duas décadas posteriores foram marcados por uma abordagem psicopedagógica, preocupada com o desenvolvimento psicológico de crianças e adolescentes, com os processos de ensino e com a criação de instrumentos que mensurassem a aprendizagem (GOUVEIA, 1971-1976, *apud* GATTI, 2001, p. 66).

Outro marco para o fomento das pesquisas educacionais no país foi a criação, na década de 1950, do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e dos Centros Regionais de Pesquisa⁵⁴, sediados na Bahia, São Paulo, Rio Grande do Sul e Minas Gerais. Vinculados ao MEC e ao INEP, esses centros constituíram-se em um ambiente onde “[...] a construção do pensamento educacional brasileiro, mediante pesquisa sistemática, encontrou espaço

⁵³ A fundação do INEP ocorreu em 30 de julho de 1938 pela Lei Federal nº. 580.

⁵⁴ O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e os Centros Regionais foram instituídos por meio do Decreto Federal nº. 38.460, de 28 de dezembro de 1955.

específico de produção, formação e estímulo” (GATTI, 2001, p. 66), uma vez que a pesquisa universitária era escassa e produzida, na maioria das vezes, de forma isolada.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial e o processo de redemocratização, o país viveu um momento de “[...] efervescência social e cultural, inclusive com grande expansão da escolaridade da população nas primeiras séries do nível fundamental, em razão da ampliação de oportunidades em escolas públicas” (GATTI, 2001, p. 67). Em função desse contexto, em meados de 1950 o foco das pesquisas se voltou para questões culturais e para o desenvolvimento social do Brasil, implicando, para as pesquisas educacionais, numa maior atenção na “[...] relação entre o sistema escolar e certos aspetos da sociedade” (GATTI, 2001, p. 67).

Gatti (2001, p. 66) lembra que, somente com a implantação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* na década de 1960 e com a

intensificação dos programas de formação no exterior e a reabsorção do pessoal aí formado, que se acelerou o desenvolvimento da área de pesquisa no país, transferindo-se o foco de produção e de formação de quadros para as universidades.

Concomitante ao fortalecimento dos programas de pós-graduação das instituições de nível superior, os Centros Regionais de Pesquisa foram fechados e os investimentos passaram a ser dirigidos àqueles programas.

Com a ascensão dos militares ao poder e sua política desenvolvimentista, as pesquisas do final da década de 1960 passaram a refletir o novo direcionamento. Os objetos mais contemplados nos estudos passaram a ser de natureza econômica, com enfoques na profissionalização, tecnologia, planejamento de custos, eficiência, investimentos em educação, entre outros.

Nos anos de 1970, houve uma ampliação nos temas de pesquisa e uma atenção mais equânime às problemáticas que passaram a contemplar:

[...] currículos, caracterizações de redes e recursos educativos, avaliação de programas, relações entre educação e profissionalização, características de alunos, famílias e ambientes de que provêm, nutrição e aprendizagem, validação e crítica de instrumentos de diagnóstico e avaliação, estratégias de ensino, entre outros (GATTI, 2001, p. 67).

As mudanças também ocorreram em termos metodológicos. Métodos quantitativos e qualitativos mais sofisticados de análise e um referencial teórico mais crítico começaram a ser

utilizados. Contudo, as pesquisas do período ainda estavam fortemente atreladas aos órgãos governamentais – muitas vezes financiadas por organismos internacionais –, terminando por refletir tal dependência, uma vez que a maioria continuava pautada em abordagens tecnicistas, com forte apelo às taxonomias e operacionalização de variáveis mensuráveis.

Com a gradual redemocratização nos anos de 1980, as pesquisas incorporaram mais profundamente críticas sociais, e as teorias de inspiração marxistas passaram a predominar. Segundo André (2006, p. 16), os estudos passaram das “[...] variáveis de contexto e seu impacto no desempenho dos sujeitos” para aspectos que priorizavam os processos, começando a focar fatores intraescolares como

[...] o currículo, as interações sociais na escola, as formas de organização do trabalho pedagógico, a aprendizagem da leitura e da escrita, a disciplina e a avaliação. O exame de questões gerais, quase universais, vai dando lugar a análises de problemáticas locais, investigadas em seu contexto específico (ANDRÉ, 2006, p. 16).

A partir desse período, também ocorreu uma aproximação maior com outras ciências, notadamente com História, Filosofia, Sociologia e Antropologia, em detrimento da Psicologia, até então predominante nas pesquisas, encetada pela visão de que as questões educacionais precisavam ser compreendidas segundo perspectivas diversificadas.

Acompanhando as mudanças nas pesquisas educacionais, naquele momento a abordagem qualitativa tornou-se popular entre os pesquisadores desse campo, inclusive no Brasil. Segundo André, é nesse momento que

ganham força os estudos “qualitativos”, que englobam um conjunto heterogêneo de métodos, de técnicas e de análises, entre os quais estão os estudos antropológicos e etnográficos, as pesquisas participantes, os estudos de caso, a pesquisa-ação e as análises de discurso, de narrativas, de histórias de vida (ANDRÉ, 2006, p. 16, grifo do autor).

As décadas seguintes assistem à expansão e consolidação das pesquisas educacionais no país, fortalecimento de grupos de investigação e programas de pós-graduação, cujos estudos contemplavam as mais variadas temáticas, problemas, fontes, aportes teóricos e metodológicos. Entre alguns dos temas, Gatti (2001, p. 68-69) destaca:

[...] alfabetização e linguagem, aprendizagem escolar, formação de professores, ensino e currículos, educação infantil, fundamental e média, educação de jovens e adultos, ensino superior, gestão escolar, avaliação

educacional, história da educação, políticas educacionais, trabalho e educação.

Apesar das boas perspectivas, a autora lembra que o campo ainda evidenciava problemas, particularmente no que respeita à elaboração teórica pouco consistente, que muitas vezes não abarcava a complexidade das questões educacionais tanto internas quanto externas ao universo escolar e procedimentos de coleta e análise de dados, o que, segundo seu ponto de vista, desnivela a qualidade da produção, deixando em aberto esses problemas.

2.1.3 Análise de conteúdo como instrumento para o tratamento dos dados

Após assumir a investigação qualitativa como matriz teórico-metodológica, entendemos ser importante justificar a escolha da análise de conteúdo para o tratamento dos dados. A opção por essa técnica se deu em função de sua adequação aos objetivos e instrumentos da pesquisa e por sua larga utilização científica, o que lhe confere solidez, além de apresentar sistematizações de trabalho relativamente seguras – relativamente, porque na pesquisa em Ciências Humanas nada é plenamente seguro – e de prestar-se a múltiplas possibilidades interpretativas. A seguir, uma breve apresentação dessa técnica.

Bardan (2009, p. 44)⁵⁵ define a análise de conteúdo como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A autora complementa que essa técnica, amalgamada com outras, lida com uma hermenêutica controlada, cuja base encontra-se na dedução, entendida como inferência,⁵⁶ e por um esforço de interpretação que vai do rigor da objetividade à fecundidade da subjetividade. Assim, o método “absolve e cauciona o investigador por esta atracção pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer

⁵⁵ Conquanto a primeira publicação da obra “análise de conteúdo” de Laurence Bardan tenha ocorrido na década de 1970, ela continua sendo reeditada, constituindo-se referência obrigatória para a compreensão, discussão e utilização do método. Em função disso e mesmo recorrendo a outros autores, a base metodológica para o tratamento dos dados foi inspirada, principalmente, em suas orientações.

⁵⁶ Adotamos a conceituação proposta por Bardan (2009, p. 41), para quem a inferência é uma “[...] operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceites como verdadeiras.”

mensagem” (BARDAN, 2009, p. 11), considerando esta uma tarefa de “desocultação”, de busca pelo não aparente.

Dessa forma, a inferência é fator relevante na análise de conteúdo. Ratificando essa importância, Bardan (2009, p. 41, grifos no original) entende que

se a *descrição* (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a *interpretação* (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra.

Assim, a produção de inferências é a razão de ser da análise de conteúdo, pois é delas que se poderá extrair a interpretação e superar a mera descrição, confrontando-as com as teorias assumidas pelo pesquisador.

Inicialmente, é importante esclarecer que, embora a linguística e a análise de conteúdo tenham como objeto a linguagem, a relação e o interesse de cada uma delas marca a diferença entre ambas. Na linguística, a preocupação funda-se na língua em seu aspecto coletivo e virtual, enquanto na análise de conteúdo o que importa é a fala em seu aspecto individual e em ato, a busca dos sentidos e significados evidentes e ocultos da mensagem (BARDAN, 2009, p. 45), ou seja, “[...] procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (PÊCHEUX, *apud* FRANCO, 2008, p. 11).

Conquanto a sistematização dos processos teóricos e operacionais da análise de conteúdo seja mais recente, o interesse humano por desvendar as “mensagens ocultas” nos sonhos, nos sinais da natureza, nos escritos religiosos (notadamente a Bíblia), entre outros, é muito antigo. Para a consecução de tal mister, procedia-se à interpretação discursiva dos enunciados, textos e informações, na tentativa de responder à indagação sobre o significado exato da mensagem. Bardan toma como exemplo ratificador dessa assertiva a exegese dos textos bíblicos desde épocas distantes.

Anteriormente ao período de formalização técnica e afastando-se da exegese bíblica, Bardan (2009, p. 16) lembra que a análise de conteúdo foi aplicada em 1640 na Suécia em uma pesquisa que tomava como *corpus* interpretativo hinos religiosos, cujo objetivo era averiguar se eles poderiam ter efeitos funestos sobre os luteranos. Foi “[...] efectuada uma análise dos diferentes temas religiosos, dos seus valores e das suas modalidades de aparição (favorável ou desfavorável), bem como sua complexidade estilística”.

Segundo a autora (BARDAN, 2009, p. 16-17), uma interpretação relativamente rigorosa, buscando ilustrar “[...] a expressão das emoções e das tendências na linguagem” foi

realizada entre os anos de 1888-1892 pelo francês B. Bourbon, que extrapolou a tradicional forma de análise dos textos bíblicos, e, valendo-se do livro do Êxodo, procedeu a uma “[...] preparação elementar do texto e classificação temática das palavras-chave” (BARDAN, 2009, p. 17). Segundo ela, durante os anos de 1908 a 1918, Thomas (professor em Chicago) e Znaniecki (antropólogo polaco) realizaram um estudo sociológico aprofundado sobre a integração de imigrantes polacos na Europa e na América do Norte. A novidade desse estudo consistiu na utilização de materiais variados, tais como cartas, diários, relatórios oficiais e artigos de jornal.

Mas, foi nos Estados Unidos, mais precisamente até os anos de 1940, que a análise de conteúdo passou a ser largamente utilizada, tendo como principal material interpretativo o texto jornalístico e com prevalência da quantificação como evidência do rigor científico. Nesse mesmo período outro tipo de análise – fomentada pela Primeira Guerra e estendendo-se até a Segunda Guerra Mundial – passou a ser utilizada: o estudo da propaganda, cujo nome de destaque é H. Lasswel, o primeiro a preocupar-se com exigências de ordem técnica na execução dessas análises. A utilização da análise de conteúdo para esse fim cresceu a tal ponto que, durante a Segunda Guerra, 25% dos estudos empíricos “[...] pertenciam à investigação política” (BARDAN, 2009, p. 18). A autora indica como exemplo dessa utilização o fato de o governo norte-americano incentivar os analistas a identificarem os jornais e periódicos suspeitos de apresentarem propagandas subversivas, sobretudo de cunho nazista, concedendo à análise de conteúdo um caráter mais fortemente empírico.

A aplicação da análise de conteúdo demonstrou a fecundidade dessa técnica, provou sua utilidade e o valor dos dados fornecidos, patrocinando, assim, sua expansão durante as décadas de 1950 e 1960. Contudo, essa vinculação inicial com os modelos cartesianos e quantitativos apresentou efeitos colaterais para a análise de conteúdo. Um deles foi que “[...] a exigência de standardização limitou-a muito ao estritamente quantitativo; reduziu-lhe muito os campos na prática; deixou-a, de princípio, numa subordinação exagerada ao quantitativo numerável” (JANEIRA, 1972, p. 373).

Impregnada dessa perspectiva, a análise de conteúdo que chegou ao Brasil na década de 1970 “[...] trazia a marca dos postulados positivistas para os quais o rigor científico invocado é o da medida, objetividade, neutralidade e quantificação” (FRANCO, 2008, p. 9). Para essa autora, uma das principais ameaças à validação da pesquisa era a elaboração do instrumento de coleta de dados, o que gerou esforços no sentido de construir instrumentos altamente controláveis, uma vez que “o saber” era condição *sine qua non* para “o prever”. Tal situação redundou na rejeição do método por parte de muitos pesquisadores. Somente com o

passar do tempo, essa técnica foi assumindo a preocupação em fazer inferências, buscar o não declarado, aproximando-se dos modelos qualitativos de análise.

Quivy e Campenhoudt (2008, p. 227) defendem a importância da análise de conteúdo, considerando-a superior a outras técnicas de trabalho, tanto que, para eles,

[...] a análise de conteúdo (ou, pelo menos, algumas de suas variantes) permite, quando incide sobre um material rico e penetrante, satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis.

Essa técnica interpretativa presta-se, tanto a abordagens quantitativas, quanto a abordagens qualitativas, sendo que, nestas últimas, possibilita uma análise intensa do discurso e suas características e a articulação de seus elementos, sendo então possível “[...] comparar diferentes tipos de discurso, confrontar falas de diferentes sujeitos sobre a mesma realidade, constrói-se a tessitura da vida social em que todo valor, emoção ou atitude está inscrita” (FONSECA, 1999, p. 64).

Situando-se na teoria da comunicação, a análise de conteúdo parte da mensagem (oral ou escrita) sem desconsiderar as condições contextuais dos seus emittentes, a evolução histórica humana, entendendo que essas condições estão implicadas em fatores de natureza social e cultural, que resultam “[...] em expressões verbais (ou mensagens) carregadas de componentes cognitivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis” (FRANCO, 2008, p. 19), o que exige bagagem teórica de quem analisa.

Quivy e Campenhoudt (2008, p. 230) elencam algumas vantagens da análise de conteúdo como técnica a ser empregada no trato dos dados. Por sua pertinência, particularmente em relação a esta pesquisa, conquanto um pouco longas, julgamos importante citá-las:

- “Todos os métodos de análise de conteúdo são adequados ao estudo do não dito, do implícito.
- Obrigam o investigador a manter uma grande distância em relação a interpretações espontâneas e, em particular, às suas próprias. Com efeito, não se trata de utilizar as suas próprias referências ideológicas ou normativas para julgar as dos outros, mas sim de analisá-las a partir de critérios que incidem mais sobre a organização interna do discurso do que sobre seu conteúdo explícito.
- Uma vez que têm como objecto uma comunicação reproduzida num suporte material (geralmente um documento escrito), permitem um controle posterior do trabalho de investigação.
- Vários deles são construídos de uma forma muito metódica e sistemática sem que isso prejudique a profundidade do trabalho e a criatividade do investigador”.

O contato com os dados – no nosso caso, o *corpus* de análise constitui-se das narrativas produzidas pelos alunos sujeitos da pesquisa – possibilita desvelar o não explícito e exercitar o estranhamento daquilo que se transmutou em familiar, sendo necessário, nesse tentame, manter a “vigilância crítica”, tornando-os passíveis de uma análise que não se pretende imparcial e objetiva, mas distanciada, aberta para novos códigos, na busca por compreender as relações dos sujeitos com as várias dimensões do universo escolar e extraescolar e, conquanto estejamos atentos à necessidade de manter a “vigilância crítica”, abrimo-nos para outros sistemas de referências.

A esse respeito, apropriando-se da ideia de Wilkinson,⁵⁷ Vianna (2007, p. 43, grifo no original), adverte que o fato de estar intelectual e emocionalmente comprometido com a pesquisa pode influenciar as percepções do pesquisador a ponto de “[...] fazer com que veja certas ocorrências que comprovam suas hipóteses, deixando, igualmente, de ver eventos que as contrariam”. Nesse sentido, ele recomenda que a “atenção seletiva” faça parte de sua metodologia e, ao mesmo em que se concentra no que vai buscar, o pesquisador deve manter-se aberto para o improvável, que pode trazer contribuições significativas à pesquisa.

Tal postura pressupõe humildade emocional e teórica, maestria, paciência, apreço pelo que é humano e sensibilidade para perceber, mesmo nas falas, atos ou expressões mais corriqueiras, a preciosidade que se esconde por trás do diamante bruto. Além disso, os investigadores que escolheram a abordagem qualitativa “[...] não pretenderam, nem pretendem furtar-se ao rigor e à objetividade, mas reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisá-la e descrevê-la” (CHIZZOTTI, 2003, p. 232).

Vistos como um quebra-cabeça, cujas peças, conquanto desorganizadas, encontram-se ali, os dados representam material bruto a ser trabalhado, necessitando da introdução de um ordenamento na aparente desordem, a fim de formar um todo coerente, uma figura clara, ganhando consistência mediante avaliação cuidadosa. Como as peças que precisam ser encaixadas e reencaixadas, as palavras e frases também precisam ser juntadas e separadas na busca por seu sentido explícito e implícito, descartando o supérfluo para reconhecer o essencial, seguindo, dessa forma, as orientações de Laville & Dionne (1999, p. 214), para quem o princípio da análise de conteúdo “[...] consiste em desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação.”

⁵⁷ Trata-se de WILKINSON, J. Direct observation. In: BREAKWELL, G. M.; HAMMOND, S. & FIFE-SHAW, C. **Research methods in psychology**. London: Sage Publications, 1995.

Pensada segundo a metáfora do quebra-cabeça, a análise do conteúdo requer, por vezes, estratégias elaboradas pelo próprio pesquisador, não se constituindo, portanto, em um método rígido e linear, afinal a busca pela construção e reconstrução de sentidos não é algo maquinal ou que pule de uma caixinha de surpresas, o que exige do pesquisador “[...] prova de imaginação, de julgamento, de nuance, de prudência crítica...” (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 216), ou seja, sensibilidade, acuidade, um olhar multifacetado e, ao mesmo tempo, rigor científico. Laville e Dionne (1999, p. 216) lembram que, nesse processo, “o tipo de recorte selecionado e o modo como serão agrupados os elementos que emergirão serão determinantes para a qualidade da análise e das conclusões”, sendo essa etapa decisiva para exercitar a percepção do que é realmente relevante para a interpretação e as conclusões e o que deve passar ao largo. Assim, um aspecto importante na análise de conteúdo é a atenção para o que está além da mensagem manifesta, isto é, a capacidade de elevar a interpretação a níveis que alcancem

[...] o não-dito, os conteúdos ocultos, os elementos simbólicos da mensagem. Pois o discurso implícito [...] mostra-se igualmente portador de sentido, ajuda a esclarecer o explícito e contribui para o sentido profundo do conteúdo (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 218).

O que não significa desprezar o conteúdo explícito, visto que “[...] as intenções e vontades declaradas são a porta de entrada do não-dito” (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 218), sendo recomendada prudência e calma nesse tentame. No entrecruzamento do conteúdo manifesto com a mensagem tácita, o analista encontra-se em uma dupla função:

[...] compreender o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal), mas também e principalmente *desviar* o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem entrevista através ou ao lado da mensagem primeira. A leitura efectuada, pelo analista, do conteúdo das comunicações, não é, ou não é unicamente, uma leitura “à letra”, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano (BARDAN, 2009, p. 43).

Nesse sentido, concordamos com Campos (2004) para quem, na pesquisa de caráter qualitativo que utiliza o método de análise de conteúdo, o momento de separar o teor claro e o latente reveste-se de especial importância para o pesquisador, uma vez que

[...] a desconsideração de um em detrimento do outro, pode colocá-lo frente à situação de negação completa da subjetividade humana ou por outro lado, a imposição de seus próprios valores em desconsideração a um pressuposto

básico da pesquisa qualitativa, ou seja, os dados são analisados levando-se em consideração os significados atribuídos pelo seu sujeito de pesquisa (CAMPOS, 2004, p. 613).

Tal postura exige do pesquisador certa objetividade, que não deve ser confundida com a neutralidade presente na perspectiva positivista; é preciso, em alguns momentos, romper com o formalismo técnico e utilizar a criatividade e a intuição, precavendo-se, contudo, contra a prevalência de sua ótica e valores, utilizando o texto apenas para confirmá-los (CAMPOS, 2004, p. 613), fazendo da sua a voz do autor da mensagem. Contrariamente a isso, os resultados devem refletir o apoio teórico e os objetivos propostos pela pesquisa, cuja análise das mensagens deve estar apoiada em “[...] indícios manifestos e capturáveis no âmbito das comunicações emitidas” (FRANCO, 2008, p. 227).

Outra subjetividade implicada na análise de conteúdo e que não pode ser esquecida é a do emissor, uma vez que qualquer mensagem, seja de que tipo for (falada, escrita ou sensorial), “[...] contém, potencialmente, uma grande quantidade de informações sobre seu autor: suas filiações teóricas, concepções de mundo, interesses de classe, traços psicológicos, representações sociais, motivações, expectativas, etc.” (FRANCO, 2008, p. 25), necessitando que o pesquisador esteja atento a esses aspectos e considere a polissemia do conteúdo, sob o risco de comprometer a interpretação.

2.1.4 Apresentando as escolas e os sujeitos da pesquisa

No que tange aos aspectos empíricos, o lócus de investigação da nossa pesquisa foram duas escolas, uma da rede pública, outra da iniciativa privada, ambas localizadas em Vitória da Conquista, distrito-sede do município do mesmo nome, localizado no Sudoeste da Bahia. Tal escolha deve-se à busca de ter como sujeitos estudantes de diferentes localizações geográficas e situações socioeconômicas. Essas distinções, certamente, ajudam a compor um quadro de possibilidades diversas de aprendizado e formação cultural, engendrando perspectivas variadas em relação à educação escolar e particularmente aos sentidos da História ensinada.

Abordando a pesquisa “na” escola, Abud (2005b) considera que, embora a História seja aprendida em inúmeros espaços e por meio de experiências ao longo da vida, a escola constitui-se em ambiente primordial desse aprendizado, uma vez que nela se cruzam os conhecimentos científico e escolar, contribuindo para que os alunos apreendam

[...] maneiras de pensar sobre o passado que deverão ajudá-los a se orientar no tempo, relacionando o passado, o presente e o futuro com suas vivências como seres temporais. As representações históricas que os alunos constroem emergem de determinados processos da vida humana prática, que interagem como conhecimento escolar (ABUD, 2005b, p. 28).

Entendemos que é também na escola que são construídos representações e um imaginário acerca de determinados eventos e personagens.

Nessa perspectiva, então, de ver o universo escolar como um dos principais espaços de formação e desenvolvimento da consciência histórica, as escolas selecionadas foram o Colégio Polivalente de Vitória da Conquista (rede pública estadual) e o Colégio Oficina (instituição privada). O Polivalente foi inaugurado em 1974 e, em sua proposta inicial, o currículo era diferenciado em relação às demais instituições públicas de ensino, uma vez que, além das disciplinas regulares, no turno oposto eram oferecidas atividades extracurriculares.⁵⁸ Sua implantação, assim como em todo o país, atendia ao acordo MEC-USAID e foi possibilitada pela reforma de ensino do então 1º e 2º graus, prevista na Lei 5.692/71, e que tornou a última etapa da educação básica obrigatória e profissionalizante. Atualmente seu currículo está equiparado ao das demais unidades escolares que compõem a rede estadual. A escolha desse colégio deve-se ao fato de apresentar a possibilidade de ser encontrada uma maior diversidade cultural entre os estudantes, em razão da sua localização no Bairro Brasil – zona oeste da cidade de Vitória da Conquista –, marcado por uma forte densidade populacional.

O Colégio Oficina é oriundo de Salvador e foi instalado em Vitória da Conquista no ano de 2008. No sítio da instituição, consta que seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) é inspirado na pedagogia histórico-crítica, em fundamentos construtivistas e nas premissas do aprender recomendadas pela UNESCO. De acordo com a apresentação do PPP⁵⁹, a escolha desse aporte teórico tem como propósito romper com um currículo meramente formal e foi elaborado pensando no “[...] tipo de pessoa que se pretende formar e o tipo de conhecimento que se deseja que ela possua”.⁶⁰ Além disso, sua proposta curricular se pauta em dois aspectos: “[...] na ideia de que os conteúdos formais devem ser significativos para o aluno e para a sociedade como um todo, portanto, contextualizados e, acrescidos de conteúdos relacionais, de vivências, de atitudes e de valores [...]”⁶¹

⁵⁸ Extraído de: <<http://colegiopolivalentevc.blogspot.com/2009/01/historico.html>>. Acesso em: 08 mar. 2010.

⁵⁹ Disponível em: <http://www.colegiooficina.com.br/vitoria_da_conquista/?mod=9>. Acesso em: 08 mar. 2010.

⁶⁰ Extraído de: <http://www.colegiooficina.com.br/vitoria_da_conquista/?mod=9>. Acesso em: 08 mar. 2010.

⁶¹ *Idem.*

Além do PPP, que defende um tipo de educação que se aproxima da perspectiva da Educação Histórica, o colégio agrega estudantes em situação socioeconômica favorável, portanto, diversa dos alunos da escola pública escolhida, o que certamente ajudou a contrastar os tipos e as manifestações de consciência histórica em classes sociais diferenciadas.

Os sujeitos da pesquisa foram os alunos matriculados na segunda série do ensino médio dessas escolas no ano de 2011. A série foi escolhida porque nela os alunos já se encontram em vias de concluir sua vida escolar, tendo, portanto, uma larga experiência acerca desse universo escolar e do conhecimento por ele promovido e, por outro lado, como não o deixaram estão ainda imersos no contexto das relações, representações e na cultura escolar. A escolha dos sujeitos foi motivada ainda pela necessidade de intercambiar experiências: eu, a professora de História, eles, os alunos.

Os dados foram coligidos por meio de uma tarefa escrita. Trata-se de um recurso restritivo “[...] pelo tipo de perguntas que se pode fazer e pelo tipo de respostas que se pode receber” (BARCA, 2000, p. 114) e ainda por conter alguns riscos. Barca (2000, p. 115) aponta três deles, entre os quais dois são aqui transcritos por dizerem respeito ao tipo de instrumento por nós utilizado: “[...] o perigo de não controlar as dificuldades de compreensão do material histórico e das tarefas escritas [...]; dificuldade na competência de comunicação escrita que alguns alunos revelam.”. No nosso caso, acrescentamos como situação adversa a pouca permanência junto aos sujeitos pesquisados, o que impossibilitou uma observação mais atenta e aprofundada. Mesmo cientes das limitações e dos riscos implicados, entendemos que a tarefa escrita era a mais adequada para o estudo. Assim, foi utilizado um instrumento cuidadosamente elaborado, onde constam onze perguntas que dizem respeito à relação dos alunos com a disciplina História; o ensino escolar de História; a História como ferramenta conceitual para a compreensão e explicação de fatos históricos passados e presentes; os sentidos atribuídos ao conhecimento histórico e sua utilização como fator de orientação na vida prática. Após leitura exploratória dos instrumentos, ficou evidenciado que as Questões 5, 6 e 7 não atendiam aos objetivos da investigação, por isso foram desconsideradas no processo de análise, sendo, portanto, validadas as oito questões restantes.

Tanto a abordagem qualitativa, quanto a técnica de análise de conteúdo não exigem a elaboração prévia de hipóteses a serem atestadas ou infirmadas. No caso da pesquisa realizada, optamos por tomar como artifício orientador para o tratamento e análise dos dados os objetivos propostos, cujas narrativas serviram para trazer luz ao problema central e aos demais que compõem a problemática. Partindo então do objetivo geral, cuja busca é “analisar se os alunos utilizam o conhecimento histórico como instrumento na construção de sentidos

de orientação temporal em suas vidas”, as questões foram emparelhadas de acordo com os objetivos específicos, desenhando assim a sistematização da análise: a) compreender como os alunos se relacionam com a História ensinada – Questões 1, 2 e 4; b) discutir se o conhecimento histórico contribui para que os alunos formem opiniões, compreendam e expliquem o tempo presente e o mundo que os cerca – Questões 9, 10 e 11; c) avaliar se na vida prática os alunos atribuem utilidade ao conhecimento histórico – Questões 3 e 8.

A aplicação do instrumento ocorreu durante o ano de 2011 junto aos alunos das turmas do segundo ano das escolas integrantes da pesquisa que aceitaram participar voluntariamente. A amostragem total foi composta de 186 instrumentos, aplicados em três turmas do turno vespertino da escola pública e em três de tempo integral da escola privada, totalizando seis turmas. Todos os instrumentos foram objeto de análise.

A discussão metodológica da produção científica é marcada por um constante retorno. Ao mesmo tempo em que precisa ser delineada no início do trabalho, consultada durante o percurso, a ela voltamos no final. Tal característica é inerente ao próprio processo, pois, conforme advertem Bogdan e Biklen (1994, p. 83), “quando inicia um trabalho, ainda que os investigadores possam ter uma idéia acerca do que irão fazer, nenhum plano detalhado é delineado antes da recolha dos dados.” O que não significa a inexistência de uma sistematização, mas a existência de uma postura flexível frente aos imprevistos do caminho.

Assim, na consecução da análise, o percurso metodológico foi o seguinte: 1) pré-análise, que comportou a leitura flutuante no intuito explorar o material coletado e perceber seu potencial em “falar”; 2) exploração do material: verificação da coerência entre narrativas e objetivos; elaboração de indicadores; 3) tratamento dos resultados e interpretação: análise da pertinência das categorias consideradas *a priori* em relação às narrativas e criação de novas categorias, casamento entre dados e teoria.

Embora os passos metodológicos tenham sido apresentados de forma segmentada, é importante ressaltar que não se pode perder de vista o processo dialético entre coleta e elaboração de dados, categorias de análise norteadoras da presente investigação, arcabouço teórico-metodológico e a análise resultante desse amálgama. É importante destacar ainda que as categorias – sentidos da história ensinada, consciência histórica, educação histórica, Cognição Histórica Situada e didática da história – selecionadas, aprioristicamente, foram mantidas e abordadas no decorrer do trabalho. Outras categorias, como relação de positividade, negativa absolutizada, conhecimento circundante e vazio epistemológico emergiram. É importante destacar que elas não saltaram dos dados. Sua construção se deu com base em um conjunto de elementos coligidos por sua pertinência com estes e postos em

relação com a teoria que alicerça a análise e a própria tese, além do nosso olhar sobre todos esses componentes.

Na nossa pesquisa e nas demais que buscam desvelar os sentidos do aprendido na vida cotidiana, o desenvolvimento do pensamento histórico se reveste de particular importância por estar patente a necessidade não só de ampliar as investigações a respeito, como também de

[...] efetivar esforços aplicados e teóricos que ajudem a esclarecer em que consiste o conhecimento histórico do ponto de vista do aluno. [...] Em que consiste esse tipo de informação e quais os processos cognitivos que estão envolvidos na sua compreensão? São eles semelhantes aos que subjazem à compreensão da causalidade física? (CARRETERO, 1995, p. 16).

Por entendermos a singularidade do fenômeno educativo e sua situação contextual, não tivemos a pretensão de estabelecer generalizações mecanicamente aplicáveis. Nosso propósito foi tão somente produzir, em um espaço micro (duas unidades escolares) e com um número limitado de sujeitos (alunos do 2º ano do ensino médio dessas escolas), uma análise que contribua para a discussão atinente à Educação em geral e à Educação Histórica em particular.

2.2 CENÁRIOS: UM PASSEIO HISTÓRICO PELOS SENTIDOS DA ESCOLA E DA EDUCAÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem é inerente à vida humana, deve-se a ele a própria hominização. A sobrevivência pautada no trabalho e na divisão coletiva da produção dependia de legados transmitidos de forma oral, inicialmente nos próprios grupos aos quais os indivíduos estavam integrados e onde acontecia concomitantemente o processo de socialização. Com o surgimento da família, o ensino e o aprendizado passaram a ocorrer em seu interior, estendendo-se, em seguida, a outros grupamentos sociais. Dessa forma e em sentido lato, é possível afirmar que a educação apareceu nas sociedades mais remotas, atendendo aos imperativos de reprodução e correlata a outras ações humanas. Cumpre, assim, inicialmente, propósitos pragmáticos, em geral voltados para interesses comuns, inexistindo instituições com finalidades especificamente educacionais.

Enquanto os seres humanos se encontravam agregados em grupos menores, a transmissão das formas de comunicação, costumes, normas, confecção de instrumentos, artefatos acontecia diretamente entre as gerações e era, em geral, fruto da própria prática.

Contudo, o aumento populacional, o acúmulo da cultura histórica, o desenvolvimento técnico, a diversificação de tarefas e funções e a complexificação social tornaram obsoletos os antigos modos de transferência. As novas demandas passaram a ser plurais, exigindo espaços e metodologias apropriados e indivíduos devidamente preparados para esse fim. Assim, ao longo da história, foram surgindo

[...] diferentes formas de especialização no processo de educação ou socialização secundária (tutor, preceptor, academia, escola religiosa, escola laica...), que conduziram aos sistemas de escolarização obrigatória para todas as camadas da população nas sociedades industriais contemporâneas (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 13).

Desse modo, a preparação para o mundo do trabalho e o processo de socialização das gerações que iam se sucedendo passaram a requerer a intervenção de instituições voltadas para essa finalidade, entre as quais se encontrava a escola. Obviamente não se trata da única a desempenhar a função reprodutora, mas é ela que “[...] especializa-se precisamente no exercício exclusivo e cada vez mais complexo e sutil de tal função” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 14), cumprindo, desde sua origem até os dias atuais, de forma sistemática, prolongada e paulatina, a função de transmitir e imprimir nos sujeitos ideias, valores e normas sociais, agindo de tal forma que o controle externo da conduta possa ser substituído por disposições de autocontrole, ainda que isso se dê por meio de um processo complexo (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 14).

Buffa e Pinto (2007, p. 129) lembram que, conquanto já tenha percorrido um longo percurso, a educação e, em particular, a escola como instituição, com prédio próprio, organização curricular, compartimentação em graus de ensino e divisão temporal, tornou-se tão presente e familiar – principalmente na paisagem urbana – que nos leva a pensar “[...] ter sido essa a sequência histórica de sua criação” e que a composição desse modelo organizacional teve sempre o mesmo significado, sendo insuficientemente consideradas as visões que a apresentam em suas mudanças e como lugar de práticas heterogêneas, onde o consenso pouco prevalece, constituindo-se antes em espaço de disputas e antagonismos e mesmo de ratificação da divisão de classes.

Corroborando tal concepção, Saviani defende que a origem da educação formal está diretamente ligada à estratificação social, que a escola também reproduz e, em consequência disso, o tipo de educação oferecido é diferenciado para cada classe. Recorre à etimologia do termo escola, lembrando que seu significado original é *lugar do ócio*, sendo então destinada à “[...] educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a se

organizar na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria que continua a coincidir com o processo de trabalho” (SAVIANI, 2005, p. 31). Ora, historicamente uma determinada classe sempre explorou a mão de obra de outra, encontrando, dessa forma, tempo livre para se dedicar ao “ócio”.

Sobre esse aspecto, ainda que considere a divisão de classe social existente na escola e sua preponderância, Moreira (2007, p. 59) entende que o apartamento não ocorre apenas nessa instância. Para ele, há outros elementos conflitantes que precisam ser igualmente consideradas, tais como os de gênero, etnia, raça e de orientação sexual. Esse autor lembra ainda outras questões que se localizam fora da escola, mas que a afetam, como as novas demandas sociais de grupos que reivindicam seus direitos e visibilidade social e educacional. Logo, o universo escolar não escapa às disputas, tensões e complexidades que envolvem a sociedade como um todo, uma vez que escola e mundo não são espaços dicotômicos. Ela está intimamente implicada no mundo, contribuindo até para estabelecer o que é este mundo, portanto não pode deixar de desconsiderá-lo nem ser por ele desconsiderada.

Fazendo uma retrospectiva histórica da educação, Manacorda (1996) afirma que os testemunhos mais antigos acerca da prática educacional demonstram que ela provém do Egito, onde documentos do ano 2190 a.C. atestam a existência de um ensino institucionalizado. Tal afirmação torna-se ainda mais legítima por se tratar de uma civilização desenvolvida, com alto nível de produção agrícola, dotada de conhecimentos médicos, arquitetônicos e artísticos, de funcionários públicos instruídos e de um corpo sacerdotal cuidadosamente preparado. Diante de tal nível de sofisticação, o autor faz inferências sobre as possíveis atribuições das escolas naquele contexto e defende que a educação deveria adotar

[...] como pressuposto uma transmissão organizada das habilidades práticas e das noções científicas relativas a cada atividade. Logo, para isso se imaginaria encontrar escolas “intelectuais” de matemática, geometria, astronomia e, mais ainda, de ciências esotéricas e sagradas (*ierà grammata*), e escolas “práticas” dos vários ofícios (MANACORDA, 1996, p. 10, grifo do autor).

Logo, a complexidade daquela civilização tornava necessária a existência de “espaços de ensinar”, responsáveis por formar artesãos, sacerdotes, funcionários públicos e treinar guerreiros. Tratava-se de uma educação voltada para necessidades práticas do dia a dia, adequada ao modelo social vigente e ainda hierarquizada, uma vez que, normalmente, os sacerdotes eram preparados também para exercer o poder político e a escrita mais elaborada inacessível à população como um todo, havendo uma formação “intelectual” e outra

“profissional”. Nesse sentido, a educação advinha da necessidade de atender a determinadas demandas e, expressando os antagonismos sociais, contribuiu para ratificar a divisão das classes e aprofundar a divisão do trabalho.

Sendo dual, a educação egípcia era, de um lado, reservada aos filhos do rei e nobres em geral, para quem era promovida a formação física e intelectual e, de outro, destinada aos aliados da condição de nobreza e que não ocupariam cargos políticos. As escolas para esses últimos eram denominadas “kap” (esconderijo). Os espaços de formação de ambos se localizavam no palácio. Apesar disso, não é possível ainda falar em escola pública propriamente dita, uma vez que sua generalização ocorreu de fato somente durante o Novo Império,⁶² o que pode ser atestado pela existência de “[...] uma quantidade considerável das chamadas coletâneas escolares, isto é, textos e cadernos de exercícios, contendo hinos, orações, sentenças morais, além de sátiras de ofícios e exaltações dos antigos escribas e do ofício de escriba” (MANACORDA, 1996, p. 30).

Da Grécia antiga⁶³ igualmente existem registros que evidenciam a existência de uma educação formal e, tal qual o modelo egípcio, também hierarquizada. Assim, havia uma educação destinada às classes governantes, que as prepararia para as tarefas do poder, isto é, o pensar ou o falar (arte da política) e o fazer (arte da guerra). Para os produtores apenas o treinamento no trabalho, baseado na imitação, e, para as classes excluídas, a formação adviria do próprio processo de aculturação (MANACORDA, 1996, p. 41).

A existência dos centros de iniciação (*thíasoi*), das escolas filosóficas e a abertura da escola de cultura e educação física não constituíam ainda o que poderia ser denominado como escolas públicas ou estatais na Grécia. A Sólon (início do sec. VI a.C.) foi atribuída a elaboração de uma legislação educacional. Essas leis continham orientações curriculares, obrigações dos pais frente à educação dos filhos, determinavam a organização dos estabelecimentos escolares quanto ao tempo (início e término das aulas), número de alunos por classe, idade destes e perfil dos magistrados que assumiriam a instrução. Surgiu também aí a figura do *pedagogo*,⁶⁴ responsável por acompanhar as crianças à escola e exercer em parte a função de mestre, ou ao menos repetir as lições para elas.

Conforme vimos, ainda que no Egito já existisse a escola dos escribas, ela era restrita. Assim, foi na Grécia com a fundação da “escola de escrita” que a escrita alfabética tornou-se

⁶² Aproximadamente 1580-525 a.C.

⁶³ Naquele momento a educação grega assumiu duas formas distintas: a *paideia* voltada para os homens livres e a *duleia* destinada aos escravos, cujo aprendizado se dava no próprio processo de trabalho.

⁶⁴ Normalmente o pedagogo “[...] é um escravo e, em geral, um estrangeiro; mais raramente e só de modo temporário (isto é, até o previsível resgate), também um grego forasteiro, escravo numa cidade que não é a sua” (MANACORDA, 1996, p. 48).

um meio democrático de comunicação e educação, pois “[...] a escola de escrita se abre tendencialmente a todos os cidadãos. Junto aos mestres de ginástica e de música, surge um novo mestre, o das letras do alfabeto, o *grammatistés*” (MANACORDA, 1996, p. 48-9), que, mesmo não tendo a autoridade conferida a um escriba egípcio, por exemplo, passa a exercer uma importante função social. Dessa forma, “podemos então dizer que no início do século V a.C. [...] já existia uma escola de letras (*grámmata*) ou de bê-á-bá, que é a progenitora direta da nossa escola (MANACORDA, 1996, p. 50).

O fato é que a escola acabou por tornar-se indispensável a todas as cidades gregas seja na Hélade seja no Oriente Mediterrâneo e, mesmo que a aprendizagem da música e da ginástica continuasse a ser prerrogativa das classes dominantes, a institucionalização da escola acabou por estendê-la a todos os membros do *démos*. Contudo, até o século V discutia-se se o Estado (a *pólis*) deveria assumir a responsabilidade pela educação e, no século IV, na maioria das cidades, os serviços escolares ainda eram de caráter privado. A partir da segunda metade desse século “[...] a instrução atingirá não somente as crianças livres (*eleútheroi paîdes*), mas também as meninas (*párthenoi*), os pobres (*penétes*) e até os escravos (*doûloi*)” (MANACORDA, 1996, p. 67). Dessa forma, paulatinamente as escolas gregas foram se estatizando e tornado-se de caráter público.

É notório que em muitos aspectos a cultura romana se confunde com a grega. No que diz respeito aos processos educacionais, não foi diferente. Em Roma

[...] a educação moral, cívica e religiosa, aquela que chamamos de inculturação às tradições pátrias, tem uma história com características próprias, ao passo que a instrução escolar no sentido técnico, especialmente das letras, é quase totalmente grega (MANACORDA, 1996, p. 73).

Na sociedade romana, a função de educar os filhos era fundamentalmente dos pais⁶⁵ e, para tal, sua autonomia constituía-se em lei do Estado, que, por sua vez, se desobriga de assumir como sua a tarefa de instruir. Não é à toa que, na Roma antiga, durante muito tempo, inexistiram formas de educação pública destinada à primeira infância. Após os sete anos, a instrução da criança passava a ser responsabilidade direta do pai, que lhe ensinaria o que não houvesse aprendido com a mãe. Aos poucos, mesmo continuando sob sua tutela, era confiada a especialistas, que provavelmente seguindo uma “[...] evolução histórica foi do escravo

⁶⁵ Que inclui igualmente a mãe, cujo papel na educação não era secundarizado, sendo que as meninas também tinham direito a aprender os primeiros elementos do alfabeto (MANACORDA, 1996, p. 75).

pedagogo e mestre na própria *familia* ao escravo mestre das crianças de várias *familiae* e, enfim, ao escravo *libertus* que ensina na sua própria escola” (MANACORDA, 1996, p. 78).

A vinda, inicialmente, de embaixadores gregos e, posteriormente, de prisioneiros, determinou o surgimento e a consolidação de escolas dentro dos padrões gregos. Assim, no fim do século IV e início do III, já estava difundida a instituição escolar em Roma. Apesar disso, ela continuava a ser frequentada por poucos. A escola de retórica e gramática, por exemplo, era privilégio das classes abastadas, angariando por isso apoio do poder político. As atividades produtivas permaneciam indignas para homens livres, e seu aprendizado ocorria no próprio processo de profissionalização, separando drasticamente dois mundos também com a educação.

Contudo, a ocupação do império romano pelos chamados povos bárbaros forjou um novo cenário para aquela civilização. Diante da crise imperial, a luta passou a ser pela manutenção da estrutura romana e, no limite, pela própria vida. Frente a tal situação, a sociedade civil se desorganizou e com ela a educação que, apesar disso, não se extinguiu totalmente. Aos poucos se reorganizou com a fusão de duas culturas: a helenístico-romana e a hebraico-cristã; esta, posteriormente, imporia sua hegemonia não somente no âmbito educacional.

Paralelamente à decadência da cultura clássica, durante a Alta Idade Média ocorreu o fortalecimento da escola cristã em uma dupla acepção: a primeira destinada à formação do clero secular (episcopal), localizada nas cidades; e a outra direcionada ao clero regular (cenobítica), situada nas zonas rurais. Esse modelo de educação manteve baixo o nível cultural tanto entre os denominados bárbaros, quanto entre os representantes do império romano e mesmo entre os membros da Igreja, ainda que a formação fosse destinada prioritariamente a estes.

Apesar da manutenção desse quadro e da hierarquização, o cristianismo rompeu com a antiga tradição de excluir ou dificultar o acesso das classes populares à educação e, a despeito de conduzir à formação religiosa, preconizava que “[...] todos devem ser, se não cultos, pelos menos aculturados, através de um processo que hoje chamaríamos institucionalizado, e a cada um deve ser aberto o acesso àquela corporação de mestres que é o clero” (MANACORDA, 1996, p. 115), diminuindo a discriminação educativa presente em outros momentos e em outras sociedades.

Esse autor lembra que as paróquias e os conventos tornaram-se as novas escolas, os religiosos, os novos mestres, e as crianças de origem humilde – geralmente escravas resgatadas – seus novos discípulos. Certamente se atentarmos para as precárias condições de

vida da época e mesmo levando em conta a revitalização dos centros urbanos, podemos inferir não ser ainda tão grande o número de escolas. Além disso, tal interesse não se dava por pura caridade cristã, encontrava-se aí subsumido também o interesse em formar novos quadros para o clero.

Após o ano 1000 começaram a aparecer os mestres livres, aparentemente responsáveis pela fundação das primeiras universidades, ainda subordinadas ao poder eclesiástico e imperial. A criação das universidades – escolas entendidas como lócus de instrução – está vinculada às corporações agregadoras de profissionais que exerciam o mesmo ofício na condição de mestres ou aprendizes. Essas corporações eram conhecidas como *universitas* ou *studium*, prevalecendo a primeira designação. Posteriormente universidade “[...] passou a ter o significado de universalidade do saber, sentido que o termo não tinha inicialmente” (BUFFA e PINTO, 2007, p. 139). Os espaços universitários inauguraram um modelo pedagógico que não mais se daria pela simples imitação, observação ou memorização, e, sim, pelo trabalho especializado, em cujo contato com adultos, os adolescentes aprenderiam os mais variados ofícios.

Nos séculos XIII e XIV, a Europa já passava por grandes modificações sociais, políticas, econômicas e culturais. A ascensão da burguesia apontava mais fortemente para a necessidade de se implantar uma formação também voltada para os “imperativos do mundo” e não apenas para as questões religiosas. Tornou-se importante compreender as leis, elaborar balanços contábeis, redigir testamentos. Naquele momento era possível encontrar mestres com diversas formas de contrato, desde os autônomos aos associados em cooperativas, os pagos por corporações, pela comuna ou até por outros mestres que os assalariavam, levando a entender que “[...] nesta variedade de relações jurídicas, estamos perante a escola de uma sociedade mercantil, quase totalmente livre da ingerência da Igreja e do império, vende sua ciência, renova-a e revoluciona os métodos de ensino” (MANACORDA, 1996, p. 174), tornando-se autônoma e gradativamente se corporificando institucionalmente.

O crescimento urbano e o conseqüente aumento da oferta de produtos e serviços em espaços descentralizados, e não somente nos burgos, levou à necessidade de mudanças no campo pedagógico. Uma delas foi um maior aproveitamento dos locais de moradia destinados preferencialmente a estudantes, as *hospitia* e as *pedagogia*, criadas desde o século XII, uma vez que se tornava mais conveniente que os cursos fossem ministrados nas próprias hospedarias, onde os estudantes já se encontravam reunidos. Assim, “[...] essas hospedarias, a partir do momento que passaram a abrigar também o ensino, constituíram o gérmen do colégio medieval” (BUFFA e PINTO, 2007, p. 144).

Segundo esses autores, esse momento marca uma profunda transformação na pedagogia, nos espaços e no tempo de ensino, pois

a reunião de muitos estudantes e mestres num mesmo local passou a exigir, necessariamente, novas regras de disciplina, de conduta e de aprendizagem. Os espaços de ensino tiveram que ser reorganizados de forma a atender, mais especificamente, a essa nova realidade (BUFFA e PINTO, 2007, p. 144).

O Renascimento Cultural e o Humanismo impulsionaram modificações não somente sob o ponto de vista cultural mais amplo. Os humanistas intervieram junto ao poder político exigindo mudanças educacionais, uma vez que criticavam severamente os espaços destinados à educação, o sadismo pedagógico com que eram tratadas as crianças e a inconsistência dos conteúdos ensinados. Propunham “[...] a instituição de escolas de tipo novo e a afirmação da função civil da educação do cidadão, do gentil-homem e do governante” (MANACORDA, 1996, p. 187), propugnando, dessa forma, por uma educação que alcançasse as classes menos favorecidas.

A Reforma e a Contra-Reforma também exerceram importante papel na consolidação dos colégios como espaços significativos para o processo educacional. Muito embora isso não possa ser tomado como característica geral, nos países que adotaram as religiões protestantes em suas múltiplas conformações e denominações, havia uma maior preocupação com o ensino das primeiras letras, sendo estabelecidos colégios que também contavam com o ensino secundário e clássico, destinados aos jovens, e adotavam novos e mais populares modelos de instrução. Tal preocupação era coerente com a postura esposada por essa doutrina religiosa e sustentada em dois princípios: “[...] a afirmação da responsabilidade do homem por sua fé e a identificação dos livros sagrados como a fonte original desta” (ALVES, 2005, p. 90). Segundo esses princípios, a salvação consistiria na prática do conteúdo exarado nos livros sagrados. Contrariando a tradição católica medieval, na qual a interpretação era prerrogativa dos membros da Igreja, o conhecimento desse conteúdo se daria pela leitura direta, implicando, conseqüentemente, na necessidade de alfabetização e no domínio das habilidades de leitura e escrita.

Em contraposição a esse movimento, a Igreja Católica fundou a Companhia de Jesus, que, mais tarde, se abriu também para a formação de leigos e atuou em diversos países de tradição católica, entre os quais o Brasil.⁶⁶

⁶⁶ Aqui não nos detemos no ensino promovido pela Companhia de Jesus por já ter sido alvo de discussão no Capítulo 1.

Outro marco que conferiu avanço radical à compreensão do processo educativo foi o Iluminismo. Embora não haja um consenso quanto à visão que os iluministas tinham acerca da educação, para Manacorda (1996, p. 242), Rousseau revolucionou a pedagogia ao privilegiar a “abordagem antropológica”, que passava a focar o sujeito – adulto ou criança – dando um golpe no que o próprio Manacorda denomina de “abordagem epistemológica”, cuja centralidade recaía na reclassificação do saber e em sua transmissão, negligenciando o processo e valorizando tão somente o conhecimento pronto e acabado. Tal contexto, aliado a fortes mudanças políticas – inclusive a ascensão de déspotas esclarecidos –, ajudou a minimizar a autoridade da Igreja, ao tempo em que fortaleceu o domínio do Estado frente aos assuntos educacionais.

Contrariamente, Mészáros (2008, p. 86) critica tal avanço por entender que o movimento iluminista não apontou grandes mudanças nem favoreceu a igualdade de classe, visto que “[...] os representantes do Iluminismo queriam reformar por meio da educação pessoal idealmente adequada dos indivíduos.” De acordo com seu pensamento, mudanças profundas só podem ocorrer se forem atacadas as *determinações estruturais causais* e se isso for feito por indivíduos sociais, e, não, isoladamente. Ademais, proposições mais radicais exigiriam dos pensadores iluministas uma perspectiva social taxativamente diferente. De fato, a perspectiva da educação iluminista – especialmente a proposta por Rousseau – era idealizada por conceber inata no indivíduo uma natureza boa e pura, corrompida pelas degenerações sociais, podendo ser recuperada pela educação. Para nós, o problema de tal perspectiva é o não questionamento quanto à factibilidade de tal formação e a não apresentação de meios concretos para se alcançar esse estado de indefectibilidade.

Contudo, consideramos ser necessário relativizar a postura apresentada por Mészáros e fazer um contraponto, por entendermos, em primeiro lugar, não ser pretensão dos iluministas promover revoluções e, em seguida, por concebermos que – embora sempre passíveis de críticas – pensadores e pensamentos estão sujeitos ao seu tempo histórico. No caso particular do Iluminismo, o momento era de fomento a um modelo social, econômico e cultural radicalmente novos, onde eram depositadas imensas esperanças no futuro, instado a ser construído em bases racionalistas, contrariando os preceitos empiricistas e em bases científicas, e não mais religiosas. Enfim, o movimento das luzes ajudou a promover o avanço do pensamento em um contexto ainda profundamente marcado pela confusão entre poderes seculares e regulares, por um forte império do senso comum e das superstições e pelo pouco intercâmbio cultural.

Fechado o parêntese, voltamos ao percurso histórico da educação e da escola. Espaços destinados a ensinar e variadas formas de ensino existem em praticamente todas as sociedades desde a Antiguidade. No entanto, é importante assinalar que a consolidação da escola como lugar institucional só ocorreu a partir da segunda metade do século XVIII e instada pela conjuntura daquele momento: a Revolução Industrial, que apresentou a necessidade de novos aprendizados, especialmente para o trabalho fabril; a ascensão da burguesia, cujos membros, de súditos passaram à condição de cidadãos de direitos; a formação dos Estados Nacionais; uma maior organização e mobilização da classe trabalhadora, que exigiram novas formas de tratar a educação, aos poucos reconhecida como responsabilidade do Estado e direito de todos, intensificando-se as reivindicações pela sua democratização, universalização e laicização. Nesse cenário cambiante, simultaneamente ao desenvolvimento da fábrica, ocorreu a “[...] supressão, de fato e de direito, das corporações de artes e de ofícios, e também da aprendizagem artesanal como única forma popular de instrução” (MANACORDA, 1996, p. 249). Nesse percurso, o século XIX possibilitou a formação dos primeiros sistemas nacionais de ensino (SAVIANI, 1997, p. 17-18) e, de maneira quase hegemônica, a escola se espalhou.

A mesma ideia é compartilhada por Dubet (2003, p. 31-32), para quem a escola tal qual conhecemos contemporaneamente é originária da Modernidade e da ascensão do sistema republicano europeu. O autor afirma que “a escola republicana era impelida pelo projeto de instalar uma cidadania nova” (DUBET, 2003, p. 31-32), legitimar as instituições republicanas e “[...] instaurar uma consciência racional e um sentimento nacional, uma laicidade [...]” capaz de adequar os países europeus, particularmente a França, à Modernidade e “[...] assegurar o reino dos direitos do homem, da razão e do patriotismo”.

Tais intenções foram consolidadas e sentidas pela construção de prédios destinados ao ensino, pela ampliação do acesso a estudantes de baixa renda e pela contratação de mestres, que passaram a perceber um salário fixo, rompendo definitivamente com o modelo medieval, garantindo aos colégios seu lugar na organização do ensino. Nessa nova disposição, introduziram-se

[...] os graus, as séries, as classes, organizadas segundo a idade e o desenvolvimento dos alunos, os programas, as disciplinas escolares, os horários esquadrinhados, os exames com as consequentes recompensas e castigos, a pedagogia dos textos escolhidos [...], a disciplina física, a submissão à autoridade do mestre, a organização hierárquica do ensino e da administração desses novos espaços de escolarização (BUFFA e PINTO, 2007, p. 152).

Essas mudanças implicaram numa mudança do olhar acerca dos usos do espaço, do tempo, da organização curricular e das estruturas de poder. Não se tratava mais de mestres isolados ou artesãos ensinando a seus aprendizes um ofício. O que passava a vigorar era uma forma sistematizada de ensino e aprendizagem que envolvia e envolve interesses e significados múltiplos, complexos e muitas vezes conflitantes, permeados por ações e situações de controle e resistências e disputas de poder.

Em conformidade com os autores mencionados, Alves (2005, p. 32-33) reconhece que a escola é tributária da Revolução Industrial. No entanto, defende que sua consolidação não ocorreu desde o início do processo de industrialização. Para ele, naquele momento, a escola mal havia emergido institucionalmente, constituindo-se apenas uma aspiração. Sua perspectiva diferenciada se justifica por entender que a expansão do ensino está subordinada à produção e reprodução do capital e, até então, não haviam sido gestadas as condições materiais propiciadoras de investimentos em atividades improdutivas, entre as quais se encontravam a educação e a saúde pública. Dessa forma, sua universalização teria sido uma conquista não da fase concorrencial, mas, sim, da fase monopolista do capital.

Ainda assim, com base nos autores citados, é possível afirmar que, conquanto as origens de formas sistemáticas de ensino sejam mais antigas, a escola como instituição e o modelo escolar vigente na atualidade constituem-se herança dos séculos XVII e XVIII, quando a Modernidade nascente trouxe grandes transformações embaladas por ideais de supremacia da razão, da ciência, da tecnologia e do progresso, em detrimento de outras maneiras de perceber e explicar a realidade, o que não significou que a universalização da educação ocorreu de um momento para o outro, visto que, coerente com as ideias apresentadas por Alves, não havia ainda sequer o capital disponível para concretizar tal intento, isso sem contar os diferentes níveis de desenvolvimento cultural, político e econômico das nações.

2.2.1 Os sentidos da educação no Brasil

No que diz respeito à história da educação no Brasil, ela é marcada por intestinas lutas políticas, interesses econômicos e de grupos. Sua origem pode ser encontrada entre os povos autóctones que já praticavam ações educativas com vista a sua reprodução material e cultural. Mesmo com a presença dessas maneiras preliminares e assistemáticas de transmissão do conhecimento, as primeiras instituições voltadas propriamente para o ensino formal no país

foram implantadas pelos jesuítas e tinham como objetivo precípua a instrução dos filhos dos colonos e a catequização indígena, principalmente das crianças. A primeira foi o “Colégio dos Meninos de Jesus”, fundada em Salvador no ano de 1550 e que tinha como mestre o jesuíta Vicente Rodrigues (NASCIMENTO *et al.*, [19--], p. 6-7). Posteriormente, outras escolas jesuítas elementares foram fundadas em Porto Seguro, Ilhéus, São Vicente, Espírito Santo e São Paulo de Piratininga, além de três colégios nas províncias do Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia. Nessas escolas havia dois modelos distintos de ensino, variando conforme o sujeito ao qual se destinava: “[...] um para os indígenas, centrado na leitura, escrita e algumas operações, e outro para os filhos dos colonos, consistindo num ensino mais intelectualizado” (NASCIMENTO *et al.*, [19--], p. 9). A educação no país esteve a cargo da Companhia de Jesus até sua expulsão em 1759 pelo Marquês de Pombal, o que, na prática, não significou a assunção dos assuntos educacionais pelo poder governamental⁶⁷, e as questões pertinentes à educação iam sendo arrastadas.

Em seu artigo nº. 179, §§ 32 e 33, a primeira Constituição brasileira (BRASIL, 1824) garantia “A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos” e do mesmo modo “Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes”. Apesar da garantia legal, tal efetivação só veio a ocorrer por meio do Decreto imperial de 15 de outubro de 1827 (BRASIL, art. 1º, 1827), quando ficou determinado que “Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias.” Além disso, o decreto definia um currículo, previa a fundação de escolas de meninas, a contratação e formação de docentes, sua remuneração, a descentralização do ensino e a destinação de prédios e mobiliários para fins de ensino às expensas da fazenda pública, constituindo-se, assim, na primeira lei geral relativa ao ensino elementar.

Ainda que os termos legais sugiram a expansão e o avanço da educação brasileira, isso não ocorreu na prática. Criticando a Lei de 1827, Fernando de Azevedo considerou que ela “[...] fracassou por várias causas, econômicas, técnicas e políticas” (*apud* CASTANHA, [s./d., não paginado]), materializadas nas condições sócio-históricas do país naquele momento, quando os recursos e instrumentos didáticos eram escassos, os docentes pouco qualificados, os prédios inadequados para atender às finalidades pedagógicas e o próprio desinteresse da população – majoritariamente rural – pela instrução. Além disso, é preciso considerar o distanciamento existente entre a sanção da lei e sua lenta e burocrática implantação

⁶⁷ Não retomaremos essa discussão, por já ter sido feita no Capítulo 1.

[...] em virtude de que as medidas adotadas pelas províncias, só teriam validade, depois que fossem aprovadas pela Assembléia Geral e o Imperador. Ou seja, para se criar uma escolinha no arraial mais distante do Brasil era necessária uma lei da Câmara dos Deputados, a qual deveria ser sancionada pelo Imperador. Tal situação perdurou, até a aprovação do Ato Adicional de 1834, quando o poder de criar escolas primárias e secundárias passou, também, ser atribuição das províncias (CASTANHA, [s./d., não paginado).

Embora anos mais tarde o livro *O império do Brasil* (1867), de autoria de Frederico José de Santa-Anna Nery, atestasse “[...] o progresso intelectual brasileiro, na contabilidade da difusão de escolas primárias públicas e na frequência de alunos, que chegava a avaliar em 300 mil”, Vidal e Faria Filho (2005, p. 77) consideram que esses dados não passavam de peças de propagandas do Estado imperial⁶⁸ e, mesmo contando com um arcabouço legal que previa a criação de um sistema público, laico e gratuito de ensino, até 1889 praticamente nada foi realizado para a consecução dessa finalidade. As primeiras leis com vista a promover uma maior organicidade no ensino e concretizar um sistema nacional de educação só vieram a ser implantadas efetivamente nas décadas de 1930 e 1940, motivadas pelo novo contexto interno que configurou a emergência do processo de industrialização e o fortalecimento do Estado-Nação.

No que tange às funções atribuídas à educação, o modelo salvacionista e transformador não se constitui novidade. No início da República, ele se evidenciou quando “a adoção do trabalho assalariado, aliada a outras questões de modernização do País, fez com que a escolarização aparecesse como fator promotor de ascensão social” (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003, p. 143) e caminho para a reforma social interna. Assim, o discurso político comportava e definia esses ideais.

De acordo com a análise de Vidal e Faria Filho (2005, p. 95), tais ideais se consolidaram também com a contribuição da historiografia educacional, que, desde sua origem – e nos anos subsequentes –, foi permeada por um “etos religioso”, sobretudo católico. Segundo os autores, em termos de produção acadêmica, outro fator que fortaleceu a manutenção dessa perspectiva foi a junção das disciplinas História da Educação e Filosofia da Educação (1946), o que acabou ratificando o distanciamento das pesquisas, contribuindo para dar à educação um caráter moralista e impregná-la de uma postura salvacionista.

⁶⁸ Na mesma linha visando promover dados governamentais, insere-se a obra *L’Instruction publique au Brésil: histoire et législation (1500-1889)*, de José Ricardo Pires de Almeida, publicado em 1889 e traduzido para o português somente em 1989.

No início da Primeira República, o *otimismo pedagógico* encontrava-se tão presente entre os políticos e intelectuais brasileiros que é possível percebê-lo nos membros da Associação Brasileira de Educação (ABE),⁶⁹ responsável por realizar em 1927 a I Conferência Nacional de Educação. Durante a Conferência os discursos referendavam o papel da educação na realização de mudanças socioeconômicas mais amplas, o que se expressa, por exemplo, na tese apresentada por Mário Pinto Serva, membro da entidade, ao enfatizar que

o problema da educação do povo brasileiro é o mais nacional de todos os problemas. É o maior problema da história nacional. É quase o único problema nacional, porque a educação, generalizada e ampla, naturalmente por si, resolve todos os demais problemas. É a infra-estrutura da organização coletiva (CNE, t. 103, *apud* VIEIRA, 2007, p. 387).⁷⁰

Conforme destaca Vieira, a formação defendida pelos abeístas tinha um caráter menos humanista e cientificista e se voltava prioritariamente para a formação moral e política. Dessa maneira, “[...] a crença no poder redentor da escola não estava associada exclusivamente à difusão do saber, mas sim na sua afirmação de um discurso político moralizador” (VIEIRA, 2007, p. 390), no qual estava incluída também a defesa de que os intelectuais educadores seriam “[...] intérpretes e guias privilegiados dos interesses do povo e da nação” (VIEIRA, 2007, p. 390). O pragmatismo presente nesse ideal vinculava a Modernidade brasileira ao modelo norte-americano, sendo importante lembrar que, no período pós-Primeira Guerra, os Estados Unidos começavam a exercer papel hegemônico no contexto internacional, estando, por isso, em voga o *american way of life*. Por meio de uma reforma intelectual e moral, a educação deveria percorrer os mesmos caminhos de desenvolvimento e Modernidade daquele país e contribuir para a internalização de princípios, como:

identidade, assentada sobre o civismo e a idéia de cultura nacional; *laboriosidade*, a partir da íntima sintonia entre cultura e mundo do trabalho (indústria); *religiosidade*, concebida como princípio mobilizador da fé e da devoção às causas; *racionalidade*, nos termos de ações dirigidas a fins; e *sanidade*, concebida como asseio e controle do corpo (VIEIRA, 2007, p. 394, grifos do autor).

⁶⁹ A ABE foi criada em 1924 no Rio de Janeiro tendo como membros, além de professores, profissionais liberais, comportando em seu interior correntes e ideologias variadas.

⁷⁰ Discursos corroborando o papel salvacionista da educação também podem ser encontrados na imprensa da época ao defender que na educação do povo fundamenta-se o progresso e que o destino da nação está diretamente atrelado ao que da educação for feito. Exemplo disso foi a reportagem publicada no jornal curitibano Diário da Tarde, em 26 de dez. de 1927 (*apud* VIEIRA, 2007, p. 387).

Ainda que a forte defesa da entrada do Brasil na Modernidade se apresentasse já naquele momento, Vieira acredita não ser possível distinguir, entre os intelectuais das décadas de 1920 e 1930, um projeto único de Modernidade, e, sim, projetos diferenciados. Outro aspecto é que internamente se constituiu uma Modernidade às avessas, pois discussões que deveriam estar em pauta entre pensadores liberais, tais como as “[...] classes promíscuas, a laicização do ensino, o papel da mulher e da professora encontram sérias resistências, assim como revelam silêncios que soam alto” (VIEIRA, 2007, p. 395). E a escola representava um dos espaços de introjeção desses excludentes projetos de civilidade e Modernidade.

O entendimento esposado por Xavier (1990, p. 61) também é de que as ideias defendidas e divulgadas pelos renovadores nos anos de 1920 e 1930 estavam impregnadas de um liberalismo cuja abertura social era unidirecional, isto é, concebida apenas no âmbito econômico, que, por sua vez, impunha tarefas, funções e papéis sociais cada vez mais complexos e apresentava a falsa perspectiva de mobilidade social por meio de méritos individuais. Esse ideal foi levado para o campo educacional e

[...] o pensamento liberal desembocou na defesa da “Escola Pública, Universal e Gratuita”, como condição indispensável para a garantia da igualdade de direitos e oportunidades que justificava em última instância, a desigualdade social “justa” porque “natural” (XAVIER, 1990, p. 61, grifos do autor).

Ocorre que os interesses em jogo, a realidade factual e os próprios limites do capitalismo naquele momento mostraram a impossibilidade de ascensão da classe trabalhadora por meio da educação – ela própria restringida pelo contexto mais amplo. Além desses fatores, a educação não se constituía ainda em direito amplo do cidadão nem era compreendida pela população como tal, podendo ser assim legalmente negligenciada pelo poder público. Essa situação evidenciava a contradição de um país que pretendia se modernizar e era, ao mesmo tempo, marcado por uma forte carência instrucional, por um regime democrático que não reconhecia direitos sociais e de cidadania e pela manutenção de privilégios e desigualdades assentada em sua estrutura.

Os anos de 1930 marcaram profundas transformações no Brasil. Ao lado de mudanças sociais (vide o aumento do processo migracional e de urbanização e as consequências dele advindas), o golpe que levou ao poder Getúlio Vargas e com ele uma nova elite industrial minimizou a influência da oligarquia agrária, contribuiu para desenhar os contornos do capitalismo interno, integrando-o ainda mais à economia internacional e mudou “[...] as aspirações sociais em relação à educação, uma vez que nele eram exigidas condições mínimas

para concorrer no mercado” (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003, p. 133), contrariando as necessidades anteriores, nas quais as formas de trabalho predominantemente rurais não exigiam que a população fosse instruída. O contexto cambiante levou também a uma mudança no discurso concernente à educação, traduzindo-se em atitudes governamentais, entre elas, a reforma educacional proposta no período pelo então ministro Francisco Campos, que, de acordo com os autores acima (2003, p. 135), centrou sua preocupação basicamente no ensino secundário e universitário e na modalidade de educação comercial, demonstrando despreço pela educação elementar.

Em nossa compreensão, mais que “despreço pela educação elementar”, com essa reforma, o governo ratificou uma educação dual, ao promover mecanismos que intentavam formar quadros dirigentes entre a elite e, concomitantemente, profissionalizar os menos abastados, dependentes, em sua maioria, dessa formação como meio de obter acesso ao mundo do trabalho e uma possível mobilidade social, limitados por fatores variados, entre os quais o próprio modo de produção. Contudo, é importante salientar que essa formação não ocorreu rapidamente nem de maneira satisfatória, visto que o desenvolvimento industrial acontecia de forma morosa e insipiente, não acarretando ainda “[...] por si mesmo a exigência de qualificação para o trabalho [...]” (XAVIER, 1990, p. 62). Mesmo com essa realidade contrária, a perspectiva da qualificação profissional como forma de acesso ao mercado de trabalho se deu a tal ponto que “[...] acabou por fortalecer a difusão da ilusão liberal de ascensão social pela escolarização [...]” (XAVIER, 1990, p. 62), legitimando o papel social da escola ante esse anseio.

Outro aspecto visado pelas mudanças educacionais promovidas naquelas décadas era o atendimento a algumas “[...] das aspirações da fração mais representativa das camadas médias, aquela que mediatizava política e ideologicamente o confronto entre dominantes e dominados, as suas elites intelectuais” (XAVIER, 1990, p. 63). Elites que, segundo a autora, temiam mudanças drásticas e, por isso, defendiam soluções idealistas, consubstanciadas, por exemplo, na mística segundo a qual a reforma social se faria mediante a reforma do homem, o que, por sua vez, ocorreria por meio da educação, sem que fosse necessário superar as desigualdades socioeconômicas.

As transformações em âmbitos variados, particularmente no campo educacional, acirraram os debates em torno da educação, tanto que, em 1932, intelectuais vinculados à causa lançaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, propugnando por uma educação pública, universal, gratuita, laica e obrigatória, que atentasse para as modernas exigências pedagógicas e educacionais. Os adeptos da Escola Nova concebiam a educação

“[...] como a possibilidade de reparação desse passado educacional de abandono e escassez de iniciativas no que concerne especialmente à instrução popular” (VIDAL e FARIA FILHO, 2005, p. 91), aproximando-se da visão redentora da educação, segundo a qual seria ela capaz de levar à superação do atraso econômico e político e das desigualdades sociais, promovendo ao mesmo tempo a modernização do país.

É importante ressaltar que, conquanto propusessem alterações teóricas e metodológicas no campo educacional, as mudanças sugeridas pelo ideário liberal escolanovista não previam transformações estruturais, demonstrando a contradição do discurso renovador e, no limite, do próprio capitalismo implementado no país até aquele momento. Dessa forma, segundo Xavier (1990, p. 82), a essência da ideologia educacional adotada pelos seus adeptos se constituiu em associação com as necessidades impostas pelas relações capitalistas, cujas “[...] contradições formais refletiam as contradições reais do processo de rearticulação dos princípios liberais inspiradores, no processo peculiar do avanço capitalista nacional”.

As disputas ideológicas daquele momento se davam notadamente entre católicos e liberais, interessados em introduzir suas respectivas concepções de educação na Constituição de 1934. Os liberais, contrariando os interesses dos setores tradicionais da Igreja, defendiam “[...] a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, bem como a laicidade e a co-educação” (GADOTTI, 2006, p. 117).⁷¹ Não obstante e apesar dos antagonismos, é possível afirmar que ambos os grupos representavam frações da burguesia, cada um lutando por fazer valer seu projeto educativo. Assim, de acordo com Xavier (1990, p. 61), o ideal de uma escola redentora, responsável por promover o progresso social e individual e servir como móvel do desenvolvimento econômico “[...] acabaram por se traduzir na acanhada defesa da ampliação do sistema tradicional que produzia elites dominantes”, não se efetivando, portanto, nenhuma alteração significativa.

Para Xavier (1990, p. 119, grifos no original), as duas reformas empreendidas durante os anos de 1930 e 1940 resultaram em uma

oficialização do dualismo educacional brasileiro que reproduzia, na estrutura do sistema educacional, a discriminação e os privilégios da estrutura econômico-social, mantidos e garantidos tanto no regime político

⁷¹ Um dos indicativos de tais disputas foi a criação efetiva da Liga Eleitoral Católica (LEC) em 1932. De caráter suprapartidário e existente regionalmente desde o início do século, sua atuação foi estendida ao âmbito nacional a partir daquele ano, buscando eleger representantes que defendessem, junto à Assembleia Constituinte, a inclusão de alguns postulados católicos na Carta Magna de 1934, entre os quais a incorporação do ensino religioso também nas escolas laicas públicas ou privadas.

“democrático” como no “autoritário”, sob o respaldo ideológico de “conservadores” e “liberais”.

Nesse sentido, ainda segundo a mesma autora “a política educacional nacional definia-se cada vez mais nitidamente, como instrumento de cimentação da ordem econômico-social vigente” (XAVIER, 1990, p. 119).

Corroborando tal asserção, sem que fossem promovidas grandes alterações educacionais, a Carta Magna de 1934 contemplou algumas das reivindicações contidas no manifesto lançado pelos Pioneiros, tanto que, no Capítulo II, dedicado à Educação e Cultura, define como responsabilidade da União, Estados e Municípios seu fomento (BRASIL, 1934). Embora declarasse ser a educação direito de todos, não atribui a si o dever de sua oferta, dividindo inclusive com a família a responsabilidade por ministrá-la. Apesar disso, pode ser considerada um avanço a determinação constitucional de percentuais destinados à educação, não menos que 10% para a União e os Municípios e, nunca menos que 20%, para os Estados.

Essa Constituição teria vida curta, pois, em 1937, foi implantada a ditadura do Estado Novo e, com ela, uma nova Carta, cuja orientação político-educacional voltava-se para a centralização do poder. Isso fica patente no art. 128, que prevê a formação pré-vocacional profissional, tornando obrigatório o ensino de trabalhos manuais em todas as escolas normais, primárias e secundárias, ao mesmo tempo em que se desresponsabiliza por arte, ciência e ensino, atribuindo tal função à iniciativa individual, de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares, cabendo apenas ao Estado uma contribuição direta ou indireta ao seu estímulo e desenvolvimento (BRASIL, 1937). Assim, novamente o trabalho foi reafirmado como princípio inerente à educação, e sua organização se deu de forma dual, continuando a reproduzir a divisão hierárquica do trabalho e marcar a estratificação social, ao direcionar o ensino propedêutico às classes abastadas, e o profissional, àquelas menos favorecidas.⁷²

O princípio da gratuidade do ensino também não foi totalmente garantido, uma vez que a Constituição preconizava o dever de solidariedade dos mais abastados para com os necessitados. Assim sendo, definia que [...] por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar (BRASIL, art. 130, 1937).

Com o fim do Estado Novo em 1946 e a redemocratização, o país voltou a ter outra Carta Magna e, com ela, novos direcionamentos nas políticas educacionais, estabelecendo,

⁷² Não por acaso poucos anos depois (1942) foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) surgiu alguns anos mais tarde (1946), ambos contributivos para a formação profissional, um dos meios para acelerar o desenvolvimento capitalista no país.

inclusive e pela primeira vez, como dever da União fixar leis e diretrizes para a educação nacional (BRASIL, 1946). Atendendo ao que previa o texto constitucional, no mesmo ano, o então ministro do governo Dutra, Clemente Mariani, instituiu uma comissão imbuída da tarefa de elaborar um anteprojeto de reforma educacional. Essa comissão, presidida por Lourenço Filho, foi dividida em três subcomissões, ocupando-se cada uma delas das respectivas instâncias de ensino: primário, médio e superior. A elaboração do anteprojeto durou dois anos e foi encaminhado à Câmara Federal em 1948, dando início a ferrenhas lutas ideológicas.

Falar dos embates travados em torno da proposta de lei não se constitui tarefa fácil, já que, no próprio interior dos grupos, é possível encontrar posturas heterogêneas e até antagônicas. Contudo, mesmo incorrendo em simplificação, visto que nosso objetivo não é fazer uma análise detalhada daquele momento, a título de exemplaridade citamos duas ações que refletem bem essas disputas: o “Manifesto dos Educadores”, redigido por Fernando de Azevedo, publicado em 1959, servindo como libelo de defesa da escola pública, e o substitutivo apresentado por Carlos Lacerda, ferrenho defensor dos interesses católicos e de orientação fortemente privatista.⁷³

As principais disputas – que certamente não se restringiam a aspectos educacionais, posto que nelas se encontravam ínsitas concepções econômicas e de sociedade –⁷⁴ estavam polarizadas em torno da centralização-descentralização que desembocaram no conflito estatização-privatização e arrastaram a tramitação do projeto em treze anos. Após várias emendas, o texto final resultou na LDB nº. 4.024, promulgada em 20 de dezembro de 1961.

A descentralização administrativa foi preconizada pela LDB, uma vez que atribuía aos estados a responsabilidade pela organização de seus sistemas de ensino e conferia às unidades escolares maior liberdade na elaboração de programas e seleção curricular. Apesar das mudanças, o que ressalta da lei é uma conciliação entre forças conservadoras e liberais, consubstanciada em um projeto que atendia às reivindicações de ambas as correntes, o que, para Xavier (1990, p. 135),

[...] confirmou a presença, ainda predominante, das preocupações político-partidárias, a fragilidade das oposições ideológicas entre as elites dirigentes e

⁷³ O Substitutivo Lacerda foi um “projeto de lei apresentado à Câmara dos Deputados por Carlos Lacerda em 15 de janeiro de 1959, e que substituiu o projeto original, novamente arquivado depois de inúmeras emendas” (XAVIER, 1990, p. 134).

⁷⁴ A partir da Segunda Guerra Mundial, o Brasil aumentou consideravelmente sua produção industrial. Tal cenário contribuiu para acirrar disputas ideológicas que passaram a gravitar em torno de dois projetos principais: o nacional desenvolvimentismo, defensor de uma intensa atuação do Estado nos assuntos econômicos e o liberalismo que se contrapunha à sua ingerência na economia, entendendo que esta deveria ficar a cargo da livre concorrência e da iniciativa privada.

a importância secundária realmente atribuídas por elas ao sistema educacional em si, para a solução dos problemas que a afligiam.

A conciliação fica patente no texto legal ao determinar que a oferta do ensino constitui-se obrigação do poder público e, ao mesmo tempo, o libera à iniciativa privada, conforme o artigo 3º, inciso I, que estabelece o direito à educação a ser assegurado “pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor” (BRASIL, 1961) e ainda o artigo 5º, que assegura “[...] aos estabelecimentos de ensino públicos e particulares legalmente autorizados, adequada representação nos conselhos estaduais de educação, e o reconhecimento, para todos os fins, dos estudos neles realizados”.

Já o fomento à educação privada pode ser atestado pela alocação de recursos destinados à cooperação financeira entre as três esferas do poder público e o ensino privado, que se daria por meio da concessão de bolsas a alunos carentes e outras formas de repasse que poderiam subvencionar instituições educacionais como o “financiamento a estabelecimentos mantidos pelos Estados, municípios ou particulares, para a compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos de acordo com as leis especiais em vigor” (BRASIL, artigo 95, letra “c”, 1961).

De acordo com Xavier (1990, p. 142), a LDB 4.024/61 resultou inócua por repetir outras reformas que não concretizaram um sistema educacional no país e por manter em seu bojo as “[...] contradições do liberalismo que cimentava a forma peculiar do avanço capitalista nacional, dissimulando as contradições reais que eclodiam nesse processo”. A essa afirmativa, podemos acrescentar: ajudou também a evidenciar a fragilidade da democracia recentemente reinstalada e das instituições democráticas, a pouca capacidade do reconhecimento popular sobre seus direitos e a dificuldade de organização e mobilização para que esses direitos fossem efetivados.

Dez anos depois a lei educacional de 1961 foi substituída pela LDB nº. 5.692/71. Instituída sob a égide da ditadura civil-militar, visava, entre outras finalidades, obter um maior controle sobre o ensino, adequá-lo à lei de segurança nacional e, uma vez mais, às necessidades utilitaristas do mercado. Tal controle pode ser percebido, pois, mesmo prevendo a responsabilização gradual dos municípios pelo ensino fundamental, “[...] a concentração dos recursos no âmbito federal assim como as medidas administrativas centralizadoras tornaram estados e municípios extremamente dependentes das decisões da União” (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003, p. 137).

Durante o regime ditatorial, houve uma grande expansão do ensino, no entanto a qualidade da educação pública continuou questionável. Além disso, a perspectiva salvacionista e o aspecto meritocrático da educação, presentes em outros períodos, mantiveram-se entre os políticos e intelectuais da época. Assim, ao defenderem que a escola era direito de todos e dever do Estado, também “[...] acreditavam que a promoção social pela escolarização era a via pacífica para a equalização das diferenciações sociais e econômicas, partilhando de um ideal meritocrático de organização social” (VIDAL e FARIA FILHO, 2005, p. 104-5). Nesse sentido, a educação representaria também um caminho para a aceitação de reformas que não alterassem a estrutura organizacional da sociedade classista, com suas discrepâncias e exploração econômica, constituindo-se um acordo (não)consentido, marcado pela tensão entre um Estado repressivo e antidemocrático, aliado à burguesia, e os coletivos sociais excluídos e desarticulados, onde imperava a ideologia subterrânea e inconfessa – posto que a ela cabe o papel de mascarar a realidade – da alienação, despolitização, manutenção da conformação social, da ordem aparente e o mascaramento dos antagonismos.

Se no Brasil o Estado nunca cumpriu com qualidade e efetividade obrigações sociais como saúde, educação, segurança, transporte público, habitação, entre outras, a partir da década de 1980, essa situação se agravou motivada pela implantação da política neoconservadora do Estado mínimo, que marcou a paulatina diminuição da ingerência estatal frente a essas demandas. Essa opção – tal qual em outros momentos que também priorizavam a formação para o mercado – passou a requerer um profissional de novo tipo, portador de habilidades e competências que atendessem às exigências postas pelo mercado. Acirrada por esse cenário, a escola volta a ser vista como locus apropriado para a formação desse profissional.

Frente às atuais demandas, ressurgiu uma antiga questão extremamente importante para a compreensão do papel social da escola “[...] é sua função formar para o trabalho, ou ela constitui espaço de formação do cidadão partícipe da vida social?” (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003, p. 131). Conquanto o tipo de formação por ela promovida seja questionável, destacamos que o problema não reside na preparação para o mundo do trabalho – consensualmente uma das principais finalidades da escola e da educação. Concordando com Pérez Gómez (1998, p. 15), para nós, trata-se de definir o significado dessa preparação, “[...] como se realiza este processo, que consequências tem para promover a igualdade de oportunidades ou a mobilidade social, ou para reproduzir e reafirmar as diferenças sociais de origem dos indivíduos e grupos”. A realidade concreta tem evidenciado que o modelo

escolhido para essa preparação segue uma via contrária à promoção ética e humana e à superação da miséria socioeconômica.

Segundo nossa compreensão, esse questionamento está atrelado ao eterno dilema acerca das funções, objetivos e concepções da educação, ao tipo de sujeito que se deseja formar e ao modelo de sociedade que se quer manter ou romper, uma vez que a escola também é responsável por transmitir um quadro de valores, um determinado *ethos* social e econômico, muitos vezes naturalizado e reificado. Diante desse quadro, a educação mais uma vez reflete os antagonismos sociais, pois, se por um lado dela se exige uma formação individualista e competitiva – como quer o mercado –, por outro, alguns grupamentos – mormente os que anseiam por mudanças sociais – cobram que ela possibilite uma formação voltada para o desenvolvimento dos sentimentos de empatia, cooperação e solidariedade, que ajudem a romper o *status quo* e a atual conformação estrutural.

Ainda no que tange à formação profissional adequada às novas exigências do mercado, Pérez Gómez apresenta outro aspecto pertinente à discussão, qual seja: a contradição instalada na esfera da própria ocupação econômica. Explicamos melhor com as palavras do próprio autor:

a escola homogênea em sua estrutura, em seus propósitos e em sua forma de funcionar dificilmente pode provocar o desenvolvimento de idéias, atitudes e pautas de comportamento tão diferenciadas para satisfazer as exigências do mundo do trabalho assalariado e burocrático (disciplina, submissão, padronização) ao mesmo tempo que as exigências do âmbito do trabalho autônomo (iniciativa, risco, diferenciação) (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 20).

Do excerto podemos inferir que a contradição apontada pelo autor no âmbito da ocupação econômica se instala também na escola, visto ter ela que atender a demandas diversificadas tanto da sociedade quanto do mercado, conforme já acentuamos, ao mesmo tempo em que mantém uma estrutura tradicional, inibidora da criatividade e da livre iniciativa.

Compondo um projeto maior, visando fortalecer a globalização e o neoliberalismo, os anos de 1990 foram pródigos no desenvolvimento de políticas educacionais em âmbito mundial. Tanto é que em 1990 aconteceu a “Conferência Mundial de Educação para Todos” na Tailândia, que marcou o início desse projeto financiado pela Unesco, Unicef, PNDU e Banco Mundial e do qual resultou a *Declaração de Jomtien*. O Brasil estava entre os signatários do documento e, por sua alta taxa de analfabetismo, se comprometia a promover, em uma década, políticas educacionais que revertissem esse quadro e ampliassem o acesso à

educação básica. A consecução de tal objetivo não estava circunscrita à escola; deveria incluir, segundo as orientações propostas, também a família, a comunidade e os meios de comunicação (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 98).⁷⁵

Durante toda a década foram realizados diversos eventos internacionais para debater a educação. Demonstrando o peso de órgãos financeiros na condução de políticas educacionais, o Banco Mundial capitaneou as discussões ocorridas durante a Conferência de Jomtien e elaborou diretrizes que deveriam ser adotadas nas décadas seguintes pelos países que dela participaram.⁷⁶ De caráter político e econômico, essas diretrizes objetivavam a erradicação do analfabetismo, a eficácia do ensino e a melhoria no atendimento escolar. Além disso, apresentavam recomendações aos governos no sentido de diminuir sua ingerência nas políticas sociais, buscar novas fontes de recursos, promover uma aproximação entre os setores produtivos e a educação profissional, entre o público e o privado e, ainda, manter o controle dos resultados por meio de avaliações (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 99).

Frigotto e Ciavatta (2003, p. 96) advogam que as políticas econômicas elaboradas pelos organismos internacionais na década de 1990 estavam voltadas para o fomento do capital e para a superação das crises sistêmicas, eram mantenedoras de uma elite composta por uma parcela mínima da população mundial e veiculavam uma concepção de projeto social único. Para os autores, entre outros efeitos nefastos do pensamento único, encontra-se o

[...] abandono do pensamento crítico vinculado a projetos societários firmados na perspectiva da autonomia e, ao mesmo tempo, num relacionamento soberano entre povos, culturas e nações. Reafirmam-se, pela via do pragmatismo, das visões positivistas e neopositivistas, e neoracionalistas e do pós-modernismo, uma visão fragmentária da realidade e uma afirmação patológica da competição e do individualismo (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 96).

Conforme o exposto, é possível afirmar que a última década do século XX e os anos iniciais do século XXI marcaram mudanças consideráveis nas instâncias econômicas, políticas e teóricas, para citar apenas estas. O recente contexto impôs também o redesenho da semântica, introduzindo neologismos necessários à sua compreensão e adequação. Nesse sentido, “destacam-se as noções de globalização, Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade pós-classista, sociedade do conhecimento,

⁷⁵ No Brasil uma das ações decorrentes da conferência foi o *Plano Decenal da Educação para Todos*, implementado no decênio 1993-2003. O documento foi elaborado em consonância com as determinações dos organismos financiadores e não contou com a participação dos coletivos sociais.

⁷⁶ Essas diretrizes foram divulgadas por meio do documento *Prioridades y estrategias para la educación*.

qualidade total, empregabilidade etc.” (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 95). Carregadas de um sentido ideológico, tais noções cumprem uma função específica: “[...] a de justificar a necessidade de reformas profundas no aparelho do Estado e nas relações capital/trabalho” (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 95). Em nossa concepção, muitas vezes, essas locuções assumem na prática conotações bem diversas daquelas sugeridas, como “sociedades pós-classistas”, na qual subjaz a ideia de que a divisão de classes foi superada, quando inversamente o que testemunhamos é o aprofundamento dessa polarização, ou, ainda, “sociedade do conhecimento”, como se o conhecimento se materializasse em um produto acessível a todos em uma prateleira qualquer.

No caso do Brasil, a esse contexto de reflexões, mudanças externas e adequação ao neoliberalismo, soma-se o processo de reabertura política iniciada na década anterior e que levou à aprovação de uma nova carta constitucional em 1988. Essa Constituição define como competência privativa da União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, prevendo, com isso, a possibilidade de uma revisão legal da educação, o que de fato veio a acontecer, quando, em 1996, entrou em vigor a LDB nº. 9.394, que, conforme conhecimento geral, tramitou durante anos no Congresso Nacional⁷⁷ e resultou do substitutivo apresentado pelo então senador Darcy Ribeiro. O texto aprovado divergiu radicalmente do projeto original elaborado e proposto por variados segmentos da sociedade civil, notadamente o Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública. Tal qual ocorreu com a LDB de 1961, o arrastamento da discussão revela a permanência de disputas e embates em torno não somente da educação e do pensamento pedagógico, como, também, e, principalmente, de concepções de sociedade, no nosso caso, ainda marcada por contradições profundas.

Organizada em uma estrutura fragmentada, a nova lei não possibilitou a formação de um sistema nacional de educação,

[...] pois nela as diretrizes não são contempladas, a articulação e coordenação entre os Sistemas de Ensino – que seriam exercidas pelo Conselho Nacional de Educação, enquanto órgão normativo, e pelo Ministério como órgão executivo e de coordenação – ficam restritas ao Poder Executivo, semimpossibilitando a participação dos segmentos organizados da sociedade civil (ZANETTI, 1998, não paginado).

Conforme previam as recomendações indicadas pelos organismos internacionais de fomento, a lei assumiu um caráter dual, pois, se, por um lado, descentralizou a execução, por outro, manteve a centralidade das decisões como a vinculação das avaliações ao âmbito

⁷⁷ A proposta inicial foi apresentada em 1988.

federal e a definição de um currículo nacional único. Configurando essa centralização, a lei prevê que cabe “[...] ao MEC o papel político-estratégico, aos estados e municípios atuar no nível estratégico-gerencial e à escola o nível gerencial-operacional” (ZANETTI, 1998, não paginado).

Nesse sentido, as mudanças no campo educacional compõem o quadro de ajuste do país à nova ordem mundial e a sujeição ao grande capital. Tal ajuste leva Frigotto e Ciavatta (2003, p. 107) a argumentarem que foi durante a gestão do então presidente Fernando Henrique Cardoso que, pela primeira vez na história da república brasileira,

o ideário empresarial e mercantil de educação escolar [se transformou] em política unidimensional do Estado. Dilui-se, dessa forma, o sentido de público e o Estado passa a ter predominantemente uma função privada. Passamos assim, no campo da educação no Brasil, das leis do arbítrio da ditadura civil-militar para a ditadura da ideologia do mercado.

É claro que essa perspectiva sempre esteve presente, conforme vimos argumentando ao longo do texto, mas, para os autores citados, em nenhum momento anterior, nem mesmo durante o regime civil-militar, o governo conseguiu dar forma orgânica e explícita ao propósito de direcionar a educação para os interesses do mercado. Objetivando tal intento, as políticas implantadas no período tinham uma dupla função: alinhar a educação escolar à nova estrutura produtiva e organizacional “[...] e a base técnico-científica à nova divisão internacional do trabalho” (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 107).

Conforme o exposto, tais reformas não visavam somente à mudanças na educação. Elas faziam parte de uma empreitada maior em execução naquele momento: a reforma do Estado, pautada, mormente, em uma agenda econômica, ajustando-o à nova fase de produção capitalista, que preconizava, entre outras pautas, um Estado mínimo no que diz respeito às responsabilidades sociais e, ao mesmo tempo, promotor do lucro privado, por meio do apoio a grandes empreendimentos, privatizações e a condução do país a uma situação de estabilidade frente às nações investidoras e aos órgãos financiadores.

Assim, com o surgimento da face neoliberal e globalizante do capitalismo, os serviços escolares igualmente se transformam em mercadoria e a antiga disputa entre público e privado se evidencia também na introdução do que é denominado por Costa (2007, p. 19, grifo do autor) como *franquias escolares*, cujo fim é vender “[...] projetos educativos em ‘pacotes’, para corresponder às demandas de uma sociedade utilitarista, ávida por resultados imediatos e garantidos em termos de sucesso e empregabilidade”, contribuindo para o estado de mercantilização da educação.

Confrontando esse novo contexto, Libâneo (2007, p. 24) defende que a escola precisa manter sua função nuclear, que, segundo sua concepção, deve estar voltada para uma educação “[...] mediante a qual crianças e jovens podem dominar os conhecimentos científicos, desenvolver suas capacidades e habilidades intelectuais, aprender a pensar, aprender a internalizar valores e atitudes [...]”, como também preocupar-se em rever os métodos e processos de ensino e aprendizagem e atentar para o fato de que ela não se constitui em único espaço cognitivo, o que implica em analisar permanentemente suas funções sociais.

Libâneo (2007, p. 26) atribui outras cinco funções à escola, na atualidade. Em primeiro lugar, considera seu papel cognitivo, no que denomina “pedagogia do pensar”, que deve funcionar como ponto de partida para se organizar o currículo; depois viria o processo de adequação à cultura geral, na qual estaria inserida a preparação para o mundo do trabalho e da informação; em terceiro lugar, a escola deve colaborar para a constituição da individualidade e identidade cultural do aluno; a seguir formar para cidadania, podendo ser tomada a própria escola como campo prático; por último, deve se preocupar em formar valores éticos e morais e despertar convicções humanitárias.

A *pedagogia do pensar* defendida pelo autor preconiza a busca de autonomia por parte do aluno. Segundo ele, essa pedagogia está ligada às práticas docentes, uma vez que fomenta nos alunos o desenvolvimento de “[...] competências cognitivas, capacidade de pensar por conta própria: investigar, argumentar, lidar com conceitos, comunicar-se, em resumo, desenvolver a capacidade de raciocínio e julgamento” (LIBÂNEO, 2007, p. 40). Assim, segundo ele, as funções educativas devem ir desde fatores cognitivos e práticos àqueles que visam à formação ampliada e à preparação para a vida social.

Acerca da relação escola e sociedade, Veiga-Neto (2007, p. 98) propõe que, ao invés de se pensar que já sabemos o que é a escola, seria mais adequado “[...] examinar como ela se tornou o que é, como ela está envolvida com a sociedade em que se insere” e como pode auxiliar a entender as transformações pelas quais o mundo passa. Considera ser a escola a instituição que mais colaborou para a construção do denominado mundo moderno, que, em sua origem, almejava ordem e civilidade na convivência, afastando-se do “estado natural” ou “bárbaro”, inserindo o indivíduo nas regras de convívio social e cooperativo. Essa ideia é compartilhada por Pimenta (2007), para quem, apesar da pertinência da crítica feita à história da escola, é preciso considerar os ganhos que ela propiciou e, conquanto tenha nascido de variados imperativos sociais, como alfabetizar, por exemplo, é oportuno lembrar que

[...] por ela foi possível ter uma utilização maior do conhecimento científico; também por ela passamos a cuidar da criança, [...]; também por ela não vivemos nos matando uns aos outros porque ela foi criando essa questão do espaço público, da civilidade (PIMENTA, 2007, p. 169).

Por sua organização e ideais ainda pautadas nos paradigmas da Modernidade, pela grande inserção social em praticamente todo o mundo, pelo longo tempo de vida escolar – considerando desde a educação infantil até o ensino médio –, é inegável que a educação contribuiu para a formação do chamado “homem moderno”. No entanto, contrariando o modelo instituído, a sociedade tem exigido cada vez mais da escola a formação de pessoas qualificadas para o mundo do trabalho e que atendam às exigências das formas de produção baseadas no avanço tecnológico e comunicacional e que sejam, ao mesmo tempo, críticas e autônomas, evidenciando o descompasso entre a educação escolarizada e as mudanças mais amplas e entre o que foi idealizado para ela e não se concretizou. Colocada em contexto alargado, tal situação reflete a própria crise do paradigma moderno.

Analisando a situação atual da instituição escolar, Veiga-Neto identifica uma lógica fundamentada em práticas disciplinares que contribuíram para a gênese e manutenção da *sociedade disciplinar* e aponta para um processo de coexistência com uma nova lógica que vem cimentando a *sociedade do controle*, o que tem deixado a escola em desacordo, pois, mesmo estruturada na primeira, tem que conviver com as mudanças originadas pela segunda. Definindo o que entende por *sociedade disciplinar*, o autor considera tratar-se daquela em que “[...] cada um é capaz de dizer a si mesmo o que é certo e o que é errado fazer (e não fazer); e as duas instâncias principais em que ocorre tal aprendizado são a família e a escola moderna” (VEIGA-NETO, 2007, p. 109). Lembra que o funcionamento de ambas circunscreve espacialmente crianças e jovens e que, nesses espaços, são infundidos os valores que se deseja serem interiorizados, sendo a primeira responsável pela formação em âmbito privado, e a segunda, em âmbito coletivo. Nesse sentido, a disciplinarização colaboraria na formação de indivíduos mais produtivos e de uma sociedade mais feliz, civilizada e segura, conforme o projeto idealizado na Modernidade e em parte alcançado pela escola.

Apropriando-se da concepção de Michel Foucault, Veiga-Neto (2007, p. 110) conceitua a *sociedade do controle*, como “[...] uma sociedade cuja ênfase parece recair cada vez menos no disciplinamento precoce e vertical (dos corpos e dos saberes) e cada vez mais no controle permanente, horizontal e minucioso (sobre os corpos).” Assim compreendido, esse controle – manifesto também no ajustamento psicossocial – mascara as formas de

manipulação estabelecidas de forma horizontal e contidas nos interstícios das relações interpessoais, o que inclui também a educação.

Diferenciando ambas, explica que, na primeira, a ênfase recai no autocontrole previamente internalizado, enquanto, na segunda, todos são vigiados e controlados o tempo inteiro por todos em qualquer espaço. Dessa forma, mesmo ocorrendo ganhos no sentido da segurança social, há a desvantagem da perda de privacidade, e o controle, tornado externo ao indivíduo, é exercido com a patente da legalidade. Compreende que um modelo não exclui o outro, o que o leva a afirmar não ser possível “[...] dizer que o controle está substituindo a disciplina, mas sim que hoje a lógica do controle já é bem mais importante que a lógica da disciplina” (VEIGA-NETO, 2007, p. 104) e que na sociedade do controle – que também é competitiva – os indivíduos mais disciplinados têm melhores chances de sucesso. Segundo seu pensamento, a solução para essa nova lógica não se limita à superfície das práticas escolares, nem se dará pura e simplesmente pela introdução dos avanços tecnológicos e comunicacionais no ambiente escolar; assevera que o descompasso é bem mais profundo e se relaciona aos conflitos entre Modernidade e Pós-Modernidade.

Apesar da abordagem – que pode levar a uma ideia de defesa do paradigma Pós-Moderno –, Veiga-Neto defende que, na qualidade de espaço institucional, a escola deve garantir a manutenção de alguns avanços obtidos pela Modernidade, mesclando-os com as novas conquistas do mundo que ora se desenha. Prosseguindo em sua análise, o autor adverte que não é função da escola dar respostas ao mundo como se ambos se configurassem em orbes longínquos e adversos. Nesse sentido, consideramos importante reiterar que, mesmo constituindo-se em espaços que guardam reentrâncias próprias, muitos dos problemas que envolvem a escola estão fora dela e resultam do modelo social e econômico vigente.

Outro aspecto pertinente à função socializadora e de promoção da igualdade social e econômica atribuída à educação vincula-se ao modelo de inclusão pautado na meritocracia. Em que pese a tal função não se constituir novidade, Dubet (2008) faz uma análise concernente ao papel da meritocracia em educação e apresenta algumas considerações do que entende ser uma escola justa, que supere a falácia meritocrática e promova a efetiva igualdade de oportunidades, o que para ele não será alcançado se ela basear-se unicamente nesse critério, cada vez mais hegemônico no atual modelo socioeconômico, que atribui ao indivíduo a responsabilidade pelo seu êxito ou fracasso, desconsiderando fatores externos, muitas vezes originados por esse próprio modelo. Segundo o autor, uma escola que hierarquiza os alunos somente em função do mérito tende a acreditar que uma pretensa igualdade de oportunidades elimina também as desigualdades sociais, sexuais, étnicas, entre tantas outras.

Complementando a análise de Dubet, recorremos a Pérez Gómez, defensor de que a ideologia individualista – fiel depositária da meritocracia – contribui para naturalizar as desigualdades e discriminações sociais que aparecem como inevitáveis e creditáveis às diferenças, capacidades e esforço pessoais. Para ele,

a ênfase no individualismo, na promoção da autonomia individual, no respeito à liberdade de cada um para conseguir, mediante a concorrência com os demais, o máximo de suas possibilidades, justifica as desigualdades de resultados, de aquisições e, portanto, a divisão de trabalho e a configuração hierárquica das relações sociais (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 16).

Pérez Gómez indica ainda um agravante nessa situação: o mérito pessoal é socialmente validado, sendo considerado importante e até conveniente diante de um estado quase permanente de competição, uma vez que aparentemente proporciona igualdade de oportunidades. Assim, a igualdade é formalizada nas oportunidades, e as desigualdades, naturalizadas no esforço, capacidades e aptidões pessoais. Nesse caso, segundo nossa concepção, a ideologia exerce o forte papel de desfocar a realidade.

Voltando a Dubet, ao contrário de ajudar a superar as desigualdades sociais e de oportunidades, segundo sua concepção, a escola (pretensamente igual para todos) tem contribuindo para ratificá-las, criando um paradoxo entre aquilo que dela se espera – por exemplo, ascensão social, melhor colocação no mercado de trabalho – e o que efetivamente consegue cumprir. Por trás do modelo meritocrático, julgado equitativo, a escola termina por reproduzir o que o autor denomina *desigualdades justas*, segundo a qual – tal qual um torneio esportivo – a culpa pela derrota do vencido não é atribuída ao vencedor ou às circunstâncias, e, sim, à sua falta de empenho ou à fatalidade. Dessa forma, pelo seu “demérito”, os derrotados são esquecidos à própria sorte, gerando o *darwinismo escolar* e consolidando uma situação em que

convencida de constituir um grupo oriundo de uma longa e difícil competição, certa de ter sido produzida por um sistema justo, pois cada um pode nele concorrer, a elite escolar que se torna elite social pode acumular as vantagens e os privilégios com uma impecável boa consciência (DUBET, 2008, p. 43).

A despeito da pretensa inculpabilidade dos vencedores, Dubet chama a atenção para o fato de que o trabalho educacional não é o mesmo que um torneio esportivo, no qual os vencidos têm novas oportunidades. No âmbito escolar o que normalmente predomina é “[...]”

uma obsessão pela idade ‘normal’, pelo aluno em atraso e pelo aluno adiantado, onde os abandonos praticamente impedem os retornos, onde os acidentes de percurso deixam traços indeléveis nos boletins escolares” (DUBET, 2008, p. 67, grifo no original). Tão indeléveis que marcam igualmente a vida dos alunos e lhes retiram oportunidades que se estendem para além da escola.

De acordo com seu pensamento, a meritocracia também pode estabelecer no aluno um processo de autorresponsabilização ao acreditar ter recebido oportunidades iguais e, mesmo dando o melhor do seu potencial, “falha” ou tem pouco êxito. Nesse jogo de sombras, acaba atribuindo a si a responsabilidade pelo resultado negativo, não conseguindo perceber as confluências externas que concorreram para seu fracasso. Além do mais, a exigência de um bom desempenho que resulte em sucesso – seja no universo escolar, seja em outros espaços – passa a representar também uma forma de controle e regulação sobre os indivíduos, sendo a escola um desses meios de controle.

Prosseguindo em sua argumentação acerca do rigor escolar e seu descompasso com as cobranças e expectativas do mundo atual, adverte que

no momento em que cada um exalta a fluidez, a circulação nos cargos e as qualificações, no momento em que se explica aos alunos que eles deverão se preparar para ocupar vários empregos, o mundo escolar é de uma surpreendente rigidez. Não em suas leis e seus regulamentos, mas nos seus modos e rotinas (DUBET, 2008, p. 67).

Ou seja, ainda que o discurso de qualidade na educação e atualização didática esteja presente, tanto nas escolas públicas, quanto nas particulares, o universo escolar não se modificou; transformou-se em um cenário antigo diante de novos personagens e exigências, mantendo práticas pedagógicas homogeneizadoras e centralizadoras, mesmo vivendo no mundo das diversidades, sobre as quais não se pode exercer qualquer forma de controle, pois “[...] a diferença brinca conosco, livremente e sem regras, como crianças brincam alegres no campo” (GALLO, 2005, p. 222).

Conquanto o discurso presente nas políticas educacionais seja o de democratizar o acesso à educação e que em termos numéricos isso venha se cumprindo, teoricamente oferecendo igualdade de oportunidades, essa pretensa igualdade não produz os mesmos resultados para todos. Ademais, o modelo educacional proposto nessas políticas busca obter resultados idênticos – tais quais os que são cobrados nas avaliações institucionais e nas disputas profissionais – de sujeitos singulares. Outro aspecto que merece ressalva: normalmente, o critério utilizado para avaliar a capacidade dos indivíduos é quantitativo,

baseando-se em números, traduzidos em notas. Tomando essa observação como premissa, interrogamos: tal critério dá conta de aferir a capacidade cognitiva de seres tão complexos como os humanos? No processo de ensino-aprendizagem, outros interesses, anseios e potencialidades não devem ser também considerados? Importa pensar essas questões, especialmente quando se trata da área de Ciências Humanas, que toma de empréstimo da Matemática fórmulas para mensurar os níveis de aprendizagem.

Aprofundando a compreensão sobre cultura escolar, conhecimento e competências, Dubet assinala que eles não representam meros suportes de seleção, e, sim, bens que detêm um valor intrínseco e que, portanto, numa escola justa dizem respeito também ao que é devido aos alunos em termos de apropriação da cultura universalmente produzida, uma vez que eles a merecem independentemente da expectativa de êxitos ou fracassos.

Dubet defende que a igualdade de oportunidades é uma “ficção necessária”,⁷⁸ uma figura de justiça, particularmente nos dias atuais quando postulados ético-morais e democráticos estabelecem direitos iguais e, contrariamente, as mudanças econômicas aprofundam cada vez mais as diferenças e desigualdades. Questiona o próprio postulado de justiça contido no modelo meritocrático, que, embora alardeie uma suposta igualdade de oportunidades, engendra desigualdades. Lembra ainda que outras formas de justiça precisam ser consideradas. Diante desse paradoxo, entende “[...] que a igualdade das oportunidades permanece um horizonte normativo ao qual é necessário se apegar” (DUBET, 2008, p. 48).

Mesmo defendendo uma real igualdade de oportunidades, entendemos que, enquanto vigerem desigualdades econômicas e de classe e não houver mudanças em nível estrutural, ela somente não garantirá a implantação de justiça e equidade social. Nesse sentido, é importante lembrar uma advertência do próprio Dubet (2003, p. 32) quanto ao recrutamento das crianças francesas para o liceu (destinado à burguesia) e para as escolas primárias (que atenderiam às crianças das classes populares), ocorrido até a segunda metade do século XX, e que cabe bem à realidade atual, pois, segundo tal recrutamento, a escola não seria responsável pelas operações de distribuição dos alunos. Nessa perspectiva ela apareceria como elemento justo e neutro ante o processo de reprodução da exclusão, como se estivesse acima e à parte das desigualdades sociais, e a própria desigualdade escolar decorresse daquelas, retirando sua parcela de responsabilidade no processo e no efeito da exclusão sobre os alunos. Assim, somente as desigualdades extrínsecas a ela é que precisariam ser superadas já que, supostamente, sua atuação funciona como elemento atenuante desse processo, contribuindo

⁷⁸ “[...] ficção porque é pouco provável que ela se realize totalmente; necessária porque não se pode educar sem nela crer” (DUBET, 2008, p. 52).

para corrigir as distâncias sociais na medida em que apresenta possibilidades formativas ao sujeito. A esta situação, o autor denomina “elitismo republicano”. Segundo esse pensamento, a sociedade é que seria injusta, e não a escola, descartando a dialeticidade existente entre ambas.

Compreender a educação e a escola como meras reprodutoras de uma cultura que lhe é exterior ou, ainda, marcadas pela racionalidade instrumental, exclui outros papéis por elas desempenhados. Elas também auxiliam a compor identidades diferenciadas e forjam a negação de sujeitos em se tornarem “homens-máquinas”. Essa negação muitas vezes ocorre em razão do e contra o próprio sistema, como o aumento da criminalidade e delinquência. Nesse cenário de embates e disputas, é preciso considerar também os movimentos sociais que reivindicam o direito à escolarização e lutam para que ela se torne espaço de dignificação para os setores excluídos em um mundo onde a economia capitalista predomina.

Ao pensar no que deve ser uma escola justa, Dubet entende que, para além dos conhecimentos, desenvolvimento de competências e utilidade social, ela desempenha um papel bem particular: a formação de indivíduos capazes de serem mestres de suas próprias vidas, de construírem suas capacidades subjetivas e confiança em si e nos demais. Esclarece, ainda, que essa aprendizagem depende menos dos saberes adquiridos do que das formas de transmissão e da proposta educativa da escola. E continua, para ser justa uma escola não deve apenas promover a integração social, mas “[...] formar os sujeitos de uma sociedade democrática e solidária” (DUBET, 2008, p. 95), devendo estar preocupada, portanto, com a formação ética dos indivíduos, capacitando-os a promover mudanças estruturais e construir uma sociedade equânime, uma vez que ela “[...] tem que fazer diferença em termos valorativos, em relação a outras formas de aprendizagens que existem na sociedade” (PIMENTA, 2007, p, 167).

Por fim, referindo-se ainda ao que considera uma escola justa, afirma que, além da igualdade de oportunidades, ela não pode prescindir de três princípios que sumariamente elencamos: 1) definição de uma norma que proteja e garanta a transmissão de uma cultura comum para todos, independentemente dos usos pessoais e sociais que os alunos façam desse legado; 2) atenção para os efeitos sociais das desigualdades escolares, que devem ser dominados, levando-se em conta que as desigualdades, ainda que justas, podem engendrar consequências sociais injustas; 3) reconhecer que existe uma crueldade intrínseca ao modelo meritocrático e que, por isso, a educação deve procurar formar indivíduos sem pensar em suas *performances* e méritos (DUBET, 2008, p. 114-15).

Discutindo as análises de Deleuze e Guatarri acerca da relação educação e poder, Gallo (2005) lembra que ambos alertam para a existência de “espaços estriados”, aqueles que estão sob o controle das variadas formas de dominação, correndo ao largo dos “espaços lisos”, onde o fluxo dos acontecimentos flui mais livremente. Nos espaços alisados – porque originários dos espaços estriados – é que as diferenças são produzidas, pois, mesmo que os métodos de ensino possam ser controlados, o mesmo não ocorre com as formas de aprendizagem. Assim, na educação pretendida pelo Estado e seus grupos afins “[...] por mais que o espaço seja estriado pelos jogos de poder, há poderes contrários, há alisamentos, frutos de ações individuais e coletivas que traçam suas linhas de fuga” (GALLO, 2005, p. 220). Dessa forma, segundo nossa concepção, ainda que a educação e a escola funcionem como espaços de reprodução, de conformação social, de um aparente consenso, de elaboração de um senso comum favorável aos grupos dominantes, dialeticamente, elas também forjam possibilidades cambiantes, constituem-se lugar de contra-hegemonia, conforme a concepção gramsciana.

Complementando tal raciocínio, é factível asseverar que, tanto na instituição escolar, “[...] como em qualquer instituição social marcada por contradições e interesses em confronto, existem espaços de relativa autonomia que podem ser utilizados para desequilibrar a evidente tendência à reprodução do *status quo*” (PÉREZ GÓMEZ, 1979 *apud* PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 19). Logo, as relações travadas no universo escolar não se dão unicamente no nível da reprodução de ideias, condutas e valores; elas estão sujeitas a constantes negociações, permeadas por atitudes de resistências por parte de indivíduos e grupos que “[...] podem chegar a provocar a recusa e ineficiências das tendências reprodutoras da instituição escolar” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 19).⁷⁹

Analisando a função socializadora da escola, Pérez Gómez (1998, p. 14-15) entende que esta se desdobra em dois objetivos fulcrais: preparar os indivíduos para a incorporação no mundo do trabalho e formar o cidadão para a intervenção na vida pública. No que diz respeito ao segundo objetivo, é papel da escola prepará-lo para assumir funções na vida adulta e pública, “[...] de modo que se possa manter a dinâmica e o equilíbrio nas instituições, bem como as normas de convivência que compõem o tecido social da comunidade humana.”⁸⁰ Conquanto venha exercendo tal mister, o autor lembra que esse exercício não é destituído de

⁷⁹ Admitida a existência de espaços e modos de burlar ou romper a perspectiva única da reprodutividade, acrescentamos a indagação de Enguita: “[...] por que então continuar olhando o espaço escolar como se nele não houvesse outra coisa em que se fixar além das idéias que se transmitem?” (ENGUITA, 1990 *apud* PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 17).

⁸⁰ Os desdobramentos do primeiro objetivo foram analisados nos parágrafos acima.

conflitos, especialmente na medida em que prevalecem os interesses econômicos, uma vez que

o mundo da economia parece requerer, tanto na formação de idéias como no desenvolvimento de disposições e condutas, exigências diferentes às que demanda a esfera política numa sociedade formalmente democrática na qual todos os indivíduos, por direito, são iguais perante a lei e as instituições (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 15).

Dessa forma, ainda que no âmbito político as pessoas tenham direitos formalmente assegurados, no âmbito econômico prevalecem não os direitos da pessoa, mas, sim, os da propriedade (ENGUIA, 1990 *apud* PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 15). Esse embate pode ser percebido pela atual situação do Brasil, onde assistimos ao discurso promovido pelo Estado e pela mídia que defende estar havendo melhoria nas condições de vida da população e cotidianamente a prática contradiz esse discurso, bastando, para confirmar tal situação, verificar os índices de pobreza, violência e exclusão social do país.

Mesmo com a real contradição teórica entre as esferas política e econômica, Pérez Gómez (1998, p. 20) entende haver um consenso, levando essa contradição a se dissolver

[...] em grande parte, quando se comprova que também na prática a esfera política e o âmbito civil requerem apenas a aparência de comportamentos democráticos ou, em outras palavras, quando os mecanismos formais de participação, independente da eficácia e honestidade de seu funcionamento, são garantia suficiente para manter o equilíbrio instável de uma comunidade social assolada pela desigualdade e pela injustiça.

Apesar dos conflitos e rejeições presentes nas relações escolares, é inegável que a escola atua como uma importante instância instauradora desse consenso. Isso se evidencia quando o aluno “[...] começa a compreender e interiorizar idéias e condutas que têm correspondência com a aceitação da dissociação do mundo do direito e do mundo da realidade factual” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 21). A argumentação do autor não significa que ele veja a escola como espaço unicamente de reprodução. Muito ao contrário, sua defesa é de que uma das funções da escola é que se utilize como ferramenta de análise o próprio conhecimento por ela transmitido e produzido, realizando a crítica social e a autocrítica, estabelecendo, assim, uma tensão dialética entre reprodução e mudança.

No atual contexto, para Alves (2005, p. 198-207), além da função pedagógica primordial, a escola desempenha outras quatro funções complementares: a primeira delas é o controle nos níveis de desemprego, obtido à custa do prolongamento do tempo de vida

escolar, impedindo que o jovem pressione por novas vagas de emprego; a segunda é liberar a mulher para o trabalho, na medida em se ocupa do cuidado dos filhos, especialmente por meio de creches, uma das fortes reivindicações do movimento feminista; em terceiro lugar, a complementação indireta (merenda escola) e direta do rendimento familiar, ao vincular a educação a políticas sociais, que, segundo o discurso governamental, visam à redistribuição de renda e que, atualmente no Brasil, se consolidaram por meio do programa “bolsa família”; por fim a função de promotora da convivência social e lazer para crianças e jovens, mormente os membros das classes populares, alijados em sua maioria do acesso a outros espaços lúdicos e culturais.

Após um século de formação da instituição escolar nos moldes republicanos, Dubet (2003, p. 43-44) nos convida a uma reflexão acerca das finalidades da educação, pois, segundo sua concepção, ao transformar as experiências dos alunos foi aberta “[...] uma crise de sentido nos estudos, às vezes até da legitimidade da instituição escolar” uma vez que, ao integrar um maior número de pessoas, paradoxalmente, também exclui mais que antes “[...] apesar de seus princípios e de suas ideologias, e funciona cada vez mais como o mercado, que é, em sua própria lógica, o princípio básico da integração e da exclusão”.

Reforçando a perspectiva da educação como agente ativo de exclusão social, Mészáros considera que no sistema capitalista ela exerce, de forma velada ou explícita, o papel de transmissora e legitimadora da exploração, própria desse sistema. Fazendo uma crítica ao modelo educacional capitalista e às reformas promovidas pelas políticas educacionais, entende que “[...] uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudanças” (MÉSZÁROS, 2008, p. 25) e que uma alternativa educacional diferente só poderá ser formulada com um rompimento radical de tal sistema.

Para Mészáros, a educação formal, particularmente nos últimos 150 anos, contribuiu não somente para transmitir os conhecimentos necessários à produção e expansão do capitalismo, como também para inculcar nos indivíduos valores que ajudam a legitimar os interesses dominantes, perpetuando a ideia de impossibilidade em modificá-los (2008, p. 35), tentando produzir consenso de maneira institucionalizada. No entanto, atento para as resistências, adverte que não há instituição capaz de estabelecer uma *conformidade universal* – notadamente diante de interesses inconciliáveis – e que, ao mesmo tempo em que contribui para a manutenção da ordem vigente, a educação tem um papel vital na conversão da consciência alienada, transformando-a em uma *contra internalização, contra consciência*, o

que, para ele, seria uma grande *missão educativa* (MÉSZÁROS, 2008, p. 56-58, grifos no original).

As asserções de Dubet e Mészáros nos conduzem à reflexão sobre a crise de legitimidade da escola, particularmente da escola pública que acolhe os filhos da classe trabalhadora. O descaso do poder público; o modelo econômico vigente, profundamente marcado pelas inovações tecnológicas; o acirramento das distâncias socioeconômicas; e a emergência de novos paradigmas científicos e de espaços e métodos variados de ensino e aprendizagem têm gerado pouca credibilidade quanto ao cumprimento das funções atribuídas à escola, entre as quais destacamos a transmissão do conhecimento historicamente acumulado, a elaboração de novos saberes e a preparação do sujeito para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho. De fato, se não sofrer uma modificação radical, a instituição escolar atual, que já demonstra esgotamento, tende a caminhar para a falência total. Com isso não desejamos desqualificar o trabalho docente ou minimizar a função social da educação e da escola, particularmente em uma sociedade ainda marcada pelas desigualdades.

Como na história não há linearidade, embora herdeira direta dos colégios humanistas implantados na Europa a partir do século XVI e ainda contendo muito de suas marcas, de lá para cá a instituição escolar rompeu com algumas delas, uma vez que entre o momento inicial e os dias atuais há uma longa e sinuosa trajetória. O contexto contemporâneo é completamente diverso, e há outros sujeitos em cena. Nesse sentido, ocorre o que Saviani (2005, p. 27) denomina “[...] fenômeno de continuidade na descontinuidade.” Apesar de a escola manter praticamente a mesma forma de organização, apresenta também rupturas marcantes. Na contemporaneidade ela representa o lugar primordial de educação formal, e suas práticas, saberes e objetivos diferem em muito da escola moderna, necessitando ser cuidadosamente analisada a fim de evitar anacronismos ou mascarar a complexidade que a envolve.

Mesmo sendo forçoso reconhecer que, no momento presente, o modelo escolar inaugurado na Modernidade não mais se sustenta e que o mundo passa por grandes transformações tecnológicas, científicas, sociais e trabalhistas, paira ainda sobre a escola o antigo discurso salvacionista de que a ela cabe modificar a sociedade e melhorar a vida e o destino das pessoas. Para Arroyo (2007), essa formulação tão fortemente explorada já se encontra introjetada nas classes populares. Contestando esse argumento falacioso, lembra que a importância da escola não se justifica pela sua pretensa função salvacionista, o que se constitui para ele em uma lógica equivocada, e sim “[...] porque somos sujeitos de direitos, tendo, portanto, direito ao conhecimento, ao saber, à formação, ao trabalho [...]” (ARROYO,

2007, p. 124). Prossegue em sua crítica, alegando que o fato de termos uma sociedade excludente contribui para que a escola apareça como umas das poucas possibilidades de ascensão e mobilidade social.

Esse autor (ARROYO, 2007, p. 125), igualmente, aponta a inversão de sentido quanto ao direito à educação visto que ela não tem sido vinculada à condição humana, mas à possibilidade de formar sujeitos adequados ao sistema produtivo. De acordo com nossa concepção, essa inversão de sentidos também tem implicações no conceito de cidadania, que deixa de englobar direitos civis e sociais e passa a vincular a renda, ou seja, ser aceito como cidadão passa a depender diretamente da posição ocupada no mercado de trabalho, do reconhecimento social dessa ocupação e do valor por ela percebido, logo pela capacidade de consumo.

Caminhando para uma conclusão, se atentarmos para aspectos variados do universo educacional (cultura intra e extra escolar, políticas públicas, processo de ensino e aprendizagem, currículo, relações sociais entre seus sujeitos), conforme intentamos discorrer ao longo do texto, chegaremos à conclusão de que, desde sua gênese, a educação e a instituição escolar têm servido para ratificar ideais meritocráticos, salvacionistas, apontar a possibilidade de ascensão individual e ainda reforçar o dogma de que a escolarização das massas será a panaceia social – ideias não raras vezes reforçadas por políticos, pela mídia e pelo senso comum – mantendo, porém e contraditoriamente a isso, desigualdades socioeconômicas. O cenário atual aponta para a necessidade de ir para além dessas perspectivas e forjar uma educação comprometida com mudanças efetivas e estruturais. Uma educação que possa facultar aos sujeitos sua emancipação real e a obtenção de uma clara visão dos jogos de poder e manipulação, de disputas e antagonismos; que os ajude a se sentirem herdeiros, mantenedores, criadores e transformadores da cultura; e que possa permitir que tomem as rédeas de sua vida, assumindo plenamente a responsabilidade pela construção de um mundo sustentável, justo e equânime.

Essa proposta é particularmente válida para o ensino de História, cuja matéria-prima é a ação do homem no tempo, o tempo passado, o tempo presente, o “tempo interpretado” (RÜSEN, 2007, p. 29). Essa inter-relação temporal demonstra sua perspectiva cambiante e de futuro, negando, assim, o eterno presente e o imediatismo do capital que mistifica a possibilidade de ações transformadoras. Pela sua inserção social, por representar espaço privilegiado de educação, contributivo para o acesso de crianças e jovens em sua própria cultura e na cultura mais ampla, a escola ainda simboliza um dos principais lócus dessa efetivação. Em função disso, precisa superar o anacronismo que a carcome e ser pensada em

termos mais amplos, o que inclui, entre outras demandas, políticas públicas e intensos debates políticos, entendidos em sentido lato.

Pensando nas modificações necessárias à escola e à educação, concordamos com Frigotto e Ciavatta (2003, p. 102-103) ao defenderem que

a base conceptual da educação básica em um novo projeto é, primeiro, o reconhecimento dos problemas maiores do mundo globalizado, sob os quais temos que tomar decisões locais. Em segundo lugar, assumir o direito inalienável do povo a uma escola pública de qualidade, que garanta a todos os cidadãos a satisfação da necessidade de um contínuo aprendizado. Neste sentido, a educação é tanto um direito social básico e universal quanto vital para romper com a histórica dependência científica, tecnológica e cultural do país, e fundamental para a construção de uma nação autônoma, soberana e solidária na relação consigo mesma e com outras nações.

Ainda no que tange ao ensino de História, conquanto a crise institucional referida, é preciso que a escola seja pensada também como espaço de origem e ampliação da consciência histórica, que, seguindo a tipologia apresentada por Rüsen (2007),⁸¹ deverá chegar à constituição genética de sentido, propiciando ao aluno uma efetiva formação, capacitando-o a interpretar as experiências históricas, atribuindo-lhes sentido e significado de forma a orientar a vida. Uma orientação que prime pela constante reflexão e autorreflexão acerca do mundo, das ações e relações humanas e que possibilite a construção de uma ética de cuidado e respeito ao outro e ao planeta. Contudo, visando não ser confundido com um otimismo ingênuo, entendemos ser imperioso ressaltar que transformações efetivas na educação – e, por conseguinte, no universo escolar – só ocorrerão quando houver mudanças socioeconômicas estruturais, pois que, ainda que a educação e a escola interfiram no contexto social, é este, em última instância, o definidor de ambos. Ademais, sozinha a escola não pode superar as diferenças de uma sociedade onde, na realidade factual, predominam os interesses de mercado, ratificadores de desigualdades e injustiças.

2.3 SUJEITOS: A CONSTITUIÇÃO DA CATEGORIA ALUNO

Nos últimos anos, as pesquisas educacionais brasileiras têm voltado o olhar para diversos aspectos que, mesmo não perdendo a relação com o todo social, são produzidos e reelaborados de forma endógena no próprio contexto escolar, como a cultura escolar, os

⁸¹ Os tipos de consciência histórica propostos por Rüsen são analisados no Capítulo 4.

currículos vividos, a violência, entre outros. Os novos olhares incluem seus sujeitos, sendo que, inicialmente, as análises privilegiavam o professor. Aos poucos esse quadro vem se modificando, e o aluno tem passado a se constituir também como sujeito desses estudos. Na Educação Histórica, que privilegia os significados e sentidos do ensinado e do aprendido, esse interesse sobre o aluno se intensifica.⁸²

A nossa pesquisa está inserida no âmbito da Educação Histórica e busca perceber e analisar os tipos de consciência histórica elaborados e desenvolvidos pelos alunos, os usos que fazem do conhecimento histórico e significados atribuídos a esse conhecimento e o valor que possui em suas vidas práticas, como forma de orientação no presente e perspectivas futuras.

Considerando que os sujeitos da pesquisa enquadram-se no ciclo de vida compreendido como adolescência/juventude e que não há consenso acerca da faixa etária que caracteriza esse ciclo, mesmo correndo o risco de arbitrariedade e sem querer nos ater à cronologia, o marcador aqui adotado para definir a adolescência é o que foi estabelecido pela Lei nº. 8.069 de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), ou seja, de 12 a 18 anos. Levando em conta que esse limite etário coincide e inclui também o que normalmente se compreende como juventude – para a ONU, por exemplo, essa fase ocorre entre os 14 e 24 anos, para a OIJ de 10 a 29 anos e para a OMS de 15 a 24 anos – mesmo conscientes das diferenças apontadas pelos estudos das diversas áreas do conhecimento acerca desses dois ciclos de vida, no presente texto utilizaremos como sinônimos os termos adolescência e juventude para caracterizar os sujeitos da pesquisa.

Teóricos do campo educacional alertam sobre os cuidados que precisam ser observados ao ter alunos adolescentes e jovens como sujeitos a serem pesquisados. Considerando tais advertências, definimos o que no presente texto denominamos adolescência/juventude.⁸³ Entendendo essas categorias como constructos forjados a partir do século XIX, o processo de *adolescere* é aqui compreendido “em contraposição a uma visão

⁸² As reflexões acerca da Educação Histórica encontram-se no Capítulo 3 desta tese.

⁸³ Etimologicamente o termo adolescência originou-se da junção latina de dois termos “ad” que significa “a” ou “para” e “olescere” cujo significado é crescer. Desta forma, em sentido literal, adolescência significa “crescer para”, fase de preparação para o devir. Juventude vem da palavra latina *juventus* e significa “aquele que está em plena força”.

estereotipada de adolescência, marcada por uma leitura naturalizante, universalizante e patologizante” (OZELLA, 2003, p. 9), ou seja, como um período construído com base nas relações travadas pelos e entre os seres humanos, contrariamente ao senso comum – e alguns meios científicos –, que vê a adolescência como uma fase onde surgem os problemas de identidade, conflitos emocionais e comportamentais e também de protagonismo, entendidos como naturais, lineares e inerentes a todos os adolescentes em qualquer tempo e lugar, portanto, não sujeitos a fatores históricos. Essa visão contribui para ratificar desigualdades sociais, culturais, de gênero e econômicas e dissimular os agentes concretos que se formam na e pela realidade.

A compreensão atual da adolescência como período de turbulência e instabilidade, foi forjada a partir das ideias apresentadas por Rousseau em *Emílio ou da Educação* e reforçada por teorias psicológicas e biológicas e suas formas de tratar as mudanças fisiológicas e psicossociais, ocorridas nessa faixa etária. Sem levar em conta que os indivíduos constituem e se constituem nas relações recíprocas, que variam de acordo com os diversos contextos históricos, tal período foi naturalizado, e as diferenças, assim como o fato de que as relações são carregadas de símbolos e significados próprios dos grupos humanos, foram desconsideradas. É imperioso destacar que essas ideias nasceram de múltiplos fatores engendrados em uma sociedade que se industrializava e urbanizava, exigindo novos olhares acerca dos seres humanos, suas perspectivas, formação e relações com valores simbólicos e materiais.

Outro aspecto importante é que as demarcações definidoras dos cortes etários são construídas muito mais em bases culturais e históricas que biológicas. Exemplo disso, é que durante o Período Clássico grego as diferenças nos modelos sociais e políticos das cidades-Estado moldavam a visão acerca de crianças e jovens, implicando, conseqüentemente, em sua formação e condição civil. Em Esparta, por exemplo, a educação dos meninos, a partir dos sete anos, tornava-se responsabilidade do Estado, que os preparava tanto para atividades cívicas, quanto militares. Ao completar 16 anos, o jovem espartano alcançava a condição de *eirénes*, o que significava que, a partir daquele momento, teria direito de voz nas assembleias “[...] e, até os 20 anos, passava por uma série de provas iniciáticas, das quais a mais terrível era a *krupteía*: obrigação de levar durante algum tempo uma vida clandestina e matar à noite um hilota [...]” (GROSSMAN, 1998, p. 68, grifo do autor). Nesse modelo educacional, desde muito cedo o indivíduo encontrava-se submetido à autoridade dos adultos, havendo inclusive uma estreita ligação entre essa autoridade, sua integração ao grupo social e a qualificação para ser um futuro guerreiro.

Em Atenas, a formação dos meninos também começava aos sete anos, mas, diferentemente de Esparta, o treinamento militar era mais brando e as primeiras preocupações com a formação estavam voltadas para o desenvolvimento de valores relacionados à vida na *polis*. Não descartavam os cuidados com o corpo, que era exercitado, principalmente, por meio da ginástica; contudo, para a arte da guerra só seriam selecionados os mais aptos fisicamente. No que diz respeito à maioridade civil, esta era atingida quando os jovens do sexo masculino completavam 18 anos

[...] ocasião em que eram inscritos, após uma espécie de exame de capacitação (a *docimasia*), nos registos do *dêmos*. Vem, então, o momento da *efebia*, que era, ao mesmo tempo, durante dois anos, um serviço militar com treinamento em caserna e uma espécie de noviciado cívico, de preparação moral e religiosa para o pleno exercício dos direitos e deveres do cidadão. As moças faziam exercícios esportivos a fim de adquirir saúde e vigor para seu futuro de mães de família. Casavam-se aos quinze ou dezesseis anos (GROSSMAN, 1998, P. 69, grifos no original).

Já em Roma, desde o nascimento as crianças de ambos os sexos integrantes das classes abastadas eram entregues a uma nutriz, que se tornava responsável por seus cuidados e, juntamente com um “pedagogo”, também por sua educação até a puberdade. De acordo com Veyne (2009), com a idade de 12 anos a criança pertencente a essas classes deixava o ensino elementar, aos 14 abandonava as vestimentas infantis, ganhando permissão para praticar atos próprios da juventude, e, aos 16, lhe era permitido ingressar no exército ou seguir carreira pública. A maioridade legal romana não era previamente estabelecida, portanto não havia maiores e menores de idade “[...] e sim impúberes, que não mais o são quando o pai ou o tutor considera que estão na idade de tomar as vestes de homem e cortar o primeiro bigode” (VEYNE, 2009, p. 32). Para as meninas, com 12 anos já eram consideradas núbeis, e sua condição de adulta, definida pelo casamento, que ocorria geralmente por volta dos 14 anos.

O autor destaca outra particularidade do direito romano em relação aos jovens do sexo masculino, independentemente de sua condição de púbere ou não, casado ou não: o *pátrio poder*, que impunha sujeição absoluta do filho em relação ao seu genitor, tendo este, inclusive, na condição de seu juiz natural, autoridade para condená-lo à morte em sentença privada. Tal submissão só era rompida com o falecimento do pai, quando então o filho se tornaria um legítimo romano, um “pai de família” ou *pater familias*.

Desse enunciado, podemos inferir que não havia entre os romanos uma demarcação de faixas etárias para o que atualmente chamamos juventude ou adolescência, nem do ponto de vista biológico tampouco jurídico, uma vez que o progenitor detinha autoridade absoluta

sobre sua prole. Concluímos, então, que esse período era definido em termos de um interlúdio entre a infância – assinalada pela dependência em relação a um adulto – e a assunção de responsabilidades permitidas, apropriadas e atribuídas à vida adulta e não estava circunscrito a determinada faixa etária previamente estabelecida, seja pela tradição, seja pelas leis.

Em relação à Idade Média ocidental, Levi e Schmitt (*apud* ARROYO, 2004, p. 269) argumentam que as fases da vida tinham suas especificidades e eram definidas de acordo com quem as conceituava – juristas, teólogos, médicos, enciclopedistas. O ambiente em que se vivia também representava marcadores dos tempos-ciclos de vida, que corriam diferentes, por exemplo, caso se vivesse no mosteiro, em um castelo ou na universidade. Estar de férias ou pertencer a uma determinada classe, e não a outra, eram, igualmente, fatores que marcavam as faixas etárias. Não havia, portanto, um sentimento de e sobre a infância e definições claras diferenciando adolescência, juventude ou adultice. De acordo com o pensamento de Grossman (1998, p. 70), no momento em que a criança não dependia mais dos cuidados dos adultos que a rodeavam “[...] ela ingressava na sociedade dos adultos, sem se distinguir mais deles. Essa indeterminação da idade se estendia a todas as atividades sociais, aos jogos e brincadeiras, às profissões e às armas”.⁸⁴

Mesmo com variações e dificuldades de definição – questões até hoje pendentes –, praticamente todos os grupos sociais sempre estabeleceram marcadores, rituais ou não, para delimitar as mudanças etárias. Durante a Idade Média, por exemplo, as “idades da vida” sofreram influência de Aristóteles e eram classificadas em cinco fases: a primeira, a infância (*enfant*), compreendida entre o nascimento e os sete anos de idade; a segunda (*puerita*) se estendia dos sete aos 14 anos; a adolescência, período em que a pessoa estaria apta a procriar e variava até os 21 anos, conforme Constantino, ou 28, de acordo com Isidoro, podendo ser alargada até os 30 ou 35 anos; a juventude, marcada pelo vigor físico, que durava até os 50 anos, quando então o indivíduo entrava na velhice, período caracterizado pelo declínio das forças físicas (GROSSMAN, 1998, p. 69-70).

Como a História é dinâmica e cambiante, na fase que marca a transição da Idade Média para a Moderna, ocorreram mudanças que conduziram a modos diferentes de ver a infância, a adolescência e a juventude. A Constituição dos Estados Nacionais, que passaram a intervir mais diretamente na organização social (inclusive em âmbito privado), o fortalecimento das instituições escolares como espaços de formação para a cidadania, e não

⁸⁴ Se, naquele momento, a condição infantil, adolescente e juvenil era de difícil delimitação e compreensão, a de aluno/a era bem específica e restrita, uma vez que era atribuída unicamente a estudantes das universidades. Tal condição social só começou a se generalizar a partir do século XIX, quando passou a ser empregada também para os que frequentavam outros níveis de ensino (SACRISTÁN, 2005, p. 101).

mais de súditos, e o surgimento de novas religiões, reduzindo a hegemonia do catolicismo sobre o pensamento e a educação, representam fatores que influenciaram fortemente os novos modelos de relações sociais e familiares, notadamente o cuidado com os filhos menores, o que ajudou a modificar também o status de estudante. Nesse período, começa a ocorrer uma preocupação em proteger física e moralmente crianças e jovens.

Naquele momento histórico, a inserção de jovens do sexo masculino na coletividade poderia ser demarcada com sua entrada nas sociedades juvenis “reinos”, “abadias” ou “corpos da juventude”. Tais grupamentos estariam encarregados de quatro setores: o primeiro, os costumes – o casamento, por exemplo –, o segundo situava-se entre o policial e o militar, e os dois últimos incluíam a organização de festas e a contestação política pelo viés do carnaval e de outros rituais e práticas (COLLOMP, 2009, p. 468-469).

Collomp entende que as abadias da juventude acabavam representando um braço interventor da sociedade, pois, se não detinham poderes consagrados a uma instituição, tinham sua aparência, ao menos no que diz respeito à formação e afirmação da personalidade de seus membros. Essas instituições demarcavam duas etapas de passagem da infância para a vida adulta:

no começo, a puberdade, anterior à admissão em suas fileiras. No fim, o “estabelecimento” através do casamento – ou da emigração –, que assinala a saída. A maior demora em casar-se, mais acentuada entre os homens que entre as mulheres, permite-lhe cobrir um período que tende a alongar-se e pode incluir bem uns dez anos, entre quinze e 25 anos (COLLOMP, 2009, p. 469, grifo do autor).

Dessa forma, elas estavam encarregadas de promover a ruptura com o grupo de origem – a família –, ao tempo em que reintegra o sujeito na sociedade dos adultos, ou seja, dos chefes de família (COLLOMP, 2009, p. 469).

O Iluminismo favoreceu o desenvolvimento de ideias que já vinham germinando desde a Idade Média. Alguns papéis socialmente instituídos – como o da mulher e o da criança – foram sendo redefinidos e influenciando, de maneiras diferentes, as relações familiares. Com o fortalecimento do ideal de triunfo da ciência e do progresso, os filhos passaram a ser identificados não somente como continuadores da família, herdeiros de sobrenomes e patrimônios, mas, sobretudo, como futuros mantenedores e cuidadores, o que valeria o investimento presente. E não só isso, eles se tornam objetos de amor, “a infância passa a ser encarada como um momento privilegiado da vida e a criança é identificada como

uma pessoa” (GROSSMAN, 1998, p. 71). É ainda nesse período que a distinção entre crianças e adolescentes começa a ser delineada com maior precisão.

Nas sociedades industrializadas de economia capitalista e no atual mundo globalizado, a tendência é que a fronteira entre a condição juvenil e adulta tenha marcadores cada vez mais tênues, relacionando-se à entrada do adolescente no mundo da produção e na assunção de novas responsabilidades, tais como a conclusão da vida escolar e a constituição da capacidade reprodutiva, o que não significa que esse caminho ocorra de maneira idêntica e linear para todos.

Segundo Abramo (2008, p. 38), até os anos de 1960 a ideia de juventude que aparecia no contexto nacional estava circunscrita a jovens escolarizados, pertencentes à classe média o que, para ela, contribuía para condensar “[...] o significado da condição juvenil”. A autora entende que até aquele momento o debate se dirigia basicamente para o papel que os jovens deveriam desempenhar: mantenedores ou transformadores do contexto sociocultural e político que herdavam. Em meados da década de 1970, as análises passaram a incluir crianças e adolescentes em situação de risco “[...] que emergiu como um tema de extrema gravidade, desencadeando tanto uma onda de pânico social como uma importante mobilização em torno da defesa dos direitos destes segmentos” (ABRAMO, 2008, p. 38) como a aprovação do ECA, que representou um dos elementos para seu reconhecimento como sujeitos de direitos. Segundo ela, a emergência desse quadro polarizou o debate acerca da juventude “[...] fazendo com que esse termo, por muito tempo, se referisse ao período da adolescência, muitas vezes como algo indistinto da infância” (ABRAMO, 2008, p. 38), o que contribuiu para que os jovens, propriamente ditos, ficassem à margem das ações e debates relacionados a direitos e cidadania.

Abramo (2008, p. 40-41) elenca alguns atributos geralmente considerados como constituintes do ser adolescente/jovem, entre eles, a visão dessa etapa como ciclo de transição que liga a infância à vida adulta, quando o indivíduo ainda não se tornou “[...] capaz de exercer as dimensões de produção (sustentar a si próprio e a outros), reprodução (gerar e cuidar dos filhos) e participação (nas decisões, deveres e direitos que regulam a sociedade)”, estando ainda sob moratória social.⁸⁵

⁸⁵ Período permitido pela sociedade ao adolescente/jovem a fim de se preparar para a vida adulta e assumir responsabilidades impostas por esta.

Mesmo apontando essas características como socialmente definidoras da condição juvenil, Abramo (2008, p. 41) defende ser imperioso “[...] lembrar que os conteúdos, a duração e a significação social destes atributos das fases da vida são culturais e históricos, e que a juventude nem sempre apareceu como etapa singularmente demarcada.” Assim, para além dos aspectos simbólicos, entendemos que o fenômeno juventude precisa ser analisado de forma a contemplar dimensões variadas, como o contexto sócio-histórico, econômico, cultural, religioso e político em que o jovem está inserido, além de seu percurso individual.

Outra diferença que consideramos marcante para se pensar esse período, é que, nas classes economicamente elevadas, o período da adolescência pode se estender, em razão do prolongamento da vida escolar dos membros desse grupo, o que retardaria sua entrada no mundo do trabalho. Contrariamente, nos grupos menos privilegiados, a vivência escolar normalmente é menor e a inserção na vida produtiva e a formação de novos grupamentos familiares ocorrem mais cedo. Apesar das distinções entre classes, o alargamento da condição adolescente também pode ocorrer nos diversos grupamentos sociais em função da diminuição da infância, uma vez que a adolescência tem despontado cada vez mais precocemente, motivada, especialmente, pelo aumento da informação e pelo amadurecimento cada vez mais rápido das crianças. Aliado a essas mudanças, é importante considerar ainda as diversidades regionais – especialmente em um país de dimensão continental – e as variantes étnico-culturais, como de grupos indígenas, por exemplo, entendendo que as experiências são plurais seja em âmbito individual seja social.

Considerando essas diferenças, Kahhale (2003, p. 93) interroga se todos os jovens necessariamente passam pela adolescência, defendendo que tal fenômeno ocorre prioritariamente nas classes economicamente favorecidas, nas quais os demais adolescentes se espelham. Argumenta que esse modelo é ideologizado pelos meios de comunicação ao veicularem uma ideia hegemônica de adolescência/juventude. De fato, concordamos ser difícil aplicar o conceito de adolescência em um contexto onde crianças e jovens, em situação de desigualdades econômicas e sociais tão gritantes, são recrutados, por exemplo, como “aviões” do tráfico, obrigados a carregar carrinhos de feira ou impelidos a esmolar pelas ruas, como meio de complementar a renda familiar ou obter acesso a bens de consumo acima da condição econômica da grande maioria deles – isso para o caso brasileiro, sem contar as “crianças-soldados” nos países em conflito e tantas outras situações e formas de exploração infanto-juvenil.

Em contraste com essas distinções e apesar de sua existência real, ao longo da História foram sendo elaborados atributos que caracterizam a condição juvenil, o que levou Carrano

(2008, p. 185-186) a argumentar que é necessário reavaliar as representações preestabelecidas no que se refere às noções sobre jovem, juventude (incluindo também adolescência e aluno). Apoiando-se nas ideias do sociólogo português José Machado Pais, alerta que é preciso superar “[...] os modelos prescritivos com os quais os jovens não mais se identificam”, assinalando “[...] a importância de realizarmos um esforço para o desvendamento das *sensibilidades performativas* das culturas juvenis” (grifo do autor). De acordo com Carrano (2008, p. 187-187), as performances expressas nessas culturas constituem formas lúdicas de socialização e relacionamento que, muitas vezes, não fazem “[...] sentido para ‘os de fora’ mas que dão a liga da experiência comunitária de vivência da juventude nesse nosso tempo histórico” (grifo no original). Segundo nossa opinião, tal afirmativa não significa ver as culturas juvenis dissociadas de outros modelos culturais, o que implicaria no risco de rotulá-las e novamente cair em uma postura homogeneizadora acerca da juventude e do jovem, desconsiderando sua inserção nas estruturas produtivas e a divisão social delas advindas.

Carrano considera que, nos trabalhos em que adolescentes e jovens são sujeitos, incluindo as pesquisas educacionais, é preciso atentar também para os grupos de identidade⁸⁶ nos quais eles se integram e fazem parte, uma vez que tal atitude representa uma “[...] condição para o entendimento do sentido do agir dos alunos” (CARRANO, 2000, p. 185). Lembra, ainda, que é preciso “[...] cuidar para desmontar as pré-noções e representações dominantes sobre aquilo que julgamos sobre o jovem e a juventude”, pois a tendência é que se estabeleça, acerca desse momento da vida, um olhar permeado por estereótipos que os vê de forma ambígua, ora como consumistas, alienados e hedonistas, ora como “rebeldes sem causa” ou, ainda, como aqueles que romperão com as teias da estrutura social, mesmo que somente em parte –, pensamento marcado pelas representações acerca do movimento juvenil de contracultura da década de 1960.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Sposito (2007, não paginado) concorda que noções preconcebidas acerca dos jovens alunos são criadoras de estereótipos e podem levar a duas situações igualmente conflitantes: de um lado – por estar intimamente relacionadas a formas de preconceito – criam dificuldades para os que se ocupam do trabalho educativo, de outro

⁸⁶ A partir das proposições de Carrano (2008, p. 190-191), podemos entender grupos de identidade como aqueles em que comunidades (pequenas ou não) se apropriam de um espaço físico e/ou simbólico e os sujeitos que elas integram engendram comportamentos, práticas e ideias comuns ao grupo, cuja visibilidade pode ser expressa por meio da linguagem oral, escrita, imagética, corporal, artística etc.

o estereótipo não permite que interroguemos o sujeito – neste caso o aluno jovem - ao qual atribuímos determinadas características a priori e negamos o direito de fala, isto é, nos negamos a escutar o que ele teria a nos dizer sobre si mesmo. Mais ainda, a heteronomia anula qualquer processo de autonomia, pois acabamos por considerar que o jovem é incapaz de produzir orientações a partir de si mesmo, e que as definições que lhe são imputadas exteriormente são as suas próprias definições (SPOSITO, 2007, não paginado).

Para a autora, em alguns casos o processo de heteronomia é tão intenso que os significados atribuídos são internalizados pelos jovens de tal forma que terminam por se configurar em marcas indeléveis em seus processos de autorreconhecimento, podendo chegar a ponto de levar à formação de estigmas que conformam ou deformam suas identidades. Dessa maneira, torna-se necessário superar as concepções apriorísticas acerca de uma geração ou da condição juvenil – e de aluno –, o que contribuirá para desmistificar certas correntes, possibilitando que os jovens não sejam apresentados

nem como autores da dissolução do tecido social e da esfera política, nem como atores privilegiados de sua reconstrução e reorientação, mas sim como sujeitos fundamentais, com toda a complexidade de suas dificuldades e potencialidades, nos processos de conformação e transformação de suas vidas e da sociedade, junto (em paralelo, na confluência ou em conflito) com outros segmentos e atores sociais (ABRAMO e BRANCO, 2008, p. 22).

Nesse sentido, Abramo e Branco (2008, p. 43-44) lembram que, se, inicialmente, as análises sobre o tema juventude chamavam a atenção para o fato de que o termo poderia ocultar uma situação de classe, “[...] hoje o alerta inicial é o de que precisamos falar de *juventudes*, no plural, e não no singular, para não esquecer as diferenças e desigualdades que atravessam essa condição” (grifo do autor). Diferenças étnicas, de gênero, de orientação sexual e religiosa, de pertencimento às mais diversas “tribos”, entre outras, também precisam ser consideradas, sob pena de se manterem ideias maniqueístas sobre a juventude e desconsiderar os conflitos e as convergências entre a chamada vida adulta e a infanto-juvenil.

É importante destacar que, tanto a formação, como as definições de infância, adolescência e juventude, maior ou menor idade, ou seja, a passagem de um ciclo etário a outro, assim como a entrada no mundo adulto e a assunção de responsabilidades perante a sociedade, variavam e variam não somente em função do período histórico, da região e da cultura. Conforme dito, essas variações são fortemente marcadas por questões subjetivas e também de classe e gênero e, conseqüentemente, pelos papéis socialmente atribuídos aos membros dos grupos.

Assim, entendemos que as fases da vida não podem ser pensadas fora de um contexto histórico e cultural, pois cada sociedade institui seus próprios códigos e marcas – em grande parte, corporais –, que identificam essas fases, desconsiderando, por vezes, outras tantas. Por isso, é preciso levar em conta as diferenças, uma vez que os marcadores não são comuns a todas as culturas nem únicos em seu interior. Em algumas sociedades africanas ocidentais, por exemplo, um dos aspectos que definem a entrada na adolescência é a circuncisão, enquanto, em várias partes da Indonésia, são as sessões de tatuagem. Mesmo as características fisiológicas – tão presentes em quase todas as culturas – sofrem variações de significados para distintos grupos, interferindo, assim, nas formas e momentos de introdução na vida adulta, tanto para meninos, quanto para meninas (KAHHALE, 2003, p. 92).

Em função das heranças culturais e históricas, notadamente do predomínio religioso, das tradições seculares e dos discursos científicos, segundo Arroyo (2004, p. 270), até os dias atuais os olhares sobre os tempos da vida misturam critérios pertencentes a essas três esferas. Para nós, entre os legados histórico-culturais, encontram-se também aspectos jurídicos, estabelecidos em forma de leis que regulam, proíbem ou limitam determinadas ações dos indivíduos, como o direito à carteira de habilitação ou o casamento de menores de idade sem o consentimento dos pais, na sociedade brasileira contemporânea.

Entendemos a adolescência/juventude como fase singular, sujeita a fatores histórico-culturais, espaciais e temporais, portadora de historicidade que imprimiu e continuará a imprimir modificações nas formas de compreendê-la e aceitá-la. Assim, pensar nessas categorias e nos sujeitos que as compõem não pode se dar em bloco, como se integrassem um todo indistinto e desprovido de características peculiares. Por isso, concordamos que adolescências/juventudes no plural é mais adequado quando se trata de estudar esse fenômeno construído em bases sociais, psicológicas e emocionais complexas, pois que envolve gente, e a complexidade é inerente ao ser gente.

Da mesma forma que a categoria adolescência/juventude foi historicamente elaborada, a ideia corrente acerca do que é ser *aluno*, também “[...] é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica, porque são os adultos [...] que têm o poder de organizar a vida dos não adultos” (SACRISTÁN, 2005, p. 11). Em meio a essa “tradição inventada”, entendemos ser importante destacar que os adolescentes e jovens que chegam à escola são sujeitos socioculturais, o que, por sua vez, impõe a necessidade de romper com o ideal de que os alunos são figuras homogêneas. Eles representam individualidades, possuem uma historicidade, são seres que imprimem significados e sentidos ao mundo que os cerca e à sua prática.

Pautando-se nessa afirmação, é preciso que a prática pedagógica deixe de “invisibilizar” o aluno e de concebê-lo de forma análoga e universalizante, para que, assim, ele passe a ser visto como sujeito, não unicamente do universo e da cultura escolar, mas também como “alterador” de outras culturas sociais preexistentes. Essa mudança de olhar representa um caminho para também desenvolver e despertar a sensibilidade ética e estética para com o humano. É lembrar que

por mais que tentemos reduzir uma criança ou um adolescente a um número da chamada não dá, se revelam humanos. Em cada aluno(a) há uma história pessoal, grupal, de gênero, raça, classe ou idade. Percursos singulares e coletivos que se entrelaçam com seus percursos escolares (ARROYO, 2004, p. 64).

Apesar dos novos e variados olhares, Arroyo (2004, p. 55) adverte que, se muitos estudos no campo da educação passaram a considerar os alunos como sujeitos no e do processo educacional, é preciso avaliar como esses estudos os veem, pois há “formas de vê-los para ignorá-los e desfigurá-los”. Mais do que ignorar suas identidades, a formação de estereótipos ocorre marcadamente em relação a alunos da escola pública, geralmente classificados como violentos, desinteressados ou portadores de baixo capital cultural, categorizações de feições pedagógicas, mas, também, morais. Essas categorizações terminam por gerar implicações de caráter epistemológico, já que influenciam na forma como os alunos compreendem a escola, a produção e assimilação do conhecimento e, igualmente, de caráter relacional, uma vez que interferem nas formas de interação entre os sujeitos mais diretamente envolvidos no processo educacional formal.

Para Arroyo (2004, p. 358), as classificações cumprem mesmo um papel ideológico ao “[...] perpetuar as polarizações sociais, de classe, raça, gênero, cultura, naturalizá-las e legitimá-las”. Esse aspecto ideológico tenta convencer indivíduos e grupos que diferenças desse tipo justificam a hierarquização e busca também persuadir sobre seu caráter imutável, uma vez que essa hierarquização seria algo natural, não resultante de uma construção histórica. Assim, as classificações ocorridas no universo escolar não somente reproduziriam essas funções, como também desempenhariam o papel de controlar as condutas dos alunos para além da escola, conformando-os socialmente.

De acordo com a compreensão de Edwards (2003, p. 123, grifo do autor), ao contrário de se pensar o aluno como ser passivo, um discípulo em relação a um mestre, como se o termo “[...] *aluno* demarcasse sua definição existencial no que dele se expressa na relação com o professor”, é preciso vê-lo como sujeito social, multifacético e

[...] constituído também por outras dimensões, quais sejam, sua participação ativa na construção da situação escolar, sua irreduzibilidade à ordem do racional, que se expressa em suas formas de relação *violentas e lúdicas*, e sua autonomia diante das prescrições escolares (EDWARDS, 2003, p. 123, grifos do autor).

Assim, a categoria aluno precisa ser pensada em sua complexa formação histórica, pois não se nasce aluno, torna-se tal. Não se é aluno apenas em sua relação com o professor e também não se é aluno por toda a vida, e, sim, em uma fase que a atravessa, uma condição temporária quando se ocupa um papel estabelecido por e em uma determinada organização social. Em função disso, é importante manter o alerta para as múltiplas situações geradoras e mantenedoras dessa condição, para as trajetórias e tempos de vida dos alunos, pois só “estaremos capacitados a construir ou acompanhar com maestria os delicados percursos da formação e da aprendizagem da infância, adolescência ou juventude se conhecermos nossos acompanhantes” (ARROYO, 2004, p. 65).

Conhecer esses acompanhantes torna-se cada vez mais imperioso, pois suas vozes e atos, seu protagonismo reverberam, nos obrigando a rever velhas concepções, fazendo com que não soe estranho que “[...] em uma situação como a atual, em que o grupo de menores passa a ter uma certa identidade e a se constituir em agente social, que os desajustes em nossas percepções adultas sobre os alunos comecem a se tornar evidentes” (SACRISTÁN, 2005, p. 12). Essas percepções distorcidas e, por vezes, antiquadas, criam a necessidade de conhecer melhor os adolescentes e jovens contemporâneos e nos obrigam a identificar também quais visões carregamos acerca deles.

Conforme dito anteriormente, durante largo tempo as pesquisas educacionais brasileiras mantiveram seu olhar para aspectos mais gerais da educação, notadamente políticas públicas, metodologias de ensino, avaliação, sistemas de ensino, ideias pedagógicas, entre outros, silenciando ou invisibilizando seus principais sujeitos, especialmente o aluno. De acordo com Sacristán (2005, p. 11), ao longo do tempo, a presença do aluno foi tão naturalizada que sua construção histórica passou a ser sistematicamente negligenciada, “[...] como se sua existência fosse resultado da espontaneidade, como se sempre tivesse existido e, inevitavelmente tivesse de existir”. Em função disso, o autor adverte que, embora guarde uma aparência de surgimento espontâneo, a categoria aluno é “[...] historicamente fruto de acumulações de ideias, valores ou expectativas que vão se aperfeiçoando e adquirindo uma forma característica persistente” (SACRISTÁN, 2005, p. 104). Essas características que se mantiveram e forjaram o atual modelo de aluno foram estabelecidas, principalmente, por meio

de instituições escolares e outras instituições sociais que, nos percursos da história, assumiram a responsabilidade por crianças e jovens.

Sacristán (2005, p. 14) acredita que em torno da ideia de aluno foi configurada toda uma ordem social, atitudes preestabelecidas, efetivando-se em um modo de vida tão presente na paisagem e na experiência cotidianas que já não há estranhamento. Diante desse processo de reificação, o autor interroga:

quais aspectos de toda essa complexidade da pessoa entram como significado nas representações que elaboramos do *aluno* e quais são desconsiderados? Isto é, do que é composta a imagem que temos da infância ou dos adolescentes escolarizados? Como foram sendo configuradas toda essa ordem cultural e social e essas representações em torno do aluno, com que lembranças e com que esquecimentos? (grifo do autor).

As questões levantadas demonstram sua preocupação em ratificar a existência de uma ideia enraizada sobre o que é ser aluno, de como essa categoria foi construída, o que entrou e o que ficou esquecido nessa composição sócio-histórica e, especialmente, quais representações de aluno permeiam as práticas pedagógicas. Sacristán defende igualmente o pressuposto de que criamos representações acerca dos alunos e que a elaboração dessas representações ocorre a partir de realidades culturais prático-discursivas, das quais dimanam os significados dado à categoria.

Segundo sua compreensão, mesmo que o aluno tenha se tornado objeto de discussão, o olhar acerca dele permanece “magistrocêntrico” (visão do professor), “logocêntrico” (dependente dos conteúdos) e sociocêntrico (privilegia as necessidades sociais), não se situando ainda em uma posição “alunocêntrica” (centrado no aluno) (SACRISTÁN, 2005, p. 16). Daí advertir para a necessidade de se buscar o sujeito real, em processo de constante mutação e que, muitas vezes, não cabe nos conceitos já estabelecidos sobre eles.

Uma vez que o mundo e os alunos mudaram, as concepções sobre eles também precisam ser modificadas. Tanto isso é verdade que, conquanto a participação ativa do aluno seja considerada desde a sistematização da Didática, persistindo nos dias atuais com a utilização de atividades em grupo, a prevalência da autoridade intelectual do professor em situação de classe obstou o aspecto participante e colaborativo dos alunos no processo de produção e apreensão do conhecimento, inibindo seu papel de sujeitos da aprendizagem. Até a forma como as salas de aula são organizadas, a disposição e o modelo dos móveis, a arquitetura – em algumas delas o espaço destinado à mesa do professor encontra-se em nível

mais elevado, como uma espécie de altar ou púlpito – geralmente promovem a individualização da atividade pedagógica.

Mesmo com essas dificuldades, os alunos encontram estratégias de comunicação e contato. Mais que isso, analisando os sujeitos no universo escolar, Edwards (2003, p. 48) chegou à conclusão de que, ao travar relações pedagógicas, eles elaboram o que denominou de *socialização secundária* responsável, segundo ela, por gerar opiniões acerca si mesmos e situações de suas vidas, evidenciando um senso comum, carregado de símbolos e signos. Desenvolvem, também, uma visão compartilhada do mundo que os rodeia e uma linguagem própria que os identifica e serve como meio de comunicação, carregado de subentendidos internos ao grupo.

Para a autora, o processo coletivo de construção do conhecimento é organizado a partir do sujeito que, em certas ocasiões, é motivado tão somente pelo desejo de conhecer, desvinculado de motivos pragmáticos como normalmente ocorre e lhe é cobrado por instituições educacionais, familiares, religiosas. Segundo ela, trata-se por vezes de “[...] uma tentativa de explicar uma situação juntamente com outros. Essas tentativas de explicação, essas tentativas de visões do mundo que vão se confrontando com outras, constituem os conhecimento que um grupo constrói” (EDWARDS, 2003, p. 55). Ela lembra que, ao interpretar o mundo, o sujeito lhe lança uma interrogação e nesse processo elabora conhecimento (2003, p. 58), que pode variar conforme os interesses partilhados pelo próprio grupo e se somam aos conhecimentos socioculturais acumulados. Ainda de acordo com sua opinião,

os conhecimentos que esses sujeitos constroem são complexos, e com frequência mostram a apropriação de um conhecimento socialmente construído, em seu próprio meio social; ao mesmo tempo, constituem o modo pelo qual eles problematizam e explicam a si mesmos seu mundo (EDWARDS, 2003, p. 56).

Dessa afirmação é possível depreender que há por parte dos alunos um processo coletivo e também singular de apreensão e reelaboração do conhecimento escolar e geral, que toma significado em suas vidas para além da escola, ganhando existência social concreta. A singularidade com que cada um reelabora o conhecimento “[...] aprofunda a dimensão do sujeito educativo como um sujeito sempre ativo e construtor de sua relação com o mundo” (EDWARDS, 2003, p. 64).

A interpretação e reinterpretação do conhecimento também se fazem necessárias, uma vez que o próprio conhecimento selecionado é um recorte da realidade, e sua escolha e formas

de transmissão não ocorrem de maneira neutra ou inalterada, assim como não há uma linearidade entre o que se ensina e o que se aprende, pois “[...] em meio a ambos os processos está a incógnita que significa a singularidade da apropriação” (EDWARDS, 2003, p. 125) e o aprendido e interiorizado no universo escolar tanto pode servir como fator de autonomia como de alienação.

Concordando com Edwards, Sacristán (2005, p. 17) afirma que, para atingir a compreensão do que é ser aluno, é necessário desenvolver uma atitude inquisitiva que se interesse pelas condições em que vivem os sujeitos, que considere que as práticas sociais e educacionais “[...] estão ligadas a outras mais globais, relacionadas com o funcionamento da sociedade em geral” e também que proceda a uma análise dos discursos acerca de crianças e jovens – discursos oriundos, seja do censo comum, seja do meio científico, uma vez que são eles que moldam as representações e, muitas vezes, as práticas docentes.

Ainda seguindo os passos de Sacristán (2005, p. 21), a consolidação do modelo socialmente compartilhado de aluno provavelmente ocorreu paralelamente ao desenvolvimento e expansão dos sistemas educacionais, em sociedades com alto índice de urbanização, onde a condição de aluno está imbricada com a de estudante (aquele que estuda) ou de aprendiz (aquele que aprende), o que para ele

[...] são categorias descritivas de uma condição que supõe trazer unidos determinados comportamentos, regras, valores e propósitos que devem ser adquiridos por quem pertence a essa categoria. Criadas, propostas e impostas pelos adultos no âmbito da instituição escolar, que fixa suas próprias regras, tais categorias proporcionam uma nova identidade àqueles que têm essa condição que é reconhecida socialmente (SACRISTÁN, 2005, p. 125).

Conforme o exposto, o autor ratifica que há uma ideia preconcebida acerca do “ser aluno”, há papéis previamente configurados que se exige sejam desempenhados, sob pena de descaracterizá-los ou ainda inviabilizar a construção da “nova identidade”, o que, por sua vez, poderia conduzir ao não reconhecimento social dessa condição.

Sacristán (2005, p. 101) considera também que a categoria *sujeito escolar* ganhou relevância a partir da industrialização

[...] ao ir se institucionalizando a vida de uma infância liberada do trabalho e das penúrias, ao mesmo tempo em que vai sendo acolhida no clima afetivo de algumas relações familiares prazerosas. No entanto, em princípio os menores das classes mais baixas foram escolarizados mais por razões morais e de controle social do que por qualquer outra coisa.

Nesse sentido, entendemos que as instituições não somente forjam uma identidade social – neste caso a de aluno –, como também ratificam a divisão de classe, conformando ideologicamente as classes populares pela via escolar, situação que perdura até os dias atuais em várias partes do mundo, notadamente nos países atrasados ou em desenvolvimento, cuja exclusão também ocorre no âmbito da educação escolar que, embora universalizada na maioria deles, não garante a todos os indivíduos ascensão social ou acesso a níveis superiores de educação.

Sacristán (2005, p. 105) entende que ser aluno é, junto com outras, uma das circunstâncias da infância e que esta circunstância somente é aplicável a determinadas sociedades, já que a escolarização não atinge todas as crianças, nem elas se encontram no mesmo nível de escolarização do ponto de vista qualitativo. Além disso, o autor também considera que as oportunidades são desiguais e marcadas por distinções sociais, de gênero, de origem cultural e econômica, entre outras. Lembra, ainda, que as formas de vivenciar a condição de aluno constituem-se em experiências heterogêneas, tecidas por caminhos biográficos variados, que influenciam na maneira de experimentar a escolaridade. Em função dessas diferenças, recomenda uma compreensão diversificada concernente ao significado do “ser aluno”, já que essa compreensão precisa atentar para as singularidades.

McLaren (1992, p. 137) concorda com a perspectiva proposta por Sacristán relativamente à ideia do aluno como representação prático-discursiva historicamente construída, ao afirmar que determinadas atitudes são prefiguradas e que os rituais exigidos pela cosmogonia da sala de aula⁸⁷ conduzem o aluno a um “estado de estudante”, no qual assume papel previamente informado por sua experiência social, ou seja, age dentro de certos padrões já estabelecidos e esperados, tanto por seus pares, quanto pelas autoridades. Segundo o autor, esse papel tende a se modificar conforme o local ou a circunstância em que o sujeito se encontre ou o que denominou de “estado de rua”, “estado de esquina”. Os processos rituais de identidade estudantil terminam por uniformizar e estigmatizar o aluno na medida em que todos passam a ser vistos indistintamente e em análogo “estado de aluno”.

Dessa forma, “as subjetividades dos estudantes são moldadas através do conformismo à liturgia da sala de aula” (MCLAREN, 1992, p. 188). E, não somente da sala de aula, pois,

⁸⁷ Cosmogonia: termo grego que trata da origem do universo como objeto de estudo no campo religioso, mitológico ou científico. Ao seu conceito também pode ser acrescido “visão de mundo ou visões pessoais da realidade”. McLaren o aplicou em referência ao universo particular engendrado na própria sala de aula.

seguindo a mesma linha de raciocínio de McLaren, Dubet (1998, p. 27) defende que, durante muito tempo, família, escola, Igreja foram concebidas como instituições que compreendiam um conjunto de papéis e valores. Esse conjunto “fabricava” sujeitos com tal intensidade que se impunha ao indivíduo como realidade concreta a ser vivenciada.

É fato que existe uma concorrência surda entre a institucionalização dos papéis sociais e a liberdade desejada e possível ao indivíduo. Apesar disso, Dubet (1998, p. 28) acredita que “[...] os adolescentes e os jovens conseguirão, de forma mais plena, construir experiências do que interiorizar papéis”, rompendo a lógica normatizadora, que leva à mimetização nos processos de socialização, aprendizagem e formação de identidade. De acordo com o autor (DUBET, 1998, p. 32), isso acontecerá porque a personalidade está por trás do papel a ser desempenhado e se sobrepõe a ele, não importando qual seja (de pai, professor, aluno) e também porque a atuação nesses papéis apresenta um problema central: “[...] a distância do papel em relação à personalidade, aos sentimentos e às emoções”. O resultado desse fenômeno é a dificuldade de socialização, advinda da excessiva necessidade de interiorização de determinados papéis e da tentativa de conciliar expectativas sociais e subjetividade individual.

Dubet (1998, p. 32) apresenta outro aspecto do problema bem próximo ao anterior, o da anomia, ou seja, “[...] da ausência de controle interiorizado abrindo espaço para o reino destruidor dos desejos”. As afirmações de Dubet nos levam a inquirir: será que os papéis sociais estabelecidos pelas instituições conseguem sobrepor-se totalmente à personalidade, ou esta força o rompimento com as ações modeladoras das instituições? Ou, ainda, há uma mescla entre imposições institucionais e personalidade, na qual ambas transformam e são mutuamente transformadas? A cosmogonia da sala de aula conduz ao extremo do “estado de estudante”, ou estes desempenham seus papéis com performances inovadoras rompendo com o esperado?

Nessa arena de disputas e dificuldades presentes nas relações travadas por docentes e discentes, é possível afirmar que há um descompasso entre ensino e aprendizagem. Por um lado, os alunos não dominam os “códigos de ensino” da escola, por outro, a escola ignora os “códigos de aprendizagem do aluno”, ampliando a complexidade do processo de ensino-aprendizagem. A relação entre os códigos de ensino e os de aprendizagem precisa ser considerada, uma vez que “a ação educativa se dirige sempre a um ser humano singular (o educando), é dirigida por outro ser humano singular (o educador) e se realiza sempre em condições (materiais e não-materiais) singulares” (DUARTE, 1999, p. 13).

Ainda sobre esse hiato entre a visão dos profissionais da educação e os jovens alunos, Camacho (2004, p. 339) entende que

[...] a escola vive, hoje, a crise das instituições tradicionalmente consagradas à transmissão de uma cultura adulta hegemônica. A instituição escolar vem se ressentindo da queda de seu prestígio pelo não-cumprimento de suas promessas e pela perda de sua eficácia simbólica como ordenadora da sociedade.

Em nosso entendimento, tal descompasso/conflito entre os interesses da instituição escolar e os dos alunos e a ausência de negociação e, no limite, a crise de legitimidade da própria instituição, como agente de formação, de elaboração e transmissão cultural e de possibilidade de mudança de nível socioeconômico, podem levar a variados tipos de negação desses sujeitos em relação à vida escolar, expressos nas estratégias de comportamento frente à convivência intergeracional e de aprendizado. As negociações e conflitos se manifestam de maneiras variadas, tais como no interesse unicamente pela aprovação nas avaliações dos conteúdos escolares, no descaso pelas situações de aprendizagem, nas mais diversas formas de violência, no fracasso escolar, na ausência de sentidos acerca da experiência escolar ou no afastamento total ou parcial da vida escolar.

Normalmente, os alunos que negam a escola sob a forma de abandono ou de comportamentos rebeldes são considerados “perdedores”. A esse respeito, Sacristán (2005, p. 196) interroga: “será que aqueles que se adaptam e permanecem dentro do sistema são sempre ‘vencedores’?”. À inquirição provocadora levantada pelo autor, acrescentamos outras: são vencedores sob que ponto de vista e atendendo a qual ótica? Se os fracassados são os mesmos de sempre, não estariam associados à normatização escolar outros elementos mais amplos e exteriores à escola, também responsáveis pelo fracasso e pela permanente exclusão não só das instituições educacionais formais, como, também, de diferentes espaços sociais, políticos, econômicos e de produção? Há ainda uma questão que precisa ser levantada em termos invertidos e, ao contrário de simplesmente aceitar que os sujeitos se excluem por não se adaptarem a esses espaços, interrogar: eles se excluem ou são excluídos?

Muitos desses alunos conciliam preferências, interesses e desejos com situações formativas fora da escola, uma vez que não encontram espaços na educação formal. Exemplos dessas alternativas podem ser encontrados nos movimentos culturais como o *hip hop* ou a grafiteagem. Para Dubet (1998, p. 30), os sujeitos que são “expulsos” da escola ficam impedidos de construir uma experiência escolar, mas “[...] aderem com frequência aos julgamentos escolares que os invalidam e os conduzem a perceber, a si mesmos, como

incapazes. Neste caso, a escola não forma indivíduos, ela os destrói”. Já outros sujeitos, continua o autor, “[...] resistem aos julgamentos escolares, querem escapar e salvaguardar sua dignidade, reagir ao que percebem como uma violência, retornando-a contra a escola” (DUBET, 1998, p. 30). Tais afirmações nos levam a perguntar: em ambos os casos, há uma não experiência, conforme afirma o autor, ou uma experiência negativa que repercute no indivíduo e na sociedade?

A disparidade de interesses e aspirações dos sujeitos que compõem a escola também é lembrada por McLaren (1992, p. 35), ao afirmar que a cultura que envolve a sala de aula não se manifesta como unidade pura, desencarnada e homogênea, e sim como uma entidade “[...] descontínua, turva, e provocadora de competição e conflito; em uma coletividade cheia de ‘competições’ entre ideologias e disjunções entre condições de classes, cultura e símbolos” (grifo do autor). Para ele (1992, p. 59), os tipos de negação estabelecidos pelos alunos podem ser qualificados como “resistências ritualizadas” e se dão de forma inconsciente ou não, contra “[...] uma ordem social opressora”, que permeia também o universo escolar, já que este está inserido em um contexto social também portador de formas concretas ou simbólicas de opressão.

O ritmo dessemelhante entre ensino e aprendizagem, indivíduos e instituições, entre os sujeitos da educação – notadamente professor e aluno – evidencia a crise da instituição escolar como agência primordial de transmissão da cultura socialmente produzida e acumulada. Diante dessa crise indefinida, Dubet (1998, p. 28) afirma que a escola não pode continuar a ser considerada uma instituição “[...] na medida em que, cada vez mais tem dificuldade em administrar as relações entre o interior e o exterior, entre o mundo escolar e o mundo juvenil”. Mesmo defendendo que a escola – assim como outras instituições –, vem passando por um processo de desinstitucionalização, é forçoso lembrar que o autor não é radical quanto a esse processo. Para ele, isso vem ocorrendo de forma gradativa e não generalizada e toma como exemplo a situação francesa, onde a desinstitucionalização segue dois eixos: “o primeiro diacrônico, indo da escola elementar à universidade e o segundo é social, indo dos grupos mais favorecidos aos menos favorecidos” (1998, p. 28). Segundo nossa compreensão, no caso brasileiro as duas situações são aplicáveis, já que, por um lado, o acesso ao nível universitário é afunilado e, por outro, mesmo com a universalização da educação básica, a situação entre classes permanece desigual. Além desses fatores, há que se considerar o difícil rompimento com papéis (pré)estabelecidos, reproduzidos e assimilados durante uma longa “tradição inventada”.

Para Carrano (2008, p. 184),

uma das possibilidades de recriação dos sentidos de presença na escola para professores e alunos se encontra na experimentação de espaços relacionais que permitam a emergência da multiplicidade de sujeitos culturais que se encobrem sob o manto da uniformização e homogeneidade que a categoria aluno encerra.

A escola representa um desses espaços de relações e também onde a cultura juvenil se manifesta. No entanto, na maioria das vezes, essa manifestação se dá de forma conflituosa e pouca conciliadora, pelo fato de as instituições educacionais ainda se prenderem a um modelo de ordem e controle que pouco compreende o papel de sujeito dos jovens alunos.

Carrano (2008, p. 192) recorre a Pais⁸⁸ para proceder a uma análise dessa situação e identifica um paradoxo: “[...] a escola tem como uma de suas marcas históricas o conservadorismo, a manutenção das relações de poder; as culturas juvenis, em sua maioria, têm o gosto pela mudança.” Uma das possíveis saídas sugeridas pelo autor para a superação desse contrassenso é a de os educadores considerarem modos e redes de socialização diferentes daqueles engendrados pelo mundo adulto, ou seja, aqueles elaborados e vivenciados pelos alunos anteriormente e para além dos muros da escola e que para ela são transportados. Entendemos que, ao tentar negligenciar a cultura produzida pelo aluno no âmbito escolar ou a que trazem originariamente, a escola reafirma a prevalência de determinadas culturas, reputadas como legítimas e, ao mesmo tempo, negligencia outras, em geral produzidas no seio de grupos sociais formados em sua grande maioria por alunos da escola pública brasileira, reforçando as diferenças de classe também no âmbito cultural.

Em função disso, é possível asseverar que, apesar da reconhecida importância da escola e do seu papel social, ela tem atuado como instrumento de normalização universalizante, quando, em seu processo de seleção curricular e outras práticas pedagógicas, valida determinadas culturas em detrimento de outras. Entre as culturas negadas ou silenciadas, encontra-se a juvenil, mesmo sendo uma das que melhor traduzem os interesses, valores e expectativas da juventude. De acordo com Santomé (1995, p. 163), essa situação acontece porque o “adultocentrismo” presente em nossa sociedade nos conduz a ignorar as idiosincrasias do mundo infanto-juvenil, desconsiderando as diferenças entre os alunos, seus percursos e processos identitários, incluindo-os na genérica categoria de “alunos”. Isso quando não nos reportamos a imagens estereotipadas e os adjetivamos coletivamente de “desinteressados”, “indisciplinados”, “violentos”. Arroyo (2004, p. 59) argumenta a

⁸⁸ Trata-se do artigo: PAIS, J. M. Buscas de si: expressividades juvenis. In: ALMEIDA, M. I. M. & EUGENIO, F. (Orgs.). **Culturas jovens**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Zahar, 2006, p. 7-24.

contradição aí expressa, visto ser curioso “[...] que esse olhar seja tão negativo exatamente em tempos em que vêm se afirmando positivamente as crianças, adolescentes e jovens como sujeitos sociais, culturais, de direitos.”

É imprescindível que a escola encontre e crie espaços de diálogo com as culturas elaboradas pelos alunos, vendo nesses espaços oportunidades de inclusão e intercâmbios que devem marcar os atos educativos. Para isso, é necessário também entender as formas de socialização, de construções identitárias e de conhecimento do universo onde transitam os jovens, estabelecendo, assim, uma via de mão dupla entre ela e o “mundo juvenil”, construído fora de suas prescrições normativas. Está presente nesta proposição uma séria preocupação em comprometer o sistema educativo com os jovens, especialmente os que compõem a classe trabalhadora, a fim de garantir seu acesso e permanência na escola. E não só isso, fazer com que a escolarização tenha sentido para eles, colaborando para que consigam uma posição mais favorável à sua participação social, econômica, política e cultural.

Ratificando a existência de visões preconcebidas acerca do aluno, na pesquisa realizada por Camacho (2004, p. 337), ficou evidenciado que os profissionais da educação (professores, coordenadores, gestores) vinculados à instituição escolar por ela investigada veem o aluno como alguém que “[...] simplesmente vai à escola ou que vai sob pressão ou que apenas vai para vivenciar suas experiências de sociabilidade com os amigos ou que vai para se livrar das tarefas domésticas”. Para ela, tal posição pode significar “[...] uma dificuldade no reconhecimento da sua responsabilidade na formação desses sujeitos”, oriunda do não reconhecimento das identidades desses alunos, ou seja, “não sabem realmente quem e como são eles”, o que, para a autora, redundava em prejuízos não só na formação escolar, mas, também, nas relações estabelecidas, no reconhecimento de sua condição de sujeitos de direitos e de sua identidade como adolescente e jovem. Com base na mesma pesquisa, a autora identifica que essa incomunicabilidade entre os sujeitos escolares não passa despercebida por eles.

Na mesma direção, Carrano (2008, p. 183) entende que

[...] muitos dos problemas relacionados com a baixa sinergia comunicativa entre professores/as e alunos/as residem numa ignorância relativa da instituição escolar e de seus profissionais sobre os espaços culturais e simbólicos nos quais os jovens se encontram imersos [...] intuo que o esforço dos educadores em compreender os sentidos do ser jovem no tempo presente pode resultar em práticas e políticas que possibilitem que os jovens encontrem sentido nos tempos e espaços escolares.

Esse diálogo intercultural é importante para evitar o que o autor chama de “escolarização sem sentido” e, ainda, para ajudar a estabelecer no interior da escola oportunidades de aproximação entre a instituição e a cultura juvenil vivenciada pelos alunos em seus diversos contextos extraescolares, contribuindo positivamente com as relações entre os sujeitos da educação e com o desenvolvimento de sentidos da escolarização, particularmente, para os alunos. É preciso que a escola se aproprie da experiência formativa em sentido mais amplo e os auxiliem “[...] a melhorar a compreensão de suas realidades e a comprometer-se em sua transformação” (SANTOMÉ, 1995, p. 165).⁸⁹

Lembrando as relações que os alunos mantêm com o saber, de acordo com Charlot (2000), se, para eles, os elementos da cultura que a escola tenta produzir e transmitir não tiverem sentido e significado, a finalidade educativa não será alcançada. Assim, o modo como é compreendida a relação com o saber tem consequências teóricas, metodológicas, epistemológicas e políticas, uma vez que se trata de uma relação complexa com o “eu”, com o “outro”, com o “tempo”, com a “linguagem” e com o “mundo”. Relação na qual os educadores precisam ficar atentos, sob o risco de negar aos alunos o seu direito à transmissão do conhecimento socialmente acumulado, como também a uma formação ampliada, que lhes possibilite exercitar diferentes olhares sobre o mundo e a vida. Um processo de formação que consiga ajudá-los a conciliar suas paixões com as necessidades imediatas e futuras, impostas pela concretude, especialmente “[...] diante de um contexto social que distribui desigualmente os recursos culturais e sociais” (DUBET, 1998, p. 30). Esse processo de formação implica em que, além da competência técnica, atualização na área em que atua e exercício de valores ético-morais, o docente precisa também desenvolver a sensibilidade ante o educando, a fim de perceber a relação que este trava com o saber laborado no contexto escolar.

Em acréscimo a isso, recorremos a Julia (2001, p. 33), que lembra a potencialidade subversiva dos sujeitos escolares, especialmente do professor, ao afirmar:

contrariamente às idéias recebidas, o estudo histórico das disciplinas escolares mostra que, diante das disposições gerais atribuídas pela sociedade à escola, os professores dispõem de uma ampla liberdade de manobra: a escola não é o lugar da rotina e da coação e o professor não é o agente de uma didática que lhe seria imposta de fora.

⁸⁹ Mesmo defendendo a existência de uma cultura escolar juvenil elaborada pelos alunos, entendemos que é preciso tomar certo cuidado com uso desse conceito, pois, conforme nos adverte Carrano (2008, p. 187, grifo do autor), “a apreensão ‘culturalista’ das culturas juvenis deixa de perceber as conexões entre sociabilidade juvenil e as estruturas sociais que constituem a própria base da ação social.” A predominância de um discurso culturalista também pode nos deixar míopes para outros aspectos igualmente relevantes.

E destacando também a força do aluno em subverter as relações, constituição e transmissão de conhecimentos no espaço da sala de aula, assevera: “de fato, a única restrição exercida sobre o professor é o grupo de alunos que tem diante de si, isto é, os saberes que funcionam e os que ‘não funcionam’ diante deste público” (JULIA, 2001, p. 33, grifo do autor). Mesmo reconhecendo a força desempenhada pelo interesse dos alunos e a relação que estabelecem com os saberes escolares, podendo, dessa forma, influenciar fortemente o fazer pedagógico, precisamos apresentar nossa relativa discordância em relação ao autor no que tange a essa afirmação, por entendermos não ser o grupo de alunos o único fator de limitação da prática docente, tampouco concordamos que o professor dispõe de uma “ampla liberdade de manobra”. Premidos pelo tempo, dificuldades cotidianas de toda ordem, precariedade das condições de trabalho, exigência de cumprimento de tarefas, prestação de contas (conteúdos, notas, presença) e pouca autonomia política, visto ser o ambiente marcado pela normatividade – ainda que, paradoxalmente, seu discurso seja de defesa da ampla expressão –, os professores encontram diversos obstáculos no desempenho de um bom ensino, o que termina por tornar relativa sua liberdade de manobra. Atribuir somente aos alunos um poder coercitivo pode nos levar a um discurso pouco coerente com a concretude do cotidiano escolar.

Outra questão a ser considerada é que grande parte dos jovens brasileiros encontra-se em escolas públicas⁹⁰, cuja normatividade não coincide com seus desejos, interesses e expectativas, o que implica em dizer que elas “[...] têm se apresentado como instituições pouco abertas para a criação de espaços e situações que favoreçam experiências de sociabilidade, solidariedade, debates públicos e atividades culturais e formativas de natureza curricular ou extra-escolar” (CARRANO, 2008, p. 197). Assim, os adolescentes e jovens das classes sociais menos favorecidas, que têm na escola uma das principais formas de inserção e mobilidade social, continuam em desvantagem, tanto no que diz respeito à aquisição de maior bagagem cultural, quanto ao acesso a melhores postos no mercado de trabalho, tendo suas expectativas constantemente frustradas. Não queremos dizer com isso que as instituições escolares da iniciativa privada atendam plenamente aos interesses dos jovens e crianças, mas, certamente, alguns de seus problemas são bem diferentes daqueles encontrados na escola pública.

Apesar da crise das instituições – ou “desinstitucionalização”, conforme Dubet, – no país, o universo escolar ainda é visto positivamente pela maioria dos jovens. De acordo com a

⁹⁰ De acordo com a pesquisa “perfil da juventude brasileira” realizada em 2003 pela Fundação Perseu Abramo 89% dos jovens pesquisados estudavam ou estudaram a maior parte de sua vida em escolas públicas, sendo que do total geral (100%) 67% estudou unicamente em escola pública. Disponível: <http://www.fpabramo.org.br/uploads/perfil_juventude_brasileira.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2012.

pesquisa *Retratos da Juventude Brasileira*,⁹¹ educação e emprego são os temas que mais interessam aos jovens, respectivamente 38% e 37%. Contudo, esse percentual de preocupação é baixo se for levado em consideração que, no momento da pesquisa, a maioria dos entrevistados estava vivendo a condição estudantil. O índice contrasta com o item que avalia “a importância da escola”, onde 76% dos respondentes consideram-na como muito importante para seu futuro profissional. Esse número decresce para 58% quando se trata de sua importância “para conseguir trabalho hoje”. Em nossa opinião, o descrédito na escola do presente, evidenciado pelo baixo índice, talvez ocorra porque os jovens entrevistados ainda se encontram em fase de moratória social ou porque depositam nela esperanças futuras, que esbarram nas difíceis contingências que assinalam a vida atual da maioria deles.

Quanto à relevância do papel socializador da escola, 66% dos jovens pesquisados a consideram como muito importante “para se fazer amigos”. O mesmo grau de influência (muito importante) é atribuído por 74% deles à função da escola em auxiliar a “entender a realidade”, enquanto 66% a veem como muito importante “para coisas que se faz no dia-a-dia”. Sposito (2008, p. 117) alerta que a predominância positiva das respostas pode ser atribuída ao fato de a pergunta referir-se à escola como um todo – considerando os saberes, o cotidiano escolar, as relações interpessoais e métodos de ensino – e que talvez se essas dimensões fossem avaliadas separadamente “[...] poderiam oferecer maior grau de informação sobre como os jovens pensam a escola e propor novas possibilidades investigativas”, além da possibilidade de evidenciar, por ventura, um olhar não tão positivo sobre a escola.

Apesar da pertinência das considerações feitas por Sposito, os dados levantados são particularmente importantes para a discussão concernente ao ensino e à aprendizagem de História, uma vez que demonstram que, mesmo com as permanentes crises – ao menos em termos das representações –, a escola mantém a proeminência do seu papel formativo, o que gera a necessidade crescente de atentar para os significados das práticas educativas e para o desenvolvimento da consciência histórica, visto que as formas de consciência influem diretamente no tipo de olhar sobre o espaço e o tempo presente e de que maneira o sujeito neles se situa. Um tempo presente que toma o passado não simplesmente como fator de rememoração, e, sim, como experiência interpretada, a fim de perspectivar o futuro. Essa inter-relação temporal que liga

⁹¹ De caráter quantitativo e utilizando questionário que abordava temas variados, a pesquisa realizada no ano de 2003, entrevistou 3.501 jovens de 15 a 24 anos, em todo o território nacional nas zonas rural e urbana, cidades pequenas, grandes e médias e considerou diferentes variáveis (raça, nível de escolaridade gênero etc.) (ABRAMO E BRANCO, 2008, p. 12-13). Os dados da pesquisa estão também disponíveis em: <http://www.fpabramo.org.br/uploads/perfil_juventude_brasileira.pdf>.

[...] o que *é* com o que *foi*, o que acontece com o acontecido, o que somos com o que fomos, é um traço essencial do pensamento e da memória do ser humano, que busca o sentido do tempo e do movimento que é a vida em geral e a de cada um em particular (SACRISTÁN, 2005, p. 39, grifos do autor).

E nesse sentido, entendemos que a inter-relação temporal desenhará o que seremos e de qual matéria será composto o mundo em que vivemos. A educação escolar tem grande importância nesse processo, visto ser a escola a instituição que acolhe milhões de adolescentes e jovens no mundo inteiro e sobre a qual recai a responsabilidade pela elaboração e transmissão de conhecimentos que tenham utilidade social para o indivíduo e a coletividade, que produza experiências qualitativamente diferentes em relação a outras formas e espaços de aprendizagem, pois “é o domínio dessa experiência, mais do que a aprendizagem de um papel, que permite a formação dos indivíduos” (DUBET, 1998, p. 29). Indivíduos que, mesmo permanentemente se confrontando com as mais variadas orientações, sejam capazes de atribuir sentidos às experiências intra e extraescolares.

A nosso ver, o período dos castigos físicos e a perspectiva salvadora da educação – que irá libertar o indivíduo de sua baixa condição social – encontram-se superadas, senão no todo ao menos em parte. Educamos para a democracia e para a vivência cidadã, tanto política, quanto social, pois nossos alunos são merecedores de cuidado, prioridade e atenção. Dessa forma, o Estado e a sociedade em geral lhes devem ações protetivas, e isso é cobrado por eles, que não estão mais silenciados, se mostram e dizem de diversos modos: “estamos aqui”, “existimos”. Eles se encontram na condição de sujeitos livres e, por isso, as instituições escolares e a ação docente precisam estar abertas a tal pensamento, criando no universo escolar um espaço onde os alunos se reconheçam, um espaço de diálogo, que faça sentido para eles, lembrando que cada aluno tem uma biografia, é um ser carregado de desejos, expectativas e afetividade.

Certamente, as mudanças sempre aconteceram, a diferença é que na atualidade elas ocorrem com maior celeridade. É preciso estar atento para não perder o bonde da história, ele passa. É preciso acompanhar as mudanças pelas quais passam os adolescentes e jovens, que, de forma alguma, são os mesmos do século XIX ou início do século XX. Os alunos de hoje são outros e o são não “[...] por serem indisciplinados, mas por serem outros como sujeitos sociais, culturais, humanos” (ARROYO, 2004, p. 34). Para Arroyo, a imagem do aluno manso, de corpo e mente disciplinados se quebrou porque era artificial, e, muitas vezes, suas atitudes consideradas indóceis ou desagradáveis, na verdade, correspondem ao inesperado, ao

fora de propósito, especialmente para um espaço onde há pouca flexibilidade e uma intensa normatividade às vezes explícita, às vezes (mal)disfarçada.

Pensar nos alunos, sua produção cultural intra e extramuros escolares e sua relação com o conhecimento escolar é pensar em princípios educativos. E pensar em princípios educativos nos leva a algumas indagações sobre a escola que temos e a que queremos; qual formação; para quais propósitos, com quais sentidos e, principalmente, para quais alunos. É preciso pensar em princípios educativos que se pautem a “[...] favor de uma sociedade livre do sofrimento e da injustiça social” (GIROUX e MACLAREN, 1995, p. 155). Isso inclui pensar na construção de um “espaço pedagógico híbrido”, onde educadores e educandos tenham o direito de narrar e valorizar suas próprias experiências, sem ter que pedir licença.

Ao buscarmos a relação entre o conhecimento escolar, as funções sociais da educação e sua significação para a práxis social do aluno, estamos também nos perguntando: “[...] o que sobra da escola após a escola? Quais marcas ela realmente imprimiu nos indivíduos de uma sociedade onde há efetivamente sempre mais escola, já que a formação não para de se prolongar [...]?” (JULIA, 2001, p. 37), acerca de quais sujeitos estamos tratando? É preciso ainda interrogar: que significados são atribuídos à condição de aluno pela sociedade e por ele mesmo?

E o ensino de História, quais instrumentos conceituais têm fornecido para que os sujeitos se situem no mundo? A consciência histórica os tem subsidiado a se localizarem no tempo e no espaço, de forma que olhem para o passado como uma experiência interpretada a partir de indagações feitas no presente e geradoras de orientação para o futuro? São interrogações que precisam também ser levantadas e que orientam as reflexões dos capítulos seguintes.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO HISTÓRICA E DIDÁTICA DA HISTÓRIA: ENSINO E APRENDIZAGEM REFERENCIADOS NA HISTÓRIA

3.1 EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Surgida na Inglaterra na década 1970, está em curso no campo de pesquisa que, no Brasil, se consolidou com a designação Ensino de História, uma especialização (novo campo?) denominada Educação Histórica, cuja preocupação proeminente é “[...] a busca de respostas sobre a construção do pensamento histórico e a formação da consciência histórica de crianças e jovens” (SCHMIDT e BARCA, 2009, p. 11). Nessa área vêm sendo estabelecidos debates atinentes à relação entre Ciência Histórica e Didática da História, cujas discussões “[...] deram origem a pesquisas empíricas que têm buscando fundamentar a problemática da cognição histórica na própria epistemologia da História” (CAINELLI e SCHMIDT, 2011, p. 11). Procedendo a análise acerca das formas de apreensão e reelaboração dos saberes, cognição e metacognição, a reflexão sobre a natureza e os sentidos da História ganha relevância na Educação Histórica, podendo ser concebida como aquela em que

[...] os investigadores [...] encetaram a tarefa sistemática de estudar os princípios e estratégias da aprendizagem em História, de crianças, jovens e adultos. Como pressuposto teórico, partem da natureza do conhecimento histórico e, como pressuposto metodológico, empreendem a análise de ideias que os sujeitos manifestam *em e acerca* da História, através de tarefas concretas. Distanciam-se assim de um critério generalista de categorização do pensamento em níveis abstractos ou concretos, que foi estabelecido com os contributos de Piaget e Bloom tendo por base as características das ciências “exactas” como a Física e a Matemática (BARCA, 2001, p. 13, grifos do autor).

Enquanto o campo do Ensino de História abarca temáticas mais amplas – políticas públicas, currículo, história do ensino de história, entre outras –, a preocupação fundamental da Educação Histórica centra-se nos processos de aprendizagem, nos usos sociais da história apreendida, na construção do pensamento histórico e na formação da consciência histórica. Nesse sentido, as pesquisas desenvolvidas no âmbito da Educação Histórica objetivam

compreender os processos cognitivos dos sujeitos ao pensarem em História, examinar as relações entre as ideias tácitas (ideias que os alunos constroem a partir das suas vivências) e os conceitos históricos, explorar a compreensão dos alunos quanto aos conceitos históricos quer de natureza substantiva quer

de natureza epistemológica (por exemplo, interpretação de fontes) [...] (BARCA e GAGO, 2001, p. 242).

Entendida segundo a concepção apresentada pelas autoras, é factível afirmar a existência de uma cognição e uma metacognição histórica, situadas propriamente no campo da História. Além disso, na área da Educação Histórica, as preocupações fundamentais estão relacionadas a “como a História é aprendida”, “como ocorre a progressão do pensamento histórico” e “quais os significados desse apreendido para a vida cotidiana”, considerando que “[...] entre o que se ensina e o que se aprende está o vasto e desconhecido processo de apropriação do transmitido que cada sujeito realiza a partir do seu universo de significações pessoal e coletivo” (EDWARDS, 2003, p. 105).

Sintetizando o desenvolvimento das pesquisas que adotam como enquadramento teórico e metodológico a epistemologia da História, Germinari (2011, p. 56) indica que, de maneira geral, atualmente, elas abordam “[...] um conjunto de enfoques que podem ser resumidos em três núcleos: a) análises sobre ideias de segunda ordem; b) análises relativas às ideias substantivas; c) reflexões sobre o uso do saber histórico”. Explicita que, no primeiro enfoque, a preocupação não reside nas “[...] questões relativas à quantidade ou simples correção de informações factuais sobre o passado, mas as questões relacionadas ao raciocínio e a lógica histórica” (GERMINARI, 2011, p. 56). No segundo enfoque, de acordo com sua interpretação, além de ocupar-se dos conceitos históricos, a análise das ideias substantivas “[...] envolve noções gerais (revolução, imigrações...) e noções particulares relativas a contextos específicos no tempo e no espaço (exemplo: histórias nacionais, regionais e locais)” (GERMINARI, 2011, p. 56), que, para ele, utilizam também critérios qualitativos em que são ressaltados valores e motivações. E, por fim, as investigações também têm se concentrado nas formas de utilização do conhecimento histórico na vida cotidiana.

Schmidt e Barca (2009, p. 12) apresentam alguns procedimentos que consideram centrais na prática pedagógica preocupada em ampliar o nível de sofisticação da cognição histórica. São eles:

[...] realizar uma intervenção cognitiva adequada, a partir do trabalho com fontes históricas, análise e produção de narrativas históricas, entre outras tarefas, tendo como objetivo uma progressão do saber histórico nos jovens e nas crianças, à luz do conhecimento científico e articulado às necessidades de compreensão da realidade social (SCHMIDT e BARCA, 2009, p. 12).

Essa perspectiva denota que há maneiras específicas de aprender e internalizar os conhecimentos históricos, importando, assim, compreender as estratégias de aprendizagem engendradas pelos alunos no ambiente intra e extraescolar e, ainda, identificar os sentidos do aprendido em suas vidas, os usos que podem ser feitos desse conhecimento como forma de auxiliar a situar tempos e espaços históricos distintos e como fator de orientação na vida cotidiana. Esse olhar diferenciado para as funções da Ciência Histórica e da História Escolar exigem, segundo nosso ponto de vista e como veremos adiante, outros padrões de compreensão, desvinculados das teorias cognitivas (ou complementares a ela), uma vez que essas teorias foram desenvolvidas à luz das Ciências da Natureza, mostrando-se pouco adequadas para o aprendizado das Ciências Humanas.

Relevante para o avanço dos estudos em Educação Histórica, vem sendo desenvolvida, entre pesquisadores ingleses, espanhóis, norte-americanos, canadenses, irlandeses, portugueses e brasileiros, a ideia de *progressão conceptual do pensamento* histórico.⁹² As investigações preocupadas em entender esse fenômeno tomam “[...] como referência a compreensão dos alunos sobre a natureza e o status de diferentes tipos de afirmações históricas” (ASHBY, 2006, p. 151), localizam-se na interface entre a História e a Educação, são geralmente de natureza qualitativa e descritiva e visam identificar e aprofundar a compreensão sobre como crianças e jovens – independentemente da idade – elaboram e reelaboram conceitos, como empatia, explicação, narrativa, multiperspectividade, significância e evidência histórica; se os alunos conseguem formular quadros explicativos coerentes sobre o passado histórico; e se esses quadros servem como elementos norteadores da vida. Essas pesquisas têm contribuído também para o campo do ensino de História à medida que possibilitam a aproximação entre sujeitos (especialmente professor e aluno), investigação histórica, História Escolar e suas formas de apreensão, propiciando, ainda, o questionamento sobre seus significados.

Também importante para a compreensão da cognição histórica e progressão conceptual do pensamento histórico é a categoria designada “conceitos de segunda ordem”. Essa designação foi atribuída pelos estudiosos ingleses preocupados em averiguar como crianças e jovens aprendem História. São igualmente denominados “conceitos estruturais” ou “meta-históricos” e “[...] exprimem noções ligadas à natureza do conhecimento histórico, tais como compreensão empática, explicação, evidência, significância, mudança em História”

⁹² Essa ideia foi proposta inicialmente por Peter Lee e aprofundada por ele e Alaric Dickinson, com base nos estudos realizados nas décadas de 1970 e 1980 que questionaram a teoria piagetiana da invariância dos estádios de desenvolvimento.

(BARCA, 2011, p. 25). Aprofundando tal explicação, de acordo com Lee, Dickinson e Ashby (2004, p. 218), os pesquisadores dessa área concordam que a ideia presente na expressão “conceito de segunda ordem” não é a de que se trata somente de uma

[...] ordem superior de conceitos substantivo que organiza outros conceitos substantivos dentro de um campo; esta ordem superior a que se faz referência é um meta-nível, em função do qual a disciplina toma forma epistemológica.⁹³

Nesse sentido, o aprendizado histórico não se restringiria unicamente ao acúmulo de “conceitos substantivos”, isto é, àqueles que se referem a conteúdos históricos, tais como: “[...] comércio, nação, protestante, escravo, tratado ou presidente, e são encontrados quando lidamos com tipos particulares de conteúdos históricos. Eles são parte do que podemos chamar de substância da história e, por isso, têm sido denominados conceitos substantivos” (LEE, 2005, p. 61).

A importância da apreensão dos “conceitos de segunda ordem” seria elevada em virtude de sua função de colaborar para que os alunos formem ideias históricas em uma progressão qualitativa, ou seja, elaborem ideias meta-históricas, “[...] que lhes forneçam um aparato conceptual mais sofisticado, uma literacia mais avançada, em suma, um equipamento intelectual para uma ação mais sustentada e criativa” (BARCA, 2009, p. 60), instrumentalizando-os para a efetiva apropriação de saberes e reelaboração desses saberes, cuja apreensão e usos extrapolariam o universo escolar.

Para os pesquisadores anteriormente citados, a mudança no enfoque das investigações se deve a questões de ordem metodológica e à busca de uma estrutura que possibilite aos jovens e crianças avançar na compreensão do conhecimento histórico, uma vez que, na perspectiva da Educação Histórica, o aprendizado em História não deve se preocupar apenas com a aquisição de conteúdos (conceitos substantivos), mas, sim, com a progressão do pensamento histórico, levando o aluno a pensar historicamente.

De acordo com Carretero e Montanero (2008, p. 136), pensar historicamente vai além da competência de acumular informações sobre fatos do passado, uma vez que demanda também “[...] a habilidade de avaliar criticamente as próprias fontes de informação, primárias ou secundárias, e as interpretações ideológicas que inevitavelmente realizamos acerca dos acontecimentos históricos.”⁹⁴ A cognição histórica tem como um de seus pressupostos o

⁹³ Tradução nossa.

⁹⁴ *Idem.*

desenvolvimento dessa forma de pensamento. Assim, a depender dos objetivos do ensino, o aprendizado pode ser considerado adequado quando o aluno aprende, por exemplo, todas as fases da Revolução Francesa. No entanto, para a Educação Histórica, conquanto não despreze o valor do “conceito substantivo”, o que mais importa é a apreensão e elaboração de conceitos de segunda ordem, isto é, a aquisição por parte do aluno da capacidade, conforme o exemplo citado, de estabelecer relações entre a Revolução Francesa, a ascensão da burguesa e o desenvolvimento do sistema capitalista vigente na atualidade, o que traria o passado para o presente, mas não um passado visto como fatos estanques, mas (re)interpretado. Dessa forma, é possível conduzir o aluno à compreensão da intrínseca relação temporal entre os fatos e a distinção qualitativa dessa temporalidade, levando-o a uma metacognição.

Há também na Educação Histórica o entendimento de que a História é uma ciência particular e que, por isso mesmo, demanda formas singulares de ensino e aprendizagem. Uma ciência que leva em conta a multiplicidade de narrativas ou explicações sobre o passado, o que não significa aceitar um relativismo, tendo em vista a existência da objetividade histórica, já que sua explicação “[...] é uma *reconstrução* de um passado real (também ele carregado de valores), com base na interpretação da evidência disponível” (BARCA, 2005, p. 19, grifo do autor), considerando inclusive – e concordando com Benjamin – que a narrativa histórica não está preocupada em dar respostas verdadeiras e definitivas ao narrado, mas reconstituir memórias e socializá-las, atribuindo-lhes sentido. Ela “[...] não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório” (BENJAMIN, 1994, p. 205, grifo do autor). Da mesma forma, o ensino de História não pode se pautar na preocupação de transmitir verdades absolutas que se apresentam nas fontes e narrativas de manuais didáticos e professores.

Nesse sentido, no âmbito da Educação Histórica, o desenvolvimento do raciocínio crítico e da descoberta são fatores importantes e, para que isso ocorra, a História não pode ser ensinada como verdade incontestável e pronta, posto que

[...] a dinâmica da aprendizagem não se realiza quando a História é ensinada como algo dado. Assim, saber História não é a mesma coisa que pensar historicamente correto, pois o conhecimento histórico apreendido apenas como algo dado não desenvolve a capacidade de conferir significados à História e orientar aquele que aprende de acordo com a própria experiência histórica (SCHMIDT, 2009a, p. 40).

Complementando o raciocínio de Schmidt, se o processo de ensino e aprendizagem se restringir ao que Pérez Gómez (1998, p. 58) denomina “cultura acadêmica”, só será útil,

segundo o próprio autor, para atender às demandas impostas pela vida escolar, isto é, será acionada pelo aluno somente a *memória semântica acadêmica*, em contraposição ao uso da *memória semântica experiencial*, cuja função é mais aprofundada e abrangente e é empregada “[...] para interpretar e resolver os problemas de sua vida cotidiana”. Pérez Gómez preocupa-se com a existência de uma justaposição entre ambas e que, conseqüentemente, os alunos elaborem dois contextos de aprendizagem, um restrito ao marco escolar e às aprendizagens contextualizadas nesse ambiente, e outro extrínseco a ele, desconsiderando a correspondente relação entre ambas.

Por essa perspectiva e no que diz respeito ao aprendizado histórico, a apreensão apenas de conceitos substantivos pode gerar um saber descontextualizado e incoerente, ou situado apenas na esfera da “estrutura semântica acadêmica”, cuja subsistência nos indivíduos, após a vivência escolar, geralmente, permanecerá de maneira fragmentada constituindo-se em uma aprendizagem desprovida de significados e, em decorrência disso, inutilizada, uma vez que a História (e seus fatos) só poderá servir como fator de orientação para a vida concreta se tiver significado para os sujeitos.

No que tange às políticas educacionais, há ainda entre os pesquisadores da Educação Histórica a preocupação de “[...] estar em consonância com as questões e problemas relacionados à realidade de professores, jovens e crianças, alunos da escola básica, para a qual dirigem seu olhar e os resultados de seus trabalhos” (SCHMIDT e BARCA, 2009, p. 13).

Ao colocar em relevo os sujeitos, o processo de ensino e aprendizagem e a relação professor-aluno, engendradas no cotidiano escolar as pesquisas desenvolvidas na área da Educação Histórica também podem contribuir para se pensar a formação do futuro professor de História. Isso se reveste de particular importância em razão da persistência, nos cursos de graduação, da concepção de que a um bom professor cabe tão somente o domínio historiográfico e alguma habilidade didática “[...] negligenciando-se a preocupação com estudos sobre a aprendizagem, ou seja, com a construção das noções e dos conceitos no pensamento da criança ou do jovem” (CAIMI, 2006, p. 21).

Esse distanciamento da realidade com a qual o futuro professor de História irá se deparar – especialmente no que diz respeito aos aspectos cognitivos e certa divergência concernente ao perfil exigido para esse profissional – está presente, segundo Caimi (2006, p. 21), nas políticas públicas atuais e se expressam, entre outros discursos, nas Diretrizes para Formação Inicial de Professores e nas Diretrizes Curriculares de História, pois, enquanto

as Diretrizes para Formação Inicial de Professores concebem sua formação como ponto de partida, seguindo-se daí a especificidade do trabalho pedagógico nas diversas áreas de conhecimento que compõem as licenciaturas, [...] as Diretrizes Curriculares da História entendem que o ponto de partida deve ser a formação do historiador, derivando dela as especificidades de atuação profissional nos campos da docência, da pesquisa e da gestão de patrimônio.

Tal divergência deixa clara a antinomia persistente (e por que não dizer resistente?) nos cursos de graduação em História, onde as questões educacionais parecem não fazer parte do ofício do historiador – mesmo nas licenciaturas –, ratificando a suposta polaridade História *versus* Educação. A despeito dessa aparente dualidade, cremos como certo que nem o domínio puro do conhecimento histórico, nem a excelência didático-pedagógica garantirão a aprendizagem dos alunos se ambas as nuances não forem mobilizadas conjuntamente. A Educação Histórica propõe a superação dessa dualidade ao defender que sejam levadas em conta a produção, a apresentação, as formas de transmissão, os significados e os usos sociais do conhecimento histórico e escolar. Para nós, pensar sobre a utilidade social e pessoal do conhecimento histórico é relevante, visto que é próprio do ser humano estabelecer sistemas de valores para praticamente tudo que o envolve. No caso particular do ensino de História, é pertinente que esse conhecimento se pautem também nas experiências interpretadas do passado, contribuindo para compreender criticamente as ações presentes com vistas ao futuro e, ainda, ajudar a perceber o processo de construção identitária.

A investigação na área de Educação Histórica pode potencializar a compreensão sobre como o ensino de História ocorre dentro e fora do ambiente escolar; por quais caminhos cognitivos e contextos concretos os alunos apreendem conceitos históricos; qual sua função social, também do seu ponto de vista, e quais significados lhes atribui, colaborando para que ele se torne efetivamente sujeito de sua aprendizagem. Certamente, do mesmo modo, pode contribuir com a formação docente na medida em que revê o currículo, os processos didáticos, metodologias de ensino e aprendizagem, a relação professor-aluno e o tipo de formação que vem sendo realizada, centrando-a na realidade escolar.

Com base nesses aspectos, Caimi (2006) alerta ser imprescindível aos professores atentar para os espaços e estratégias cognitivas engendradas pelos alunos e promover a aproximação da prática pedagógica com as experiências extraescolares, ponderando que

se é correto afirmar que ninguém ensina, qualificadamente, um conteúdo cujos fundamentos e relações desconhece, também é possível supor que a aprendizagem poderá ficar menos qualificada, se o professor desconsiderar os pressupostos e os mecanismos com que os alunos contam para aprender e

os contextos sociais em que estas aprendizagens se inserem (CAIMI, 2006, p. 21).

A autora (2006, p. 24) adverte ainda que considerar os variados espaços de interação de crianças e adolescentes, suas experiências e saberes tácitos não significa

[...] abdicar do rigor intelectual ou do valor do conhecimento histórico, mas garantir que a apropriação deste conhecimento ocorra permeada de sentido e significação, resultando em sólidas aprendizagens.

Segundo nosso ponto de vista, tal mirada alude, igualmente, à circularidade do conhecimento e ao reconhecimento da existência de uma relação fronteira entre o universo escolar, a produção historiográfica, a cultura mais ampla, o tecido social e o uso desses saberes nas variadas instâncias e pelos mais diversos sujeitos.

Outra autora que argumenta em prol da importância de atentar para as vivências e os conhecimentos prévios⁹⁵ dos alunos é Siman (2005, p. 349), para quem não é plausível duvidar que, antes e paralelamente à sua entrada na escola, eles constroem representações pessoais carregadas de discriminações de tipo social e cultural em relação “[...] aos negros, aos índios, às mulheres, aos pobres, conhecendo noções de hierarquia entre as diferentes culturas e classes sociais presentes na nossa sociedade”. Para Siman, portanto, cabe à escola identificar e analisar os conceitos pré-elaborados e trabalhar para sua modificação, caso não se harmonizem com valores de respeito às diversidades e aos direitos sociais e humanos, ou estejam vinculados a estereótipos que desqualifiquem pessoas ou grupos étnicos e culturais diferentes daqueles em que se vive, pois, uma vez introjetados, esses conhecimentos ultrapassam a escola, evidenciando-se em atitudes concretas. Nessa perspectiva advoga que o ensino de História tem o compromisso de formar um cidadão de novo tipo

que, dentre outras características, seja capaz de compreender a história do país e do mundo como resultante de múltiplas memórias originárias da diversidade das experiências humanas, em oposição ao entendimento, até então dominante, de uma memória unívoca das elites ou de um passado homogêneo (SIMAN, 2005, p. 350).

Cerri (2001, p. 110), do mesmo modo, entende que uma profícua compreensão da Educação Histórica não pode focar o processo de ensino e aprendizagem na redoma da sala de aula, uma vez que

⁹⁵ “Em história e em ciências sociais, em geral, entende-se por conhecimentos prévios um conjunto de idéias e modos de pensar ou raciocinar socialmente construídos” (SIMAN, 2005, p. 351).

os problemas e as potencialidades do ensino-aprendizagem de história não estão restritos à relação professor-aluno na sala de aula, mas envolvem o meio em que o aluno e o professor vivem, os conhecimentos e opiniões que circulam em suas família, na igreja ou outras instituições que freqüentam e nos meios de comunicação de massa aos quais têm acesso.

Igualmente, Pérez Gómez (1998, p. 63) concorda que o aluno é portador de uma bagagem cultural, sobre a qual “[...] elabora suas próprias representações, suas peculiares concepções sobre qualquer dos âmbitos da realidade”. Considera ainda que acerca dessas

[...] representações e concepções não sistemática nem reflexivamente construídas que denominamos conhecimento “vulgar” ou experiencial, a escola e o professor/a devem organizar um processo de intercâmbio e negociação, para que o aluno/a as submeta à comparação, oferecendo-lhe instrumentos poderosos da cultura acadêmica organizada em corpos de conhecimentos disciplinares e interdisciplinares (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 63).

Nesse sentido, caberia à cultura historicamente acumulada – ou acadêmica, conforme o autor, – a função crítica de provocar e facilitar a reelaboração do conhecimento construído anterior e paralelamente à vida escolar, instrumentalizando o aluno a desenvolver uma visão crítica ante a complexidade desse acúmulo histórico-cultural e das diferenças e conflitos de natureza socioeconômica.

Adquirir ou aperfeiçoar habilidades mentais propiciadoras dessa reinterpretação ou reconceptualização torna-se particularmente relevante no atual contexto, em que as variadas fontes de influência e transmissão de informações não estabelecem como meta o desenvolvimento cognitivo, antes contemplam diversos interesses econômicos, sociais, políticos ou religiosos que os controlam (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 63). Em nossa opinião, é importante ressaltar que as informações oriundas dos meios de comunicação geralmente são fragmentárias e apresentadas em uma velocidade vertiginosa e são logo descartadas. Cabe à escola a seleção, sistematização e análise, auxiliando o aluno na superação do que Pérez Gómez (1998, p. 63) considera “carência no sentido de aquisições” e no “valor das atitudes formadas”, ou seja,

[...] déficit na capacidade de pensar, de organizar racionalmente os fragmentos de informação, de buscar seu sentido, de modo que os esquemas significativos que vai consolidando lhe sirvam de instrumentos intelectuais para analisar a realidade, mais além das impressões empíricas da configuração superficial, para ignorar o sentido tácito, a complexidade que sustenta as aparências.

Conquanto seja incontestado o papel da escola nesse intercâmbio e a ampliação da capacidade analítica do aluno, assim como a importância de se atentar para o conhecimento tácito por ele trazido e para as relações que trava com seu mundo circundante, Rüsen (2010, p. 91) adverte que centrar o conhecimento unicamente na subjetividade dos alunos empobreceria seus significados, experiências e orientações. Agindo no sentido de desvelar essa realidade, é importante sublinhar que a atenção dada pela Educação Histórica não se restringe a considerar o conhecimento prévio e menos ainda a tratar esse conhecimento como um simples levantamento de informações acerca do que o aluno já sabe. Pondera também sobre seus usos posteriores, já que, tanto os conceitos substantivos, quanto os de segunda ordem influenciam na formação da consciência histórica, isto é, no modo como esse conhecimento é interiorizado e nas formas de organizar e dar sentido às experiências individuais e coletivas. Tal interiorização, organização e atribuição de sentidos são atributos relevantes, uma vez que, por meio desse processo, o sujeito define sua inserção social e condução do seu próprio destino, conforme avalia Schmidt (2009b, p. 205).

Em nossa opinião, considerar o contexto é considerar também as histórias pessoais e coletivas de indivíduos, grupos e instituições, assim como estratégias e espaços formais e informais de aprendizado, todos eles situados em um dado contexto. Essas ideias se coadunam com a perspectiva da Educação Histórica, interessada no aprendizado dos conceitos substantivos e de segunda ordem. Juntos e a depender da maneira como forem trabalhados, ambos podem contribuir para a formação de um repertório conceitual histórico por parte do aluno, para o desenvolvimento de uma conduta de alteridade e respeito à diversidade entre seres, grupos e povos e para a compreensão das diferenças qualitativas entre passado e presente. O aprendizado torna-se assim circular visto que, ao valorizar as experiências sociais e as emoções vividas fora da escola, aquelas experienciadas no ambiente escolar são também levadas para a vida concreta.

Servindo de paradigma para a elaboração de variadas propostas pedagógicas, na conhecida epistemologia proposta por Piaget, o desenvolvimento cognitivo ocorre com base em um processo no qual se efetivam mudanças quantitativas e qualitativas nas estruturas de aprendizagem; o desenvolvimento de cada estrutura decorre da estrutura anterior, isto é, a nova estrutura se integra àquela que a precede ao mesmo tempo em que prepara a seguinte. Essas sucessões cognitivas invariantes obedecem a um padrão denominado por Piaget de

“estádios”⁹⁶, que se processam dentro de idades mais ou menos determinadas. Essa proposição vem sendo contrariada pelos resultados das pesquisas empíricas realizadas no âmbito da Educação Histórica.

De acordo com a concepção de Barca e Gago (2001), o atual desenvolvimento das investigações em cognição já permite questionar a aprendizagem efetuada com base em estádios, conforme a proposta piagetiana. A crítica das autoras é contundente por entender que tais pressupostos precisam ser relativizados e contextualizados, uma vez que “a afirmação de que, em Educação, é preciso atender aos estádios de desenvolvimento, etiquetando cada idade, ou ciclo de escolaridade, em pensamento concreto ou abstracto, é um lugar-comum” (BARCA e GAGO, 2001, p. 239-240). Esse lugar comum reflete, em boa parte, segundo as autoras, a carência de uma mirada mais cuidadosa nas pesquisas educacionais recentes.

Barca (2011, p. 23) reconhece as contribuições do pensamento piagetiano e o retoma para lembrar ter ele fornecido ao campo educacional estruturas que possibilitaram uma análise que envolve “o quê” e “como” ensinar, que incluía o “como se aprende”. Contudo, reavaliando tal contribuição, a autora argumenta que a relevância dada pela Psicologia Cognitiva de Piaget à idade adequada para a ocorrência de determinados tipos de aprendizagens, em detrimento da interação do sujeito com o meio social, foi nociva para o ensino de História, notadamente no que diz respeito à concepção dos professores acerca do seu poder de intervenção no processo de ensino e aprendizagem. Ainda segundo ela, tais ideias contribuíram

[...] também para que, em diversos países, o ensino de História fosse retirado do currículo formal correspondente à infância e à pré-adolescência dos alunos, sob o pressuposto de que seria inútil, para os professores, refutarem as ideias ingênuas ou inadequadas dos mais jovens, uma vez que estes, inevitavelmente, se situariam no nível das operações concretas (BARCA, 2011, p. 23).

Na perspectiva da cognição histórica, centrar o processo de ensino e aprendizagem em ocorrências concretas, sujeitos específicos e na epistemologia da Ciência Histórica não significa desprezar as categorias da Psicologia Cognitiva e sua importância para a compreensão da mediação didática, e, sim, marcar espaços de diferenciação, uma vez que “[...] é fundamental destacar que tais categorias não dizem respeito à específica cognição

⁹⁶ Os estádios de inteligência definidos por Piaget e as idades aproximadas são: sensório-motor (0-2 anos), pré-operatório (2-7, 8 anos), operatório-concreto (7, 8-11,12 anos) e operatório formal (a partir dos 12 anos).

histórica, a qual pode ser designada de cognição histórica situada na ciência da História” (SCHMIDT, 2009a, p. 30).

Para Schmidt, essa distinção é importante e ressalta das investigações que vêm demonstrando o desinteresse de crianças e adolescentes frente ao conhecimento histórico escolar e aos insucessos, no que diz respeito a aprendizagens históricas significativas, da formação e do aprimoramento da consciência histórica necessária, especialmente no contexto contemporâneo, em que o potencial explicativo ou exemplar do passado tem pouco relevo e quase nenhum mérito é creditado ao seu legado, sendo, por isso, facilmente descartado, e onde os tempos presentes (em que as ações se processam, e o vir a ser está sendo gestado) e o futuro (do qual esperamos tudo, lançando sempre expectativas positivas) ganharam importância superlativa, sem que a dialética imanência do processo desequilíbrio/transformações/equilíbrio/desequilíbrio e a inerente relação entre as três dimensões temporais sejam consideradas. Tal situação demanda novos olhares e o desenvolvimento de uma epistemologia sobre o aprendizado de disciplinas específicas, no caso, particularmente da disciplina História.

Tentando escapar às explicações das teorias psicológicas da cognição e partindo da Filosofia da História, pesquisadores de vários países defendem a ideia de que existem estratégias cognitivas singulares ao aprendizado da História, isto é, entendem que há um raciocínio inerente à aprendizagem histórica e que este se relaciona ao fazer do historiador e independe da idade do educando, superando, assim, a concepção de estágios psicomotores. Algumas das características que marcam esse raciocínio são: o levantamento de problemas, a empatia com o passado histórico, a capacidade interpretativa desse passado, a explicação por meio da narrativa e a compreensão da relação ontem/hoje/amanhã. As proposições desses pesquisadores fundamentam uma teoria da Cognição Histórica Situada na própria Ciência Histórica.

Nessa mesma linha exposta, entre as décadas de 1970 e 1990 investigadores ingleses⁹⁷ questionaram alegações segundo as quais o aprendizado histórico deve seguir os estágios piagetianos baseados em idade. Contribuindo para consolidar um novo olhar sobre o ensino de História, refutaram “[...] empiricamente a invariância dos estágios de desenvolvimento aplicada à aprendizagem em História” (BARCA, 2011, p. 24) e procederam a estudos de cognição histórica, partindo de conceitos de segunda ordem atinentes à natureza da própria

⁹⁷ Barca (2011, p. 24) aponta Alaric Dickinson, Peter Lee, Peter Rogers, Denis Shemilt, Martin Booth e Hilary Cooper.

História, localizando, aí, a gênese da linha nomeada Educação Histórica, hoje difundida em vários países.

Segundo Barca (2011, p. 35-36), as pesquisas na área de Educação Histórica e Social já estabeleceram uma base sólida, possibilitando entender as construções conceituais dos alunos durante seu percurso escolar. Fazendo um mapeamento desses estudos, ela elenca alguns elementos que deles emergiram e que podem contribuir firmemente, também, para se pensar a formação de professores. Os aspectos por ela indicados levam a considerar que: a) o saber é construído de maneira endógena e exógena à escola, cabendo, portanto, a ela valorizar os conhecimentos trazidos pelos alunos e desenvolvê-los numa perspectiva do conhecimento histórico; b) contrariando as ideias de estágios, é importante atentar que a aprendizagem não ocorre de forma linear e invariante; c) a formação do pensamento histórico não se pauta unicamente nos conhecimentos substantivos (conteúdos curriculares), mas também nos conceitos de segunda ordem, cuja metodologia utilizada implica diretamente na maneira pela qual esses conceitos serão compreendidos pelos alunos.⁹⁸

A autora adverte – observação necessária aos que se preocupam em promover uma educação comprometida com o desenvolvimento social e a construção de competências históricas – que fornecer aos alunos

[...] a versão da História em sequência cronológica, como quer algum senso comum, além de ser a-histórico, de pouco servirá para lidar com a sociedade actual. Por isso, falar de Educação Histórica preocupada com o desenvolvimento social, hoje, implica uma compreensão de realidades “estranhas” e/ou complexas utilizando as ferramentas intelectuais da disciplina, que são um nível sofisticado de evidência e uma contraintuitiva contextualização ampla do problema (BARCA, 2011, p. 39, grifo do autor).

Diante da complexidade social apontada e do potencial explicativo da História, Barca incita caminhar em direção a uma Didática da História que supere a visão, segundo a qual, os fatos históricos e as mudanças por eles promovidas ocorrem sempre de maneira “pacífica”, livre de conflitos – caso especial da história brasileira –; problematize as diferenças; instrumentalize os alunos para a execução de análises profundas e sofisticadas acerca do tempo e espaço em que vivem, baseadas em pesquisas e na experiência pessoal e coletiva *do e sobre* o passado.

Barca defende que o acúmulo de conhecimento ou a pura compreensão do passado das narrativas daqueles a quem se atribui autoridade no assunto – historiadores, professores e

⁹⁸ Acrescentaríamos as formas de compreensão histórica do professor.

manuais didáticos – não garante a progressão do pensamento histórico. É necessário, para isso, que os alunos “[...] experimentem procedimentos metodológicos que permitam selecionar e interpretar fontes históricas, tirar conclusões e avaliá-las por comparação” (BARCA, 2005, p. 15-16), o que não implica em fazer dos alunos “mini-historiadores”.

Nesse sentido, elenca algumas características necessárias a um programa de Educação Histórica fundamentada e atenta aos debates recentes travados em torno do conhecimento histórico. Assim, para ela (2005, p. 16), esse programa deve se preocupar em tornar o aluno historicamente competente, o que exigirá dele: saber proceder à leitura de fontes as mais variadas e portadoras de mensagens diversas, utilizando instrumentos distintos; estar apto a confrontar essas fontes, identificando suas mensagens, intenções e validade; conseguir selecioná-las de forma que possibilitem a confirmação ou refutação de hipóteses; desenvolver habilidade para perceber – ou estar aberto a entender – as diferenças entre “nós” e os “outros”, entre tempo e espaços também desiguais; por fim, ter habilidade para levantar hipóteses e inquirições, estabelecendo a dúvida metódica.

Diante da perspectiva que aponta para um novo olhar para o ensino de História, Rüsen (2010, p. 41) defende que o esforço de investigação na área justifica-se pela inexistência de uma teoria sistematizada concernente ao aprendizado histórico, ou seja, não compreendemos ainda os mecanismos elaborados e utilizados pelos alunos para a aprendizagem histórica e como o conhecimento histórico é (re)interpretado, internalizado e tornado útil na vida concreta e cotidiana.

3.2 DIDÁTICA DA HISTÓRIA: UMA TEORIA DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA?

No Brasil, tradicionalmente os currículos de Licenciatura em História surgiram do modelo 3+1, ou seja, três anos para disciplinas históricas ou afins – ditas teóricas – e um ano para disciplinas de caráter didático.⁹⁹ Embora extinto pelo parecer nº. 242/62 do Conselho Federal de Educação, quando a Didática se manteve no ensino em forma de estágio supervisionado, o modelo dualista do 3+1 acabou se consolidando e contribuindo para que a Didática da História¹⁰⁰ fosse vista como uma disciplina de caráter instrumental, cuja função

⁹⁹ No Brasil a implantação desse modelo ocorreu em 1941 quando o curso de didática passou a ser independente e era realizado depois do bacharelado (VEIGA, 1991, p. 30).

¹⁰⁰ “Historicamente, no Brasil, essa disciplina tem aparecido com várias denominações, tais como Didática da História, Metodologia do Ensino de História e Prática de Ensino de História, nos cursos de licenciatura, destinados à formação do professor de História. Também recebeu o nome de Didática dos Estudos Sociais (incluindo Geografia e História), quando se destina à formação de professores das séries iniciais (1ª. a 4ª. série)” (SCHMIDT, 2006, p. 4101).

deveria se circunscrever a ensinar e mediar a relação entre a produção histórica e o conteúdo dessa produção a ser ensinado nas escolas, entre o “saber sábio” e o saber escolar, entre “historiadores profissionais” (pesquisadores) e “professores de História”, geralmente vinculados à educação básica. Outro aspecto largamente aceito é de que ela estaria alocada no campo educacional, e não no interior da própria História, por isso negligenciada pela maioria dos historiadores.

Contrariando esse pensamento e nos apoiando em bases teóricas, conforme argumentaremos ao longo do texto, é defensável a teoria ruseniana segundo a qual a Didática da História deve partir da Ciência Histórica e aprimorar caminhos teóricos e metodológicos que contribuam para o desenvolvimento da consciência histórica, configurando-se, assim, como uma Teoria da Aprendizagem Histórica. Com isso, não negamos seu conteúdo instrumental e normativo, bastando, para confirmar tal posição, verificar sua gênese e desenvolvimento como disciplina. Trata-se de reconhecer que, além de “arte de ensinar a ensinar”, ela se constitui em uma prática social, articulando-se, portanto, com um cenário mais amplo, composto por outros espaços, outras práticas e com os interesses e necessidades de aprendizado (em sentido *lato*) da vida concreta e cotidiana e, ainda, com o sentido do fazer histórico.

O termo “Didática” foi cunhado por João Amós Comenius ou Jan Amos Komenský ou, ainda, Iohannis Amos Comenius (1592-1670) – considerado o “Pai da Didática Moderna” – em sua obra *Didactica Magna - tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*.¹⁰¹ Diante da situação educacional de seu tempo e atribuindo como dever cristão contribuir para melhorar aquele cenário, Comenius – seguramente um dos principais responsáveis pela consolidação da ideia de escola moderna – se viu instado a estudar mais profundamente os métodos de ensino (um dos desafios epistemológicos de então), até chegar ao seu tratado de didática, ou seja, à sistematização de um método que ajudasse professores a ensinar menos – diminuindo dessa forma a centralização na figura docente; que ajudasse alunos a aprender mais e de maneira prazerosa; e, não negando sua condição religiosa, que aprimorasse almas, atribuindo ao processo educativo responsabilidade pela mudança de seres e, conseqüentemente, pela promoção de transformações sociais.

¹⁰¹ Trata-se de uma tradução da *Didactica* theca para o latim, editada pela primeira vez na *Opera Didactica Omnia*, na cidade de Amsterdã em 1657. De acordo com o próprio Comenius, na versão latina, alguns trechos foram alterados ou retirados em função da necessidade de adequação a contextos mais amplos, já que a escrita original trata da realidade específica e circunscrita à nação boêmia.

Assim, na apresentação dessa obra, Comenius define os objetivos fundamentais da Didática por ele proposta:

a proa e a popa de nossa Didática será investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais; nas escolas haja menos barulho, menos enfado, menos trabalho inútil, e, ao contrário, haja mais recolhimento, mais atrativo e mais sólido progresso; na Cristandade, haja menos trevas, menos confusão, menos dissídios, e mais luz, mais ordem, mais paz e mais tranquilidade (COMENIUS, 1621-1657, p. 12).

Evidenciada a meta principal do seu método didático, na solene “saudação aos leitores” define a acepção e em que ela consiste:

1. Didática significa arte de ensinar. Acerca desta arte, desde a pouco tempo, alguns homens eminentes, tocados de piedade pelo alunos condenados a rebolar pelo rochedo de Sísifo, puderam-se a fazer investigações, com resultados diferentes [...]

3. Nós ousamos prometer uma *Didática Magna*, isto é, um método universal de ensinar tudo a todos. E de ensinar com tal certeza, que seja impossível não conseguir bons resultados. E de ensinar *rapidamente*, ou seja, sem nenhum enfado e sem nenhum aborrecimento para os alunos e para os professores, mas antes com sumo prazer para uns e para outros. E de ensinar *solidamente*, não superficialmente e apenas com palavras, mas encaminhando os alunos para uma verdadeira instrução, para os bons costumes e para a piedade sincera. Enfim, demonstraremos todas estas coisas *a priori*, isto é, derivando-as da própria natureza imutável das coisas, como de uma fonte viva que produz eternos arroyos que vão, de novo, reunir-se num único rio; assim estabelecemos um método universal de fundar escolas universais. [...] (COMENIUS, 1621-1657, p. 13-14, grifos no original).

A perspectiva de ensinar tudo a todos contém a crença de que a redenção da alma está sujeita a uma educação adequada, contributiva do desenvolvimento pessoal e social, tanto no que diz respeito a aspectos materiais, quanto ao incremento da solidez moral (“piedade sincera”). Tudo isso, visando a uma transcendência já que, segundo sua concepção, o espírito é imortal. Dessa forma, para Comenius, a educação cumpre uma dupla finalidade: 1) a ação transformadora da sociedade e do indivíduo, presente no ato de educar e educar-se; 2) a estética já que essa ação está permeada de um fazer artístico.

Conquanto assuma um caráter também teológico, a proposta de Comenius contém um forte apelo à razão humana ao incitar que a educação, por meio de uma didática bem empregada, se pautar na investigação do universo e da vida. Nesse sentido, sua didática estava fundamentada em dois elementos: a natureza e as construções artificiais. Pela perfectibilidade do primeiro elemento, aqueles que observam e seguem os passos da natureza produzirão igualmente obras indefectíveis. Tal concepção estava de acordo com o desenvolvimento

científico de sua época, que começava a voltar-se para certo humanismo e racionalismo e pautava-se nas Ciências da Natureza. Como modelo do fundamento artificial, aponta a tipografia, comparada aos novos métodos por ele propostos, o que também está em consonância com seu tempo, visto que as antigas formas de escrita vinham paulatinamente sendo substituídas desde o século XV pelas impressões tipográficas, mais ágeis, menos sujeitas a falhas técnicas e facilitadoras da circulação dos saberes. Dessa forma, Comenius inaugura a Didática, pensada como método de ensino, o que não significa que ele a compreendia simplesmente em suas funções instrumentais, já que preconizava a formação de um ser integral que vive e age na sociedade e que, por seu caráter espiritual, também deve desenvolver valores imperecíveis que certamente vão conduzi-lo à salvação.

Ainda que o termo tenha se originado com Comenius, para Libâneo (1994), entendida como método de ensino a Didática surge junto com o processo de institucionalização escolar, que impôs a necessidade de uma intervenção mais direta, planejada e intencional da ação pedagógica. Dessa forma, ela

[...] aparece quando os adultos começam a intervir na atividade de aprendizagem das crianças e jovens através da direção deliberada e planejada do ensino, ao contrário das formas de intervenção mais ou menos espontâneas de antes (LIBÂNEO, 1994, p. 58).

Nesse sentido, os manuais destinados a professores e que buscavam uniformidade didática prescreviam os comportamentos pedagógicos adequados para um bom ensino e, conseqüentemente, uma boa aprendizagem.

De acordo com a acepção “arte de ensinar a ensinar”, a Didática passou a fazer parte da Pedagogia unicamente como técnica e método de ensino, cuja responsabilidade estava circunscrita ao “como ensinar”, desconsiderando outros aspectos do ato pedagógico. Assim,

[...] o conteúdo da ‘didática’, desde Comênio, em nível tanto de pesquisa como de ensino, foi historicamente direcionado para as formas de organizar, desenvolver e avaliar a relação pedagógica. Na prática, tais formas significaram a ênfase ora na transmissão do saber, ora na atividade do aluno, ora na inovação do recurso técnico, ora no planejamento, etc. (DAMIS, 1996, p. 19, grifo do autor).

Compreendidas dessa maneira, as práticas de ensino se dariam de maneira segmentada, uma vez que algumas situações estariam centradas no professor (pedagogia tradicional), outras no protagonismo do aluno (pedagogia nova) e outras primariam pelo

planejamento e técnicas de ensino (pedagogia tecnicista), fragmentando o ensino por privilegiar, ou o conhecimento, ou os sujeitos envolvidos, ou as técnicas.

Confirmando a ideia apresentada por Damis de que ação didática tem privilegiado um dos aspectos ou sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, nos novos métodos usados na Modernidade nascente, o professor desempenhava papel de destaque, a ponto de Castanho e Castanho (2008, p. 3) afirmarem que,

se a virada instrucional representou precisamente esse momento de mudança do primeiro plano da aprendizagem para o ensino, o professor passou a ser o agente por excelência do processo. Em todas as variantes metodológicas da didática surgidas até ao século XIX há uma invariância: o protagonismo professoral.

É importante destacar que Damis não atribui a Comenius a responsabilidade pela consequência histórica de sua teoria de ensino, já que ele propugnava por uma educação universal (ensinar tudo a todos). Defende que, na medida em que a Didática representa uma ação escolar visando à “[...] formação no aluno, segundo uma finalidade social determinada, possui um sentido e um significado que vão além da específica operacionalização do ensino” (DAMIS, 1996, p. 22), posto que, juntamente com as demais práticas educativas, significa uma preparação para a vida coletiva e é determinada pelos imperativos de práticas sociais mais amplas e por interesses antagônicos e em disputa, uma vez que está inserida em uma sociedade de classes.

De acordo com Castanho e Castanho (2008), a Didática surge no período da transição do feudalismo para o capitalismo, logo, em um contexto de transformações políticas, econômicas e ideológicas, configurando-se, portanto, como um fenômeno da Modernidade nascente e “[...] fazendo parte da ‘maquinaria escolar’ responsável pela ampliação da transmissão de saberes mínimos para segmentos mais amplos da população” (CASTANHO e CASTANHO, 2008, p. 3, grifo do autor). Ainda segundo a concepção dos autores, sua função era racionalizar o processo de difusão dos saberes, cuja apropriação contribuiria para instrumentalizar e inserir o indivíduo na estrutura produtiva que se tornava cada vez mais complexa.

Os autores apresentam um breve percurso da Didática no Brasil,¹⁰² cuja entrada, obviamente, coincide com as primeiras formas de instrução fomentadas pelos jesuítas e

¹⁰² Aqui nos referimos à didática como prática de ensino, e não como disciplina, pois seu aparecimento como tal se deu somente nos cursos de formação de professores de nível superior, com a fundação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo em 1934 (VEIGA, 1991, p. 30).

sistematizadas no *Ratio Studiorum*,¹⁰³ cuja versão definitiva somente foi concluída em 1599. Antes daquele momento o que prevalecia como modelo didático era o plano de Nóbrega.¹⁰⁴ Ademais esse plano “[...] conviveu com outras orientações didático-pedagógicas, consubstanciadas no chamado *modus parisiensis*, [...] posto em vigor em diversos colégios europeus na primeira metade do século XVI” (CASTANHO e CASTANHO, 2008, p. 5), com as versões preliminares do *Ratio* disseminadas nas ordens instituídas nas províncias e com “[...] as disposições sobre o método pedagógico contidas na quarta parte das Constituições, vigentes desde 1552” (CASTANHO e CASTANHO, 2008, p. 5-6).

No método enciclopédico desenvolvido pelos inacianos, o professor era o centro do processo de ensino e aprendizagem, o aluno, um ser passível e receptivo, e a rígida disciplina, o modo de manter a ordem, garantir a atenção dos aprendizes e, assim, alcançar um ensino exitoso (VEIGA, 1991, p. 28). A educação estava voltada para a formação essencialista, cristã e universal. Por ser entendida como um conjunto de regras e normas prescritivas visando à orientação do ensino e do estudo e ainda por seu caráter religioso, formalista, acrítico e de primazia da memória, a prática pedagógica e a didática aplicada pelos jesuítas não concebiam para a educação uma perspectiva de transformação social (VEIGA, 1991, p. 26-27).

Castanho e Castanho tratam do Alvará Régio de 1759, que marcou a intervenção estatal nos assuntos educacionais e buscou superar o atraso português no campo científico em relação a distintos países da Europa. Entre demandas de ordens variadas, a medida visava à substituição do método jesuítico – fastidioso segundo o documento – por outros mais adequados a um aprendizado ágil e condizente com modelos em voga em algumas nações europeias que, igualmente, haviam abolido aquele método. Mesmo com as mudanças implantadas pelo Marquês de Pombal, os autores avaliam que “os estudos realizados sobre o assunto dão conta de uma didática apenas diferente da dos jesuítas quanto ao rigor e à sistematização. No mais, seguiam as pegadas dos inacianos, desde o ensino de primeiras letras até aos degraus superiores” (CASTANHO e CASTANHO, 2008, p. 8).

¹⁰³ Não há um consenso quanto ao gênero que precede o termo, visto que, alguns autores usam o artigo feminino (a *Ratio Studiorum*) quando expressam a versão latina, e outros, o masculino quando se referem ao conjunto de normas, plano, código. Aqui acompanhamos Castanho e Castanho.

¹⁰⁴ Elaborado pelo padre Manoel da Nóbrega, “[...] o plano de estudos que se iniciava com o aprendizado do português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; e culminava, de um lado, com o aprendizado profissional e agrícola e, de outro lado, com a gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra)” (SAVIANI, Dermeval. In: **HISTEDBR**, Glossário. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_brasilica.htm>. Acesso em: 06 set. 2012.

Segundo a concepção dos autores, a Didática sofreu alterações efetivas em relação ao modelo jesuítico, somente a partir da aprovação, pela Assembleia Legislativa, da Lei Geral do Ensino de 15 de outubro de 1827, que, entre outras providências, determinava a fundação de escolas de primeiras letras, a contratação de professores e a utilização do método que se consagrou na historiografia como mútuo (também conhecido por várias outras denominações, entre as quais monitorial ou lancasteriano). Esse método foi proposto por Joseph Lancaster, que, ao conhecer o trabalho pedagógico desenvolvido em Madras (Índia) pelo pastor Andrew Bell, o associou aos ideais reformadores do jurista Jéremy Bentham, aperfeiçoando-o.¹⁰⁵ Tal método não acreditava na possibilidade de os alunos conquistarem autonomia intelectual e se baseava na oralidade, na constante e refinada repetição e na memorização, vistas como caminhos para a disciplinarização física e mental.

No que tange à Didática, a principal mudança consistiu em diminuir a atuação do professor, que passou a contar com o sistema de monitoria, isto é, a atuação de alunos mais adiantados, entre os demais da classe, sobre quem recaía a responsabilidade pelo conteúdo subdividido da “grande aula”, pela organização da escola e pela manutenção da ordem.¹⁰⁶ Os alunos selecionados exerciam duas funções: a de monitor, “[...] que supervisionava as atividades de uma classe. Exercia essa função o estudante de estágio mais avançado do processo de escolarização” (ALVES, 2005, p. 101), cabendo-lhe duas jornadas escolares diárias, a de aprendizado diretamente com o professor e a de ensino ao decurião, segunda função atribuída ao estudante. Os decuriões eram escolhidos “[...] dentre os mais avançados da classe, que assumiam, cada um, a responsabilidade pela transmissão do conhecimento a um pequeno grupo de colegas menos aptos” (ALVES, 2005, p. 101). A atuação dos monitores e decuriões não eliminava a figura do mestre, responsável pelo planejamento geral e supervisão dos estudos (CASTANHO e CASTANHO, 2008, p. 9), além da orientação particular ao monitor e intervenção nos casos considerados difíceis.

Ainda de acordo com a compreensão de Castanho e Castanho (2008, p. 10), outra modificação consistente em relação à Didática no Brasil ocorreu a partir de 1882, ao ser instituído um modelo de cunho mais cientificista. Essa mudança foi embalada pelo contexto de emergência da burguesia, pela valorização da experimentação científica e pelo

¹⁰⁵ Sua origem não é identificada, podendo ser indiana ou francesa (Compayré, 1914, *apud* ALVES, 2005, p. 97).

¹⁰⁶ Comenius foi um dos iniciadores do uso da monitoria como forma de ensino. Contudo, é importante destacar que “[...] a utilização de monitores, no método do educador morávio e no de Lancaster, estavam sob pressupostos pedagógicos bastante diferentes entre si” tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico (NEVES, Maria de Fátima. In: **HISTEDBR**, Glossário. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_metodo_lancaster.htm>. Acesso em: 26 jul. 2012).

desenvolvimento tecnológico viabilizado pela Revolução Industrial e sentido no ensino. Tal modelo, surgido na Alemanha em fins do século XVIII, foi denominado método intuitivo e preconizava que o aprendizado ocorria do concreto ao abstrato, partindo, para isso, de objetos sobre os quais as ideias seriam produzidas. Conforme acreditavam seus defensores, a intuição se constituía em elemento essencial do conhecimento e compunha os três graus do método, a saber: intuição sensível, intuição intelectual e intuição moral. O primeiro grau, marcado pela intuição sensível, era também denominado “lições de coisas” e consistia na observação direta e no manuseio de objetos por parte das crianças, a fim de melhor conhecê-los, educando, assim, os sentidos para aprimorar seus usos. Passando ao segundo grau proposto pelo método, a intuição atingiria o nível de intelectualidade, capaz de promover a reflexão e a abstração, superando, assim, a primeira forma de intuição. Alcançando o nível mais elevado, o da intuição moral, a educação se voltaria para o desenvolvimento de valores de caráter moral e social.

No Brasil, o método intuitivo fez parte das propostas que visavam reformular a instrução pública no final do Império e teve em Rui Barbosa um dos principais defensores. Diante de um quadro de disputas políticas no âmbito educacional e “[...] como um método capaz de levar os alunos a pensar cientificamente, que o intuitivismo ganhou força” (CASTANHO e CASTANHO, 2008, p. 10), passando a ser adotado pelos grupos escolares (nova denominação das escolas de primeiras letras) e integrando-se a diversas propostas de reformas educacionais, marcando a presença de suas diretrizes no país até a década de 1920.

Conforme Saviani,¹⁰⁷ os materiais didáticos produzidos naquele momento e empregados como suporte físico do novo método foram difundidos em exposições universais ocorridas na segunda metade do século XIX, das quais participaram vários países, entre os quais o Brasil, e incluíam objetos variados, tais como mobiliário escolar, gravuras, equipamentos de iluminação e aquecimento etc. Para ele, o uso desse material estava sujeito a diretrizes metodológicas claramente definidas, provocando um novo método de ensino, visto como concreto, racional e ativo, conforme as palavras do autor. Ainda segundo sua opinião, ao se buscar uma orientação segura para a condução do aluno por parte do professor, novos manuais foram elaborados, modificando o papel pedagógico do livro didático – antes voltado para o aluno –, que passava a se converter em recurso a ser utilizado pelo professor. O mais famoso deles foi o de autoria de Norman Allison Calkins, intitulado *Primeiras lições de*

¹⁰⁷ SAVIANI, Dermeval. In: **HISTEDBR**, Glossário. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_metodo_%20intuitivo%20.htm>. Acesso em: 26 jul. 2012.

coisas, editado em 1861, traduzido para o português por Rui Barbosa e publicado no Brasil em 1886.

Como o método intuitivo (conhecido ainda como “lições de coisas”) ¹⁰⁸ previa que, depois da programação, o aluno e seu contato com a realidade deveriam ser prioritariamente considerados, ele também contribuiu para diminuir o centralismo da figura docente, impulsionando, de maneira mais premente, a um novo modelo de Educação e, conseqüentemente, de Didática, reivindicado pelos escolanovistas.

A despeito das críticas que possam ser feitas ao movimento escolanovista – e isso tem ocorrido já que todo movimento ou ideia é passível de contestação –, os intelectuais signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova propugnavam por mudanças no campo educacional e no ensino, especialmente no combate ao que denominavam “escola tradicional” ou “pedagogia tradicional”.

Dividida em variadas correntes, para Libâneo (1994, p. 61) a pedagogia tradicional tem como característica predominante uma concepção de educação em que

[...] prepondera a ação de agentes externos na formação do aluno, o primado do objeto de conhecimento, a transmissão do saber construído na tradição e nas grandes verdades acumuladas pela humanidade e uma concepção de ensino como impressão de imagens propiciadas ora pela palavra do professor ora pela observação sensorial.

Nela, o professor ocupa lugar de destaque, o conhecimento historicamente acumulado é percebido de forma objetiva e neutra, desconsiderando sua epistemologia, e a Didática, concebida como uma disciplina de caráter normativo e prescritivo, mesmo que utilize metodologias e recursos variados.

Castanho e Castanho (2008, p. 11) lembram que a Pedagogia Renovada, ¹⁰⁹ defendida pelos escolanovistas, muito embora não diferisse da anterior quanto ao cientificismo, contrariamente a esta, previa o contato direto com as coisas, defendia que a aprendizagem fosse movida pelo interesse do aluno, que se tornaria sujeito de sua aprendizagem, e valorizava aspectos biológicos e psicológicos, como a faixa etária e a condição físico-motora. Assim, no humanismo propugnado pelos defensores da Escola Nova, ao invés da preparação a cargo do professor, a primeira situação didática seria a atividade executada pelo aluno. Na

¹⁰⁸ Denominado também “ativo” foi apresentado por Comênio na *Didactica Magna*, – tratado da arte de ensinar tudo a todos (1657) que, mesmo traduzida para o português somente em 1954, já exercia influência nas ideias de alguns intelectuais brasileiros desde o início da República.

¹⁰⁹ Muito embora tenha reformulado seus pressupostos pedagógicos em função da necessidade de se adequar ao neoliberalismo, Castanho e Castanho (2008) sustentam que o “escolanovismo didático” permanece ativo na esfera metodológica.

escola tradicional, a ação do aluno seria direcionada pelo professor e consistiria na apresentação, associação, generalização e aplicação, enquanto “na mesma seqüência, na escola nova, teríamos, com protagonismo do aluno em interação com o professor, o problema, os dados do problema, a hipótese e a experimentação” (SAVIANI, 1997 *apud* CASTANHO e CASTANHO, 2008, p. 11).

Para Veiga (1991, p. 31), as mudanças postuladas pelo movimento escolanovista estavam restritas ao interior da escola, desconsiderando a realidade brasileira e as diferenças socioeconômicas e, mesmo defendendo princípios democráticos, não questionavam a divisão social em classes. Assim, o problema educacional era compreendido como uma questão escolar e técnica. A Didática sofreu as consequências desse modelo, que passou a predominar nos cursos de formação e nas políticas educacionais de então, quando seu caráter técnico foi superestimado e a teoria justaposta à prática.

Outra concepção didática apresentada por Castanho e Castanho está inserida no modelo tecnicista, implantado no Brasil durante o governo gerido pelos militares, período no qual o acesso à escola foi ampliado de forma nunca antes registrada na história da educação brasileira, sem que esse fenômeno fosse acompanhado de um correspondente aumento em sua qualidade. De caráter marcadamente ideológico, no sentido de alienar e profissionalizar com vistas a atender à demanda do mercado e aos desafios postos pelos avanços tecnológicos, essa tendência didática e o ensino por ela adotado priorizavam o programa, a elaboração de material instrucional e enfatizavam o papel protagonista do programador (CASTANHO e CASTANHO, 2008, p. 13). Como a perspectiva fundamental era a formação de tecnocratas, a Didática consistia na eficiência e eficácia e na produtividade do processo educacional, no qual o professor (naquele momento visto como técnico) executava o planejamento elaborado de maneira asséptica, com uma suposta objetividade, racionalidade científica e neutralidade política, sem evidenciar que todo planejamento encontrava-se imerso em opções político-filosóficas.

Com a gradual abertura democrática iniciada a partir dos anos de 1970, houve uma tendência ao aparecimento de estudos que criticavam o modelo educacional adotado no país, denominados “teorias crítico-reprodutivistas”, que “[...] apesar de considerarem a educação a partir de seus aspectos sociais, concluem que sua função primordial é a de reproduzir as condições sociais vigentes” (VEIGA, 1991, p. 36). Para a autora, há nessas teorias o predomínio de aspectos políticos em detrimento das questões didático-pedagógicas. Tanto é assim que elas tiveram, de um lado, o mérito de trazer para o debate uma percepção totalizante da escola, fincando-a em um contexto social mais amplo, e atribuir-lhe forte

dimensão ético-política, e, de outro, o desinteresse pelos estudos concernentes à realidade interna, ao “chão da escola”. Ao colocar a escola em um plano macro, suas relações cotidianas, seus saberes e fazeres foram descredenciados e passaram a aparecer de maneira tibia nos debates e pesquisas de então quando os temas privilegiados eram políticas públicas, currículos prescritos, avaliação etc., temas inequivocamente a ela concernentes, porém extrínsecos e, na maioria das vezes, produzidos longe de suas necessidades e anseios.

A Didática também incorporou o discurso reprodutivista. Se isso foi necessário e trouxe uma postura crítica tanto por parte dos alunos quanto dos professores, obrigando-os a avaliar as práticas pedagógicas e levando a Didática a buscar novos rumos, em contraposição, a negação da prática docente presente na perspectiva crítico-reprodutivista secundarizou sua dimensão técnica, comprometendo, de certa forma, sua identidade (VEIGA, 1991, p. 36-37).

Seguindo a trajetória histórica da Didática, Castanho e Castanho (2008, p. 12) afirmam que, nas décadas de 1970 e 1980, surgiu

[...] uma nova tendência pedagógica, da qual se seguiram, indubitavelmente, caminhos didáticos que, diferentemente do escolanovismo, nem sempre foram postos em prática. Referimo-nos à pedagogia histórico-crítica.

Em síntese, ela se contrapõe ao método tradicional e às teorias reprodutivistas ao dar ênfase à prática social, à identificação de problemas levantados nessa prática e à apropriação de instrumentos teóricos e metodológicos que ajudem a equacionar esses problemas. Visa proporcionar condições para que as camadas populares tenham acesso a ferramentas culturais que as ajudem a libertarem-se das condições de exploração a que estão submetidas. A catarse também aparece nessa pedagogia como forma de elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência humana. Sua culminância ocorre na própria prática social, como síntese realizada pelo aluno, compreendendo com uma diferença qualitativa a prática social (CASTANHO, 1989 *apud* CASTANHO e CASTANHO, 2008, p. 12-13). Essa Didática é marcada por um forte cunho sociopolítico, na medida em que associa teoria e prática, contexto social e educacional e considera a conjunção do ser com o meio e as condições em que vive. Dessa corrente derivou uma Didática cuja concepção pedagógica é embasada no pensamento marxista e

[...] busca superar o intelectualismo formal do enfoque tradicional, evitar os efeitos do espontaneísmo escolanovista, combater a orientação desmobilizadora do tecnicismo e recuperar as tarefas especificamente

pedagógicas, desprestigiadas pelo discurso reprodutivista (VEIGA, 1991, p. 39-40).

A autora adverte que a Didática sozinha não pode contribuir para a formação de um professor crítico e que o ponto de partida para isso está no desvelamento das contradições presentes na sala de aula – e acrescentamos, na escola e no contexto social mais amplo –, a fim de promover uma Didática contextualizada.

Contribuindo para alargar a compreensão acerca da Didática Geral, Libâneo (2002, p. 5) a conceitua como

[...] uma disciplina que estuda o processo de ensino em seu conjunto no qual os objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas da aula se relacionam entre si de modo a criar as condições e os modos de garantir aos alunos uma aprendizagem significativa.

Portadora de aspectos teóricos e práticos, ela se ocuparia com os processos de ensino e aprendizagem. Esse mesmo autor (LIBÂNEO, 2004, p. 5) advoga que a Didática “[...] tem o compromisso com a busca da qualidade cognitiva das aprendizagens” e está vinculada à própria aprendizagem do pensar. Para ele, essa disciplina cumpre sua função quando auxilia o aluno a desenvolver a elaboração crítica, a lidar com conceitos e a se posicionar diante de dilemas e problemas da vida prática. Seguindo sua linha de raciocínio, para nós, não é descabido afirmar que a Didática constitui-se como epistemologia, posto que se preocupa em produzir modos e estratégias de ensinar e aprender e teoriza sobre as práticas educativas.

Libâneo (2002, p. 10) sintetiza em três premissas sua concepção de Didática: primeiro, a aloca no interior da Pedagogia – assumida como ciência –, e esta vinculação incita a preocupar-se com a formação do aluno, cumprindo sua finalidade educativa; segundo, ela toma como objeto de estudo o processo de ensino e aprendizagem, notadamente como se dá o ato de ensinar e de aprender; em terceiro, a Didática envolve o conhecimento, atuando como mediadora entre a formação, o aluno e o conteúdo disciplinar, estabelecendo, assim, uma relação entre Teoria do Ensino e Teoria do Conhecimento.

Explicita cada uma dessas premissas, iniciando com o que compreende como Pedagogia, que, para ele, “[...] é a teorização sobre finalidades e formas de intervenção na prática educativa num determinado contexto sócio-histórico” (LIBÂNEO, 2002, p. 10). Portadora de intencionalidade pedagógica, a Didática se constituiria, assim, em um ramo da Pedagogia. Lembra ainda que “[...] o processo de ensino se realiza e se produz num marco institucional, isto é, no quadro das necessidades e interesses vigentes na dinâmica da

sociedade” (LIBÂNEO, 2002, p. 10), relacionando-se com outras práticas políticas, culturais, organizativas que reforçam a dependência do ensino a objetivos não só pedagógicos, mas, também, sociopolíticos.

Em seguida chama a atenção para a complementaridade entre os termos ensino e aprendizagem, referenciando, contudo, a diferença existente entre ambos. Critica a linearidade que normalmente acompanha o uso conjunto dos termos, lembrando que, no ato de ensinar, encontra-se subsumida a intencionalidade de assegurar a aprendizagem dos alunos, mas que essa intenção não é simplesmente de causa e efeito, e, sim, dinâmica. Para ele, “[...] o professor dirige o processo de ensinar de modo que, com a parceria dele, o próprio aluno vai ampliando suas capacidades cognoscitivas e realiza, ele mesmo, as tarefas de aprendizagem” (LIBÂNEO, 2002, p. 10), ou seja, o professor é responsável pelo ensino, mas a aprendizagem é tarefa do aluno. Entendida então como Teoria do Ensino, a Didática “[...] investiga os nexos entre o ensino e a aprendizagem, entre o trabalho docente e o trabalho discente, entre a direção do professor e a autoformação do aluno [...]” (LIBÂNEO, 2002, p. 10).

Por fim, no último aspecto levantado pelo autor, ele defende que a aprendizagem é a referência fundamental do ensino, o qual atua como mediador entre a relação ativa do aluno e os objetos do conhecimento. Para reforçar tal premissa, apresenta sua posição sobre o ensino:

configura-se como o provimento das condições e modos de assegurar o processo de conhecimento pelo aluno, sob a condução pedagógica do professor. Por outras palavras, o ensino é um processo pelo qual o aluno pode desenvolver suas forças e capacidades mentais para construir, reconstruir, elaborar, reelaborar conhecimentos e modos de ação (LIBÂNEO, 2002, p. 11).

Assim, segundo sua concepção, a Didática se situaria no campo do ensino, no qual lhe caberia o papel de investigar as conexões entre este e a aprendizagem, com o intuito de propor princípios, formas e diretrizes comuns e fundamentais ao ensino das matérias.

Esse mesmo autor (2002, p. 12) acentua ainda a relação entre a Didática Geral e as Didáticas Específicas, atribuindo à primeira o caráter de disciplina síntese, por compreender que ela “[...] deve provocar reflexão de conjunto sobre conceitos que introduz e conceitos tratados em outras disciplinas” (LIBÂNEO, 2002, p. 12). Nesse sentido, ressalta que aceitá-la como disciplina síntese “[...] implica reconhecer que ela tem dois campos conexos e integrados de saber: o ensino e o ensino de determinada matéria” (LIBÂNEO, 2002, p. 12). Assim, para que o professor transforme as bases da ciência em que é especialista e encaminhe o ensino visando à formação do aluno “[...] é preciso que ele tenha: a) formação na matéria

que leciona; b) formação pedagógico-didática na qual se ligam os princípios gerais que regem as relações entre o ensino e a aprendizagem com problemas específicos do ensino de determinada matéria” (LIBÂNEO, 2002, p. 12). Conforme o autor, a advertência serve para ratificar que, no ensino das disciplinas específicas, não é suficiente deter seu conteúdo, é igualmente importante dominar a Didática e a metodologia própria daquela disciplina e, assim, compreender o ensino em sua totalidade (LIBÂNEO, 2002, p. 12). Ressalva que, nessa advertência, não está incluída a defesa de uma Didática à parte das metodologias específicas tampouco uma metodologia geral que as englobe (LIBÂNEO, 2002, p. 13).

O autor (2002, p. 13-14) identifica quatro tendências presentes no pensamento contemporâneo acerca da Didática. A primeira, vinculada ao senso comum, a entende como Prática do Ensino, destacando apenas sua instrumentalidade, o que, para ele, é uma premissa antididática, pois, conquanto ela também seja uma teoria de métodos e técnicas de ensino, não se reduz unicamente a esses aspectos. Na segunda tendência, a Didática Geral é tida como dispensável, já que os conteúdos e formas de abordagem podem ser tratados genericamente em uma disciplina denominada Prática do Ensino, cuja composição incluiria o domínio de conteúdos e metodologias das disciplinas específicas às quais se adicionaria uma pitada de psicologia da aprendizagem. Ele não é contrário à validação das epistemologias das disciplinas específicas; sua preocupação funda-se na possível separação entre a metodologia e a prática dessas disciplinas e a teoria geral do ensino “[...] especialmente por causa da desatenção ao fundamento pedagógico-didático do ensino das disciplinas específicas”, correndo-se o risco de desenvolver precariamente um ou outro aspecto. A terceira tendência salientada pelo autor subdivide-se em duas premissas: a primeira composta por intelectuais que questionam sua especificidade epistemológica, contudo não se interessam pela prática docente cotidiana, sendo desconhecedores, segundo ele, do campo específico da Didática. Na outra premissa encontram-se pesquisadores (docentes) que “[...] negam à Didática estatuto científico próprio e atribuem à sua área de especialização certa supremacia no tratamento das questões do ensino” (LIBÂNEO, 2002, p. 14). Por último, identifica a existência de um grupo

[...] que reconhece a especificidade teórica da Didática sem desconhecer seu caráter multi e interdisciplinar. Há nesse grupo uma variedade de formulações em torno do que seria seu campo próprio de investigação (LIBÂNEO, 2002, p. 15).

Esse autor defende o diálogo e a união entre a Didática Geral e outras ciências gerais e da Educação e as especificidades disciplinares, constituindo-se a Didática Geral como

disciplina integradora. Contudo, ressalva a importância de manter suas bases teóricas e práticas próprias. Assim, entende que

as tarefas da Didática incluem as Metodologias específicas, porém as extrapola. Primeiro, porque as lógicas das ciências, que se convertem em lógica das matérias de ensino, não é idêntica a lógica do processo didático. Segundo, porque, sendo teoria da instrução e do ensino, generaliza leis, princípios e procedimentos obtidos na investigação das próprias disciplinas específicas e nas demais ciências que explicam as conexões entre ensino e aprendizagem. Verifica-se, assim, que a Didática e as Metodologias são mutuamente referidas, uma dependendo da outra, ainda que guardem cada uma sua especialidade (LIBÂNEO, 2002, p. 20).

Adiante Libâneo (2002, p. 23) resume seu pensamento acerca dos vínculos entre a Didática Geral e as específicas da seguinte maneira: “existe a Didática (sem adjetivo) e existem as Metodologias específicas das matérias.”. Concordamos com o autor quando defende a existência da Didática constituída de um corpo teórico e metodológico próprio. Conquanto seja possível que o autor não pretendeu dar tal conotação – o que pode ser inferido por suas ideias gerais acerca da Didática –, discordamos do termo “metodologias”, cuja utilização pode incorrer no risco de que as Didáticas Específicas sejam vistas somente como métodos e técnicas de ensino, destituindo seu caráter teórico, além de desqualificar o processo de construção do conhecimento pela ciência de origem e as preocupações com os usos sociais desse conhecimento e as funções e sentidos que a escola e a educação têm para essas ciências.

Libâneo (2004, p. 6) argumenta que, diante das demandas atuais, que ampliaram o número de informações e conhecimentos, impuseram a complexificação do pensamento e a necessidade de desenvolver competências e habilidades cognitivas, a Didática “[...] precisa incorporar as investigações mais recentes sobre modos de aprender e ensinar e sobre o papel mediador do professor na preparação dos alunos para o pensar”. Alega, ainda, que a produção e apreensão do conhecimento não ocorrem de forma mecânica, elas necessitam da atividade metodológica do pensamento e da utilização de procedimentos ordenados do pensar, o que intensifica a importância da mediação cognitiva no labor docente. Tal argumentação pressupõe que a Didática não se restringe à função instrumental de ensinar a ensinar ou ensinar a aprender, mas, igualmente, a ela é atribuído o papel de impulsionar o sujeito a desenvolver a metacognição.

Entendendo que a educação e o ensino são fenômenos universais e necessários ao aprimoramento mental e que, por sua vez, esse aprimoramento vincula-se a fatores socioculturais associados às condições internas do indivíduo, esse autor coloca em questão

[...] como o ensino pode impulsionar o desenvolvimento das competências cognitivas mediante a formação de conceitos e desenvolvimento do pensamento teórico, e por quais meios os alunos podem melhorar e potencializar sua aprendizagem (LIBÂNEO, 2004, p. 6).

Em sua opinião, cabe à Didática identificar e analisar os caminhos que precisam e devem ser utilizados para estimular o potencial investigativo dos alunos, contribuindo para o aperfeiçoamento de suas capacidades cognitivas e intelectivas, colocando-se, dessa forma, a serviço de uma pedagogia interessada na formação de sujeitos pensantes e críticos. Pautando-se nessa argumentação, o autor entende que ela deve

[...] salientar em suas investigações as estratégias pelas quais os alunos aprendem a internalizar conceitos, competências e habilidades do pensar, modos de ação que se constituem em “instrumentalidades” para lidar praticamente com a realidade: resolver problemas, enfrentar dilemas, tomar decisões, formular estratégias de ação (LIBÂNEO, 2004, p. 6-7, grifo no original).

Fortemente lastreado pela Teoria da Atividade de aprendizagem, mais particularmente pelas ideias propostas por Vasili V. Davydov, Libâneo (2004, p. 22) defende a necessidade de compreender que

[...] o papel da educação escolar no mundo contemporâneo implica saber que a aquisição de conhecimentos e do desenvolvimento de capacidades mentais dos alunos inclui o conhecimento teórico, juntamente com o desenvolvimento de competências cognitivas complexas.

É importante destacar que o emprego pelo autor do termo competência não deve ser confundido com a formação tecnicista presente na proposta neoliberal, que tem como premissa instrumentalizar o aluno, habilitá-lo a gerir situações de produção em grupo e oferecer-lhe potencial para lidar com as novas tecnologias, mas que, paralelamente, retira do ensino o aprofundamento teórico e minimiza a condição de o estudante ampliar sua capacidade de argumentação, de visão de mundo e criticidade.

Com base nessa análise, é possível pensar que o ensino de História, mais que o desenvolvimento de competências, deve gerar situações onde ocorra a apreensão e o desenvolvimento de conceitos históricos por parte do aluno e o entendimento acerca do processo de produção da Ciência Histórica e seu significado social, elevando seu pensamento, por meio do aprimoramento de suas aptidões e habilidades cognitivas, a uma compreensão

meta-histórica. Ainda que defendendo a utilização dos métodos da ciência de origem no processo de ensino-aprendizado histórico, esse postulado da Didática da História não visa à formação de “pequenos historiadores”, e, sim, de sujeitos críticos, autônomos e capazes de se situarem no tempo e espaço em que vivem e convivem, percebendo na História um importante instrumento para essa compreensão.

Na discussão acerca da Didática da História, especialmente no contexto francês, o historiador Henri Moniot (2001) entende que a História Escolar existe em função do que denomina “história dos historiadores” e, tendo esta um reconhecimento social, político e econômico, termina por respaldar a primeira. No entanto, adverte que a relação entre ambas não é tão harmoniosa quanto pode parecer à primeira vista, uma vez que a História Escolar não se encontra imune aos questionamentos feitos à produção histórica, além de sofrer os efeitos da didatização. Assim, embora caminhe em uma perspectiva diferenciada de outros teóricos da História e Filosofia da História, também para esse autor, a Didática da História estaria ancorada na Ciência Histórica e se evidencia como um campo específico. Contudo, sua divergência maior em relação a outros pensadores é que ela não se constituiria em uma Teoria da História e menos ainda em uma Teoria da Aprendizagem Histórica, conforme a proposição ruseniana.

Reconhecendo a potencialidade de certas categorias, Moniot acrescenta algumas delas à discussão acerca da Didática. A primeira é a da “transposição didática”,¹¹⁰ expressão cuja origem encontra-se nos estudos feitos por Chevallard e Joshua, ao pesquisarem o conceito matemático de distância, buscando evidenciar as transformações por ele sofridas desde sua produção como “saber sábio” (pesquisa) até sua introdução nos programas de Geometria da sétima série (ensino). Para Moniot, a contribuição da teoria da transposição didática deve-se, especialmente, ao fato de ela “[...] chamar a atenção para a diferença entre o estatuto epistemológico do saber acadêmico vivo e aquele do saber escolar”, marcando, portanto, a diferença entre eles. Contudo, o autor não vê sem problemas a utilização pura e simples da categoria, a começar por sua filiação às ciências exatas. Segundo sua aceção, em se tratando de História, a reflexão sobre a transposição didática será mais frutuosa se levar em conta “[...] as comunidades desses dois estatutos, e ao interrogar a discrição e indiscrição da curiosidade epistemológica, quando ela se manifestar, em ambas as frentes” (MONIOT, 2001, p. 67), sendo justamente nessa indiscrição e curiosidade epistemológicas que residem as ilusões

¹¹⁰ O conceito de transposição didática pode ser encontrado em: CHEVALLARD, Yves. **La Transposition Didactique**. Paris: La Pensée Sauvage, 1991 ou, ainda, CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica**. Buenos Aires: Aique, 2000.

relativas à História Escolar. Assim sendo, ambas representam uma oportunidade de dissipá-las, caso haja, de fato, a preocupação em refletir acerca do que se faz no ensino.

Nesse exame, o autor evoca também a análise de André Chervel¹¹¹ sobre as disciplinas escolares, evidenciando outra categoria incorporada à reflexão didática: a “autorreferência”. Lembrando a força da disciplina escolar demonstrada por Chervel, Moniot afirma que a autorreferência contribui para distanciar as disciplinas escolares de suas ciências tutelares. Assim, segundo ele (2001, p. 68), mesmo constituindo-se à sombra da história histórica, que ocupava um lugar eminente na filosofia social e política do século XIX, a História Escolar “[...] inventou seu estilo e seu papel próprios.” Ratificando essa proposição que subverte a hierarquização da Ciência Histórica em relação ao ensino, o autor lembra que na França a necessidade de formação de professores foi a mantenedora da história universitária, responsável por sua generalização e desenvolvimento, o que considera de grande monta. Aceita essa afirmação, a configuração entre os dois tipos de História (Histórica e Escolar) poderia ser desenhada como sendo ao mesmo tempo de “[...] convivência fundiária, trocas vitais recíprocas de legitimações e de fortuna, caminhos distintos, específicos, grandemente autônomos” (MONIOT, 2001, p. 68). Nesse sentido, ele lembra ainda que, conquanto a crise no ensino francês (e por que não dizer em outras partes do mundo?) seja recorrente, revelando contradições e insatisfações, a disciplina frequentemente reafirma sua força referencial frente ao modelo social e escolar instituído.

Outra categoria que Moniot traz para a reflexão sobre a Didática é a de “práticas sociais de referência”, expressão cunhada por Jean-Louis Martinand, cujo desenvolvimento teria extrapolado a ideia inicialmente proposta pelo autor. Para Moniot, mesmo não tendo a intenção de contestar ou criar polêmicas, a proposição de Martinand colaborou para o avanço da teoria da transposição didática ao relativizar o poder por ela atribuído às ciências acadêmicas. Tomando de empréstimo o conceito de práticas sociais de referência do campo da Didática das Ciências, alguns teóricos, entre os quais está o francês Develay, entendem que essas práticas referem-se

[...] a atividades sociais diversas (atividades de pesquisa, de produção, de engenharia, domésticas e culturais) que podem servir de referência às atividades escolares e a partir das quais se pode examinar, no interior de uma disciplina dada, o

¹¹¹ Para saber mais, ver: CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.º. 2, 1990, p. 177-223.

objeto de trabalho, ou seja, o domínio empírico que constitui a base de experiência real ou simbólica sobre a qual irá se basear o ensino (DEVELAY, *apud* MONTEIRO, 2007, p. 90).

Mesmo reconhecendo a contribuição e a força explicativa da teoria das práticas sociais de referência, notadamente para a compreensão da transposição didática, Moniot entende ser ela insustentável quando se trata de História. Sua argumentação é de que a História não dispõe de “prática”, uma vez que ela mergulha no discurso social, o que, em seu campo, torna a referência infinita e indescritível. Aponta o ensino – mesmo com as ingerências que o permeiam – como um dos poucos âmbitos de uso regrado da História e onde essas práticas sociais de referências poderiam ser adotadas e normalmente o são em forma de literatura histórica, gêneros midiáticos e culturais etc. Moniot (2001, p.69) argumenta ainda que “fazer história em sala de aula”, conforme a perspectiva apresentada por Martinand (reunir um objeto, um problema, materiais e raciocínios, um teste de pensamento...), ao invés de se apoiar em práticas sociais de referência, aproxima ainda mais esse fazer da história histórica e embora essas práticas não sejam excluídas do ensino, elas não são colocadas em primeiro plano.

Para Moniot (2001, p. 69), essa referência à História Histórica não se constitui um problema; muito ao contrário, pois

fazer do curso de história a ocasião declarada e tentadora de um comércio cultural com o passado – que é praticar abertamente a vampirização do passado, à mercê dos apetites de hoje e segundo os modos de consumo praticados hoje, em vez de seguir um programa em que é o passado que se expressa e que desfila – isso não é mais ignorado na prática real do ensino de história, e não é absolutamente indesejável.

Ainda segundo sua concepção, utilizar o pensamento de Martinand, como aporte reflexivo no campo da história histórica ou escolar, constitui um “vislumbre efêmero”, por confundir, em ambas, prática social difusa e conhecimento.

Moniot (2001, p. 70) explicita o que diferencia a Didática da História de outras disciplinas. Para ele, a História “[...] por mais eruditos e críticos que sejam seus caminhos e produtos aos cuidados dos historiadores, imerge no conjunto do discurso social, surge e parte rapidamente, não tendo outro lugar para frutificar”. Com base nessa argumentação, defende que a compreensão, recepção, recuperação compartilhada e gestão ponderada de seu ensino são perpassadas por esse intertexto (discurso social), lócus “[...] onde o texto histórico encontra vida e ressonância”.

Continuando seu raciocínio, Moniot (2001, p. 71) apresenta duas proposições possivelmente fundadoras da Didática da História. Na primeira, defende que o ensino de História não se presta a “[...] ensinar apenas enunciados ratificados dos historiadores que os produziram ponderadamente”, nele, deveria se instalar também “[...] a prática habitual de uma relação razoável com os enunciados históricos”. A segunda proposição apresentada por ele é a de que “[...] esse intertexto, esse mundo social do sentido (pode-se dizer também a cultura, a política, a vida cotidiana, etc.) não é o Mal, nem o Elemento Estranho de nossa proposta, trata-se de seu meio vital”. Graças à vivência social, o ensino não pode banir o sentido compartilhado, mas fazer dele um parceiro, arremata o autor.

Segundo Moniot (2001, p. 71), o ensino de História foi instituído como forma de transmitir uma visão unívoca do mundo e do passado. Porém sua legitimação e práticas pedagógicas têm permitido tanto à História Histórica como à História Escolar uma atuação ambivalente, pois, ao mesmo tempo em que conduzem a um distanciamento crítico e uma postura realista e livre de exames, são responsáveis por inculcações sociais ou pela construção renovada de uma memória outorgada. É dessa inserção nas disputas oriundas do meio social, é dessa dinâmica antagônica que o conhecimento histórico se alimenta e se mantém vivo.

Mesmo reconhecendo a importância das categorias acima discutidas para o campo da Didática e igualmente concordando que a Didática da História está referenciada na História, Moniot (1993, p. 225) defende a ideia, nada consensual, segundo a qual a realidade escolar é que constitui o seu campo. Explicitando essa posição, afirma que o ensino de História tem significados distintos para crianças e adolescentes (sujeitos em situação escolar) e para os adultos. No contato com a História Escolar, os primeiros mobilizam operações intelectuais e processos afetivos dos quais se nutrem seu desenvolvimento cognitivo, identidade e socialização, enquanto, no caso dos adultos, outras questões são postas em jogo e dizem respeito

[...] a relação de uma sociedade com sua juventude, as continuidades culturais, alguns exorcismos verbais com essas duas justificações, os conflitos ideológicos e os projetos políticos, a posição do professor (MONIOT, 1993, p. 225).

Seguindo essa perspectiva, o que pode ser inferido é que a referência didática à História estaria circunscrita aos saberes produzidos pela Ciência Histórica, distanciando-se da possibilidade de perceber a Didática da História como parte integrante da História, como

teoria e menos ainda como uma possível teoria da aprendizagem, conforme proposto por Rösen.

Mesmo defendendo essa posição, Moniot (1993, p. 225) entende que “[...] o substantivo didática é acolhido de maneira muito desigual e seu uso não está regulado.” Para corroborar essa falta de unanimidade quanto às suas nomenclaturas e significados, lembra que, na França, por exemplo, o termo é acompanhado pela disciplina à qual se filia, sendo então Didática da/de... (no caso *Didactique de l’Histoire*). Em língua inglesa aparece como *didactic*, tendo como objetivo *teaching* (ensino) e *learning* (aprendizagem), o que a vincula mais à Pedagogia que às suas ciências de pertencimento. Na Alemanha, ao ser expressa por uma única palavra (*Geschichtsdidaktik*) sua designação engloba, a um só tempo, Didática e História. Ultrapassa, assim, o “[...] o próprio conhecimento histórico e mostra-se sensível à moldagem de uma ‘consciência histórica’” (MONIOT, 1993, p. 226, grifo do autor). É importante sublinhar que essa discussão semântica não se reduz unicamente a terminologias; a questão nodal é que nelas encontram-se subsumidas concepções didáticas, de educação e do tipo de formação pretendida.

Enquanto Libâneo centra a finalidade da Didática no ensino (ainda que não desconsidere a aprendizagem) e Moniot veja a Didática da História (mesmo que referenciada na História) constituída pela realidade escolar, diferentemente o teórico alemão Rösen (2012, p. 72) advoga a tese segundo a qual a Didática Específica de História é “[...] a ciência da aprendizagem histórica”,¹¹² deixando clara sua fina sintonia com a formação e o desenvolvimento da consciência histórica e o seu papel na vida concreta. Nesse sentido, ele reafirma a tradição alemã, argumentando ser a consciência histórica o objeto da Didática da História, que, por sua vez, aguça o olhar didático para seu ensino e aprendizagem (RÜSEN, 2012, p. 71). Assim, a Didática da História consideraria, em suas reflexões, a subjetividade do aluno e a recepção da história para além da escola. Para o autor, tal proposição alarga as competências do ensino de História, uma vez que inclui a análise de todas as formas e funções da consciência histórica, levando a Didática a adquirir um “autoentendimento” com o qual ela olha para si com relativa autonomia, constituindo-se “[...] como uma sub-disciplina da ciência da história, com a sua própria área de pesquisa e de ensino, com seus próprios métodos e com a sua própria função” (RÜSEN, 2012, p. 70). Tal ampliação é possível graças “[...] à função de orientação que o conhecimento histórico tem na vida prática humana” (RÜSEN, 2012, p. 70), cuja função orientadora pode ser regulada pela pesquisa na Didática da História. Para ele,

¹¹² A nosso ver, encontra-se aí subjacente o ensino, pois, na medida em que são descobertos os caminhos da aprendizagem, é possível aperfeiçoar as formas de ensino (LIBÂNEO, 2002, p. 11).

“esta afirmação é inquestionável quando se trata da função prática que o conhecimento histórico desempenha na formação e formação, especialmente no ensino de história” (RÜSEN, 2012, p. 70). Apesar da importância atribuída à Didática da História em sua função prática, Rüsen (2012, p. 71) entende que a elevação de seu *status* está circunscrita ao sistema de conhecimento e formação, ou seja,

o aumento do seu prestígio disciplinar como ciência da consciência histórica não corresponde a uma definição da sua área a partir de um objeto que justifique o estatuto especial na rede de disciplinas especializadas e na área de interdependência da ciência, quer seja ciência social, pedagogia e psicologia.

Segundo essa perspectiva, a Didática da História não teria encontrado ainda seu lócus, nem definido uma função justificadora de sua existência. Em sua opinião, esse problema pode ser corrigido se for perguntado o que há em comum entre as variadas formas do ensino de História (entendidas como arte), com a Educação (entendida como um currículo organizado de ensino e aprendizagem) e a ciência historiográfica, na busca por diretrizes gerais que amparem os interesses de reconhecimento nos três âmbitos. É facilmente perceptível que a arte se interessa pelo ensino, a ciência da educação pelo ensino e a aprendizagem, no entanto esse interesse não está tão claramente formulado no que diz respeito à ciência historiográfica, pois, ainda que a consciência histórica seja o objeto fundamental da Didática da História, por si só não justifica a existência de uma disciplina dedicada especialmente a ela.

Apesar da observação, Rüsen (2012, p. 71) reitera a importância dessa categoria como orientadora disciplinar da Didática da História, uma vez que ela evidencia a “[...] questão de como a história é ensinada e aprendida, de como isso pode e deve ser”, direcionando a consciência histórica para fatores de ensino e aprendizagem, dividindo-os em dois aspectos: o primeiro traz

[...] o lado subjetivo que todos os professores e alunos de história têm, a tal ponto que ele não possa apenas ser transportado ou transmitido, mas referem-se sempre, e ao mesmo tempo, a processos determinados de individualização e socialização, nos quais a autocompreensão histórica do sujeito afetado forma sua identidade, por meio de experiências históricas seletivas, normativas e de uma apropriação significativa (RÜSEN, 2012, p. 71).

O segundo aspecto revela o princípio organizar do ensino e da aprendizagem histórica na vida prática humana. Essa divisão aponta para três funções igualmente importantes da

consciência histórica: o processo de socialização, o de formação identitária e o da satisfação das carências de orientação na vida prática.

Entendida como ciência da aprendizagem histórica, a Didática da História pode sofrer uma subdivisão. O autor propõe que ela seja investigada em seus aspectos empíricos, normativos e pragmáticos. No primeiro, “[...] a didática da história levanta a questão do que é a aprendizagem histórica” (RÜSEN, 2012, p. 72). Esse aspecto atentaria para a concretude do processo de ensino e aprendizagem “[...] suas diferentes condições, formas e resultados, o seu papel no processo de individualização e socialização humana” (RÜSEN, 2012, p. 72). No aspecto normativo, a Didática da História interroga o que deve ser a aprendizagem histórica, que pontos de vista influencia, qual o seu planejamento, objetivos e justificativas. Por fim, quanto ao aspecto pragmático, deve levantar “[...] a questão de como a didática da história pode ser organizada de acordo com os planos e metas pré-determinadas, e examina as estratégias do aprendizado histórico” (RÜSEN, 2012, p. 72), que inclui materiais didáticos, o saber fazer do professor e a análise dos meios que envolvem a prática pedagógica.

Rüsen destaca a importância de tais investigações por entender que essa Didática Específica necessita ter para si uma noção clara e abrangente do que é a aprendizagem histórica, o que, por outro lado, a ajudaria a explicar-se como disciplina e ainda lhe proporcionaria o desenvolvimento e coordenação de uma base teórica verificável nos três aspectos por ele indicados (pesquisa empírica, reflexões normativas e estratégias pragmáticas). Nessa perspectiva, para nós, a Didática da História assume um duplo caráter: teórico-reflexivo, na medida em que se preocupa com o que é e com o que deve ser a aprendizagem histórica, e pragmático, quando se ocupa com organização e estratégias do processo de ensino-aprendizado.

Ao considerar o contexto alemão, Rüsen (2006, p. 7) entende que os anos de 1960 e 1970 representaram um período de virada paradigmática de uma visão técnico-normatizadora da Didática da História, uma vez que “[...] de uma disciplina pragmática e externa aos estudos históricos, a didática da história evoluirá para uma perspectiva reflexiva sobre a sociedade e o conhecimento histórico”. Nesse sentido, segundo o autor, ela passa a desempenhar um papel analítico em relação à própria Ciência Histórica “[...] agindo como um recurso de autoconsciência desse campo” (RÜSEN, 2006, p. 7), pensando suas formas, funções e apropriação pelos não historiadores. Sendo assim, a Didática da História foi reconduzida ao interior da Ciência Histórica.

Rüsen estabelece uma imbricação tão íntima entre a Ciência Histórica e a Didática da História, que, segundo sua acepção, uma discussão ampla acerca da História, suas origens na

natureza humana e seus usos constituem-se em questões imprescindíveis para se pensar essa Didática Específica e que, se assim realizado, faria com que ela fosse tratada como “[...] parte integral e importante dos estudos históricos” (RÜSEN, 2006, p. 8).

Pautando-se na gênese disciplinar da História, ele entende que “[...] antes de sua transformação em ciência, a história refletia sobre seus fundamentos de um modo ao qual se aplica ainda hoje o conceito de ‘didático’” (RÜSEN, 2007, p. 88, grifo do autor). Dessa maneira, as regras e os princípios da produção histórica eram discutidos como questões pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem – compreendido como fenômeno social amplo –, e esta discussão já se apresentava antes que o historiador fosse considerado cientista. Lembra que “desde a Antiguidade existe uma reflexão dos historiadores sobre a arte da escrita da história, tratando principalmente do efeito da escrita sobre os ouvintes e leitores” (RÜSEN, 2012, p. 114), com a preocupação de que a recepção de seus escritos causasse nos receptores “[...] uma melhoria de suas capacidades para dominar problemas práticos da vida” (RÜSEN, 2012, p. 114). Nessa ambiência, a Didática ocupava o lugar que hoje cabe à Metodologia da Pesquisa.

Ademais, lembra que, até o século XVIII, os modelos historiográficos compreendiam e apresentavam a História como “mestra da vida” (*vitae magistra*),¹¹³ nisso implicando que sua escrita deveria ser “[...] orientada pela moral e pelos problemas práticos da vida, e não pelos problemas teóricos ou empíricos da cognição metódica” (RÜSEN, 2006, p. 8), ou seja, as razões do seu fazer eram motivadas mais pelas necessidades práticas que pelos questionamentos suscitados pela pesquisa e, mesmo com o advento do Iluminismo, quando modelos modernos de pesquisa e discursos acadêmicos foram incorporados ao ofício do historiador, as discussões acerca dos princípios didáticos da escrita histórica permaneceram, constituindo-se como fundamentais para o trabalho histórico.

De acordo com Rüsen (2006), a institucionalização e profissionalização da História diminuiu a importância da Didática da História. Preocupados em torná-la uma ciência e romper com as ideias do senso comum, ao definir a disciplina a partir do século XIX, os historiadores vinculados à escola metódica distanciaram-na do público mais amplo, restringindo-a a especialistas, descaracterizando, assim, sua relação visceral com as necessidades sociais de orientação da vida ante as mudanças temporais. A consequência desse

¹¹³ O termo *vitae magistra* foi utilizado por Cícero, orador, escritor, filósofo, jurista e político romano do séc. I a.C. Aparece na obra *De oratore*, livro II e sugere o estudo do passado para iluminar o presente, buscando nele exemplos. Com o desenvolvimento da ciência histórica no séc. XVIII, serviu como parâmetro para o historicismo e para o positivismo.

quadro foi a diminuição do interesse pela Didática da História, em contraposição ao fortalecimento da Metodologia da Pesquisa. Assim,

a didática da história migrou para um duplo exílio em relação à prática cotidiana da ciência da história: para a técnica da aula de história e – quase sem ligação com ela – para uma teoria pedagógica geral da formação, a qual se alimentou do prestígio cultural do historicismo (RÜSEN, 2012, p. 114).

Ainda segundo o autor, ao limitar os propósitos e as finalidades da História, a “cientifização” trouxe como consequência um estreitamento da perspectiva do fazer histórico e “[...] excluiu da competência da reflexão histórica racional aquelas dimensões do pensamento histórico inseparavelmente combinadas com a vida prática” (RÜSEN, 2006, p. 9). Para ele, tal situação configura-se em uma antinomia, pois, paralelamente ao clamor racionalista, a História Científica conduziu ao que denominou de “irracionalização da história”, provocando uma autorreflexão limitada e circunscrita a aspectos empíricos, desconsiderando, assim, o que compreende como função primordial da racionalidade histórica, qual seja, atender às carências de orientação humana no e sobre o tempo, postas pela vida prática.

Analisando o pensamento de Rüsen, Alves (2011, p. 20) entende que esse panorama também abriu espaço para a legitimação ideológica, albergada na consciência histórica das sociedades ocidentais, já que suas demandas de orientação temporal e constituição identitária passaram a ser estabelecidas, em um primeiro momento, por gestores estatais e, a partir da segunda metade do século XX, por interesses privados dos detentores do capital. Também a Didática da História foi alijada da Ciência Histórica e tratada de forma asséptica, visto que “[...] deixou uma função estruturante na aprendizagem histórica (mesmo limitada à reprodução de um conjunto de memórias do cotidiano prático das pessoas) e se tornou conjuntural (até mesmo marginal)” (ALVES, 2011, p. 19), uma vez que seu papel ficou restrito ao treinamento de professores para transformarem o saber erudito (histórico acadêmico) em saber escolar.

Rüsen afirma que, até os anos de 1960 na Alemanha, uma divisão formal de trabalho caracterizava a conjunção entre História e Didática da História, onde a primeira – seguindo a linha academicista – estava voltada para si (autoentendimento), enquanto a segunda deveria se ocupar em fazer a mediação entre o conhecimento produzido pela Ciência Histórica e o saber escolar, constituindo-se em uma disciplina “extra-histórica”, donde se depreende que alguns historiadores – cita como exemplo Alfred Heuss – se negavam em conferir à História um uso

próximo da vida prática e uma função nas “[...] áreas culturais onde a história pode servir como um meio para a identidade coletiva e sua orientação através da vida” (RÜSEN, 2006, p. 10), pressupostos a serem também adotados pela Didática da História.

Daquele momento em diante, estudiosos passaram a criticar o conceito tradicional dos estudos históricos e a defender a História como Ciência Social, próxima, portanto, de outras Ciências Sociais. O contexto cambiante possibilitou que esses estudiosos abordassem questões relativas ao papel da cognição histórica e, ao mesmo tempo, a função política dos estudos históricos. Isso foi sentido nas escolas, o que levou a uma crise de legitimidade do próprio ensino de História.

Ao sofrer o influxo dessa mudança, do mesmo modo a Didática da História precisou se reorientar, tendo sua concepção hermenêutica alterada, integrando-se a discussões curriculares preocupadas em entender “[...] se aquele conhecimento e a forma de pensamento que ele representa encontram um conjunto de critérios educacionais preexistentes e extradisciplinares” (RÜSEN, 2006, p. 11), ou seja, sua produção passou a ser vista como um fenômeno produzido anteriormente à escola e para além dela, contestando o valor da História por sua pura existência, levando aos historiadores o desafio de legitimá-la, tanto na educação, como na cultura mais ampla, o que, no dizer de Rüsen, se efetivou com a ampliação da autorreflexão e do autoentendimento histórico. Ainda de acordo com o seu pensamento, os historiadores passaram a considerar necessidades, interesses e propósitos como fatores determinantes do pensamento histórico.

O novo contexto, em que a História passava a ser vista em relação aos seus usos na vida prática, deu subsídios para que a Didática da História se estabelecesse “[...] como uma disciplina específica com suas próprias questões, concepções teóricas e operações metodológicas” (RÜSEN, 2006, p. 11). Mesmo com essas transformações iniciais, ela continuou a ser entendida como auxiliar da Didática Geral, portanto, como uma disciplina pedagógica, cuja fronteira encontra-se mais próxima do campo educacional do que do histórico.

Uma vez superado o modelo hermenêutico e historicista, a História começou a ser vista como uma Ciência Social e a Didática da História seguiu essa tendência cambiante quando alguns teóricos passaram a defender que o pensamento e a explicação histórica têm uma natureza específica. Dessa forma, “a didática da história juntou os assuntos orientados pela prática sobre ensino e aprendizagem em sala de aula com uma percepção teórica dos processos e funções da consciência histórica em geral” (RÜSEN, 2006, p. 12), aumentando suas orientações e perspectivas, incluindo, no seu escopo de análise, as formas e funções,

tanto do raciocínio, quanto do conhecimento histórico e seus significados e aplicações na vida cotidiana para além da escola.

Rüsen (2006, p. 13) assinala que, naquele momento¹¹⁴ na Alemanha, eram quatro as principais discussões que envolviam a Didática da História, as quais se relacionavam

[...] com a metodologia de instrução, as funções e os usos da história na vida pública, o estabelecimento de metas para a educação histórica nas escolas e a verificação se estas têm sido atingidas, e a análise geral da natureza, função e importância da consciência histórica.

Aborda cada uma delas, mas aqui vamos nos deter na última, visto ser a que de mais perto nos interessa. Segundo a concepção de Rüsen, a consciência histórica é uma categoria que perpassa todo o pensamento histórico. É por meio dela que o passado é experienciado e interpretado e que se entendem os usos e funções da História na vida pública e privada. A primeira análise feita pelo autor é de que a consciência histórica estabelece a complexa relação entre as três dimensões temporais: passado, presente e futuro, considerando que a busca pela apreensão do passado é regulada pela necessidade de compreensão do presente, com perspectivas de projetar o devir histórico. Tal compreensão ajuda a superar a ideia de que a Ciência Histórica deve ocupar-se exclusivamente do passado.

Uma segunda análise aplicável à consciência histórica é a de que ela pode ser compreendida como “[...] um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana” (RÜSEN, 2006, p. 14). Essas operações mentais dizem respeito à interpretação da experiência a fim de que, interpretada, possa dar sentido e significado ao tempo presente e, no extremo, à própria História. Nesse caso, a narrativa histórica desempenha um papel relevante, dado que, por seu intermédio, a consciência histórica se expressa.

O terceiro postulado constituinte da relação entre Didática da História e consciência histórica apresentada por Rüsen é a de que, por meio da análise das operações e funções da consciência histórica, essa Didática pode contribuir com *insights* que ajudem a compreender o papel do conhecimento histórico e seus significados para a vida prática e o processo de modelagem das identidades humanas, que vão se constituindo ao longo, na passagem do tempo.

Defendendo a circularidade entre Didática da História, consciência histórica e produção da Ciência Histórica e convidando os historiadores a pensarem sobre seu ofício,

¹¹⁴ O texto de Rüsen aqui analisado foi publicado originalmente em 1987 na revista *History and Theory*.

Rüsen argumenta que, se a educação histórica pode ser vista como parâmetro para a formação de identidade construída na inter-relação temporal acima mencionada, a Didática da História também não pode ser desvinculada do fazer historiográfico. Reforçando tal afirmação, lembra a importância que Gustav Droysen atribuía à Didática da História, entendendo-a como parte constituinte da Teoria da História ao considerá-la “[...] a forma mais elevada de teoria” (RÜSEN, 2007, p. 88).

Não obstante essa assertiva, Rüsen (2007, p. 90) adverte que a Didática da História deve ser vista como uma disciplina com estatuto próprio. A necessidade dessa autonomia é assumida por entender que o ensino exige do professor uma competência distinta de sua especialização em História, e a Didática representa a disciplina em que essa competência – diretamente relacionada ao processo de ensino e aprendizagem – é formulada e refletida. Tanto a pesquisa, quanto o ensino-aprendizado histórico têm métodos variados e produzem aspectos cognitivos peculiares a cada um. Com isso, o autor reconhece que o problema não reside em suas diferenças e particularidades, e, sim, na formação, uma vez que o professor, tanto tem que ter o domínio do especialista, quanto do didático, para que obtenha êxito em seu ofício de ensinar. Nada obstante, segundo nossa concepção, a formação tem centrado esforços nos aspectos da especialização, tornando a Didática um “método de ensino”, uma instrumentalização técnica, distanciando-a da teoria, fazendo do professor um mero transmissor da cultura histórica.

Se Rüsen (2007, p. 91) advoga ser a Didática da História parte integrante da Teoria da História,¹¹⁵ o contrário também acontece, ou seja, a teoria, forçosamente, no dizer do próprio autor, se aproxima da Didática, “quando as carências de orientação, que emergem das situações extremas da vida concreta no tempo, são transformadas em motivos para a obtenção de conhecimento histórico” Para ele, essas carências podem e devem ser entendidas também como carências de aprendizado, nisso consistindo que “a ciência da história não tem como dispensar-se, em sua especialização, dos impulsos advindos do ensino e do aprendizado de história”, o que reforça os laços dessa produção com a Didática, logo com a Teoria da História e de maneira permanente.

¹¹⁵ Rüsen (2001, p. 29) entende como sendo papel da teoria da história apreender “[...] os fatores determinantes do conhecimento histórico que delimitam o campo inteiro da pesquisa histórica e da historiografia, identificá-los um a um e demonstrar sua interdependência sistemática.” Lembra que historiografia e pesquisa não são estáticas, cabendo à teoria mostrar essa dinamicidade. Assim, o objeto da teoria “[...] são os fundamentos e os princípios da ciência da história” (*idem, ibidem*).

Para Rüsen (2007, p. 92), essa união se intensifica quando a teoria passa para a Didática seus fatores de matriz disciplinar¹¹⁶ no contexto do aprendizado, o que ocorre sempre, segundo ele, já que aprender é um ato básico e permanente da vida, dele emanando o conhecimento. O inverso ocorre quando a Didática interroga o significado da cientificidade do conhecimento histórico para o aprendizado. Uma vez que a História pode e é aprendida nos mais diversos espaços e circunstâncias, se a Didática está realmente interessada em compreender essas formas de aprendizado, precisa consultar constantemente a teoria.

Rüsen (2007, p. 92) adverte ainda que a forte imbricação entre ambas gera o risco de uma subordinação e funcionalização. Se a Didática for entendida como a “didática da cópia”, pode ser confundida com a teoria. Dessa forma, a teoria “[...] estipula o que deve ser aprendido como história, e sua racionalidade metódica decide, como instância crítica, que modos do pensamento histórico devem ser aprendidos”, desprezando a existência de um fundamento existencial comum a ambas – a consciência histórica – do qual dimanam as mesmas questões e problemas práticos da vida, gerando uma subordinação da primeira em relação à segunda. A funcionalização da teoria pode ocorrer quando a ciência da história, para ser levada a sério, assume os pontos de vista didáticos, perdendo sua autonomia, podendo ser taxada de supérflua se não assumir os imperativos didáticos do aprendizado histórico. Contudo, essa assunção deve estar na inteira medida de sua explicação quanto ao procedimento científico para a produção do conhecimento. Apesar das advertências, considera improfícuas essas dissensões por entender serem impeditivas de uma melhor compreensão do que está sendo abordado (produção científica ou aprendizado histórico). Segundo sua opinião, esse unilateralismo pode ser evitado, bastando que fique claro que Teoria da História e Didática partem do mesmo ponto, qual seja “[...] estão fundados nas operações e nos processos existenciais da consciência histórica” (RÜSEN, 2007, p. 93), muito embora o desenvolvimento de cada uma delas caminhe em direções e interesses cognitivos múltiplos e distintos, uma vez que “a teoria da história pergunta pelas chances racionais do conhecimento histórico e a didática pelas chances de aprendizado da consciência histórica” (RÜSEN, 2007, p. 93).

Conquanto restrita à situação alemã, a análise de Rüsen tem caráter universalizante e dela pode-se depreender que a Didática da História, mais do que uma disciplina voltada para a formação de professores ou útil ao processo de “transposição didática”, com o fito de adaptar

¹¹⁶ Essa expressão foi cunhada por Thomas Kuhn de quem Rüsen toma por empréstimo e a define como “o conjunto sistemático dos fatores ou princípios do pensamento histórico determinantes da ciência da história como disciplina especializada” (RÜSEN, 2001, p. 29).

o conhecimento histórico à população em geral e, em particular, ao público infantil e juvenil em situação de aprendizagem escolar, aplica-se também – e quem sabe muito mais – ao próprio sentido da operação historiográfica, que deve estar voltada para os interesses e necessidades de orientação da vida prática e cotidiana e para atender às perguntas levantadas pelo presente com vistas a perspectivar o futuro, bem no sentido droyseniano.

Atento à atual situação de desvalorização da Didática, Rüsen (2012, p. 117) percebe em meio a essa crise um campo fértil para se perguntar o que é e qual o papel da Didática da História e advogar sua existência futura, conquanto a ela vinculada, “[...] como forma independente do pensamento sobre a história” e, reforçando tal proposição, apresenta algumas demandas que justificam a existência dessa disciplina. Na primeira, argumenta que

[...] historiadores e historiadoras precisam adquirir certas competências se quiserem dar validade prática a sua perícia acadêmica e a sua competência técnica no sistema educacional e nas áreas difusas da cultura pública da história como, por exemplo, em museus, exposições ou na proteção ao patrimônio histórico (RÜSEN, 2012, p. 117).

Explicita o que entende por perícia acadêmica e competência técnica, como sendo “[...] a capacidade de lidar com o saber histórico produzido cientificamente e, eventualmente, produzir por conta própria tal saber, mas, em todo caso, ser capaz de disponibilizá-lo onde ele for necessário” (RÜSEN, 2012, p. 117).

A segunda razão atribuída pelo autor à Didática da História diz respeito à necessidade de formação docente, uma vez que o labor no âmbito da educação formal difere do trabalho de produção do conhecimento e reflexão, requerendo outros tipos de competência. Constituindo-se em terceira demanda, da mesma forma, o tratamento da História fora da escola exige dos especialistas nos processos formativos e de apresentação competências diversas daquelas necessárias à produção científica, notadamente no que respeita a ações histórico-culturais e envolvem a preservação da memória histórica. Nesse sentido,

a palavra didática da história é apropriada na medida em que não trata apenas do aprendizado organizado escolarmente e de processos de educação e formação institucionalizados, mas, também, de maneira mais geral, de uma atividade especializada na área da cultura histórica (RÜSEN, 2012, p. 121).

Dessa forma, a Didática da História torna-se responsável por possibilitar a perícia necessária para essa atividade, estreitamente vinculada à prática.

Não obstante considere a Didática das Ciências Sociais – entre as quais em alguns países europeus encontra-se a História – como um campo que se entrecruza com diversas disciplinas sociais, entre elas as que se ocupam tradicionalmente com o processo de ensino e aprendizagem e as que compõem a base do conhecimento a ser ensinado, Prats (2002, p. 82) também defende que a Didática das Ciências Sociais deve fazer um esforço de investigação que parta de sua ciência de referência e utilize um corpo teórico e metodológico próprio, e não unicamente aqueles tomados de empréstimo de outros campos do conhecimento – especialmente das Ciências da Natureza –, definindo e caracterizando seu quadro epistemológico.

Mesmo concordando com a existência da relação entre a Ciência Histórica e outras Ciências Sociais e com o uso de procedimentos teórico-metodológicos provenientes dessas, Cardoso (2008, não paginado) também entende que

a pesquisa didático-histórica não é o discurso de um antropólogo sobre um contexto familiar que ele precisa estranhar ou a crítica de um pedagogo à forma de organização das aulas do ponto de vista das ciências da educação. Ela é um discurso de um profissional da cultura histórica sobre essa mesma cultura, que tem um grande impacto, pois limita o seu diálogo com outras disciplinas em função da coerência entre elas e a cultura histórica.

Ratificando sua proposição, entende que existem distinções entre a coerência interna de outras disciplinas e os métodos e conceitos históricos. Exemplifica sua afirmação valendo-se da pesquisa antropológica, cujo principal objeto é a comparação intercultural, o que seria impraticável na pesquisa didático-histórica, uma vez que esta “[...] não é uma ponte entre dois mundos culturais; ela é uma auto-reflexão sobre a cultura histórica” (CARDOSO, 2008, não paginado). O autor aponta o “estranhamento” como outra categoria utilizada pela Antropologia, que não precisa, necessariamente, estar presente na pesquisa didático-histórica e também não representa condição indispensável para seu êxito. Dessa forma, mesmo que a pesquisa nesse campo se pautar “[...] em metodologias oriundas da antropologia ou da etnografia da escolarização, seu trabalho estará sempre subordinado à Teoria da História” (CARDOSO, 2008, não paginado).

Da necessidade de construir uma base teórico-metodológica que possibilite o desenvolvimento de uma epistemologia própria à Didática da História, lhe assegure certa autonomia e rompa com uma visão instrumental, de acordo com a acepção de Schmidt e Garcia (2009, p. 30), vem se consolidado um campo de pesquisa cujos estudos

[...] têm procurado superar a relação de clientelismo com a ciência da História e buscando desenvolver tarefas próprias, colocando no centro da reflexão a formação teórica dos professores e o ensino de história na escola, indicando que a função desse campo não seria apenas traduzir os resultados da investigação histórica para o uso escolar.

As autoras entendem que a Didática da História tem uma tarefa de formação política, crítica e comunicativa, podendo, assim, se configurar em um conjunto de conhecimentos capaz de formular e transmitir conteúdos relevantes do passado. Contudo, nessa proposição, não está contida a defesa de uma mera seleção curricular, tampouco uma seleção baseada na “tradição” e sim, um retorno ao conhecimento do passado que ganhe sentido e significado e seja transformado pelas novas gerações em “habilidades sociais” (SCHMIDT e GARCIA, 2009, p. 30). Vivenciado desse modo, esse conhecimento possibilita reflexões mais aprofundadas sobre as questões impostas pelo presente e a construção de um futuro que tenha como parâmetro outras bases sociais.

Procedendo a um breve estado da arte acerca da Didática da História, Schmitd (2007, p. 4) interpela que, conquanto a História Escolar já tenha se firmado como campo de pesquisa, há necessidade de manter os estudos que dizem respeito à construção histórica do código disciplinar da História. Sugere o reforço articulado de investimentos que analisem o substrato específico das relações ensino e aprendizagem, tendo como objetivos primordiais “[...] as finalidades, as práticas reais do ensino [...] na vida diária da sala de aula, a fim de conhecer as apropriações do conhecimento por parte dos alunos, para podermos captar o funcionamento preciso de uma disciplina escolar” (JULIA, *apud* SCHMIDT, 2007, p. 4, tradução nossa).

Segundo a opinião de Schmitd (2007, p. 8),

novos arcabouços teóricos, como aqueles que vêm realizando reflexões acerca do significado da escola, para além das teorias que a pensam na perspectiva reprodutivista, em direção ao seu significado como espaço da experiência social, bem como aos novos entendimentos sobre formação de professores e a relação ensino/aprendizagem, impuseram a necessidade de se desvelar conceitos epistemológicos que afetam a teoria da Didática da História.

Nesse novo contexto de pesquisa, o próprio conhecimento histórico, tanto científico, quanto escolar e a relação entre ambos são tomados como referência.

A autora indica teóricos¹¹⁷ que contestam a compreensão da Didática da História unicamente como um repertório de conhecimentos, cuja finalidade é transformar historiadores profissionais em professores de História da educação básica, reforçando, dessa forma, a dicotomia entre pesquisadores (normalmente vinculados às instituições de ensino superior) e professores da educação básica, entre bacharelado e licenciatura, reproduzindo, assim, a divisão do trabalho, conforme os moldes capitalistas que hierarquizam saberes e ofícios.

Para Schmitd (2007, p. 9), considerando os estudos produzidos pelos teóricos citados, é possível confirmar

[...] a existência de um domínio específico do conhecimento que estes autores denominam de Didática da História, nas interfaces da investigação entre a própria epistemologia da História, tomada como referência para a construção de categorias e metodologias de análise, e seu diálogo com as outras ciências.

O esforço empreendido por estes e outros pesquisadores de diversos países – inclusive o Brasil, onde a própria Schmitd é um nome de referência, – tem como um dos objetivos contribuir para que a Didática da História seja considerada e tratada não somente como parte constituinte dos estudos históricos, mas como uma Teoria da Aprendizagem Histórica.

Cardoso (2008, não paginado) também se aproxima da compreensão de que a Didática da História não se configura como uma mera forma de facilitar a transferência do saber erudito ao universo escolar. Sua argumentação consiste no fato de se reconhecer que não existe tão somente um processo de transferência a ser facilitado. Assim,

se a História escolar é uma criação da escola, e não uma versão simplificada da 'História dos historiadores', a Didática da História não pode ser uma coleção de métodos — *Unterrichtsmethoden* — utilizáveis tanto no ensino de História quanto no de outras disciplinas escolares. Quando reconhecemos a autonomia das disciplinas escolares, a Didática da História perde seu caráter prescritivo, deixa de ser um conjunto de procedimentos para melhor transmitir aos alunos a 'História dos historiadores'. A Didática da História também perde o *status* de 'dramaturgia do ensino' ou 'arte de ensinar' — *Lehrkunst* —, que ela tinha tal como concebida no século XVII por Jan Comenius.

¹¹⁷ Schmidt (2007, p. 8) aponta particularmente os seguintes autores/obras: RÜSEN, Jörn. **The didactics of History in West Germany: towards a new self-awareness of historical studies**. Middletown (EUA). *History and Theory*, n.º. 63, 1987; MATTOZZI, Ivo. A História ensinada: educação cívica, educação social ou formação cognitiva. Lisboa: **APH - Associação de Professores de História**, n.º. 3, 1998, p. 23-50; MONIOT, Henri. **Didactique de l' 'Histoire**. Paris: Nathan, 1993; BARCA, Isabel. **O pensamento histórico dos jovens**. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 2000; PRATS, Joaquin, Hacia una definición de la investigación en didáctica de las ciencias sociales. In. **Revista Enseñanza de las ciencias sociales**. Revista de investigación. Institut de ciencies de l' Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, n.º.1, marzo/2002, p. 81-89.

Tal proposição nos leva a pensar no caráter de mão dupla que envolve a produção e a transmissão do conhecimento, em que a escola não somente influencia a produção da Ciência Histórica – reforçando a ideia de Rüsen para quem a “história dos historiadores” precisa estar em consonância com a História Escolar –, mas se constitui, ela própria em produtora de conhecimento, extrapolando o âmbito puramente acadêmico e interferindo, por sua vez, na compreensão sobre a Didática da História. São duas faces indissociáveis de uma mesma moeda, conquanto carreguem características que lhe são intrínsecas.

Um aspecto que precisa ser também considerado é que a pesquisa que tem como objeto a Didática da História não se restringe ao âmbito escolar, posto que ela está “[...] situada no cotidiano de qualquer espaço de expressão da cultura ou da consciência histórica” (CARDOSO, 2008, não paginado), ou seja, onde quer que ela seja utilizada (filmes, museus, documentários etc.) e pelos mais diversos profissionais, ao trabalharem com a cultura histórica (roteiristas, museólogos, arquivistas, turismólogos, entre outros), não se configurando como uma pesquisa estritamente educacional. Mesmo quando realizada no cotidiano escolar, a pesquisa no campo da Didática da História “[...] não é apenas sobre o cotidiano escolar, pois suas conclusões sempre dizem respeito à cultura e à consciência históricas que se expressam para além dele” (CARDOSO, 2008, não paginado).

Entre os teóricos que defendem a ideia de uma Didática da História referenciada na Ciência Histórica também encontra-se Klaus Bergmann. Segundo sua acepção, mirada do ponto de vista da Didática da História, a reflexão acerca da História deve partir da preocupação em investigar o que é apreendido no ensino de história, o que pode ser apreendido e o que deveria ser apreendido, sendo, deste modo, “[...] uma disciplina científica que, dirigida por interesses práticos, indaga sobre o caráter efetivo, possível e necessário do processo de ensino e aprendizagem da História” (BERGMANN, 1989-90, p. 29) e, mais que isso, preocupa-se também com a formação, o conteúdo e os efeitos da consciência histórica que advêm desse processo.

Bergmann (1989-90, p. 35-36) defende que, a partir das mudanças paradigmáticas ocorridas desde os anos de 1960, a Didática da História não pode continuar a ser entendida unicamente como Metodologia e Prática do Ensino de História, uma vez que suas preocupações atuais se alargaram, passando a contemplar necessidades, objetivos e funções do ensino de História, notadamente no que diz respeito à contribuição para a formação histórico-política, pautada em uma seleção de conteúdos que correspondam efetivamente aos interesses dos estudantes.

Abordando as preocupações investigativas acima enunciadas, Bergmann (1989-90, p. 29, grifos meus) advoga que a reflexão relativa à Didática da História não pode ser encetada sem que sejam consideradas três tarefas que lhe cabem: a primeira, de natureza empírica, deve se incumbir de investigar **o que é apreendido no ensino de História**; a segunda, de caráter reflexivo, deve ocupar-se com **o que pode ser apreendido**; e, por último, a tarefa normativa, cuja preocupação deve voltar-se para **o que deveria ser apreendido**.¹¹⁸ Lastreando-se fortemente na Educação Histórica, essa reflexão considera a apropriação do saber, as formas como ocorre essa apropriação e as ausências e silêncios desse ensino-aprendizado (o não aprendido) e chama a atenção para a necessidade de focar o olhar nos processos cognitivos com o objetivo de aperfeiçoar seu papel formativo.

Bergmann (1989-90, p. 30-31) explicita as tarefas científicas concernentes à Didática da História: **a)** tarefa empírica: consiste em investigar de forma sistemática os processos de ensino e aprendizagem da História, os quais são formadores de indivíduos, grupos e sociedades. Essa tarefa envolve desde a produção do conhecimento, sua transmissão até a recepção e apreensão pelo público em geral, ou seja, a formação da consciência histórica. Junto com Pandel (*apud* BERGMANN, 1989-90, p. 30), defende que as informações históricas são assimiladas a partir de três ocorrências – a primeira é a própria experiência cotidiana, a segunda, a história que se aprende cientificamente ou não (conteúdo histórico), e a terceira, disciplina específica, apresentada cientificamente com seus postulados; **b)** tarefa reflexiva: sendo a Didática da História uma disciplina científica, investigativa e preocupada com os processos de formação e autoformação de indivíduos, grupos e sociedades que ocorrem a partir da e pela História, ela também se relaciona às suas intenções práticas, interesses, problemáticas, pressupostos fundamentais, teorias, métodos, categorias, resultados e formas de exposição desses resultados, confluindo para a Ciência Histórica e também a compondo, posto que “[...] analisa e explicita os fatores didáticos imanentes da própria Ciência Histórica e investiga o significado geral desta para a vida cultural e espiritual e para a práxis social do seu tempo”; **c)** tarefa normativa: diz respeito à investigação de “[...] todas as formas de mediação intencional e da representação ou exposição de História, sobretudo no ensino de História”, preocupada com sua fundamentação como disciplina, com a educação e a

¹¹⁸ Não confundir com as três formas de pesquisa da aprendizagem histórica (empírica, normativa e pragmática) apresentadas por Rüsen e anteriormente discutidas. Embora não faça uso do termo, parece-nos que a proposição de Bergmann aproxima-se mais da organização curricular, enquanto Rüsen trata do processo de aprendizagem em si (no qual está incluído o ensino).

intenção nela contidas, mas não unicamente isso, uma vez que precisa estar atenta também às formas de exposição e representações disponibilizadas pelos meios de difusão maciça. Além desses aspectos, cumpre à tarefa normativa de atentar para os fundamentos, conteúdos, objetivos, técnicas e pressupostos da História a ser ensinada no interior da educação formal ou fora desta.

Adverte que, embora apresentadas isoladamente, essas três tarefas são indissociáveis, ou seja, formam “[...] uma única conexão constituída pela indagação sobre o surgimento, a qualidade, os efeitos e a influência da consciência histórica” (BERGMANN, 1989-90, p. 31). Assim, para ele, os interesses primordiais da Didática da História residem na investigação acerca do significado e do sentido da História no contexto social, na formação de uma consciência histórica fomentadora da identidade ou identificação do indivíduo com a coletividade e na efetivação de uma práxis social, pela qual o sujeito compreenda a história como processo aberto a alterações provocadas pela intervenção dos agentes históricos. Assim, a Didática da História liga-se intimamente à consciência histórica e tem a tarefa de investigá-la

[...] descritivo-empiricamente [...] e regulá-la didático-normativamente pois esta consciência é um fator essencial da auto-identidade humana e um pressuposto insubstituível para uma práxis social dirigida racionalmente (BERGMANN; RÜSEN, 1978, *apud* BERGMANN, 1989-90).

Segundo Bergmann (1989-90, p. 33), a tarefa empírica da Didática da História ainda não foi concretizada, o que, para ele, é lamentável, pois identificar o conceito de consciência histórica – entendida como significado e funções socialmente atribuídas à História – adquirida no início da vida escolar representa uma condição prévia para melhorar o ensino de História. E não somente isso, considera essa Didática Específica indispensável à própria Ciência Histórica, visto ser essa a principal responsável por questionar seu significado e evitar seu isolamento, já que essa ciência está diretamente vinculada à necessidade de orientação na vida prática individual e coletiva. Nesse sentido, a advertência do autor vai ao encontro da investigação proposta em nosso trabalho, no sentido de perceber os significados atribuídos pelos alunos e a utilização do conhecimento histórico apreendido para responder às questões postas pela vida cotidiana e o mundo que os cerca.

No que tange à relação entre a Didática da História e outros artefatos da cultura escolar, particularmente relacionados ao ensino de História, Schmidt (2006, p. 4107) realizou

uma análise de três manuais didáticos publicados no Brasil nos anos de 1930 e 1950,¹¹⁹ sobre os quais afirmou que o modelo de transposição didática – de conhecimento histórico para conhecimento histórico escolar – neles apresentado não considerou “[...] o fato de que o método de ensino pressupõe uma relação intrínseca com o método e a filosofia da própria ciência, o qual delimita, não somente objetivos e finalidades do ensino, mas também a sua forma de ensinar”. Segundo a compreensão da autora, ao contrário de tomar como parâmetro sua ciência de referência, a didatização do conhecimento histórico proposta pelos manuais se fundamentou, principalmente, em aspectos psicológicos e pedagógicos, o que pode representar “[...] um dos fatores que afastaram tanto ‘a história dos professores e a história dos historiadores’” (SCHMIDT, 2006, p. 4107, grifo do autor).

Outra autora que argumenta em prol de superar a visão segundo a qual a Didática da História cumpre apenas funções instrumentais é Urban. De acordo com sua concepção, assumir tal perspectiva equivale a dizer que a aplicação de boas técnicas de ensino é suficiente para promover uma aprendizagem adequada. Contrariando esse pensamento, a Didática por ela defendida “[...] se preocupa com um processo de ensino e aprendizagem que tenha um corpo epistemológico específico, o qual poderá sustentar a relação entre o ensinar e o aprender História” (URBAN, 2011, p. 71), uma Didática na qual aos procedimentos e indicações metodológicas sejam acrescidas discussões cujos aportes, extraídos da Ciência Histórica, contemplem o que é ensinar e aprender História. Esclarece que tal preferência não se limita a estabelecer “[...] um recorte em torno de uma nomenclatura, mas é uma opção por um objeto de investigação localizado em um determinado campo teórico” (URBAN, 2011, p. 72), nesse caso, trata-se do campo teórico adstrito à História.

Segundo nossa perspectiva, o contexto atual, em que o fortalecimento do projeto neoliberal e globalizador trouxe novas demandas para a educação, ora pautada na pedagogia das competências – expressa na legislação educacional, nas diretrizes e parâmetros curriculares e nos sistemas de avaliação –, subordinou a Didática à concepção econômica, com prevalência dos métodos, técnicas e mensurações, preconizando um ensino preocupado com a instrumentalização, formando “aquele que sabe fazer”, mas não domina os fundamentos desse fazer, e um ensino que não eleva o nível de sofisticação crítica e cognitiva

¹¹⁹ Trata-se das seguintes obras: 1) SERRANO, Jonathas. Como se ensina história. São Paulo: Editora Cia. Melhoramentos, 1935; 2) MENDES, Murillo. A História no curso secundário. Monografia para o concurso da cadeira de Metodologia do ensino secundário, do Instituto de Educação, da Universidade de São Paulo. São Paulo: Gráfica Paulista, 1935; 3) CASTRO, Amélia Americano Franco Domingues de. Princípios do método no ensino da História. Tese de doutoramento defendida junto à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. São Paulo: Boletim 138, Didática Geral e Especial 1, 1952 (SCHMIDT, 2006, p. 4102-4102).

do sujeito nem lhe proporciona condições de realizar uma avaliação aprofundada da realidade social que o cerca. Nesse contexto, Veiga (1991, p. 39) entende que “[...] a didática tem uma importante contribuição a dar em função de clarificar o importante papel sócio-político da educação, da escola e, mais especificamente, do ensino”. De fato, essa clarificação é relevante, mas a ela acrescentamos a necessidade de analisar em igual nível *o como, para que e para quem* está voltada a educação, sob pena de hierarquizar esses componentes da relação pedagógica e desviar o ensino de seus reais propósitos e finalidades sociais.

Perseguindo essas finalidades, ratificamos nossa posição em relação à **Didática da História**, entendendo-a – conforme a tese de Rüsen – como uma **Teoria da Aprendizagem Histórica**, cuja preocupação central é o desenvolvimento da consciência histórica como fator de orientação para a vida prática. Entendemos que esse campo encontra-se em processo de aprimoramento teórico e empírico, cuja contribuição não se inscreve somente no âmbito educacional e escolar, posto que – assim como a produção da Ciência Histórica – deve voltar-se para as necessidades cotidianas, para as interrogações neles levantadas e para as necessidades de orientação temporal, cumprindo sua função de desenvolver a consciência histórica. Precisa estar próxima do mundo vivido pelo aprendiz, conectada com sua realidade sócio-histórica.

Considerada apenas em sua empiria, circunscrita a especialistas e sem relação com a vida prática, a produção histórica esgota-se em si mesma, a razão dessa produção se perde e, conforme a premissa ruseniana, sua autorreflexão se torna limitada. Assim, preocupada com as formas de apresentação, transmissão, apreensão, usos e sentidos atribuídos ao conhecimento histórico, a Didática da História cumpre o papel de aproximá-lo do público em geral contribuindo para romper o isolamento da Ciência Histórica. Por essa vinculação e circularidade, a Didática da História precisa ser pensada *na e como* epistemologia da História, a qual é portadora da bagagem teórica exigida pela vida para a compreensão de sua complexidade.

Contudo, a elaboração e práxis de uma Didática referenciada na História não constituem tarefa fácil. Para identificar um dos níveis de dificuldade, basta lembrar a advertência de Urban ao analisar o significado da Teoria da História ante sua Didática. Para ela, “[...] seria oportuno, se não necessário, a teoria da história assumir um papel de ancorar a forma de pensar e produzir a História que”, por sua vez, vai se desdobrar na forma de aprender e ensinar História” (2011, p. 91). Tal proposição esbarra, por exemplo, na terceira tendência de pensamento sobre a Didática apontada por Libâneo e explicitada neste texto, em que a Didática é vista meramente como disciplina instrumental, aporte para as ciências

específicas, cuja produção, por si só, já demanda exaustivas elaborações teóricas e ações empíricas.

Destacamos que a defesa de uma Didática da História referenciada na História não implica em negar a existência de um campo epistemológico próprio da Didática Geral ou desconsiderar a relação entre esta e as Didáticas Específicas, o que poderia levar, conforme adverte Libâneo (2002, p. 14), a reducionismos. A proposição aqui assumida é de que a Didática Específica da História, em diálogo com a Didática Geral, continue caminhando na direção de construir uma Teoria da Aprendizagem Histórica, que é diferente da aprendizagem Matemática, Física etc.

Além disso, se pensada como parte integrante da Teoria da História, partindo de sua ciência de origem, a Didática da História – como ademais outras Didáticas Específicas – pode ajudar também a superar a “psicologização” (pretensamente neutra) presente ainda no ensino, especialmente nas séries iniciais, e romper a segmentação e hierarquização entre teoria e prática, entre sujeitos que produzem conhecimento e sujeitos que didatizam e “transmitem” esse conhecimento, entre conhecimento científico e conhecimento disciplinar.

Acatando a proposição de Urban (2011, p. 97) de “[...] que existem conexões possíveis entre a História, a vida prática, e a aprendizagem [...]”, buscamos as inter-relações e os usos do conhecimento histórico na formação conceitual e na visão de mundo dos alunos. Nesse sentido e comungando da mesma perspectiva teórica ruseniana, esta autora nos ajuda a explicitar nossa opção por uma Didática da História referendada na Ciência Histórica. Seguindo seus passos, aceitamos a afirmação, segundo a qual

[...] o substrato da Didática da História, defendido por Rusen, baseia-se na natureza da ciência histórica, e a consciência histórica está, por assim dizer, presente neste substrato, pois, para o autor, a consciência histórica está presente no fundamento da ciência da História (URBAN, 2011, p. 97).

Assim, o título dessa narrativa interroga se a Didática da História é uma Teoria da Aprendizagem Histórica. Esperamos que as argumentações assinaladas e a perspectiva analítica por nós assumida ao longo do texto tenham demarcado positivamente nossa resposta à indagação sugerida. O desafio está posto. Há muitos obstáculos intrínsecos e extrínsecos a serem vencidos, desde o reconhecimento e a valorização da Didática da História entre os profissionais especializados e no processo de formação acadêmica, a relação com a cultura histórica dentro e fora do sistema escolar, o desenvolvimento da consciência histórica, a

utilização do conhecimento histórico na vida prática cotidiana até a elaboração de uma teoria sobre o aprendizado histórico, apenas inicialmente esboçada.

3.3 COGNIÇÃO HISTÓRICA SITUADA

Segundo a concepção proposta por Rüsen (2010, p. 79), a aprendizagem histórica “é a consciência humana relativa ao tempo, experimentando o tempo para ser significativa, adquirindo e desenvolvendo a competência para atribuir significado ao tempo”, dito de outra forma, constitui-se “[...] em um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem” (RÜSEN, 2010, p. 43). Segundo o próprio autor, tal conceituação é bastante abrangente, uma vez que inclui “[...] toda a área em que a consciência histórica é influente e ativa” (RÜSEN, 2010, p. 79). Esta, por sua vez, contempla as três temporalidades históricas na medida em que a memória traz o passado para o presente, tornando o presente inteligível e engendrando perspectivas para o futuro.

Entre as três formas temporais, Rüsen entende ser o passado a preponderante, uma vez que a memória constitui a base sobre a qual a consciência histórica funciona. A evidência da consciência histórica ocorre “[...] quando os sujeitos narram a história, construindo formas coerentes de comunicação de suas identidades históricas” (SCHMIDT, 2009a, p. 33), isto é, quando as influências do passado tornam-se acessíveis a ponto de significarem fontes nas quais se busquem elementos para a constituição identitária.

Contudo, Rüsen (2010, p. 80) ressalta que a memória não está vinculada somente ao passado; liga-se também e intimamente com as expectativas de futuro. Assim, a consciência histórica, que se expressa nas narrativas, funciona através da memória e aproxima as três dimensões temporais, cumprindo “[...] a função prática de orientar um sujeito em direção ao tempo”. Nesse sentido, a memória pode ser entendida também como rememoração do passado no presente, este por sua vez prenhe de futuro.

Compreendendo o processo de aprender como algo dinâmico em que o sujeito aprendente passa por mudanças e que algo é ganho (conhecimento, habilidade ou ambos), Rüsen assevera que, na aprendizagem histórica, o que se ganha é a História, seus fatos e

acontecimentos concretos,¹²⁰ que, primeiro, tornam-se conscientes e, depois, são subjetivados, passando a compor a estrutura mental do sujeito. Nesse sentido,

a aprendizagem histórica é um processo de fatos colocados conscientemente entre dois polos, ou seja, por um lado, um pretexto objetivo das mudanças que as pessoas e seu mundo sofreram em tempos passados e, por outro, o ser subjetivo e a compreensão de si mesmo assim como a sua orientação no tempo (RÜSEN, 2010, p. 82).

Para Rüsen, esse processo acontece em um duplo movimento: ganha-se experiência no decorrer do tempo (subjetivação do objeto), ou seja, toma-se conhecimento sobre como o fato aconteceu, e o sujeito é escravizado em relação à experiência (objetivação do sujeito), isto é, o fato é interpretado e internalizado pelo sujeito, que lhe atribui significado, passando a compor sua identidade histórica. Schmidt (2009a, p. 33) ressalta que essa situação dual não confere ao sujeito um papel inativo, tornando-se um “recedor” de conhecimento, uma vez que, nesse processo, ocorre um movimento de autoconhecimento e percepção da identidade, que tem, na narrativa histórica – e no sentido da experiência temporal –, uma de suas formas de expressão.

Assim, seguindo o raciocínio de Rüsen e de acordo com nossa opinião, é correto afirmar que a aprendizagem histórica deve estar comprometida com o ganho de experiências significativas do ponto de vista, tanto objetivo (conhecimento interpretado, práxis), quanto subjetivo (formação de identidade), e a interpretação dessas experiências deve favorecer a orientação da vida prática e a formação e desenvolvimento da consciência histórica.

Na perspectiva do próprio Rüsen (2010, p. 84), o duplo movimento presente no processo da aprendizagem histórica ocorre por meio de três operações ou competências, cujo desenvolvimento está a cargo da aprendizagem histórica: **a) experiência; b) interpretação; c) orientação**, todas sujeitas à segmentação em distintos níveis ou dimensões. Considera relevante discriminar cada um desses três níveis de competência para que as áreas de atuação da consciência histórica, habitualmente esquecidas, sejam evidenciadas,¹²¹ precavendo-se contra a prevalência de um deles em detrimento dos demais, dado que, muitas vezes, as competências de interpretar e orientar são secundarizadas em prol do conhecimento empírico, estabelecendo uma relação desequilibrada entre elas, ressalta o autor. Explica, então,

¹²⁰ Mesmo apresentando essa definição, para Rüsen (2010, p. 81), o aprendizado histórico é complexo, e essa complexidade reside na impossibilidade de nomear as habilidades nele aprendidas como ocorre, por exemplo, com a capacidade de nadar, facilmente observável.

¹²¹ A consciência histórica – como dimensão do aprendizado histórico – também se relaciona aos três níveis, pois, quando amplia as experiências do passado humano, aumenta tanto a competência de dar significado a essa experiência quanto a capacidade de utilizar esses significados como orientadores da vida prática.

separadamente as competências a serem desenvolvidas pela aprendizagem histórica da seguinte maneira:

a) *Experiência*: segundo sua acepção, a aprendizagem histórica ocorre quando há uma ampliação da experiência pautada no passado humano. Nessa competência, as operações narrativas da consciência histórica ganham status de aprendizagem, ao permitirem o aumento do conhecimento sobre os acontecimentos passados. Isso se dá na medida que a consciência se abre para novas experiências, o que só ocorre em meio a uma seleção de elementos das experiências cujo caráter seja considerado eminentemente histórico. Por sua vez, esse caráter histórico efetiva-se quando se dá a percepção de que o passado é um tempo qualitativamente diferente do presente. Assim, para Rüsen (2010, p. 85), experiência histórica é “[...] principalmente a experiência da diferença no tempo”. Ademais, a busca pelo incremento da experiência só acontece mediante estímulos, que, para ele, estão contidos nos problemas de orientação do presente.

b) *Interpretação*: a aprendizagem histórica também aumenta a competência para encontrar significado nos fatos históricos. À medida que a experiência e o conhecimento são ampliados, os modelos ou padrões de interpretação (tradicional, exemplar, crítico, genético) também o são. Tais modelos integram experiências e conhecimentos do passado, compondo uma “imagem histórica”, e são responsáveis por dar aos fatos significado histórico, “[...] trabalham principalmente, no subconsciente, no nível das observações e das ordens implícitas – isto é, produzindo conhecimento a partir da experiência [...]” (RÜSEN, 2010, p. 86). Ao serem colocados em movimento, os modelos de interpretação tornam-se mais flexíveis e abrangentes, a ponto de permitir diferenciações entre eles, o que possibilita sua utilização para reflexão e argumentação na compreensão dos níveis ou tipos de consciência histórica. É nesse contexto cambiante que esses padrões avançam do tradicional para o exemplar, do exemplar para o crítico e do crítico para o genético.

c) *Orientação*: a efetiva aprendizagem histórica possibilita ainda o aumento da competência de orientação, cuja preocupação elementar funda-se no quanto a experiência histórica pode tornar-se significativa *para e na* vida prática, diante da ação transformadora do tempo sobre as pessoas e seu mundo. Os elementos da experiência histórica nos quais as pessoas se pautam para elaborar sua autocompreensão e dar significado ao mundo, estabelecendo assim fatores de orientação, dizem respeito aos lados diacrônicos internos e externos da vida prática. “Pelo lado externo subentende-se o significado abrangente do passado, do presente e futuro dado às mudanças temporais nas circunstâncias e nas relações das vidas humanas” (RÜSEN, 2010, p. 88). É nesse aspecto histórico mais amplo que as

perspectivas de futuro são sustentadas pela experiência. “Pelo lado interno compreende-se a autocompreensão temporal dos sujeitos pela qual se compreendem e se expressam a respeito das mudanças temporais em suas vidas” (RÜSEN 2010, p. 88). Tanto pelo lado interno, quanto externo, a diacronia é formadora de identidade, e “essa identidade é especificamente histórica quando suas dimensões temporais ultrapassam as fronteiras de sua própria vida e a finitude dos indivíduos é superada por meio da memória” (RÜSEN, 2010, p. 88), nesse caso, responsável por trazer à presença o ausente, atualizar o passado ao reviver fatos que ganham vida cada vez que a memória os chama de novo e de novo. Desse modo, a competência de orientação poderia ser definida como a capacidade de utilizar os modelos ou padrões de interpretação sobre a experiência historicamente acumulada, para a orientação temporal de si, formulando pontos de vista passíveis de serem transformados pela argumentação histórica, e, ao mesmo tempo, constitui e é constituidora da identidade histórica pessoal e social.

Mesmo apresentando as competências da aprendizagem histórica de maneira segmentada, Rüsen não considera haver hierarquização entre elas e lembra sua indissociabilidade uma vez que “não existe uma coisa tal como uma experiência histórica sem significado, ou uma orientação histórica sem experiência; também, todos os modelos de interpretação estão ao mesmo tempo interessados pela experiência e pela orientação” (RÜSEN, 2010, p. 89). Ratificando tal assertiva interroga:

qual é a utilidade de um vasto conhecimento histórico, quando ele é ensinado apenas como algo a ser decorado e sem nenhum impacto orientativo? Por outro lado: de que serve a habilidade para refletir historicamente e criticar as práticas quando a experiência é pobre? (RÜSEN, 2010, p. 84).

Segundo a acepção de Rüsen (2010, p. 45), um caminho para analisar e interpretar processos concretos da aprendizagem histórica no âmbito da Didática é a elaboração de uma tipologia. Para isso, e por considerar que as narrativas expressam o desenvolvimento das capacidades cognitivas anteriormente explicitadas, portanto, do aprendizado histórico significativo, recorre aos quatro tipos de construção narrativa de sentido sobre a experiência temporal, utilizando-as também para distinguir quatro formas de aprendizagem que satisfaçam as necessidades de orientação temporal, tipificando-as em *tradicional*, *exemplar*, *crítica* e *genética* como meio de clarificar “[...] a estrutura complexa global de aprendizado” (RÜSEN, 2010, p. 45).¹²²

¹²² Rüsen (2012, p. 94) tem colocado em suspeição a forma crítica como integrante da tipologia da aprendizagem histórica, considerando que ela “[...] não é tão claramente definida, como até agora tem parecido. A competência

Mesmo considerando que todas elas encontram-se tendencialmente embutidas em cada processo cognitivo, detalha cada uma das formas de aprendizagem, a saber:

a) tradicional: o passado é trazido de volta sem que haja um questionamento quanto à sua validade, e a aprendizagem é levada a efeito pela ratificação das tradições ou modelos socialmente aceitos como corretos e verdadeiros. Nesse caso, as necessidades de orientação são satisfeitas por meio da tradição, configurando-se a aprendizagem como a aquisição dessa tradição. Assim, aprender História seria “[...] identificar a duração de ordens da vida na mudança dos tempos, ver essa duração como uma garantia de estabilidade da própria ordem da vida e, por meio da própria busca pela vida, afirmar-se intencionalmente” (RÜSEN, 2012, p. 80).

b) exemplar: nessa forma de aprendizagem, encontra-se presente a máxima “história, mestra da vida”, e os fatos do passado são resgatados com o intuito de atuar como modelo para ações a serem praticadas (bons exemplos), ou nunca repetidas (atrocidades humanas), atualizando, assim, as experiências e aplicando-as na projeção do futuro na medida em que as toma como exemplo, como fator de orientação. Para Rüsen (2012, p. 82), essa forma de aprendizagem demanda maiores desafios cognitivos que a anterior, uma vez que exige abstração intencional e meios de concretização e, ainda, “[...] educa a capacidade de ligação lógica entre o geral e o único na evolução temporal”.

c) crítica: nessa constituição, o peso recai sobre as necessidades e interesses subjetivos, e o aprendizado histórico serve para a “[...] obtenção da capacidade de negar a identidade pessoal e social do modelo histórico firmado” (RÜSEN, 2010, p. 46). No aprendizado crítico, as interpretações históricas acumuladas na cultura de seu tempo são colocadas sob suspeição pelos sujeitos, e as próprias identidades, questionadas, abrindo “[...] a possibilidade de conceber outras e novas formas de auto-interpretação e interpretação temporal histórica, e conceber sua vida de acordo com elas. Esta forma de aprendizagem contribui para a educação da identidade humana” (RÜSEN, 2012, p. 82-83). A “desfamiliarização” ou o “sair do chão”, expressão utilizada por Rüsen, exige estratégias cognitivas e emocionais, caracterizadas por “[...] um distanciamento consciente, uma divergência arriscada e uma resistência organizada” (RÜSEN, 2012, p. 83).

d) genética: nessa forma de aprendizagem, os atos históricos são vistos em sua multiperspectividade, a identidade, compreendida como um processo em formação, e o

crítica que o aluno aprende pertence a qualquer processo de transformação de uma forma de aprendizagem para outro (ou de um nível de aprendizado para outro). Aprendizagem crítica é, talvez, mais um meio de transição do que uma fase própria.”

passado pode – e deve – ser questionado.¹²³ Assim, as experiências “[...] sobre as memórias históricas são processadas de modo que o momento da mudança temporal torna-se, ele próprio (histórico), como a garantia da estabilidade da orientação prática e da auto-compreensão” (RÜSEN, 2012, p. 83). Aqui não ocorre a simples negação das experiências temporais, trabalhando-as a partir de padrões flexíveis de orientação. Essa forma de aprendizagem lida com as mudanças ínsitas na vida prática, dinamizando-a temporalmente, isto é, “[...] produz um mover-se para fora da duração tradicional ou das regras de conhecimento que extrapolam o tempo e superam a negação abstrata da orientação historicamente determinada” (RÜSEN, 2012, p. 83), desenvolvendo um pensamento histórico que propicie uma mudança temporal no comportamento da vida presente e ainda, que essa direção seja realista, conduzindo a um futuro desejável e exequível. Dessa forma, a mudança não se configuraria como uma ameaça e sim compreendida em seu dinamismo interno.

As formas de aprendizagem definidas por Rüsen nunca se apresentam puras em si mesmas e cada nível atua como pressuposto para o seguinte, correspondendo a diferentes situações de aprendizagem. Mesmo elaborando uma tipologia de sentidos e aprendizagens, ele não as hierarquiza, posto que, segundo a sua compreensão, todas as pessoas já são, ou poderão vir a ser, portadoras de cada uma delas. Acrescentamos que, para nós, a utilização das experiências históricas, como sentido de orientação temporal – no qual se encontram presentes experiência e interpretação –, varia de acordo com o momento e contextos diversos, com o grau e tipo de relação desenvolvida com o conhecimento histórico e ainda com os significados atribuídos pelos sujeitos à razão de ser da História, e todas elas podem se manifestar em um mesmo indivíduo.

Para Rüsen (2012, p. 87), a dinâmica do desenvolvimento da aprendizagem histórica pode ser decodificada por três parâmetros: a) *experiência*; b) *subjetividade*; c) *intersubjetividade*. A primeira se caracteriza por um aumento das experiências, e seu conteúdo é a diferença qualitativa entre passado e presente, vivenciado por um processo de alteridade que leva à distinção entre ambos sem, no entanto, descartar a relação que os envolve, uma vez que parte do passado remanesce no presente, e, por outro lado, a experiência histórica também permite a este visitar o passado, tornando-se um “presente histórico”, distinguível do anterior por aqueles que o vivenciam, uma vez que cada época contém seu próprio perfil. Nesse processo, também ocorre um acréscimo quantitativo das experiências, condicionado diretamente à possibilidade de contornar a diferença entre passado

¹²³ A discussão sobre essas formas de construção narrativa em relação com a consciência histórica encontra-se no capítulo seguinte.

e presente, sendo que quanto maior for o tempo decorrido maior será a extensão da diferença, isto é, as experiências aumentam “[...] quando se experimentam qualidades temporais diferenciadas do presente” (RÜSEN, 2012, p. 87).

Na segunda dinâmica do desenvolvimento da aprendizagem, ocorre o aumento da subjetividade, tratando-se, nesse caso, “[...] dos aspectos da aprendizagem histórica que aparecem sob a própria relação entre os indivíduos ou grupos” (RÜSEN, 2012, p. 87). O autor lembra que essa relação não se dá de maneira isolada e é transmitida por meio da interação, sendo a narração uma dessas formas de interação. Cabe à subjetividade o papel de imaginar “[...] a forma e o jeito como o EU, respectivamente e o NÓS são trazidos na herança do aprendiz, como ela ganha seus horizontes temporais na memória histórica, sobre as fronteiras do próprio tempo de vida” (RÜSEN, 2012, p. 87-88, grifos do autor). A autocompreensão temporal é novamente expandida qualitativa e quantitativamente. No último caso, ela se dá quando as formas de vida passadas desempenham um papel de autodefinição de si mesmas sem alterar a autodefinição sobre um determinado assunto,¹²⁴ crescendo qualitativamente quando da experiência se retira “[...] uma mudança de direção de uma forma de vida relevante para uma auto avaliação, em que sua própria perspectiva de vida está conectada” (RÜSEN, 2012, p. 88).¹²⁵

Por fim, na terceira e última dinâmica da aprendizagem histórica apresentada pelo autor, ocorre a ampliação da intersubjetividade, ou seja, “[...] um aumento na capacidade de comunicação e articulação de memórias históricas com a formação de identidades” (RÜSEN, 2012, p. 88). No que tange à memória – um dos elementos formadores da identidade –, Rüsen destaca que os grupos sociais detêm uma memória coletiva, que contribui para alicerçar a socialização. Lembra, contudo, que essa memória é negociada por meio de discursos, nos quais subjazem relações de poder e cuja natureza da participação estará sujeita à competência da comunicação individual. Dessa mesma comunicação, depende também a formação de uma consciência histórica, constituidora da identidade histórica pessoal, outra vez permeada por um processo de alteridade, já que o reconhecimento do eu depende do reconhecimento do outro. Cabe à Educação Histórica reforçar a competência de comunicação individual, que pode se expandir de forma qualitativa e quantitativa. Qualitativamente, a forma discursiva permanece praticamente inalterada, crescendo basicamente a capacidade (arte retórica) de aplicar tais discursos na formação da identidade histórica. No aspecto quantitativo, as formas

¹²⁴ Rüsen (2012, p. 88) exemplifica com os “[...] caracteres sexuais que são sempre confirmados por material da experiência histórica expandida.”

¹²⁵ Novamente o exemplo apresentado pelo autor é dos caracteres sexuais, só que, desta vez, aqueles tornados flexíveis em razão da experiência histórica (RÜSEN, 2012, p. 88).

mudam de acordo com o grau de discursividade, que pode ser medido pela “[...] possibilidade de trazer, no processo de educação, formas individuais da consciência histórica para a identidade histórica abrangente” (RÜSEN, 2012, p. 88), o que significa que a consciência histórica coletiva pode ser individualizada a tal ponto que permita aos sujeitos reconhecerem ou guardarem, de maneira positiva, sua biografia pessoal em meio à história geral (RÜSEN, 2012, p. 88-89).

O autor argumenta que a consideração das três tendências fará diferença na aprendizagem histórica e, conseqüentemente, no processo de socialização e individualização. A direção correta de formas específicas e contextos sistemáticos também poderá propiciar uma rede de condições teóricas peculiares à aprendizagem histórica, cabendo à Didática a função ordenadora dos processos concretos de aprendizagem e de desenvolvimento geral (RÜSEN, 2012, p. 89).

Rüsen (2012, p. 89) interroga se o processo de desenvolvimento da aprendizagem histórica pode ser descrito estrutural e analiticamente, como resultante de etapas perceptivelmente distintas de aprendizagens ou níveis de aprendizado. Sua resposta é positiva, sugerindo, para tal mister, a interpretação das quatro formas de aprendizado (tradicional, exemplar, crítica e genética) como uma teoria explicativa desse fenômeno. Para ele, essa interpretação se reveste de especial importância pelo fato de a consciência histórica dos processos de aprendizagem encontrar-se em estágios embrionários, em razão da ausência de uma teoria que explique sua ontogênese a partir da própria aprendizagem histórica, que, uma vez desenvolvida, também incidirá sobre esse processo de aprendizagem.¹²⁶

Para Rüsen (2012, p. 90), a teoria da aprendizagem está embutida na própria tendência de transformação das formas de aprendizagem, na percepção da passagem de uma forma a outra. Com isso, a Didática poderia ser apresentada como “[...] mudança de estruturas da aprendizagem histórica no processo de desenvolvimento humano” e a dinâmica de desenvolvimento da aprendizagem apreciada concretamente, por meio de uma tipologia.

Pensado por esses aspectos (experiência, subjetividade e intersubjetividade), o aprendizado histórico assume dois lados: um externo que “[...] refere-se a sua instituição e organização, à forma das ações que perfazem o aprendizado e as diversas condições que o influenciam” (RÜSEN, 2012, p. 121). Esse lado é composto pela escola, diretrizes, livros didáticos, museus, exposições, mídias de massa, festejos etc. que digam respeito à História,

¹²⁶ Rüsen (2012, p. 89) aponta essa ausência como um dos principais problemas ainda remanescentes no ensino de História e afirma que tal empreendimento foi obstaculizado pelo “[...] conhecimento que outras ciências ganharam sobre a ontogenia humana e a sociogênese.”

podendo ser resumidos na categoria “cultura histórica”. O outro lado é o subjetivo, que tangencia os processos mentais por meio dos quais se aprende a dizer o “eu” e o “nós” com respeito às memórias articuladas em comum, tratando-se da identidade histórica, ou da capacidade de ultrapassar os limites da própria vida, deixando a subjetividade ir até o passado, “[...] ligar a própria vivência de intenções determinantes de ações ao agir e sofrer de outras pessoas no passado e projetá-las sobre o agir e o sofrer de outras pessoas no futuro” (RÜSEN, 2012, p. 122).¹²⁷

A narrativa também pode evidenciar a existência de uma relação dinâmica entre as formas de aprendizagem em que a anterior tende a se transformar na seguinte. De acordo com a concepção de Rüsen, uma interpretação teórica narrativa pode determinar dois objetivos para o aprendizado histórico: conhecimento técnico e vida prática. No primeiro caso, o objetivo se concretiza quando o conhecimento histórico é assumido como tema e, no segundo, quando é visto em sua relação com a consciência histórica e sua função na concretude do cotidiano. A aquisição da competência narrativa para orientação temporal da própria vida prática seria a finalidade superior do aprendizado histórico. Destarte, o objetivo desse aprendizado “[...] pode ser definido, desde a perspectiva de uma didática da história, como o trabalho, viável praticamente, de concretizar e de diferenciar a competência narrativa” (RÜSEN, 2010, p. 47), cuja diferenciação pode ocorrer, segundo o mesmo autor, em quatro sentidos:

a) experiência: a ser incrementada por mais experiência, onde o passado é claramente percebido e serve de orientação temporal da vida prática.

b) subjetividade do aprendiz e sua carência de orientação: dela decorre a necessidade de rememorar o passado e apontar a importância do sujeito, visto que “sem essa referência ao sujeito, o conhecimento histórico petrifica-se em um mero lastro de reminiscências” (RÜSEN, 2010, p. 48).

c) intersubjetividade discursiva: segundo a qual o aprendizado histórico deve ser concretizado de forma que o sujeito constitua sua identidade histórica.

d) desenvolvimento dinâmico: essa dinamicidade pressupõe que o aprendizado histórico seja organizado de maneira que aborde, pratique e articule suas variadas formas e incluía, além dos componentes cognitivos, também os estéticos e políticos como elementos essenciais desse aprendizado.

¹²⁷ Sobre esses dois lados do aprendizado histórico, Rüsen (2012, p. 124) ainda comenta que, em sua manifestação objetiva (lado externo), ele ocorre como “cultura histórica” e, em sua manifestação subjetiva, como “consciência histórica”.

No bojo dessas discussões e contribuindo para a construção de uma teoria que permita compreender as formas como se aprende História –, o que certamente permitirá o aprimoramento do seu ensino – ao focar em primeiro plano as concepções de professores e alunos e só depois aspectos de caráter prescritivo, tais como manuais e currículos, pesquisadores ingleses “[...] propuseram um modelo conceptual de progressão do pensamento histórico, por níveis de elaboração” (BARCA, 2011, p. 25), abrindo, assim, perspectivas para o que denominaram literacia histórica, entendida por Barca (2006, p. 96) como “[...] conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado [...]”. Associado ao desenvolvimento da consciência histórica, o incremento dessas competências ajuda o sujeito na progressão das ideias históricas e no estabelecimento de um olhar mais arguto acerca do tempo atual, das ações humanas e das transformações por elas engendradas.

O termo literacia inexistente nos principais dicionários de língua portuguesa (por exemplo, Houaiss, Michaelis, Aurélio); foi traduzido para o português de Portugal do inglês *literacy*, que, em sentido literal, significa alfabetização ou letramento. Em dicionário eletrônico, aparece a seguinte definição:

entende-se por literacia como sendo a capacidade de cada indivíduo compreender e usar a informação escrita, contida em vários materiais impressos, de modo a desenvolver seus próprios conhecimentos. A sua definição vai além da simples compreensão dos textos, para incluir um conjunto de capacidade de processamento de informações, que poderão ser usadas na vida pessoal de cada indivíduo.¹²⁸

Na Educação Histórica, a forma literacia é utilizada indistintamente entre pesquisadores portugueses e brasileiros – no caso acrescido do adjetivo histórico, para designar, em linhas gerais, a competência da alfabetização histórica. Em um esforço de sistematização e pensando na proposição ruseniana que conjuga história e vida –, o que, por sua vez, leva a consciência histórica a assumir a função prática de nos orientar no tempo –, Lee (2006, p. 136) destaca um aspecto relevante para o entendimento da literacia histórica, qual seja: que os alunos entendam a História “[...] como um compromisso de indagação”, portadora de identidade e ideias, consubstanciadas em um vocabulário próprio e especializado, definível, entre outras categorias, por: mudança, acontecimento, passado e evento.

Em decorrência do imperativo de se construir esse quadro especulativo, segundo o autor, outras nuances precisam ser consideradas no desenvolvimento da literacia histórica.

¹²⁸ Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/literacia/>>. Acesso em: 30 dez. 2012.

Inicialmente, “como o conhecimento histórico é possível” (LEE, 2006, p. 136), impondo a necessidade de que o conceito de evidência esteja claro para o aluno; em seguida, a compreensão de “[...] que as explicações históricas podem ser contingentes ou condicionais”, tornando indispensável que a interpretação das ações se pautem em uma mirada para trás, a fim de perceber as crenças e intenções que motivaram os sujeitos naquele momento e evitar um “juízo” baseado nas possibilidades apresentadas pelo presente; terceiro, que as explicações históricas não representam o passado mimeografado, pois, conquanto esse passado possa ser visitado (e revisitado) por meio de inquirições feitas às fontes – cujas respostas estão condicionadas às suas limitações, aos tipos de perguntas a elas lançadas e associadas a outros conhecimentos –, nunca será possível reconstituí-lo tal qual aconteceu.

De acordo com Lee, o conceito de literacia está vinculado ainda às competências que os alunos devem desenvolver a fim de compreender o passado por uma perspectiva ampliada a partir das experiências históricas. Assim, se eles

“[...] são capazes de se orientarem no tempo, vendo o presente e o futuro no contexto do passado, eles devem estar equipados com dois tipos de ferramentas: uma compreensão da disciplina de história e uma estrutura utilizável do passado” (LEE, 2006, p.145).

Lembrando as funções da História, adverte que há muito mais nela que o simples acúmulo de informações sobre o passado. Essa recomendação se estende à prática pedagógica, pois, para ele, o conhecimento do passado e a aplicação de atividades estimulantes no âmbito escolar de nada servirão, se estiverem voltados apenas para a discussão de ideias assentadas em um nível elementar, e estarão fadados ao fracasso, caso não se considerem os (pré)conceitos construídos pelos alunos sobre a forma como o mundo funciona e que são trazidos para as aulas de História.

Vale-se dos estudos realizados no âmbito dos projetos *How People Learn* (Como as Pessoas Aprendem) e *Chata: Concepts of History and Teaching Approach* (Conceitos de História e Abordagens de Ensino) para formular algumas considerações atinentes à importância de se atentar para os conhecimentos prévios dos alunos, entendendo que,

se suas compreensões iniciais não são levadas em conta, podem falhar em entender novos conceitos e as informações que lhes são ensinados ou podem aprendê-los para uma prova, mas reverterem para seus pré-conceitos fora da sala de aula (DONOVAN; BRANSFORD; PELLEGRINO, 1999 *apud* LEE, 2006, p. 137).

Conforme argumentado anteriormente, a atenção relativa às concepções dos alunos se reveste de particular importância, especialmente pelo fato de as pesquisas evidenciarem o pouco desenvolvimento do pensamento histórico. Nesse sentido e condizente com os três aspectos da literacia histórica anteriormente discutidos, Lee questiona o conceito apresentado pelos alunos, normalmente apoiado no senso comum, segundo o qual a História não é uma matéria de abstrações, como a Matemática, por exemplo, o que, para ele, revela um ponto de vista equivocado. Assevera, ainda, que, se forem observadas respostas diversas de ambas as pesquisas, será possível identificar a presença de ideias básicas acerca da História. Destacando algumas delas, elenca, em primeiro lugar, o fato de que

[...] muitos alunos vêem o passado como permanente. Para alguns, isso é porque a pergunta ‘como sabemos?’ simplesmente não surge: há somente uma história ‘porque é dito assim no livro’. [...] Para os alunos que pensam dessa forma, o passado é como uma paisagem distante, atrás de nós, simplesmente fora do alcance, fixa e eterna (LEE, 2006, p. 137, grifos do autor).

De acordo com nossa concepção, tal posicionamento ratifica a existência de uma autoridade (autoridades?) e de uma descrição verdadeira, incontestável e invariante do passado, expressa de maneira descritiva nos manuais didáticos, no discurso do docente ou do historiador. Revela, ainda, a parca utilização de fontes históricas como recurso pedagógico e, principalmente, uma precária atenção ou insuficiente conhecimento atinente às estratégias de aprendizado e às formas de internalização do aprendido por parte dos alunos, comprometendo a elaboração de uma Didática e de práticas pedagógicas que ajudem na progressão do pensamento histórico, no avanço de uma ideia menos elaborada para uma ideia mais elaborada.

Lee considera que esse modo de compreender o que é a verdade relaciona-se à forma como aprendemos o que significa dizer a verdade e ao fato de que esse aprendizado geralmente acontece em ocorrências cotidianas, em que ela já se revela *a priori*, cuja prova consiste apenas em se você diz ou não como o fato ocorreu. Cita como exemplo um desafio materno ao inquirir se a criança quebrou o vidro, no qual o passado é tratado como uma prova permanente para a verdade. Para ele, tal situação sucede “[...] porque a memória de ações muito recentes parece dar acesso ao passado em um mundo prático no qual as convenções tomadas como a história verdadeira são tidas como certas” (LEE, 2006, p. 137). Assim, segundo nossa compreensão, podemos inferir que, acostumado, na maioria das vezes, a rememorar somente um passado recente e integrante do seu mundo concreto, o sujeito o

entende como uma verdade incontestada, cuja elucidação deve ater-se tão somente a narrar o acontecido, prescindindo de explicações teóricas mais elaboradas. Esse posicionamento colabora para manter o conhecimento no nível do senso comum, ou das ideias básicas, conforme Lee.

Outra imagem elaborada anteriormente à aprendizagem escolar apresentada pelos alunos pesquisados e abordada pelo autor é a de que o caráter veraz de um fato só poder ser atestado pela experiência pessoal, ou seja, não sendo possível vivenciá-lo diretamente, ou ele não está sujeito a se constituir em um conhecimento fidedigno, ou é, no mínimo, suspeito, tornando-se essa visão dos fatos modelo para toda forma de conhecimento, incluindo o que se aprende no marco escolar. “Não sendo testemunha ocular, como saber o que realmente aconteceu?”, interrogam os alunos pesquisados. Mesmo que alguém relate os fatos, para eles há sempre o risco de distorção, e julgam, mais uma vez, que a fiabilidade e a segurança sobre o acontecido só estariam garantidas se lá estivessem e fossem os próprios narradores.

O terceiro aspecto evidenciado nas respostas dos alunos e apontado por Lee é a “eventificação” (CERCADILLO, 1998 *apud* LEE, 2006, p. 138), segundo a qual a narração dos fatos históricos é aceita em forma de eventos, ações circunscritas a determinado tempo ou espaço, sem que o todo seja considerado. De acordo com a concepção de Lee (2006, p. 138), essa diminuição de escala ocorre para que a História seja ajustada, o que, para ele, se justifica, visto que “[...] a vida cotidiana é experimentada em eventos pessoais, em fatias de determinado tamanho”. Segundo nosso ponto de vista, a legitimidade de tal afirmação pode ser atestada quando se pensa que a interação social ocorre sempre nas inter-relações e em espaços variados, uma vez que o indivíduo participa de grupos religiosos, esportivos, políticos, associações, ONGs, enfim, “tribos” das mais diversas – para usar uma linguagem mais urbana e contemporânea –, criando assim, suas histórias pessoais, associadas às histórias coletivas, mas sempre parceladas.

O autor argumenta que a redução nas afirmações acerca do passado tem o intuito de contê-lo em uma ontologia, por ele considerada empobrecida, já que o passado consistiria em eventos fragmentados, diretamente observáveis e fixos, e “[...] tudo o que os historiadores dizem é assumido como algo que deve ser testável pelas afirmações testemunhadas” (LEE, 2006, p. 138). Os alunos respondentes desconsideram que o passado não está sujeito à reconstituição em um quadro completo e que os processos que, geralmente, interessam de fato aos historiadores, como mudanças, explicações, muitas vezes não são testemunháveis, mesmo que sua ocorrência seja evidente. Como para eles o passado consiste em eventos

testemunháveis, o historiador passa a configurar-se “testemunha de segunda mão” e as fontes primárias como as mais confiáveis.

Com base nessas análises, Lee considera que a compreensão por parte dos alunos acerca de como as afirmações históricas podem ser construídas e reconstruídas, mantidas ou questionadas, embora insuficiente, constitui condição necessária para a literacia histórica. Nessa perspectiva, se, ao concluir a vida escolar, eles conseguirem se apropriar do passado para atribuir sentido ao presente e ao futuro, já serão portadores de certa história substantiva. Assim, a insuficiência para a literacia histórica, segundo sua aceção, não residiria em entender as vias de construção de um conhecimento profundo por parte dos alunos, o maior problema se localizaria na inabilidade ou pouca habilidade de historiadores e professores em fornecer-lhes um quadro histórico que vá além dos eventos, no qual o passado possa ser compreendido de maneira mais sistematizada e menos fragmentada.

Lee chama a atenção, ainda, para a resposta apresentada por uma das crianças entrevistadas, ao tentar justificar o ensino-aprendizado de História, idêntica a de muitas outras e utilizada também por profissionais da educação vinculados ao ensino de História como argumento para a manutenção da disciplina no currículo escolar, qual seja: o estudo do passado para a compreensão do presente. De acordo com o autor, se o propósito do ensino e aprendizagem de História estiver pautado nesta justificativa “[...] haverá o perigo de cair na armadilha de alimentar a propensão de os estudantes verem o presente como auge, e logo imaginar que é improvável que a mudança afete suas próprias vidas de forma fundamental” (LEE, 2006, p. 143), negligenciando sua condição de sujeitos históricos, cujas ações influenciarão o futuro. Além dos aspectos anteriormente elencados, para Lee, os temas centrais passíveis de serem pensados segundo uma concepção legítima de literacia histórica não escapam do mapa temporal proposto por Rüsen, onde presente e futuro estão imbrincados *no e com* o passado. Nesse sentido, argumenta que

se os estudantes são capazes de se orientarem no tempo, vendo o presente e o futuro no contexto do passado, eles devem estar equipados com dois tipos de ferramentas: uma compreensão da disciplina de história e uma estrutura utilizável do passado (LEE, 2006, p. 145).

O que por sua vez, em nossa opinião, ajudaria a entender a razão histórica e superar as ideias do senso comum que comprem versões simplificadoras da História e se recobrem de posturas acríticas, uma vez que a ampliação do significado do ensino de História consiste também em levar o aluno à elaboração de novos problemas e ao estabelecimento da dúvida

metódica, que ponha em cheque as “verdades” produzidas, conduza ao aprofundamento da compreensão sobre o contexto que o cerca e traga a História para a vida cotidiana.

Deixando algumas pistas e, ao mesmo tempo, uma porta entreaberta – sugerindo um convite à continuidade de se pensar o conceito de literacia histórica –, Lee (2006, p. 148, grifo do autor) sustenta que a formulação dessa conceituação passa por “[...] começar a pensar seriamente sobre o *tipo* de substância que a orientação necessita e o que as compreensões disciplinares devem sustentar naquela orientação”, ou seja, que se considerem as carências de orientação postas pelo presente em sua relação com o passado e o futuro e o tipo de formação a ser empreendida pela ciência e pela disciplina História, dentro ou fora do universo escolar.

Buscando igualmente contribuir para a elaboração de um conceito possível de literacia histórica, Schmidt (2009c, p 17-18) a entende como a construção de sujeitos historicamente letrados e, na esteira de Lee e Rüsen, concebe esses sujeitos como aqueles que se encontram minimamente aptos a realizar ações, como:

- “ter uma imagem do passado que lhes permita orientarem-se no tempo, a qual exige o domínio de determinados conteúdos históricos ou uma compreensão substantiva coerente do passado;
- [obter] um conhecimento de como desenvolver uma explicação e narrativa do passado, o que pressupõe o domínio de idéias substantivas e de idéias de segunda ordem que colaborem para organizar o passado, fazendo com que o conhecimento do passado seja possível.”

Recorre a Lee para explicitar as características que marcam uma cognição que possibilite formar estudantes historicamente letrados:

se os estudantes são capazes de dar sentido ao passado e adquirirem algum conhecimento do que podemos dizer acerca dele e, simultaneamente, serem capazes de utilizar esse conhecimento de modo a que tenha claramente uma utilidade/aplicabilidade, talvez possa se afirmar que os estudantes são historicamente letrados (LEE, 2008, *apud* SCHMIDT, 2009c, p. 18).

Segundo seu ponto de vista, a literacia histórica serve também como caminho para a constituição da “alfabetização histórica”, sendo que esse aspecto

[...] sugere que a finalidade do ensino de História é levar à população os conteúdos, temas, métodos, procedimentos e técnicas que o historiador utiliza para produzir o conhecimento histórico, ressaltando que não se trata de transformar as pessoas em historiadores, mas de ensinar a pensar historicamente (SCHMIDT, 2009a, p. 38).

A despeito da constituição da “alfabetização histórica” e de sujeitos historicamente letrados, para a autora, a finalidade primordialmente assumida pela literacia histórica é a formação da consciência histórica

tendo como referência a construção, não de uma relação prática ou morta com o passado, mas uma relação histórica cada vez mais complexa, em que a consciência histórica seja portadora da orientação entre o presente, o passado e o futuro, no sentido do voltar-se para dentro (o papel das identidades) e para fora (na perspectiva da alteridade). Ao pensar a relação com o conhecimento histórico e, portanto, o ensino e a aprendizagem da História como a internalização de determinada consciência histórica pelos sujeitos, pode-se falar em internalizar para manter e conservar ou subjetivação, isto é, interiorização mais ação dos sujeitos, com vistas às intervenções e transformações na vida prática (SCHMIDT, 2009c, p. 19).

Em nossa opinião, atribuir, à consciência histórica e ao desenvolvimento do pensamento histórico, um papel de orientação da vida concreta não significa impregnar-lhes de pragmatismo, mas considerá-los úteis à construção de visões que ultrapassem o senso comum e sirvam para a projeção de ações promotoras de equidade e justiça social, cabendo ao ensino e à aprendizagem de História uma parcela nesse processo.

Os princípios indicados por Rüsen e Lee – notadamente no que tange à literacia histórica – ajudam a corporificar a Cognição Histórica Situada. Esse corpus se constitui: a) na compreensão de que a História é sempre uma ciência em construção; b) no reconhecimento de que essa construção é social; c) na preocupação em pesquisar e identificar os mecanismos capazes de levar a “[...] uma aprendizagem criativa e autônoma, que possam contribuir para que os alunos transformem informações em conhecimentos, apropriando-se das idéias históricas de forma mais complexa” (SCHMIDT, 2009a, p. 38).

A Cognição Histórica Situada pressupõe que a aprendizagem de História passa por processos de internalização de conteúdos e categorias históricas, que são, por sua vez, subjetivadas e mantidas de forma inalterada. Paradoxalmente, a internalização como subjetivação, pode conduzir a ação dos sujeitos rumo a mudanças, intervenções na vida prática. Contudo, isso não ocorre naturalmente, daí a Educação Histórica propor uma intervenção cognitiva que utilize, entre outros recursos, fontes históricas, produção de narrativas, visando a uma progressão do pensamento histórico de jovens e crianças, efetivado com base no saber científico e atinente às necessidades de compreender a realidade social (SCHMIDT e BARCA, 2009, p. 12).

Com base no conhecimento acumulado resultante das pesquisas já desenvolvidas e em andamento em vários países – entre os quais o Brasil está incluído –, Schmidt (2009a, p. 38-39) sistematiza alguns aspectos da natureza da Cognição Histórica Situada:

a) A aprendizagem histórica é multiperspectivada e baseada na ideia de interpretação histórica, levando os alunos a estabelecerem relações com as ideias históricas em graus que vão se tornando sempre mais complexos. “Tal procedimento dá a entender que aprender história deve significar interpretar, explicar, narrar e narrar-se à luz das lutas, sofrimentos e sonhos do presente.”

b) Existe uma estreita relação entre aprendizagem histórica e narrativa na explicação histórica, não significando uma mera narração cronológica, e, sim, a compreensão de “[...] uma perspectiva mais específica, segundo a qual a construção dos argumentos históricos explicativos pressupõe a análise da ação, dos agentes e do contexto onde ocorre a ação”.

c) A aprendizagem histórica tem como finalidade a formação da consciência histórica de caráter crítico-genético, onde a relação presente/passado se fundamente em narrativas aprofundadas, “[...] que se prestem a uma orientação temporal para a vida presente, baseadas em princípios como liberdade, democracia e direitos humanos, fundamentos de uma formação para a cidadania”.¹²⁹

Diferenciando a narrativa histórica escolar de outras formas de narrativa, a autora afirma que nesse caso os alunos não têm como meta gerar novos conhecimentos, e, sim, novas compreensões históricas e orientação temporal para a vida pessoal, ajudando a superar a visão da narrativa como recurso didático que tende a associar o didatismo docente a uma passividade do aluno, incorrendo também em simplificações acerca dos personagens e contextos históricos, normalmente reforçando os arquétipos do bem e do mal. Mesmo acatando essas afirmações de Schmidt, argumentamos mais: será que ao produzir novas compreensões históricas, mesmo não sendo essa a meta, os alunos não estariam produzindo novos conhecimentos?

Com base na bibliografia acumulada atinente à Educação Histórica, sistematizamos alguns elementos que, segundo nosso ponto de vista, precisam ser observados no desenvolvimento de uma Didática pautada na perspectiva da aprendizagem histórica situada na História. Sem querer esgotar a discussão e menos ainda servir de modelo, destacamos os seguintes aspectos: **a)** levantamento das ideias tácitas (prévias) dos alunos para, em seguida, pensar o currículo e a metodologia de ensino, uma vez que eles já trazem ideias preconcebidas

¹²⁹ Mesmo não desprezando a importância dos tipos de consciência tradicional e exemplar, segundo nosso ponto de vista, a autora atribui às formas de consciência crítica e genética destaque em relação às anteriores.

acerca do funcionamento social, aprendem o conteúdo histórico em espaços e situações diversas e, muitas vezes, de forma fragmentada. Se essas compreensões iniciais não forem levadas em conta, pode ocorrer uma falha no entendimento de conceitos e informações que lhes sejam ensinados ou eles podem aprender tão somente para realizar avaliações, mantendo seus conceitos e preconceitos fora do ambiente escolar; **b)** proposição de questões desafiadoras, que gerem conflitos cognitivos, interroguem o sujeito e o conduzam a novas reflexões; **c)** ênfase no processo de construção do conhecimento, como ele ocorre e a que estímulos atende; **d)** realização da interpretação cruzada de diferentes fontes, a fim de evitar o privilégio de qualquer uma delas ou critérios de validade absoluta de uma sobre a outra; **e)** análise permanente acerca do que é a História, que conceitos integra, quais experiências relevantes para o presente e o seu sentido.

Para concluir, entendendo que a História é ciência e é também a própria vida – nascemos mergulhados no mar da história e nossa humanização dela depende – e que todos nós herdamos o acúmulo da historicidade legada por nossos antepassados e apreendida por intermédio das relações familiares, grupais e sociais mais amplas, pela cultura material e imaterial e ainda pelos meios de comunicação, a Educação Histórica vem centrando suas pesquisas na epistemologia da História e privilegiando a vivência cotidiana do aprendizado, seja em âmbito escolar seja extraescolar (meios midiáticos, museus, centros de memória etc.). Essa atenção considera a complexidade do ensino-aprendizado de História, do mundo contemporâneo e dos sujeitos de novo tipo, ao mesmo tempo agentes históricos e passíveis de sofrer a ação da História.

Conforme nossa compreensão, a ilação que pode ser retirada de tal argumentação é que a História Escolar não pode desconsiderar a relação temporal passado/presente/futuro. Nessa relação, inclusive, é que Schmidt (2011, p. 87) vislumbra “[...] um dos elementos necessários à construção de uma teoria da aprendizagem histórica”, necessária, entre outros fatores, para ajudar a superar a “psicologização” fortemente presente no processo de ensino aprendizagem em nosso país, conforme ela mesma demonstra (SCHMIDT, 2009a, p. 27-28), ao identificar nos PCNs quatro enunciados da Psicologia Cognitiva.¹³⁰ Tal qual Barca e Gago, a autora não desmerece a contribuição dessa corrente para o aprendizado histórico, mas aduz que as categorias por ela propostas não dizem respeito à cognição histórica, dificultando a ocorrência de uma aprendizagem significativa e situada na Ciência Histórica. Também não se

¹³⁰ O primeiro enunciado baseia-se na teoria genética de Piaget e seus colaboradores da escola de Genebra; o seguinte, na teoria da atividade proposta por Vygotsky, Luria e Leontiev; o terceiro é proveniente da psicologia cultural, e o último, na teoria da aprendizagem verbal significativa, proposta por Ausubel.

apresenta aí uma disputa teórica. A argumentação de Schimdt ancora-se nas pesquisas que demonstram o desinteresse e a desmotivação dos alunos em relação ao conhecimento histórico – fator que tem contribuído para o fracasso escolar – e a necessidade urgente de se estabelecer uma aprendizagem significativa, aqui compreendida como aquela em que a informação é transformada pelo sujeito em conhecimento, verificável, entre outros fatores, pela apreensão e elaboração conceptual, pela metodização do pensamento, criação de sistemas de comparação e classificação, pela inquirição, refutação e construção de conclusões sofisticadas (ainda que provisórias, visto que todo conhecimento é transitório), tudo isso traduzido em práticas concretas e cotidianas e na capacidade de ressignificar suas visões e (pré)conceitos.

De acordo com a aceção de Schmidt (2009a, p. 47), além da influência da Psicologia, outro aspecto, por ela denominado “pedagogização” da aprendizagem, também se encontra ainda firmemente presente no ensino de História, justamente porque seu ensino e aprendizagem vêm sendo desenvolvidos fora da epistemologia da ciência histórica, o que gera a apropriação de habilidades e competências não propriamente históricas. Para ela, tal situação, que nega a apreensão das categorias da aprendizagem, gera o “sequestro da cognição histórica” (SCHMIDT; GARCIA, 2007 *apud* SCHMIDT 2009a, p. 47), cuja ocorrência se dá, especialmente, quando, nas propostas curriculares e manuais, as concepções de aprendizagem histórica sugerem modelos para o processo de ensino e aprendizagem delimitadores das condições para a construção de uma consciência histórica, retirando da História seu poder formativo.

Schmidt aprofunda suas análises indo além, ao propor que se pense não somente em um ensino e aprendizagem que concebam e aperfeiçoem a consciência histórica, e, sim, que se direcionem no sentido de potencializar a constituição de uma “contraconsciência” histórica (SCHMIDT, 2009a, p. 31), responsável por questionar os sentidos e significados da aprendizagem, da estratificação socioeconômica, enfim do atual modelo social para o qual nossas ações nos conduziram. Para a autora, o desenvolvimento da contraconsciência histórica também inclui o processo cognitivo (compreendido com autoeducação) e nele, a prática da autogestão, onde os aprendentes sejam agentes ativos (SCHMIDT, 2009b, p. 206).

Diante do cenário apontado e, tal quais outros estudiosos do campo Ensino de História, Siman (2004, p. 85) defende a necessidade de promover um avanço que envolva concomitantemente os planos historiográfico e pedagógico. Segundo sua opinião, o primeiro avanço

[...] diz respeito à necessidade de aprofundar nossos conhecimentos históricos, repensando as novas questões e abordagens historiográficas. O segundo relaciona-se à necessidade de uma melhor compreensão tanto dos processos cognitivos de construção do conhecimento e de desenvolvimento do pensamento histórico dos diversos sujeitos/alunos (diferentes faixas de idade, diferentes experiências socioculturais) quanto da relação entre processos de desenvolvimento do pensamento histórico e processos de ensino/aprendizagem.

De acordo com nossa opinião, o segundo aspecto apontado pela autora é o mais urgente, visto que entender como os alunos aprendem História, como ampliam o pensamento histórico e quais significados atribuem ao conhecimento histórico é sumamente importante para o desenvolvimento de uma teoria da Cognição Histórica Situada na História e para o aperfeiçoamento da própria Didática da História, compreendida em sentido teórico e prático.

Se bem empregada, a Educação Histórica pode ajudar a promover uma aproximação com a realidade do aluno e suas formas de aprendizagem (já que as maneiras de apreensão e interiorização do conhecimento variam, entre outros aspectos, segundo os sujeitos e as situações de aprendizagem), tornando-a significativa e portadora de sentidos que se estendam além de usos instrumentais – como passar no vestibular –, e que seja compreendida como fator de orientação de suas ações e concepções *sobre* e *na* vida. Afinal, os tipos de relação que os alunos desenvolvem com os conhecimentos escolares,¹³¹ nesse caso particularmente com o conhecimento histórico, precisam ser considerados, visto que sua introjeção representa uma importante instância de constituição do sujeito, daí o cuidado em apresentá-lo como verdade acabada e inquestionável, ajudando a legitimar certas formas de conhecimento e determinados saberes em detrimento de outros.

Nesse sentido,

somente quando a história deixar de ser aprendida como a mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos, e surgir diretamente da elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados, é que poderá ela ser apropriada produtivamente pelo aprendiz e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana (RÜSEN, 2010, p. 44).

Esse autor considera, ainda, que o aprendizado histórico se dará de forma parcial caso se restrinja apenas à cognição, uma vez que ele é também determinado por “[...] pontos de

¹³¹ Para Edwards (2003, p. 24), não se pode falar em conhecimento escolar no singular, e, sim, de conhecimentos escolares, visto que “[...] no ensino apresentam-se várias formas de conhecimento” influenciadas pelas visões de mundo, dos sujeitos envolvidos na relação pedagógica, notadamente do professor. Também os usos das formas de conhecimento podem variar de professor, para professor, de turma para turma e de conteúdo para conteúdo.

vista emocionais, estéticos, normativos e de interesses” (RÜSEN, 2010, p. 44). Conforme sua proposta,

a qualificação máxima que se deve obter pela aprendizagem histórica é justamente a aptidão da consciência histórica, de poder constituir sentido acerca da experiência do tempo, de modo que, baseada nessa experiência, poder orientar-se intencionalmente ao longo do tempo de sua própria vida prática (RÜSEN, 2012, p. 103).

E assim utilizar a experiência do tempo vivido, do passado histórico nas experiências do tempo em que se vive. Por isso, segundo nossa acepção, compreender o código disciplinar de História e as formas de ensino, apreensão e interiorização por parte dos alunos e o desenvolvimento da consciência histórica é de suma importância para a promoção de uma educação histórica significativa, viabilizada pelo entendimento de como professores e alunos se relacionam com a História e, ainda, pela implementação de inovações metodológicas que aproximem cada vez mais o conhecimento histórico de crianças e jovens. Conhecimento que, interpretado e reinterpretado, se torne carregado de sentidos cognitivos, estéticos, afetivos em suas vidas concretas.

CAPÍTULO 4

DANDO VOZ AOS SUJEITOS: HISTÓRIA ENSINADA E VIDA PRÁTICA

4.1 NOTA INTRODUTÓRIA

Mesmo sendo consensual a ideia de que a História é aprendida em ambientes e situações variadas, também o é que a escola é seu principal meio sistemático de transmissão, atendendo a objetivos que visam, entre outros, ao desenvolvimento cognitivo do aprendente. Inserida em um contexto social mais amplo, a escola vem se modificando, assim como os sujeitos que a adentram.¹³² Percebendo no aluno além de um nome na caderneta, as pesquisas têm procurado voltar o olhar para ele, perscrutar seus interesses, entender a relação que trava com os demais sujeitos envolvidos no processo educacional, com o conhecimento escolar, com as práticas pedagógicas. No caso particular da Educação Histórica, as pesquisas têm procurado compreender a construção do pensamento histórico e o desenvolvimento da consciência histórica de crianças e jovens, buscando identificar o significado que o conhecimento histórico ganha em suas vidas para além da formação escolar, ou seja, se serve como fator de orientação para o agir na vida prática, já que estamos tratando-o não como puro objeto dado a conhecer, e, sim, como algo que “[...] não deve ser inerte, mas deve agir como uma parte da vida do aprendiz” (LEE, 2006, p. 135). Apesar dessa argumentação, é vital assinalar que

[...] o ensino de história não pode ser considerado como a ação socialmente estabelecida cujo objetivo é formar a consciência histórica, e muito menos *conscientizar historicamente* pode ser um objetivo do ensino de história. O ensino de história é a tentativa das gerações mais velhas de intervenção na consciência histórica em formação (CERRI, 2011, p. 62, grifo do autor).

De fato, “consciência histórica é uma categoria geral que não apenas tem relação com o aprendizado e o ensino de história, mas cobre todas as formas de pensamento histórico” (RÜSEN, 2010, p. 36). Conquanto não seja responsável pela formação da consciência histórica – conforme assevera Cerri e com quem concordamos –, é preciso ressaltar que isso não significa diminuir o papel do ensino no desenvolvimento da consciência histórica e na

¹³² Aqui não nos deteremos na análise das mudanças, pois isso já foi feito no Capítulo 2.

intervenção sobre esta, já que também entendemos ser seu desenvolvimento um dos pressupostos da aprendizagem histórica, função que caracteriza o ensino de História e a distingue de outras disciplinas. Além disso, somente o ensino sistemático de História, cujos objetivos sejam claramente delineados, ajudará os alunos a lidar historicamente com o passado.

Nossa pesquisa teve como lócus duas escolas, o Colégio Oficina (iniciativa privada) e o Colégio Polivalente (rede pública estadual), cujos sujeitos dela integrantes foram os alunos matriculados no 2º Ano do Ensino Médio no ano de 2011. Procurando proteger a identidade dos sujeitos, a identificação foi feita pelas iniciais dos seus nomes. Ao Colégio Oficina e às suas turmas, foram atribuídas as siglas OTA, OTB e OTC (Oficina turma A, Oficina turma B e Oficina turma C); e ao Colégio Polivalente e às suas turmas, de modo análogo, foram atribuídas as siglas PTA, PTB e PTC. Os sujeitos participantes da pesquisa totalizaram 186, assim distribuídos: Colégio Oficina: Turma A 30, Turma B 30 e Turma C 32, somando 92 respondentes; Colégio Polivalente: Turma A 31, Turma B 33 e Turma C 30, totalizando 94 respondentes. Conforme pode ser observado, o número de turmas e a quantidade de alunos das duas escolas foram equitativos.

No processo de análise, não seguimos a ordem estrita das questões propostas no instrumento de coleta de dados.¹³³ Elas foram agrupadas de acordo com a afinidade potencial em atender a cada um dos três objetivos propostos.¹³⁴ O texto está organizado da seguinte maneira: cada objetivo foi apresentado separadamente e, da mesma forma, as questões que lhe são inerentes. As questões são acompanhadas de opções que avaliam o nível de importância, agradabilidade, utilidade e influência do conhecimento histórico na e para a vida escolar e extraescolar, entre as quais os alunos deveriam escolher. As expressões numéricas dessas escolhas encontram-se também demonstradas no texto, seguidas de justificativas, exemplos e explicações contidos em suas narrativas. Fechando cada objetivo, expusemos uma breve análise elaborada com base nas narrativas e nos resultados numéricos. Todas as narrativas foram lidas e analisadas, mas, entendendo ser contraproducente trazê-las integralmente, transcrevemos apenas algumas delas como forma de ilustrar nossa análise e dar voz aos sujeitos. Foram contempladas falas de alunos de ambas as escolas, excetuando-se somente os casos em que não houve narrativas que corroborassem a análise em nenhuma delas. Para dar maior inteligibilidade às análises, os dados também foram tabulados e apresentados em gráficos. Erros de grafia de algumas narrativas foram corrigidos, e elementos de ligação

¹³³ O instrumento de pesquisa corresponde ao documento em Apêndice.

¹³⁴ As questões 5, 6, e 7 foram desconsideradas no processo de análise por não atenderem aos objetivos traçados.

acrescentados entre colchetes, com o fito de melhorar a compreensão do leitor sem, contudo, alterar a ideia esposada pelo aluno. Findamos o capítulo com uma conclusão geral. No tratamento dos dados, escolas e turmas foram emparelhadas e cotejadas suas diferenças e semelhanças.

Por fim, queremos destacar que, obviamente, a pesquisa tratou de um universo reduzido, não se pretendendo, portanto, generalizável. Mas, entendemos que os resultados obtidos, associados a outros, podem contribuir para uma melhor compreensão quanto à visão dos alunos frente ao conhecimento disciplinar, os sentidos por eles atribuídos ao conhecimento histórico e, conseqüentemente, auxiliar no aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina em particular.

4.2 A HISTÓRIA ENSINADA NA CONCEPÇÃO DOS ALUNOS

O primeiro objetivo proposto visou **compreender como os alunos se relacionam com a história ensinada**. No intuito de alcançá-lo, agregamos as perguntas 1, 2 e 4. Para cada uma delas, solicitamos que os alunos assinalassem níveis de importância e satisfação. Para a Questão número 1, as alternativas apresentadas foram: “*é muito importante*”, “*é importante*”, “*é pouco importante*”, “*não tem nenhuma importância*”. Para a 2, as opções consistiam em: “*muito agradável*”, “*agradável*”, “*pouco agradável*”, “*nada agradável*” e, para a 4, deveriam assinalar: “*muito abaixo*”, “*abaixo*”, “*igual*”, “*acima*”, “*muito acima*”. Para todas as questões, solicitamos que justificassem a escolha.

Questão 1: Para você a disciplina história...

Em termos numéricos, a resposta a esta questão configurou o seguinte resultado: no Colégio Oficina 38 alunos assinalaram *é muito importante*, 46, *é importante*, somando 84 marcações; a opção *é pouco importante*, 7, e *não tem nenhuma importância*, 1 marcação, portanto apenas 8 alunos não lhe imputaram importância. Entre os alunos do Colégio Polivalente, os resultados se assemelharam aos do Oficina, desenhando assim seu cômputo: 30 alunos consideraram que a disciplina *é muito importante*, e 62, que *é importante*, totalizando 92 marcações; 2 consideraram que *é pouco importante*, e não apareceu resposta que a julgou sem nenhuma importância. Adindo as duas escolas e as alternativas *é importante*

e *é muito importante*, obtivemos um total de 176 marcações em contraposição a 10, que assinalaram *é pouco importante e não tem nenhuma importância*, conforme Tabela 1.

Tabela 1 – Importância atribuída à disciplina história (por turma)

Escola/ Turma	É muito importante	É importante	É pouco importante	Não tem nenhuma importância
OTA	15	11	03	01
OTB	13	15	02	--
OTC	10	20	02	--
PTA	09	21	01	--
PTB	07	25	01	--
PTC	14	16	--	--
Total	68	108	09	01

Os dados quantitativos demonstram alto índice de reconhecimento do valor da disciplina em ambas as escolas, já que, aproximadamente, 91% dos alunos do Oficina e 98% do Polivalente (Gráfico 1) escolheram as opções que denotam relação de positividade com a História. Os números podem ser traduzidos pelo entendimento de que, tanto o aluno da escola pública, quanto o da escola privada atribuem sentido à disciplina, sentido esse que extrapola os muros da escola, como ficou patente nas narrativas relativas a esta questão, já que a História é considerada relevante, mormente para estabelecer relações temporais. Os motivos apontados para justificar essa relevância também foram praticamente os mesmos entre os sujeitos de ambas as escolas.

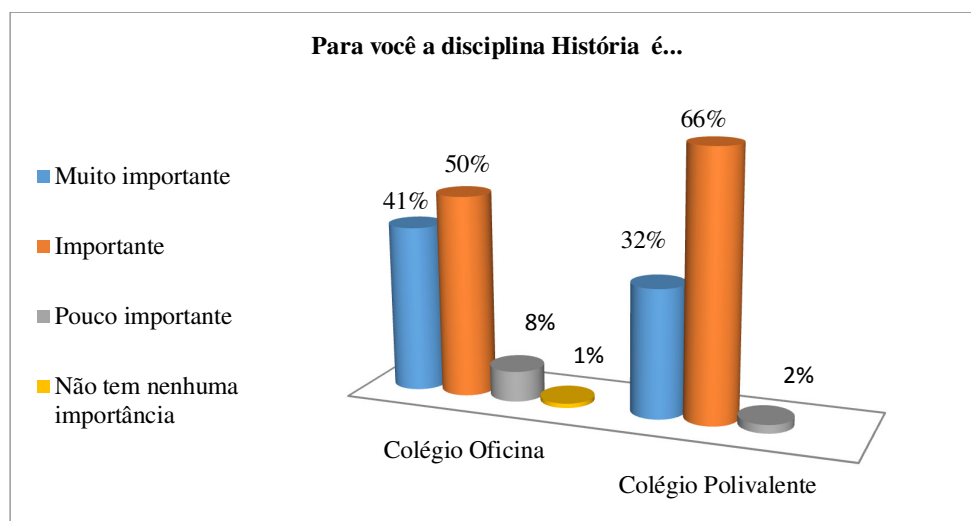


Gráfico 1 – Importância atribuída à disciplina história (em % por escola)

Os alunos que desenvolvem uma relação de positividade com a disciplina, considerando-a *importante* ou *muito importante*, justificaram primordialmente em função do potencial explicativo do passado e sua interconexão com o presente e o futuro. Identificaram a História como exemplo para ações do presente e como forma de desenvolver o pensamento crítico frente aos meios de comunicação, além do gosto pelo saber. A afinidade com a disciplina e sua utilidade para ser aprovado no concurso para ingresso no curso superior também compõem a lista de alegações. Os primeiros exemplos dizem respeito à História como mestra da vida, à inteligibilidade do presente com base no conhecimento histórico e no interesse pelas origens.

Um homem não é nada sem sua história, uma vez que os erros passados serão estudados para não cometê-los no futuro. O passado é um instrumento de controle do futuro. (GM – OTA)

É importante para entender o que se passou nas sociedades antigas e assim aprender com elas para ajudar na evolução da nossa. (JVMG – OTB)

É importante estudar o passado para se preparar para o futuro, pois aqueles que esquecem estão fadados a repetir seus erros. (VPS – OTC)

Aprendemos fatos muito interessantes do passado e também do presente, pois história não é feita só de passado. (MCS – PTA)

Importante. Para sabermos os fatos e as notícias do dia a dia. (LD – PTB)

Muito Importante, porque temos que saber da história dos nossos antepassados, sempre há dúvidas que nos cercam a vida toda e estudando história podemos entendê-las. (TAR – PTC)

Motivos de ordem subjetiva, neste caso afinidade com a disciplina ou com o professor, também constam no rol de justificativas dos que consideraram a disciplina *muito importante*. Contudo, somente os alunos do Oficina valeram-se de tais argumentos. Esse dado demonstra uma contradição na resposta dos alunos do Polivalente, já que, ao considerarem a História importante, o esperado é que tivessem afinidade com a disciplina. Esse fato nos levou a refletir acerca das condições de ensino e aprendizagem na escola pública: será que nela os alunos desenvolvem em menor grau uma relação de prazer com os estudos, com o saber e, conseqüentemente, com o conhecimento histórico? Será que a História a qual atribuem importância é a que veem nos filmes, novelas, romances?

Não sei exatamente por que, mas história sempre me fascinou. É minha matéria preferida. (CAS – OTA)

Muito importante. É uma disciplina que eu gosto e tenho interesse. Além de ser uma matéria que estuda o comportamento do homem desde os primórdios e retrata das situações passadas, presentes e futuras. (AFS – OTB)

Para mim história é muito importante, primeiro porque é a minha matéria preferida e segundo porque eu acho importante saber o que aconteceu, os fatos importantes, para a construção da sociedade de hoje em dia. (MEBRSM – OTC)

Eu adoro história e cada vez que eu assinto uma aula do meu professor, eu aprendo cada vez mais e fico muito encantada com a disciplina. (TNMA – OTC)

Um dos sujeitos da escola pública viu na narrativa uma forma de intercambiar experiências e demonstrou perceber a História como conhecimento transmissível por qualquer pessoa, e não necessariamente por especialistas (professores e historiadores), conforme pode ser inferido de sua fala:

Importante [...] principalmente para o nosso futuro, para um dia podermos contar alguma história sobre o passado para os nossos filhos. (ASL – PTA)

A História como elemento formador da identidade aparece nas narrativas de apenas três sujeitos, sendo que uma delas apresentou questões existenciais, que, segundo Heller (1993), representam a razão de ser da História e a maior busca da consciência histórica. Apesar disso, e entendendo que questões dessa natureza ajudam a compor a identidade, chamamos a atenção para o baixo número de alunos, em ambas as escolas, que evocaram esse tipo de argumentação, cuja ausência certamente compromete o desenvolvimento da consciência histórica.

Muito importante. O estudo de história é fundamental para compreender o que acontece nos dias atuais. É importante para compreender a sociedade e faz parte do processo de formação do indivíduo perante o mundo. (GSCS – OTA)

Importante. Nós não vivemos somente de futuro. Temos de saber a história do que nos [rodeia], de onde eu vim? Porque estou aqui? Como vim parar aqui? Como isso foi criado? A história tanto pode ser interessante ao aluno quanto chata, sem graça... depende da forma como é aplicada na vida do aluno. (LGBG – PTB)

A história pode contribuir para nossa formação pessoal e formação profissional, sendo a história uma fonte de conhecimento. E ela pode contribuir em nossas decisões. (UFTS – PTB)

Há, entre os alunos de ambas as escolas, os que justificaram sua importância pela conexão temporal, como fator de orientação para a tomada de decisões na vida cotidiana e por sua capacidade de interlocução com outras disciplinas, o que se expressa nas respostas a seguir, excetuando relatos da turma C do Polivalente, cujos alunos não apresentaram alegações desse tipo. Queremos mais uma vez chamar a atenção para estas argumentações, já que, mesmo se referindo à importância do conhecimento histórico para a tomada de decisões, as narrativas não apresentam exemplos concretos na e para a vida prática, especialmente entre os alunos do Polivalente, onde essa argumentação apareceu menos que entre os alunos do Oficina.

Importante. Conhecer os acontecimentos do passado nos ajuda a enfrentar as situações presentes. (GCL – OTA)

Muito importante. A disciplina influencia em decisões que você precise tomar na vida. (LF – OTA)

É muito importante, porque mostra o real caráter do ser humano, nas decisões que precisaram ser tomadas, além de dar exemplos práticos sobre o comportamento de nós mesmos em situações adversas. Também explica a atual situação em que a humanidade se encontra e pode servir como uma previsão do que vem a seguir. (PAC – OTB)

Muito importante, porque além de ter uma apreciação pela matéria, creio que ela, aliada à geografia, ajuda a entender o contexto atual e a fazer escolhas, como por exemplo, nas eleições. (FF – OTC)

Muito importante, pois com as histórias vividas e contadas dos nossos antepassados, podemos ter uma base de vida e com isso poder traçar metas e desafios para a nossa vida. E como a disciplina “história” não é diferente, ela nos leva a um passado distante, fazendo com que nos [aproximemos] mais desse tempo bastante importante para o nosso país e para o mundo. (PF – PTA)

Importante. [serve] para adquirir conhecimentos para usar no dia a dia. (IBC – PTB)

As narrações de alguns alunos evidenciam que eles percebem, além do potencial explicativo da disciplina, a relação processual (*continuum*) e fatores causais de alguns

acontecimentos. Nesta argumentação em particular, apresentamos dois exemplos do Polivalente por considerarmos significativa a forma como ambos os sujeitos se expressaram: um destacou a herança do passado, apresentando a noção de causalidade histórica, e outro lembrou as mudanças que ocorrem ao longo do tempo e se processam na História.

Importante. Por meio dela podemos adquirir conhecimento para entender o porquê das coisas que acontecem atualmente e para conhecer o que está ao nosso redor (partidos políticos, história geral, costumes, etc.). Por meio dela podemos também criar um olhar crítico, pois, teremos consciência da ligação entre um fato presente e um motivo passado que possa ter gerado tal repercussão. (MSC – OTA)

Muito importante. A história ajuda na compreensão dos fatos atuais. Não teríamos como saber, por exemplo, o porquê da crise econômica que é agora vivenciada por alguns países se não soubéssemos o contexto histórico da economia do país. (TDC – OTB)

Importante, porque hoje entendemos algumas coisas, de onde surgiram e a estrutura política/social e econômica, a cultura e a história das pessoas que até hoje são importantes. (LRSC – OTC)

Importante, porque ajuda você a ter um conceito sobre a sua origem, a saber o que aconteceu no passado, pois o que aconteceu no passado reflete hoje em dia. (FPS – PTA)

Importante. Penso que como eu, pode haver alunos com dúvidas sobre o nosso passado, sobre o passado de nosso país e conhecer o passado de outros. Se pensarmos mais, a disciplina de história tem grande influência em nossas vidas, pois, até hoje vemos que o passado se repete e elementos do passado estão firmes até hoje em nossas vidas, como a democracia que teve início na Grécia. (AKMS – PTB)

Muito Importante, porque através dela nós podemos obter conhecimento sobre o mundo antes de nós e assim sabermos o quanto foi feito para que o mundo esteja como ele está [...]. (CRS – PTC)

Importante, porque nos ajuda a conhecer a história, por exemplo, do nosso país, nossa cidade, do nosso passado, e sabendo o nosso passado vamos entender porque muitas coisas acontecem hoje e veremos a mudança da história. (RSS – PTC)

Interessante observar que, mesmo entre os que reconhecem a importância da disciplina, há também quem afirme não gostar dela. Tal situação merece ser ressaltada, pois, nestes casos, mesmo não tendo afinidade, o aluno concebe como relevante o conhecimento do passado e o prazer que pode ser despertado a depender do fato em análise, estabelecendo uma tensão entre o sentimento de desprazer ante a disciplina e a valorização do conhecimento por ela acumulado e transmitido. Tal situação nos leva novamente a pensar sobre a História

ensinada na escola, a História vista em outros ambientes e linguagens e a relação que os alunos estabelecem com o saber escolar.

Importante. Apesar de não gostar dessa matéria a história é importante para termos conhecimento do que já aconteceu com os antepassados e com outras coisas passadas. (RMA – OTA)

Muito importante. Apesar de ser muito importante eu não me interesso nem um pouquinho em compreendê-la, apesar de às vezes me interessar por alguns fatos. (MLM – PTA)

Importante. Embora não goste da matéria, mas é importante, pois, sabemos mais o que aconteceu no passado. (IKCS – PTC)

Certas narrativas, que, igualmente, veem a História como uma disciplina importante, apresentam argumentos estritamente escolares, sobretudo quanto à sua contribuição para a aprovação no concurso para ingresso no curso superior, expectativa presente entre os alunos das duas escolas. A mesma alegação consta também entre alguns que não reconhecem sua importância, o que, em ambas as situações (considerá-la ou não importante), implica numa relação utilitarista com a disciplina.

Muito importante. Em alguns vestibulares tem segunda fase e nela, na área que eu me interesso, história conta muito. (MFGP – OTB)

Importante. A disciplina história é importante para mim, pois, tenho um conhecimento a mais que será importantíssimo no vestibular, além de nos mostrar a vida de antigamente. (DCB – OTC)

Importante. Preciso acertar muitas questões de história para passar no vestibular de administração. (FJAG – PTA)

Importante. Nos dá uma noção do passado da humanidade. Vamos utilizá-la para o vestibular. (TM – PTB)

Muito importante. Porque para qualquer prova de vestibular ou conhecimentos gerais temos que saber sobre a disciplina história. (DSS – PTC)

A formação para a cidadania ou sua prática, função fortemente atribuída ao ensino de História, aparece apenas em duas narrativas também de alunos da escola particular, atestadas pelos exemplos.

História é muito importante tanto para o vestibular quanto para a formação de cidadãos. O estudo de história ajuda a quebrar preconceitos e unir as nações. (VSBC – OTC)

É importante para que possamos compreender o mundo no qual vivemos e sermos mais ativos dentro da sociedade. (YSO – OTC)

O conhecimento histórico foi visto, por um dos sujeitos do Polivalente, em sua capacidade de ajudar a perceber as diferenças culturais e desenvolver o respeito frente e elas, configurando o conceito de empatia histórica. A formação de tal conceito também se constitui elemento importante na formação histórica e deveria ser uma argumentação subjacente a um maior número de narrativas. Essa ausência também aponta para problemas na prática do ensino de História, seja na escola pública, seja na escola particular.

Muito importante. Devemos respeitar religiões, raça, cultura e a história nos ensina tudo isso. (DRD – PTB)

Em uma das respostas, também de um aluno do Polivalente, a História parece adquirir certo fascínio, assemelhando-se mais a uma narração literária ou a um filme, como se contasse de uma época mítica e heroica.

Importante. Ela nos faz compreender um pouco sobre pessoas importantes de épocas distantes, cheia de mistérios e contos interessantes. (HMS – PTB)

A narrativa de um dos sujeitos do Polivalente parece demonstrar que a História é vista como algo superado pelas inovações tecnológicas. Para Lee (2003, p. 22, grifo do autor), tal asserção implica na ideia de progresso, “partindo do princípio de que o conceito de progresso é o de *progresso tecnológico* e que este é visto como uma condição básica do mundo, então o passado tem que ter sido deficitário”. Nesta situação, o passado é visto em termos de

ausências, já que o destaque vai para aquilo que não existia, conforme se pode inferir desta resposta:

Importante. Ela já foi mais importante, mas agora não tanto. Acho que por conta do mundo em que vivemos, acho que tem mais coisas importantes. Exemplo: MSN, ORKUT, jogos, festas, etc. (JASO – PTC)

No caso da questão em análise, para os que mantêm uma relação de negatividade com a disciplina (é *pouco importante* ou *não tem nenhuma importância*), as alegações versam sobre o conteúdo ou a pouca afinidade com a disciplina. Alguns argumentos também se vinculam à profissão almejada, para a qual, segundo eles, a História só poderá contribuir no momento da prova de vestibular, mas, não, no desempenho profissional. Denotando a diferença de classe entre os que assinalaram estas opções, somente os alunos do Oficina utilizaram o último argumento, o que, de acordo com nossa opinião, deve-se ao fato de tratar-se de escola privada, cujo público é composto por pessoas dotadas de melhor condição socioeconômica e que pleiteiam cursos mais concorridos. Assim sendo, entre eles é maior o número dos que pretendem continuar a vida acadêmica, já que a prioridade e necessidade não são adentrar imediatamente no mercado de trabalho, e, sim, continuar os estudos em nível superior, buscando antes uma formação profissional mais qualificada.

Os primeiros exemplos cujos alunos assinalaram *pouco importante* expressam a escassa utilidade do conhecimento histórico na vida cotidiana ou ante o devir, opinião não partilhada pelos alunos das turmas B e C do Oficina, nem pela turma C do Polivalente.

Pouco importante. Não ajuda muito no meu dia a dia. (PMC – OTA)

Não tem nenhuma importância, porque não vou utilizar história para quase nada (ou nada) no futuro. (YC – OTA)

Pouco importante, porque hoje em dia para outros estudantes que querem seguir em frente... pois é preciso saber nem que seja um pouco do passado. (DNP – PTA)

É pouco importante, porque em minha opinião, a história não vai acrescentar nada em minha vida. (RBR – PTB)

Três respostas são aparentemente contraditórias, já que, ao mesmo tempo em que a disciplina é considerada *pouco importante*, os alunos argumentam contrariamente a isso. A nosso ver, este tipo de arguição encontra-se incluída naquilo que foi apontado na metodologia como o risco de o sujeito respondente não compreender o que foi solicitado na tarefa, ou sua competência narrativa ser pouca desenvolvida para tal. Um dos sujeitos conclui a narrativa evidenciando uma visão da História apenas como passado.

É pouco importante. Temos que estudar o passado para compreender o presente e não cometermos o mesmo erro no futuro. (AL – OTA)

É pouco importante. De uma forma ou de outra devemos saber algo sobre os nossos antecedentes. (MMSS – OTC)

É importante, pois serve para vermos o que nossos antepassados fizeram e não cometermos os mesmos erros e também para darmos valor ao que eles conseguiram e hoje podemos usar. Não é muito importante, pois temos que pensar primeiramente no presente e no futuro. (LDC – PTA)

Há uma narrativa que destaca somente o papel rememorativo da disciplina. Apesar da aparente negatividade demonstrada pelo sujeito, para nós, este não se constitui um ponto fraco. Contrariamente a isso, entendemos que rememorar é uma das facetas da História. Rüsen (2010, p. 80) corrobora tal compreensão, já que, para ele, a rememoração pode ser definida como “[...] o ato de dar sentido à experiência do tempo. A consciência histórica funciona por meio da memória; ela aproxima as três dimensões do tempo; cumpre a função prática de orientar um sujeito em direção ao tempo”. O cuidado que deve ser tomado com opinião, como a da fala transcrita a seguir, é para que a História não seja vista unicamente como ato de rememoração.

É pouco importante. Somente para lembrar fatos importantes que ocorreram no passado. (MMXS – OTC).

Questão 2: Para você estudar história é...

No cômputo geral desta questão, embora o número dos que consideram o estudo de História agradável ainda seja superior a 50%, os resultados apresentam distorções entre as duas escolas. Assim, entre os alunos do Oficina, 23 marcaram a opção *muito agradável*, e 50, *agradável*, totalizando 73 marcações. A opção *pouco agradável* contou com 13, e *nada agradável*, com 4 marcações, somando apenas 17 respostas que exprimem descontentamento em relação ao estudo de História; 1 sujeito não respondeu, e 1 deu resposta diferente das alternativas propostas, acrescentado o termo “era agradável”. Quanto ao Polivalente, os dados não são tão positivos, já que a opção *muito agradável* contou com apenas 9 marcações. O que o ajudou a guindar os números para uma relação de agradabilidade foi a alternativa *agradável* escolhida por 47 alunos, totalizando 56 marcações; *pouco agradável* teve 32 marcações, e *nada agradável*, 6, somando as duas 38 escolhas.

Tabela 2 – Relação dos alunos com o estudo de História (em número de alunos por escola)

Alternativas	Colégio Oficina	Colégio Polivalente	Total
Muito agradável	23	09	32
Agradável	50	47	97
Pouco agradável	13	32	45
Nada agradável	04	06	10
Não respondeu/outra resposta	02	--	02
Total	92	94	186

Com a junção das respostas de ambas as escolas, ficou configurado o seguinte quadro: 129 respondentes marcaram *agradável* e *muito agradável*, contrariamente a 55, que escolheram as alternativas *pouco agradável* e *nada agradável* (Tabela 2). Embora juntas predominem respostas que consideram o estudo agradável, conforme vimos, há um distanciamento dos números entre as escolas. No quesito *agradável*, as duas escolas não apresentaram grandes variações, já que 50 alunos do Oficina e 47 do Polivalente marcaram essa opção. Não houve também disparidade em relação à opção *nada agradável*, já que 4 alunos do Oficina e 6 do Polivalente fizeram essa escolha. Contudo, em relação à opção *muito agradável*, as respostas diferem, já que 23 alunos do Oficina e apenas 9 do Polivalente marcaram tal alternativa. A situação de contraste se repetiu em *pouco agradável*, pois apenas 13 alunos do Oficina assinalaram essa opção, em oposição a 32 do Polivalente. Assim, entre os alunos da última, encontram-se os que menos consideraram o estudo de História *muito*

agradável e também o maior número dos que o julgaram *pouco agradável*, conforme pode ser observado no Gráfico 2 a seguir.

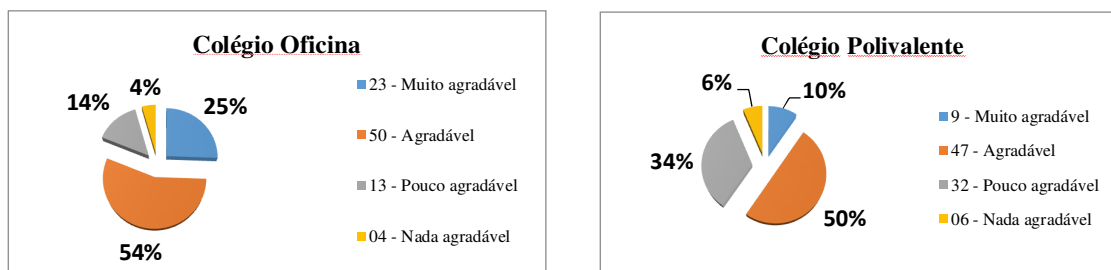


Gráfico 2 – Relação dos alunos com o estudo de história (em % por escola)

Quanto aos argumentos, os alunos que julgam o estudo de História *muito agradável* ou *agradável* o fizeram por motivações variadas, demonstrando perfis bem diferentes não somente quanto às escolas, como, também, entre turmas da mesma escola. As alegações são diversas e se relacionam aos resultados que poderão advir desse estudo, sendo eles: prazer pela descoberta e gosto pelo saber; afinidade com a área e a disciplina; relação temporal, que vê nas experiências do passado uma forma de explicar e ajudar a compreender acontecimentos do tempo presente; estabelecimento de relações causais entre os fatos; aprendizagem da disciplina frente a outras, já que é tida como destituída da necessidade de esforço de raciocínio; e utilidade do conhecimento histórico nos momentos de avaliação, circunscrevendo sua importância apenas ao âmbito escolar.

Muitas narrativas citam o quanto o conhecimento histórico é agradável pela afinidade com alguns temas e também por julgarem importante a aquisição cultural, a erudição e a ampliação do repertório de saberes acerca de mundos diferentes e tempos passados.

É agradável estudar história, pois a partir daí posso conhecer várias “culturas”, e eu gosto de ler sobre o passado. (AR – OTA)

É agradável quando você “volta” ao tempo e começa a imaginar como ocorreu e a entender coisas do seu próprio país. Prefiro estudar a história do Brasil. (RVCB – OTB)

Agradável. Assuntos como a 2ª Guerra Mundial e Ditadura Militar são muito interessantes, porém outros, como o período colonial não são atrativos. (VSBC – OTC)

Agradável. Eu acho história agradável porque podemos aprender e reviver, etc. (TSG – PTA)

Agradável. Gosto das aulas, às vezes elas são meio chatas, mas eu gosto de estudar, gosto de saber mais, acho isso tudo muito importante. (AKMS – PTB)

Muito agradável. Porque cada vez que eu estudo história, além dos conhecimentos que eu sei, sempre é bom buscar mais assunto sobre história. É isso que ajuda a nos desenvolver em outras disciplinas, como geografia. Ajuda a se envolver junto com história. (LNON – PTC)

Outra razão que igualmente surgiu na questão é a afinidade com a disciplina ou com a área, evidenciando a diferença entre escolas e turmas; apenas um respondente da turma A e um da turma B do Polivalente demonstraram tal afinidade.

Muito agradável. ADORO história! Estudar história é um dos prazeres que tenho, pois acho interessante, além de levantar questionamentos e reflexões relacionadas aos fatos. (MLLB - OTA)

Agradável. Para mim, estudar história é agradável pelo fato de ter mais facilidade com humanas, e não com exatas. (AC – OTB)

Muito agradável. História e geografia são as duas matérias que eu estudaria mesmo se não precisasse, além disso, tenho muitos livros de história que não são pedidos pelo colégio. (MEBRSM – OTC)

Muito agradável. Eu sou totalmente apaixonada por história. (BOS – PTA)

Muito agradável, pois eu me dou bem e conheço um pouco o que ocorreu na história. (MP – PTB)

Muito agradável. É algo muito legal de se aprender, há coisas que me deixam fascinada! (TAR – PTC)

No caso da pergunta em foco, mesmo não sendo os argumentos mais expressivos, algumas narrativas demonstram que os alunos percebem a relação temporal e a causalidade histórica. Demonstrando a heterogeneidade de qualquer grupamento social e contrariando as práticas escolares que geralmente tentam homogeneizar os alunos, na turma C do Oficina não apareceu este tipo de argumentação.

Agradável. É bom estudar história, pois entendemos que muitas coisas atuais são consequências de coisas do passado. (AL – OTA)

Agradável, porque estudamos histórias do passado para entender melhor o presente e compreender melhor o futuro. (CMXM – OTB)

Agradável. Gosto de saber o porquê das coisas, do como agimos hoje, por exemplo, falamos português porque fomos colonizados por Portugal, tomamos banho todos os dias porque era um costume indígena, entre outros. (ACBS – PTA)

Agradável. Compreendemos que a história faz parte do presente, sendo ela a razão do mundo atual ser dessa forma, e com isso, entendemos muito mais o que há para ser oferecido às pessoas. (UFTS – PTB)

Muito agradável, porque acho uma experiência essencial conhecer fatos que modificaram a história do Brasil e do mundo. (UDS – PTC)

Certas narrativas, notadamente entre os alunos do Oficina, atribuem à aprendizagem histórica certa facilidade e ludicidade, algo próprio para o deleite, para fruição, o que não representa fator negativo ou que deva ser excluído do processo. O problema percebido nas falas transcritas é que, nelas, encontra-se implícita uma visão de que o aprendizado prescinde do esforço de natureza teórica. Somente entre os alunos da turma B do Polivalente, não houve o uso dessa alegação.

Agradável, pois não exige muito raciocínio e conta histórias de nossa sociedade. (CHFF – OTA)

Agradável. Encaro o estudo dessa matéria como se eu estivesse apenas lendo um livro, lendo uma estória capítulo por capítulo, mexendo com a imaginação. (VBSW – OTB)

Agradável, porque só precisa ler. (BG – OTB)

Agradável. É uma matéria fácil, de fácil fixação. (TFS – OTC)

Agradável, porque eu gosto de ouvir histórias. (BP – OTC)

Muito agradável, porque você se diverte, você sai da rotina, conhece coisas novas, etc. (FOS – PTA)

Agradável. Eu acho agradável algumas histórias, porque nos fazem imaginar como foi como se fosse um filme na minha mente. (BJS – PTC)

Em conformidade com a questão anterior, para alguns alunos o estudo de História também é considerado agradável pela sua utilidade para responder avaliações, conforme corrobora os exemplos que se seguem.

Muito agradável, pois quando sabemos o assunto, nos sentimos mais seguros para fazer uma prova. (GFA – OTC)

Agradável. Mesmo tendo pedaços da história que não me agrada, que eu não ache importante no momento, ao passar dos anos, sempre vamos precisar deste conteúdo, desde uma prova até em uma conversa de cotidiano. (CRS – PTC)

Agradável porque eu quero estudar e fazer uma faculdade e tenho que saber um pouco da história do Brasil e os acontecimentos importantes que aconteceram. (JOR – PTC)

Fator preocupante é que, tal como identificado na análise da pergunta anterior, os conceitos meta-históricos são quase ausentes das narrativas. Abaixo um raro exemplo que denota o conceito de mudança histórica, evidenciado na fala de um dos alunos do Polivalente.

Agradável. É bom entendermos a história de tudo (transformações) que passou até os dias atuais. Estabelecer as diferenças no campo da sociedade, economia, cultura, política. (LRSC – OTC)

Outro aspecto a ser observado em ambas as escolas é que, mesmo entre alunos que, na resposta à primeira questão, reputaram à disciplina as categorias *importante* ou *muito importante*, há os que optaram pelas alternativas *pouco agradável* e *nada agradável*, quando se refere ao seu estudo. As principais justificativas para isso se relacionam à visão segundo a qual se trata de uma disciplina de memorização, pouco dinâmica e que exige leituras extensas, cansativas e complexas. A falta de afinidade com a área também foi uma das razões aludidas.

Pouco agradável [porque] é algo meio chato, decorativo. (BF – OTA)

Nada agradável, porque é cansativo e chato. (BSM – OTB)

Pouco agradável. Eu não gosto muito por conta das datas e algumas características que têm que ser lembradas. Eu acho muito densos os conteúdos. (NSA – OTC)

Pouco agradável porque eu não gosto muito de história. (SSF – PTA)

Porque tem muita teoria e nenhum cálculo, muitas informações para memorizar. (LHE – PTB)

Pouco agradável porque hoje eu nem estudo mais história, eu decoro quando consigo, pois é

cada texto grande. (JASO – PTC)

Há uma narrativa cujo sujeito, mesmo considerando o estudo agradável, teceu críticas ao material didático. As demais que demonstraram desagrado argumentaram falta de afinidade com a disciplina ou com certos conteúdos, sua pouca atratividade e queixas quanto à didática empregada, exceção feita à turma C do Oficina, na qual tais justificativas não foram pontuadas.

Nada agradável. Não me é agradável estudar história por mais que eu ame humanas e esta matéria em especial, porque eu acho cansativo, são histórias que raramente “nos cativam” e envolve, majoritariamente, política, assunto que, pessoalmente, é incompreensível. (GFA – OTA)

Agradável. Apesar de ser uma boa matéria, às vezes falta dinamismo nos livros que jogam diversas informações de uma maneira que se torna chata. (PAC – OTB)

Pouco agradável. Gosto de história, mas não da forma como é abordada na escola. (DAC – PTA)

Pouco agradável, porque eu acho (muito) chato ouvir a professora falando, falando, falando sobre o passado. (DNP – PTA)

Pouco agradável. Vou confessar que não gosto de história. É meio chato ficar lendo, lendo e lendo... (JSO – PTB)

Pouco agradável porque são aulas demoradas e não tem muita dinâmica. (JBS – PTC)

As narrativas demonstram que, mesmo não sendo a disciplina predileta, o assunto abordado ou a forma como o professor ensina, ao mesmo tempo em que pode afastar pode igualmente atrair. Respostas que levam a essa inferência foram identificadas apenas entre alunos das turmas B e C do Oficina, como demonstram as narrativas que se seguem.

Agradável. Não é minha disciplina favorita, mas a depender do assunto se torna agradável e prazeroso. (AKRFS – OTB)

Pouco agradável. Depende muito do assunto e de sua relevância geral. Estudar segunda guerra é agradável, já pré-história não. (VPS – OTC)

Agradável por conta do professor que ensina bem e por conta da matéria que, apesar de ser

um pouco cansativa, aprendemos muito sobre nosso passado. (EJM – OTC)

Questão 4: Que avaliação você faz da História que se aprende na escola em relação a outras formas de aprender, história como, por exemplo, viagens, museus, conversas, cinema etc.?

Do mesmo modo que nas demais, na quarta questão formulada no instrumento de pesquisa¹³⁵ a resposta consistia em assinalar um dos níveis indicados, sendo neste caso: *muito abaixo, abaixo, igual, acima e muito acima*, apontando para o seguinte resultado numérico: No Oficina, a opção *muito abaixo* contou com 8 marcações, e *abaixo*, 46, totalizando 54 preferências; *igual* 19, *acima* 12, e *muito acima*, 7, que, juntas, somaram 38 marcações. No Colégio Polivalente, as opções *muito abaixo* foram 25, e *abaixo*, 31, somando 56; *igual* teve 19 marcações, *acima* 11, e *muito acima*, 7, totalizando 37. Um sujeito desta escola não respondeu (conf. Tabela 3).

Tabela 3 – A História Escolar e outras formas de aprendizagem (em número de alunos por opção de resposta)

Alternativas	Colégio Oficina	Colégio Polivalente	Total
Muito abaixo	08	25	33
Abaixo	46	31	77
Igual	19	19	38
Acima	12	11	23
Muito acima	07	07	14
Não respondeu	--	01	01
Total	92	94	186

O cômputo geral das duas escolas é o seguinte: as opções *muito abaixo* e *abaixo* em ambas as escolas somam 110 respostas, e as opções *igual, acima e muito acima* somam 75 marcações. É importante destacar que, particularmente nesta questão, não há disparidades entre as escolas, exceção feita à opção *muito abaixo*, cuja responsabilidade pela elevação dos índices é da escola pública, que soma 25 marcações em oposição a 8 da escola privada. Já a opção *abaixo* é alavancada pela escola privada, que contou 46 marcações contra 31 do Polivalente, o que equilibrou, entre ambas as escolas, as respostas consideradas negativas. Portanto, se comparadas com os níveis *igual, acima e muito acima*, as opções *muito abaixo* e

¹³⁵ Seguindo nosso processo de associação por afinidade com o objetivo, a Questão 3 foi alocada para o terceiro objetivo, que diz respeito à utilização do conhecimento histórico na vida prática.

abaixo têm maior expressão numérica, tratando-se, a nosso ver, de uma diferença considerável, ainda mais se for levado em conta que três opções encontram-se agrupadas.

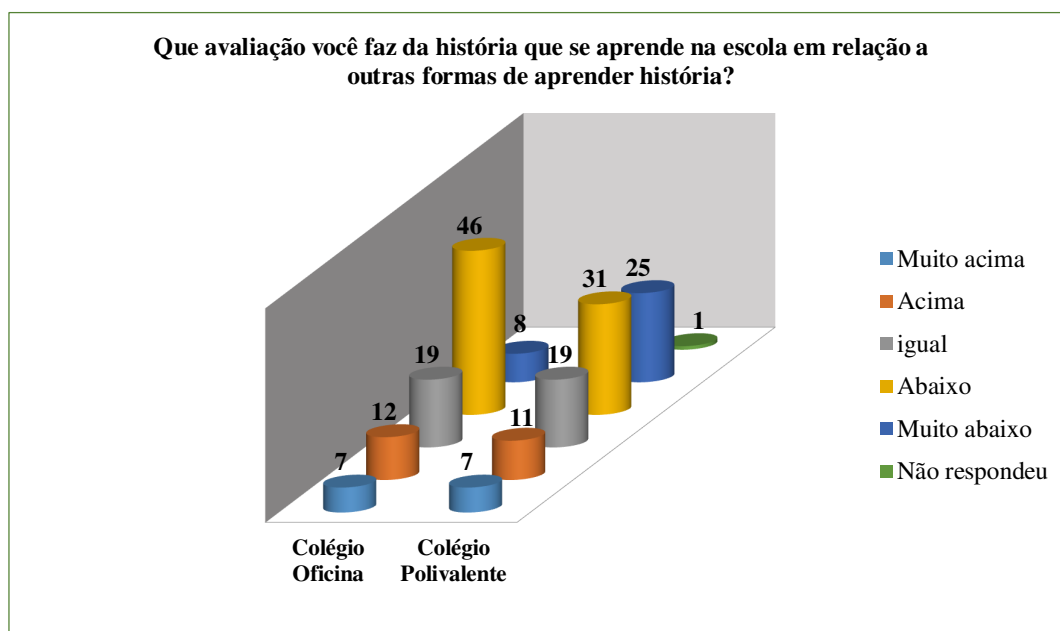


Gráfico 3 – A História Escolar e outras formas de aprendizagem (em número de alunos por opção de resposta)

Os alunos que consideraram a História aprendida na escola *muito abaixo* e *abaixo* da que se aprende em espaços extraescolares apresentaram os seguintes argumentos: o ensino em sala de aula é considerado enfadonho e teórico em contraposição à experiência prática e ao dinamismo oportunizado por outros ambientes; a aula é tida como inibidora da criatividade, já que, basicamente, utiliza textos longos e complexos, que não despertam o interesse pelo retorno ao passado.

Abaixo. A prática, o conhecer de perto facilita o aprendizado. (UU – OTA)

Muito abaixo. Eu acredito que quando se aprende de uma forma mais dinâmica e real, o aproveitamento é bem maior, haja vista que quando se tem contato com elementos, lugares, etc. que fizeram parte do acontecimento, é mais fácil compreender. Do mesmo modo acontece com o cinema e as conversas, por exemplo. (PMDC – OTB)

Muito abaixo. Aulas expositivas se tornam maçantes com facilidade, o que é um empecilho para o aprendizado. (VBSC – OTC)

Muito abaixo. A maneira como aprendemos história na escola é muito cansativa e

monótona, só na sala de aula, sem nada que desperte um grande interesse e me faça usar a criatividade. (IALS – PTA)

Muito abaixo. Na escola somos obrigados a ler textos chatos, enormes e cheios de palavras difíceis; conversas, cinema e etc., é como viver novamente o passado. (ARPA – PTB)

Muito abaixo, pois, na escola só se aprende história lendo, escrevendo e discutindo. Tinha que ter outras formas de aprendizado também. (ACD – PTC)

No que diz respeito às opções *igual*, *acima* e *muito acima*, as justificativas coincidiram em ambas as escolas, sendo possível constatar, entre elas, o fato de que, tanto nos diversos espaços e linguagens que tratam da História, quanto no âmbito escolar, é possível aprender. Estabelece-se muitas vezes uma relação de complementaridade, já que assistir a filmes ou viajar, por exemplo, podem propiciar o aprendizado mediante o contato com imagens, monumentos, símbolos e lugares históricos e com práticas sociais variadas, em que o aprendido em sala de aula, muitas vezes, é o responsável por proporcionar a base de entendimento sobre essas atividades e, igualmente, ajudar a desenvolver a percepção de suas peculiaridades, fazer inferências e comparações e, assim, estabelecer diferenças e similitudes culturais e históricas.

Outras razões foram motivadas pelo reconhecimento da importância e, ao mesmo tempo, da diversidade entre eles e pelo fato de ambos os espaços tratarem dos mesmos temas. A maestria do professor, o uso de recursos tecnológicos e de outras linguagens também na escola e o nível de aprofundamento teórico proporcionado pela aula encontram-se do mesmo modo entre as alegações.

Igual. Claro que é bem mais legal conhecer a história em viagens, museus, cinemas. Mas, é sempre bom ter uma base antes de fazer esses passeios. (AR – OTA)

Muito acima. A tecnologia nos permite trazer todas essas coisas para a sala de aula com o uso do data show e com a explicação do professor. (JVMG – OTB)

Acima. Porque sabendo história quando for em alguma viagem já saberá a história do lugar. (SSSAC – OTC)

Igual. Não igual em importância, mas acho que em cada lugar eu aprendo um pouco e os dois se completam. (LDC – PTA)

Igual. Acho que o professor deve balancear, pois, formas mais atrativas de ensinar estão longe do livro e do quadro. (LGBG – PTB)

Muito acima, porque na escola os professores nos explicam, questionam e respondem sobre tal história e nas viagens, museus, conversas, cinema [...] temos que ter bom discernimento para aprendermos. (IBG – PTC)

Surgiram narrativas cujos sujeitos assinalaram as opções *igual*, *acima* e *muito acima*, o que também demonstra a visão segundo a qual a aprendizagem em sala de aula está associada à teoria, enquanto, em outros espaços/linguagens, os sujeitos a relacionaram com o concreto, com a prática, argumentação utilizada apenas por alunos do Oficina.

Muito acima, pois, na sala de aula traz uma visão mais ampla, apesar de não possuir o concreto. (MLAB – OTA)

Igual. É o mesmo nível de informação, porém, a escola na história é mais teoria, enquanto as outras maneiras é prática. (LMN – OTB)

Acima. Na escola é algo mais concreto. (BSM – OTB)

A narrativa de um aluno do Polivalente demonstra que ele consegue perceber o processo de seleção curricular que há também em outros espaços e linguagens que lidam com o conhecimento histórico (museus históricos, por exemplo). Segundo a narrativa, o caminho para a aprendizagem consistiria naquilo que se pode descobrir pela experiência da leitura, da elaboração pessoal, e, não, no que já estaria previamente organizado, como uma “vitrine”.

Igual. Eu prefiro estudar em sala, com meu livro, fazendo trabalhos, pra mim aprendo mais assim. Posso descobrir coisas com meus trabalhos que um museu que já vai estar me esperando pronto. (LSS – PTB)

Ainda tratando da comparação entre a aprendizagem que se efetiva no âmbito da sala de aula e em outros espaços ou que se vale de linguagens variadas, uma justificativa que também aparece entre os alunos das duas escolas, tanto na opção *igual*, quanto *abaixo*, diz respeito às formas de validação da aprendizagem no ambiente escolar, normalmente efetuada mediante avaliações. Segundo as narrativas, no ambiente escolar as avaliações representam uma forma de pressão, já que a aprendizagem tem que ser comprovada por meio delas.

Igual. A forma de aprender história fora da escola é muito produtiva, pois você aprende sem “compromisso” sem ser uma obrigação como as aulas em sala são. (CCB – OTA)

Abaixo [porque] a pressão por resultados muitas vezes encobre o prazer de conhecer. (PCL – OTA)

Acima, pois na escola além de ouvir a explicação, ainda temos que comprovar se realmente aprendemos. (FJAG – PTA)

Abaixo, pois em sala de aula fica um clima de obrigação você aprender e já em viagens, museus, etc., é uma forma mais interessante de se aprender história. (ILL – PTB)

Na marcação desse item, algumas narrativas apresentam contradição entre a opção assinalada e a narrativa, isto é, mesmo marcando a opção *acima* ou *muito acima* para o conhecimento escolar, na argumentação valorizaram mais outras formas de aprendizagem, o que nos leva a inferir que não houve compreensão por parte dos alunos quanto ao que foi solicitado, risco inerente a esse método de recolha de dados, conforme discutido anteriormente.

Acima. As viagens, museus, conversas, cinema, etc. nos ajudam a fixar o assunto através do entretenimento. (CHFF – OTA)

Muito acima. Ao lidarmos com figuras e artefatos históricos compreendemos melhor a história do mundo. (MLP – OTB)

Muito acima. Na fase da adolescência, o melhor jeito de aprender a história é indo ao local onde estão os monumentos históricos, isso ajuda bastante. (HS – PTB)

Acima, porque filmes ajudam no aprendizado de história a desenvolver o que vê em sala de aula. (LNON – PTC)

Muito acima. Eu acho muito melhor apreender história e muito mais interessante, pois, a gente entra na história e não é tão chato, pois, ir ao cinema, fazer uma viagem etc. é mais animado e dá mais impacto. (RSS – PTC)

Muito acima. Seria muito bom essa forma de aprender mais sobre história, mais interativo. Os estudantes com certeza iriam gostar mais da disciplina. (SGF – PTC)

Um dos sujeitos não assinalou nenhuma das opções, pois, mesmo aceitando o valor de outros espaços e linguagens, argumentou que de nada valerão sem o papel de um mediador.

Ressalvamos a importância deste pensamento por entendermos que o processo de ensino e aprendizagem é ao mesmo tempo individual e coletivo, visto que aprender é um processo interno ao sujeito – portanto, individual –, mas, o ensino, que é externo, requer a mediação de outrem, esteja esse outrem presente ou não no momento da aprendizagem (pais, professores, autores etc.) –, portanto, coletivo.

Não assinalei pelo fato que a aula de história é boa, mas cada professor tem seu jeito de nos levar até ela. Museus, conversas, livros são legais desde que tenha um mediador para se tornar interessante. (AKMS – PTB)

4.3 OS SUJEITOS E OS USOS DA HISTÓRIA PARA A COMPREENSÃO E EXPLICAÇÃO DO TEMPO PRESENTE

Aqui a intenção é **discutir se o conhecimento histórico contribui para que os alunos formem opiniões, compreendam e expliquem o tempo presente e o mundo que os cerca**. Para isso, foram coligidas as questões 9, 10 e 11, cujas alternativas de marcação foram: “*nunca*”, “*poucas vezes*”, “*muitas vezes*” e “*sempre*”, acrescidas de um exemplo.

Questão 9: O que você aprendeu em história já contribuiu para mudar sua opinião sobre algum acontecimento?

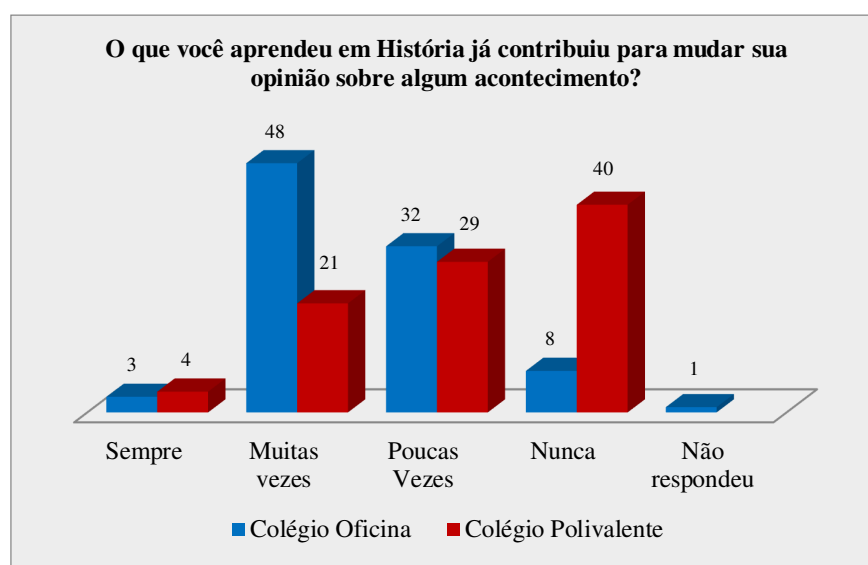
Para esta questão, obtivemos os seguintes números: entre os alunos do Oficina, a opção *nunca* contou com 8 marcações, e *poucas vezes*, 32, somando 40 respostas; *muitas vezes* teve 48, e *sempre*, 3, o que resultou em um total de 51 respostas. No Polivalente, a opção *nunca* teve 40 marcações, enquanto *poucas vezes* contou com 29, totalizando 69 escolhas; *muitas vezes* teve 21 escolhas, e *sempre*, 4, resultando em 25 respostas. Unindo os dados de ambas as escolas, o resultado geral foi: a opção *nunca* somou 48 respostas, *poucas vezes* foi a escolha de 61 alunos, *muitas vezes* somou 69 marcações, e *sempre* totalizou o ínfimo número de 7 marcações. 1 aluno da escola privada não assinalou. Agregadas as alternativas *muitas vezes* e *sempre*, que veem no conhecimento histórico fator que influencia na mudança de opinião acerca de acontecimentos cotidianos, obtiveram-se 76 marcações, número inferior aos que resultaram da associação de *nunca* e *poucas vezes*, que somaram 109 respostas, conforme aponta a Tabela 4.

Tabela 4 – Mudança de opinião com base no conhecimento histórico (por turma e opção de resposta)

Escola/Turma	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre	Não respondeu
OTA	05	08	16	--	01
OTB	--	10	19	01	--
OTC	03	14	13	02	--
PTA	11	12	06	02	--
PTB	16	09	07	01	--
PTC	13	08	08	01	--
Total	48	61	69	07	01

Os números desta resposta apresentam desproporções, já que *nunca* foi a opção de 8 alunos do Oficina contra 40 do Polivalente. A mesma situação se repete na opção *muitas vezes*, na qual 48 alunos do Oficina afirmaram que o conhecimento histórico contribuiu para a mudança de opinião, enquanto apenas 21 do Polivalente assinalaram esta opção. O equilíbrio numérico só foi observado nas opções *poucas vezes* e *sempre*.

Os dados apresentados na Tabela 4 e no Gráfico 4 nos levam a inferir que, para boa parte dos alunos – mormente os da escola pública –, o conhecimento histórico não é utilizado como aporte para a formação ou mudança de juízo fora da escola, mesmo que cotidianamente reportagens, novelas, filmes, entre outros, empreguem em seus enredos e pautas argumentos históricos ou ainda que, na particularidade da vida, as pessoas pensem sobre suas histórias pessoais e familiares no intuito de compreender suas identidades, percursos pessoais e o mundo que as cerca. Isso deixa transparecer que não conseguem fazer tais associações ou que o conhecimento aprendido na escola encontra-se circunstanciado ao seu ambiente.

**Gráfico 4** – Mudança de opinião com base no conhecimento histórico (em número de alunos por opção de resposta)

Quanto aos exemplos apresentados na resposta a esta questão, vários alunos que assinalaram a opção *nunca* alegaram não se lembrar de exemplos ou, simplesmente, nunca ter acontecido com eles. Em algumas narrativas, afirmaram não terem se valido do conhecimento histórico em virtude de não relacionarem passado e presente, não costumarem mudar de opinião ou, ainda, porque não precisaram desse conhecimento. Entre os que assinalaram *poucas vezes*, também foi grande o número dos que não se lembraram de exemplos, mas quando o fizeram, valeram-se de modelos bem próximos dos que assinalaram *muitas vezes e sempre*, isto é, apresentaram conceitos substantivos sobre os quais passaram a pensar de forma diferente após o estudo no âmbito escolar, como também indicaram mudança de concepção sobre algumas situações.

Nunca. Não relaciono presente-passado. (YC – OTA)

Poucas vezes. Segunda guerra mundial. Eu apoiava um lado, agora apoio outro. (LMN – OTB)

Poucas vezes isso aconteceu. Por exemplo, eu achava que Hitler era um canalha, agora acho que ele é o mais inteligente dos canalhas. (GFA – OTC)

Poucas vezes. Revolução inglesa. (DNP – PTA)

Nunca. Porque a minha opinião é única. (LD – PTB)

Poucas vezes. Quando aconteceu o ataque às torres gêmeas, eu tinha 7 anos, então eu pensava que as torres tinha apenas desabado. Mas, ao começar a estudar fiquei sabendo que na verdade o que aconteceu foi que um país tinha entrado praticamente em guerra com o outro. E o que aconteceu foi um ataque terrorista. (MPM – PTB)

Nunca. Porque não precisei ainda. (JASO – PTC)

Entre os alunos que assinalaram as opções *muitas vezes e sempre*, os exemplos que os levaram a mudar o olhar sobre determinados fenômenos estão majoritariamente relacionados a conceitos substantivos, tais como nazismo, política atual, governo populista, guerras, Independência do Brasil e Igreja Católica. Foi comum também apresentarem respostas incompreensíveis, não citarem, ou afirmarem não se recordar de exemplos.

Muitas vezes. Aprendo o que aconteceu realmente e passo a pensar de outra forma. Exemplo: Alemanha nazista. (NF – OTA)

Muitas vezes. A era da ditadura militar, mudou minha visão da política atual. (MFGP – OTB)

Muitas vezes. Os governos populistas, que antes me parecia que beneficiava o povo, quando na verdade foram governos que conquistaram a simpatia popular com ações menos efetivas. (FF – OTC)

Sempre. A guerra fria. (FPS – PTA)

Muitas vezes. O dia da independência do Brasil. (RCG – PTB)

Muitas vezes. As guerras, por exemplo, as cruzadas e todo erro cometido pela Igreja me fez tirar o conceito de totalmente santa para santa e pecadora, santa por seguir a Deus e pecadora por ser constituída por homens. (CRS – PTC)

Mesmo com a prevalência dos conceitos substantivos, foi nesse item que os alunos mais se valeram de argumentações pautadas em ideias meta-históricas; foram identificados os conceitos de compreensão e explicação histórica, empatia e significância. Uma questão a ser observada é que tais conceitos apareceram mais entre os alunos da escola pública, conforme pode ser observado nas narrativas a seguir.

Poucas vezes. Minha perspectiva de ver a economia mundial e política. (CCB – OTA)

Poucas vezes. Mudei o meu modo de ver a relação entre EUA e Oriente Médio ao estudar a guerra fria. (LHE – OTB)

Muitas vezes. Sobre as vestimentas e comidas de algum lugar que não entendo, mas com o conhecimento histórico vemos a diferença e o porquê disso. (LRSC – OTC)

Muitas vezes. Mesmo que possa ser racista, mas em relação à escravidão me faz pensar mais às vezes em insultar alguém (o que não faço), mas se fosse fazê-lo não o insultaria em relação à sua cor. (ACBS – PTA)

Poucas vezes. Respeitar religiões, culturas, etc. (DRD – PTB)

Muitas vezes. A minha origem. Não imaginava que havia outra teoria sobre a origem do homem, hoje tenho dúvida. (LSS – PTB)

Muitas vezes. O reconhecimento da mulher no mercado de trabalho. (LRS – PTC)

Poucas vezes. A mudança do mundo como primeira e segunda guerra mundial isso me choca muito, onde mostra que esses acontecimentos foram para história. Isso me faz analisar a situação do planeta e como o homem pode destruir bilhões de vidas com arma na mão. (RSS – PTC)

Muitas vezes. A não ser tão consumista. (SGF – PTC)

Questão 10: O que aprendeu em história já contribuiu para que você compreendesse algum fato (acontecimento/evento)?

Referentemente a esta questão, o quadro de respostas ganhou a seguinte configuração: no Colégio Oficina, a opção *nunca* obteve 6 respostas, e *poucas vezes*, 42, somando 48; a opção *muitas vezes* teve 34, e *sempre*, 8 marcações, totalizando 42 respostas; 2 sujeitos desta escola não responderam. No Polivalente, a opção *nunca* teve 27 marcações, e *poucas vezes*, 37, totalizando 64 respostas; a alternativa *muitas vezes* 23, e *sempre* contou com 7 marcações, cuja soma levou a 30 marcações.

Tabela 5 – Compreensão de fatos a partir do conhecimento histórico (em número de alunos por turmas)

Turmas	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre	Não respondeu
OTA	-----	16	08	04	02
OTB	02	14	12	02	
OTC	04	12	14	02	
Total	06	42	34	8	02

Turmas	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre	Não respondeu
PTA	10	12	05	04	
PTB	11	12	09	01	
PTC	06	13	09	02	
Total	27	37	23	07	00

A totalização dos dados mostra que os alunos da escola privada afirmaram utilizar mais o conhecimento histórico como fator explicativo de fatos e acontecimentos do que os da escola pública. Enquanto no Oficina, a opção mais assinalada pelos alunos foi *poucas vezes*, o Polivalente se destacou por ter um maior número de alunos que afirmaram *nunca* ter utilizado o conhecimento histórico. Portanto, em ambas as escolas, os números não são animadores, já que o somatório das opções *nunca* e *poucas vezes* é 112, enquanto *muitas vezes* e *sempre* totalizam 72 marcações, sendo pior na escola pública, que somou 64 marcações de *nunca* e *poucas vezes*, contra 48 da escola privada.

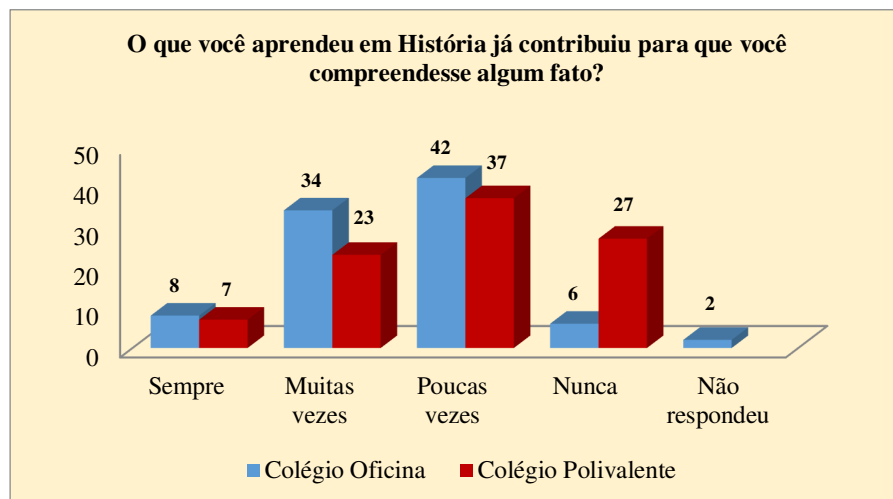


Gráfico 5 – Compreensão de fatos a partir do conhecimento histórico (em número de alunos por opção de resposta)

Os alunos que marcaram a opção *nunca* justificaram não lembrar ou simplesmente não citaram, um deles alegou que não costuma se inspirar em personalidades históricas, e outro entende que a vida não imita a História (?), não sendo possível correlacioná-las. As respostas, muitas vezes dadas de maneira imprecisa, indicam quão pouco os alunos relacionam o conhecimento histórico às suas vidas cotidianas.

Aqueles que optaram por *poucas vezes* citaram exemplos diversos do mesmo modo relacionados a conceitos substantivos e um tema que, em termos estritos, não faz parte dos currículos de História, os jogos olímpicos.

Poucas vezes. Não me lembro, mas às vezes um fato que ocorreu no passado é refletido nos dias de hoje. (BF – OTA)

Poucas vezes. Guerra dos Estados Unidos com Israel. (VMS – OTB)

Poucas vezes. Eventos olímpicos. (MMXS – OTC)

Poucas vezes. Escravidão. (FPS – PTA)

Nunca. Eu acho que não, pois pelo meu pequeno conhecimento eu não me inspiro em ninguém que fez parte da nossa história. (ETJA – PTB)

Nunca. Pois na minha vida nunca aconteceu algo parecido com o que a história diz. (TJO – PTC)

Conforme discutido no capítulo 2 deste texto, a escola está intimamente ligada ao mundo que a cerca. Nessa relação de mão dupla, o conhecimento externo a adentra e pode ajudar na compreensão de determinados contextos, situações e conteúdos. A narrativa expressa a seguir por um aluno do Polivalente denota que certas linguagens, mesmo não tendo a finalidade de instruir historicamente – como as novelas que entre nós têm grande inserção –, precisam ser aproveitadas, e não simplesmente descartadas de forma acrítica, pois que estão presentes em seus referenciais simbólicos e concretos.

Poucas vezes. Vi um documentário na televisão que me ajudou a compreender uma resposta de uma prova de história. (JPN – PTC)

Entre aqueles que assinalaram as opções *muitas vezes* e *sempre*, as alegações são diversificadas, e os conceitos substantivos ocupam lugar de destaque. Os aspectos de caráter político e as guerras foram os mais citados.

Sempre. A guerra fria, a respeito da expansão do capitalismo. (VSA – OTA)

Muitas vezes. O que aconteceu nos países do Oriente Médio atualmente entendi com meu conhecimento. (TDC – OTB)

Muitas vezes. Ditadura militar. (EJM – OTC)

Muitas vezes. Não julgo certo e não é certo, mas aprendi na escola um pouco mais sobre o islamismo e entendi mais um pouco o porquê do atentado a WTC, ou melhor, o 11 de setembro. (ACBS – PTA)

Muitas vezes. Libertação dos escravos, por exemplo. Sabia que tinha acontecido, mas por quê? Quando? Onde? (JSO – PTB)

Muitas vezes. Entender a passagem da monarquia para democracia brasileira foi algo que eu só consegui entender com o auxílio da história. (UDS – PTC)

Alguns alunos demonstraram estabelecer relação entre passado e presente quando a experiência histórica encontra-se adstrita à vida cotidiana, passando a influenciar no comportamento, ou é empregada para a compreensão de diversas linguagens, como filmes, livros, novelas e, também, quando fatos passados são vistos como fatores causais de

acontecimentos hodiernos. Tais argumentações foram observadas entre os alunos das duas escolas, exceção feita à turma B do Colégio Polivalente.

Muitas vezes. Inflação da ditadura me fez compreender que até hoje meu avô tem mania de fazer supermercado numa maior quantidade com medo dela voltar. (FG – OTA)

Muitas vezes. A situação atual de pobreza de uns e riqueza de outros. (MAM – OTB)

Muitas vezes. Movimentos vistos como “rebeliões” são facilmente estendidos quando analisado o contexto histórico envolvido. (MLC – OTC)

Sempre. Filmes, novelas, jogos, desenhos. (NSD – PTA)

Muitas vezes. Quando passa algum fato na TV eu logo me lembro. (DSS – PTC)

Muitas vezes. Por exemplo, minha avó tem uma forma de pensar muito fechada, igual a de antigamente, tudo sempre formal. (LAS – PTC)

Questão 11: O que aprendeu em história já contribuiu para que você explicasse a alguém algum fato do mundo fora da escola?

Os dados numéricos desta questão foram os seguintes: entre os alunos do Oficina, a opção *nunca* obteve 4 marcações, e *poucas vezes*, 16, o que resulta em um total de 20 marcações; *muitas vezes* contou com 52, e *sempre*, com 19 marcações, totalizando 71 respostas; 1 sujeito desta escola não respondeu. No Polivalente, os dados resultaram assim: a opção *nunca* foi assinalada por 27 sujeitos, e *poucas vezes*, por 24, somando 51 respostas; a opção *muitas vezes* foi escolhida por 33, e *sempre*, por 10 alunos; juntas, somaram 43 respostas, conforme registrado na Tabela 6.

Tabela 6 – Explicação de fatos a outrem com base no conhecimento histórico (em número de alunos por turma)

Turmas	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre	Não respondeu
OTA	02	05	15	07	01
OTB	01	06	18	05	--
OTC	01	05	19	07	--
Total	04	16	52	19	01

Turmas	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre	Não respondeu
PTA	07	10	11	03	--
PTB	12	08	08	05	--
PTC	08	06	14	02	--
Total	27	24	33	10	

Esta questão apresentou diferenças significativas entre ambas as escolas. Os números evidenciam que, quando se trata de explicar a outrem fatos ou acontecimentos nos quais seja possível recorrer a argumentos históricos, os alunos da escola pública afirmaram utilizar menos o conhecimento histórico do que os da escola privada. Tal afirmativa pode ser constatada se for observado que 71 alunos do Oficina e apenas 43 do Polivalente marcaram as alternativas *sempre e muitas vezes*; e 20 alunos do primeiro colégio marcaram *poucas vezes e nunca*, quando no segundo colégio estas mesmas opções foram alavancadas para 51 respostas (Gráfico 6). Apesar dessa diferença, o número dos que afirmaram usar o conhecimento histórico para dar explicação a outrem foi maior do que entre os que afirmaram que nunca o fizeram.

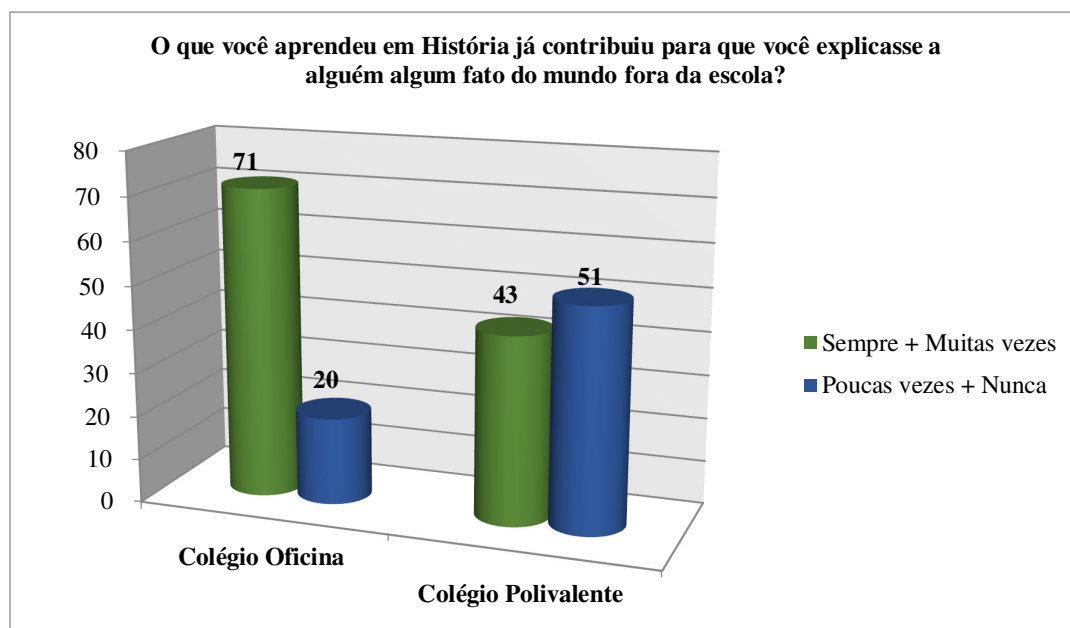


Gráfico 6 – Explicação de fatos a outrem com base no conhecimento histórico (em número de alunos por escola)

Há também outro aspecto que se destaca dos dados: vários alunos que marcaram a opção *sempre* se furtaram a citar exemplos, o que tornou a resposta incompleta e vaga. Novamente isso ocorreu em maior número entre os alunos do Polivalente, nos levando a interrogar: será que, ao assinalarem, não tiveram a preocupação em refletir se já haviam mesmo utilizado o conhecimento histórico para explicar um fato a outrem, ou isto seu deu por considerarem desnecessário justificar a escolha, por falta de interesse, ou por não dominarem argumentos que auxiliassem nas respostas? O questionamento demonstra os limites desse tipo de coleta de dados, pois que a utilização de recursos complementares talvez contribuisse para elucidar ou para compor outras análises.

Para a alternativa *nunca*, a maioria dos alunos afirmou não se lembrar, nunca ter ocorrido, ou, simplesmente, não citou. Contudo, algumas argumentações não se limitaram a este tipo de justificativa e merecem constar dos exemplos, já que denotam certa dificuldade no aprendizado da História. Essas argumentações foram apresentadas em maior quantidade pelos alunos da escola pública.

Não tive essa oportunidade. (VCBS – OTC)

Eu não explico, se eu explicasse ajudaria com certeza. (CRC – PTA)

Não tenho paciência para explicar. (DNP – PTA)

Porque ninguém me perguntou nada! (AMFR – PTB)

Não gosto muito de história, apesar de saber que ela é importante. (ETJA – PTB)

Nunca aprendi história. (LD – PTB)

Não tenho muito conhecimento histórico. (MP – PTB)

Só falo da história no colégio. (JBS – PTC)

Quanto à opção *pouca vezes*, as alegações feitas pelos alunos são análogas às dos que marcaram *muitas vezes e sempre*, por isso optamos por agrupá-las. Os exemplos relacionam-se a conceitos substantivos; auxílio na compreensão e explicação de notícias advindas de telejornais e revistas; conversas com parentes e amigos acerca de futebol e História Regional, sobre a qual, aliás, o sujeito respondente afirma ter orgulho em conhecer e poder explicar.

Poucas vezes. Ao meu tio, conversando sobre futebol. (GM – OTA)

Muitas vezes. Muitas notícias que são apresentadas diariamente são explicadas pela história. Seja nos telejornais, revistas, etc. (AKRFS – OTB)

Poucas vezes. Quando viajei à França, pude explicar alguns fatos que aconteceram com Napoleão e também a segunda guerra mundial. (BP – OTC)

Sempre. Várias vezes meus avós fazem perguntas relacionadas à história da zona do café ou Itabuna e me dá muito orgulho respondê-los e fazer com que entendam a história, os porquês. (ACBS – PTA)

Muitas vezes. Já pude ensinar a uma pessoa sobre como foi o desenvolvimento de trabalho escravo aqui no Brasil. (MSS – PTB)

Muitas vezes. A Segunda Guerra Mundial, Protocolo de Kyoto, Roma Antiga, etc. (TAR – PTC)

Algumas narrativas nos permitem perceber a presença da compreensão de causalidade histórica, evidenciando, assim, uma ideia de segunda ordem. As argumentações que se valeram da causalidade foram encontradas em maior número entre os alunos da escola privada, como se pode depreender das transcrições que se seguem.

Poucas vezes. Crise de 2008. (CCB – OTA)

Sempre. Conflitos atuais são resultados de alguns acontecimentos passados. (CRPS – OTA)

Muitas vezes. Política, por exemplo. Já expliquei a amigos, por exemplo, os ideais e objetivos de alguns partidos políticos por conhecer a história e a trajetória dos mesmos. (PMDC – OTB)

Muitas vezes. O mesmo exemplo da questão 10 [trata-se do pagamento da dívida externa brasileira]. Com o conhecimento dos governos do século XX pude explicar a meu pai o endividamento. (FF – OTC)

Muitas vezes. O porquê de Cuba ter grandes esportistas. (MEBRSM – OTC)

Poucas vezes. As desigualdades: cor, social, etc. (LSS – PTB)

Muitas vezes. O aquecimento global que deu início após a revolução industrial. (CRS – PTC)

Muitas vezes. O que os índios fizeram que contribuiu com o nosso mundo. (IBG – PTC)

Uma narrativa chamou a atenção pela forma como o sujeito associou tecnologia e juventude, transmitindo uma visão segundo a qual o passado é atrasado e o tempo presente encontra-se no ápice do avanço tecnológico e, ainda, que este se destina somente aos jovens ou é criação exclusiva sua, desvinculando a relação com o passado e anulando a perspectiva de futuro. Além disso, demonstra não perceber a interconexão da evolução científica em qualquer campo do conhecimento, pois que, obviamente, nos dias atuais o desenvolvimento tecnológico se processa de forma mais célere, no entanto isso não seria possível sem que anteriormente outras “revoluções” do conhecimento tivessem sido efetuadas.

Poucas vezes. Sim, como, por exemplo, a forma como evoluiu a tecnologia dos jovens. (LAS – PTC)

4.4 CONHECIMENTO HISTÓRICO: FATOR DE ORIENTAÇÃO PARA A VIDA PRÁTICA?

Tentando estabelecer relação entre ensino de História e vida cotidiana, conforme a proposta de Rüsen, o terceiro objetivo da pesquisa foi **avaliar se na vida prática os alunos atribuem utilidade ao conhecimento histórico**. Lembramos que o termo utilidade não deve ser aqui entendido segundo a lógica utilitarista, na qual “[...] tudo precisa ter um fim útil. Só assim justifica sua legitimidade e pode subsistir (COSTA, 1957, p. 118), antes alude aos objetivos do ensino de História em sua relação com a dimensão e os sentidos que o conhecimento histórico pode adquirir *na* vida e *para* a vida. Buscando alcançar o objetivo proposto, agregamos as questões 3 e 8 do instrumento de pesquisa. Tal qual nas demais, solicitamos dos alunos que marcassem um dos níveis que, para a Questão 3, foram: “*muito útil*”, “*útil*”, “*pouco útil*”, “*nada útil*” e, para a Questão 8, “*nunca*”, “*poucas vezes*”, “*muitas vezes*” e “*sempre*”, para as quais deveriam apresentar, respectivamente, uma explicação e um exemplo.

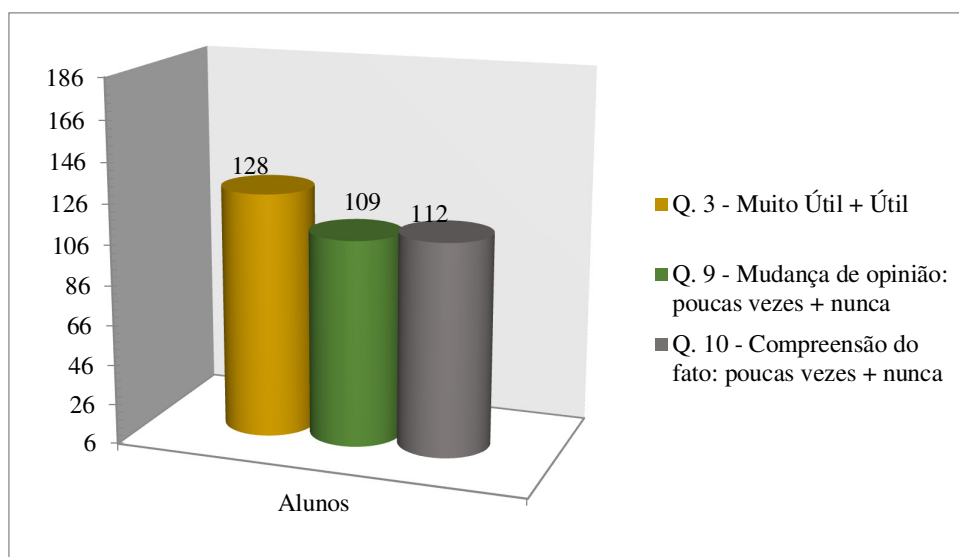
Questão 3: Na sua vida cotidiana o conhecimento histórico é...

Em resposta a esta questão, obtivemos os seguintes números: entre os alunos do Oficina, 15 assinalaram a opção *muito útil*, e 50 a consideraram *útil*, o que levou a um total de 65 marcações; *pouco útil* contou com 26 marcações, e *nada útil*, com apenas 1, somando 27 respostas. No Colégio Polivalente, a opção *muito útil* teve 20 marcações, e *útil* 43, totalizando 63 marcações; *pouco útil* foi assinalado por 25 alunos, e *nada útil*, por apenas 6, o que gerou um total de 31 respostas (Tabela 7). A soma das duas escolas levou a estes indicadores: 128 alunos consideraram o conhecimento histórico *muito útil* ou *útil*, enquanto 58 optaram por *pouco útil* e *nada útil*, o que, em termos de marcação, significa que a maioria deles julga que o conhecimento histórico é utilizável na vida cotidiana.

Tabela 7 – Utilidade do conhecimento histórico na vida cotidiana (em número de alunos por escola)

ALTERNATIVAS	COLÉGIO OFICINA	COLÉGIO POLIVALENTE	TOTAL
Muito útil	15	20	35
Útil	50	43	93
Pouco útil	26	25	51
Nada útil	01	06	07
Total	92	94	186

Como é possível observar, nesta questão os números não expressam diferenças significativas entre os alunos das duas unidades escolares, mas contraditam com as questões 9 e 10 para as quais boa parte das respostas evidenciou que o conhecimento histórico tem pouca influência quando se trata de mudança de opinião ou compreensão de fatos ou acontecimentos (Gráfico 7), o que significa dizer que, mesmo sendo praticamente descartado como fator explicativo, é considerado útil na vida. Diante disso, há uma pergunta que precisa ser feita: se esta questão está entrelaçada com as questões do objetivo anterior, não deveria ter gerado números aproximados?

**Gráfico 7** – Comparativo entre utilidade do conhecimento histórico, mudança de opinião e compreensão do fato histórico (em número de alunos por resposta)

As motivações que os levaram a assinalar que o conhecimento histórico é *útil* e *muito útil* na e para a vida cotidiana foram similares em ambas as escolas. Mesmo sofrendo variações, é possível destacar justificativas relacionadas à importância do conhecimento, do saber como erudição e da História como a ciência que auxilia na compreensão de fatos do presente, demonstrando a intrusão do passado. Nesse sentido, cabe a advertência de Rüsen

(2007, p. 79) para quem “a memória histórica preserva do passado apenas o que lhe parece – seja lá como for – consentâneo com o significado do agir humano”.

Outros aspectos que apareceram: seu uso em diálogos; relação entre conhecimento escolar e notícias transmitidas pela mídia; uso em concursos diversos (incluindo ENEM e vestibular); compreensão de livros e filmes, atendimento à curiosidade e, inclusive, o fato de a detenção do saber conferir certo *status* a quem o detém.

Muito útil. Levando em conta que sem conhecimento histórico não saberemos viver o cotidiano sem saber o porquê de tudo. (TAI – OTA)

Útil. Pois é importante para manter uma conversa agradável e evitar que ela seja vazia, além de servir de suporte para minhas teorias. (MAM – OTB)

Útil Porque história é uma matéria muito associada a conhecimentos gerais, logo você adquire um grande saber. (COCV – OTC)

Muito útil. Porque muitas curiosidades que temos em relação à nossa cidade, por exemplo, são descobertas a partir da história. (MQ – PTA)

Útil. Com esse conhecimento eu sei quando alguma rua tem o nome de alguém, sei quem era esse alguém, o que esse alguém fez, acho legal essa concepção do conhecimento histórico. (ABS – PTB)

Útil. Digamos que é bom saber das coisas, isso dá um certo status na vida. Por mais que eu tenha não tenha nem nascido na maioria desses fatos, eu posso dizer que sei como é o que aconteceu. (LGBG – PTB)

Muito Útil. Como eu sou uma estudante de ensino médio, os conhecimentos sobre a história além de me trazer informação me ajudará a fazer uma prova no colégio, numa faculdade, realizar um debate, uma discussão, entre muitos outros momentos. (CBO – PTC)

Denotando a diferença socioeconômica entre o público das duas escolas e como essa diferença influencia na relação com o saber, algumas narrativas abordam a importância do conhecimento para o mundo do trabalho ou como exigência do atual momento, marcado pela competitividade e pela necessidade de melhor qualificação profissional, que, segundo o ideal meritocrático, acena com a possibilidade de abrir portas do mercado de trabalho. Outra narrativa aborda como ele pode ser utilizado em momentos de lazer.

Muito útil. Sou uma pessoa que viajo muito, e é bom saber a história desses lugares. Além disso, se você tem um grande conhecimento histórico você leva vantagem em provas como o

Enem. (MEBRSM – OTC)

Muito útil. Em razão a alguma pergunta feita a alguém é necessário o conhecimento de história. Além de ser preciso sabê-lo em provas como vestibular ou mesmo até para uma vaga de trabalho. (ACBS – PTA)

Útil. Sim, a história hoje é importante para que possamos mais tarde usar a nosso favor. Vestibular, por exemplo. (BOR – PTC)

Útil. Pois adquirimos conhecimento, e conhecimento é muito bom, nossa mente precisa de informações, o mundo de hoje pede isso. (LAS – PTC)

Muito Útil. Hoje na sociedade é muito útil e se você tem pouco conhecimento outras pessoas irão ter mais e nisso em um trabalho, por exemplo, ou em uma prova, ele se torna mais qualificado. (SGF – PTC)

Embora de forma tímida, algumas narrativas apresentaram o discurso da História como mestra da vida, o que igualmente ocorreu em outras respostas. Contudo, a diferença neste caso é que desta vez esse aspecto foi aludido somente entre os alunos da escola pública.

Útil. Pois ela ajuda a não enfrentar os problemas de forma errada como aconteceu no passado e ela é útil em vários sentidos também. (ACON – PTA)

Útil. Porque adquirimos conhecimento e podemos mudar muito nosso futuro tendo a visão que temos nessa matéria em relação ao passado. (FRL – PTA)

Muito útil. Porque faz você não cometer o mesmo ato do passado. (FPS – PTA)

Muito útil. Porque nos ajuda a tomar como exemplo para nossos dias atuais. (AMFR – PTB)

Útil, pois é nela que buscamos respostas para nossas dúvidas envolvendo o mundo e as pessoas, e é muito útil para sabermos o que o futuro pode nos reservar. (UFTS – PTB)

Muito Útil. Sim, até mesmo para fazer uma prova de concurso público pode acontecer de cair algo histórico, então hoje em dia tudo é útil. (CAAF – PTC)

Muito Útil. Todos lá em casa usam dos fatos históricos para exemplificar erros ou acertos nossos. E nós gostamos muito de filmes que contam histórias. (TAR – PTC)

Entre as narrativas, encontram-se também aquelas que abordam a relação temporal, demonstrando a compreensão de que muitos fatos do presente deitam suas raízes em tempos distantes e diferentes do atual. Em termos de orientação mais direta, umas delas evidenciou a

ajuda na escolha profissional. Desta vez, este tipo de narrativa foi mais frequente entre os alunos da escola privada.

Útil. É importante estarmos cientes do que já aconteceu no mundo e as coisas que se sucederam desses acontecimentos. (RMA – OTA)

Útil. Pois diversos fatos que presenciamos necessitam do passado para serem explicados. (PAC – OTB)

Útil. Porque tem que saber do passado para compreender o presente e o futuro. (SSSAC – OTC)

Útil. O conhecimento histórico é útil para compreender as leis e os costumes atuais. (VSBC – OTC)

Muito útil. É tão útil que já me decidi em fazer vestibular para história. (BOS – PTA)

Muito Útil. Porque não consigo imaginar como seria minha vida sem saber quem descobriu meu país, como era o mundo antigamente e de como ele se transformou com o tempo. (CRS – PTC)

No que tange à formação de conceitos de segunda ordem, tal qual nas demais análises, eles foram pouco evidentes entre os alunos de ambas as escolas, aparecendo em apenas três narrativas, que manifestaram explicação, interpretação e empatia históricas.

Útil. Na minha vida cotidiana história auxilia no que diz respeito à facilidade com que interpreto vários fatos, sobretudo na compreensão de determinadas reportagens e notícias a que tenho acesso fora do ambiente escolar. (MLB – OTA)

Útil. Gosto quando vou falar ou discutir sobre política, quando meus pais contam alguma coisa da época deles ou dos próprios pais deles ou até algumas coisas de hoje, que a história nos ajuda também entender a atualidade. (RVCB – OTB)

Útil. Porque aprendemos a conhecer várias culturas e respeitar religiões. (MP – PTC)

Também, nesta questão, novamente a utilização do conhecimento histórico na vida pessoal e coletiva e a construção de identidade apareceram em poucas narrativas.

Muito útil. O conhecimento histórico é fundamental para construção do indivíduo, ele determina e nos possibilita compreender culturas. (GSCS – OTA)

Útil. Pra mim história é o conhecimento que eu sou hoje. (MLAB – OTA)

Útil. Conhecer história me permite estar inteirado sobre assuntos que interferem na minha vida pessoal e social. (UDS – PTC)

Uma das principais finalidades apontadas pelos PCNs para o ensino de História e a função antiga a ele atribuída é a formação para a cidadania social e política. Apesar disso, nesta questão, apenas uma narrativa apresentou argumentos que tangenciam tal aspecto.

Útil. Porque se eu não soubesse e não estudasse história, talvez eu não saberia dos meus direitos e deveres e também não saberia da minha cultura. (IBG – PTC)

Em se tratando das narrativas que consideram o conhecimento histórico escolar *pouco* ou *nada útil*, as argumentações demonstram que esse conhecimento e a vida cotidiana não são intercambiáveis, já que, para os alunos, o cotidiano fora da escola não apresenta situações que exijam seu uso, como também o saber adquirido na escola não serve para o ambiente ou tipo de trabalho no qual atuam. Se, entre os que argumentaram a favor do conhecimento histórico, ele serve para alimentar um bom diálogo, aqui, contrariamente, não é adequado ao tipo de assunto sobre o qual costumam conversar, situação encontrada em ambas as escolas, o que, a nosso ver, está relacionado mais à faixa etária comum que à diferença de classe. Alguns alunos afirmaram não utilizá-lo porque não detêm conhecimento suficiente para isso ou porque não veem continuidade nos fatos ocorridos em tempos distintos, e o passado deve ser tratado de fato como “passado”. A utilidade apontada encontra-se restrita a assuntos pedagógicos.¹³⁶

Pouco útil. No meu cotidiano não me é exigido conhecimento histórico fora da escola. (GCL – OTA)

Pouco útil, pois o único lugar em que uso o conhecimento histórico é na escola. (VBSW – OTB)

¹³⁶ A turma B do Colégio Polivalente foi a única cujos alunos assinalaram a opção *nada útil*.

Pouco útil. Não faço muito uso do conhecimento histórico, pois é um assunto não muito comum para mim e para conversas com amigos e outras pessoas. (DCB – OTC)

Pouco útil. Onde trabalho não é requerido o uso da história, então acho que é uma utilidade individual. (DAC – PTA)

Nada útil, porque em minha opinião, obviamente vivemos no presente e esperamos o futuro. (MCC – PTB)

Pouco útil, porque os tempos de hoje “presente” [são] bem diferentes dos de algumas décadas passadas... Muita coisa mudou desde revoluções, guerras, etc. (LRS – PTC)

Questão 8: Você acha que o conhecimento sobre o passado influencia decisões que você precise tomar em sua vida fora da escola?

A oitava questão proposta no instrumento é a última a ser analisada no escopo do presente trabalho. Diante dela, obtivemos os seguintes resultados: Colégio Oficina: a alternativa *nunca* obteve 12 marcações, e *poucas vezes*, 31, perfazendo um total de 43 marcações; *muitas vezes* contou com 36 marcações, e *sempre*, com 9, totalizando 45 respostas para estas opções; 4 alunos desta escola não responderam. Colégio Polivalente: *nunca* foi a resposta escolhida por 25 alunos, e *poucas vezes*, por 38, somando 63 respostas; a opção *muitas vezes* obteve 21 marcações, e *sempre*, 10, totalizando 31 marcações. Como é possível observar, a escola pública apresenta maior incidência de alunos que afirmaram não utilizar o conhecimento histórico para tomar decisões fora do ambiente escolar (Gráfico 8).

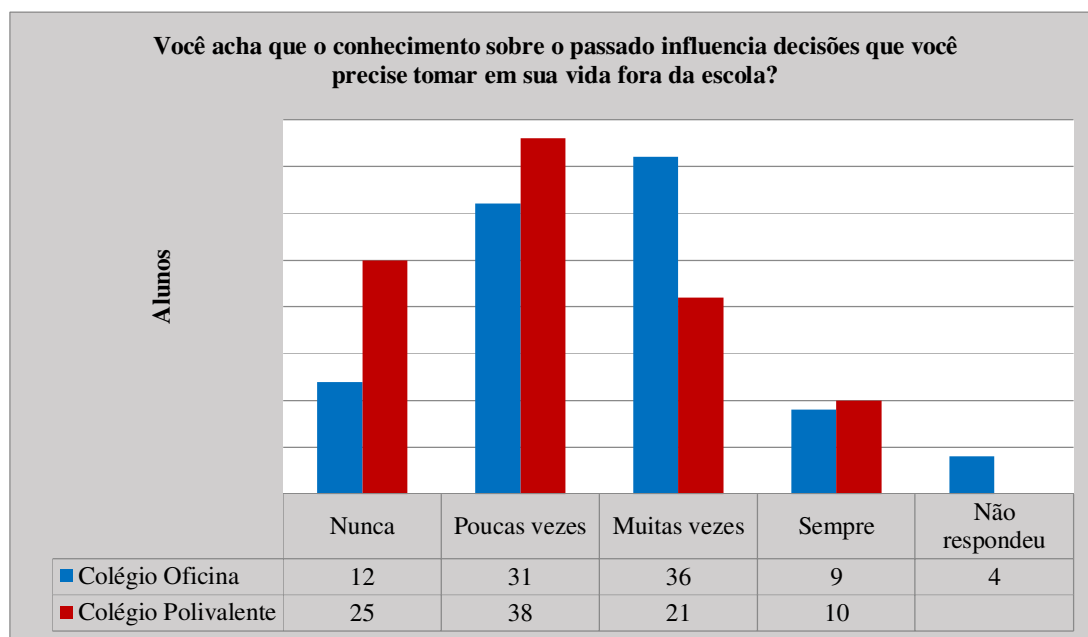


Gráfico 8 – Decisões com base no conhecimento histórico (em número de alunos por resposta)

Em relação aos que reputaram que *nunca* ou *poucas vezes* utilizaram o conhecimento histórico, as razões da escolha geralmente dizem respeito à ideia de haver um rompimento entre fatos passados e presentes e de que o passado está morto e enterrado, preconizando o preceito bíblico que orienta deixar aos mortos a tarefa de enterrar seus mortos. Ratifica, também, o fenômeno que ficou conhecido entre os pesquisadores do ensino de História como presentismo, o que se constitui em uma preocupação manifestada por Hobsbawm (1995, p. 13), que chama a atenção para o fato de os jovens manterem um distanciamento com as gerações passadas e com o passado público. Segundo sua opinião, as novas gerações estão vivendo uma espécie de “presente contínuo”, afirmando ser esse um triste acontecimento que caracteriza o século XX. Esse fenômeno foi observado na resposta dos alunos de ambas as escolas.

Nunca. Acho que não tem muita influência, pois a vida das pessoas antigas não se adequa ao meu modo de vida atual. O pensamento é outro. (JABR – OTA)

Nunca algum fato histórico me influenciou em alguma decisão, pois a realidade das sociedades que eu já estudei não condiz muito com a nossa. (JVMG – OTB)

Nunca, pois minha vida depende do presente. (PTB – OTC)

Nunca, porque o meu futuro eu é que vou construir, mas se for o passado na escola eu acho que sim. (MSL – PTA)

Nunca. Procuro me basear nos fatos reais mais recentes. (ASSJ – PTB)

Nunca. Passado é passado, o mundo hoje está muito diferente. (PIAO – PTC)

Entretanto nem todos negaram o passado de forma absoluta; alguns atentaram para a relatividade da ligação temporal, conforme ressalta das citações a seguir, cujas alusões se referem somente à vinculação entre passado e presente, já que o tempo futuro foi desconsiderado.

Poucas vezes. Hoje ainda existem fatos que ainda estão ligados a acontecimentos passados. Mas também existem aqueles que não estão ligados. (RMA – OTA)

Poucas vezes. É correto dizer que o que vivemos é uma consequência do passado, mas não a ponto de influenciar. (BSM – OTB)

Poucas vezes, pois os tempos mudaram. (LSS – PTA)

Poucas vezes, pois o mundo está atualizado, ela só nos mostra como surgiu as nossas histórias. (BOR – PTC)

As narrativas também demonstram que o ensino de conceitos substantivos sem uma relação com a vida, com o tempo presente (onde nosso aluno vive), faz com que esse ensino seja destituído de sentidos, e o aluno se preocupe em reter apenas ensinamentos que se esgotam em si. Certamente os conceitos substantivos representam elementos indispensáveis para a apreensão e elaboração de ideias meta-históricas, mas, para além desses conceitos, o ensino deve estar preocupado fundamentalmente com o substrato da História, com o desenvolvimento do pensamento histórico que atenda às necessidades e aos questionamentos do agora a fim de projetar o devir.

Nunca. Acho que na escola não aprendemos algo que muda nossa vida, um exemplo: a quebra da bolsa de 1929 me ajudaria? Acho que ao menos que eu seja um bancário ou algo do tipo isso não iria me ajudar. (LGBG – PTB)

Poucas vezes. Eu acho que a gente deveria estudar sim o passado, mas hoje a gente estuda mais o passado do que o que está acontecendo no mundo hoje, Eu acho que deveria ser as duas coisas. (SGF – PTC)

Um dos alunos da escola pública vê a História marcada por grandes fatos e protagonizada por outros que não ele próprio, por se constituir, de acordo com sua percepção, em sujeito anônimo. Nega, com isso, sua condição de agente histórico.

Nunca, porque eu não posso travar uma guerra, uma revolução e muito mais. (LRS - PTC)

A seguir as análises das narrativas cujos alunos assinalaram *muitas vezes e sempre*, apontando as motivações apresentadas. Os argumentos não se diferenciam daqueles utilizados em respostas precedentes, sobressaindo-se em ambas as escolas a visão segundo a qual a História é a mestra da vida, isto é, aprende-se com o passado, cujos fatos e personalidades servem como espelho que ajudam a evitar erros no presente ou perspectivar o futuro,

estabelecendo uma relação direta de causa e efeito. Quando aparecem conceitos substantivos, novamente os mais evocados são de âmbito político (democracia, ditadura, eleições) ou as guerras.

Muitas vezes. Você pode passar por situações parecidas e que ocorreram e poderá imaginar a consequência da situação. (GM – OTA)

Sempre. Pois somente o conhecimento nos possibilita chegar a uma decisão, principalmente uma decisão envolvendo política. (IRDA – OTB)

Muitas vezes. Incentiva-nos a lutar como as pessoas lutaram por alguns fatos do passado. (LMA – OTC)

Muitas vezes. Quando tomamos decisões que já foram tomadas antes por outras pessoas, pensamos no fato que ocorreu e juntamente com o conhecimento tomamos a nossa decisão. (ATA – PTA)

Muitas vezes. Muitos fatores que causaram algumas coisas poderão ser repensados por quem estudou antes de fazê-los. A questão das guerras, por exemplo, agora sei que a ambição dos homens pode causar uma guerra. (LSS – PTB)

Muitas vezes. Quando conhecemos bem história, temos uma outra visão sobre a vida. (KPR – PTC)

Cada ser retira do conhecimento aquilo que lhe é relevante para criar seu quadro de sentidos e representação de mundo. Por isso, os educadores precisam atentar para os referenciais simbólicos trazidos pelos alunos para a sala de aula. Conforme se pode observar nos excertos seguintes, as narrativas expressam o quanto eles são intercambiáveis com o mundo da escola.

Sempre. Eu acredito que para sermos pessoas melhores devemos nos espelhar em boas pessoas. Se todos tentassem ser melhores e mais parecidos com Jesus Cristo o mundo seria outro. (IALS – PTA)

Muitas vezes. Me inspiro em René Descartes, um grande pensador para viver no mundo fora da escola e dentro dela. (AKMS – PTB)

Em suas narrativas, dois sujeitos do Polivalente trouxeram a História para sua vida pessoal, revelando uma relação de proximidade com esta, e demonstrando reconhecer a importância do passado em sua formação, o que, por sua vez, interfere na tomada de decisões.

Sempre. Se tratando da minha história, meu passado; eu me baseio sempre nas minhas decisões e atitudes passadas. (ETJA – PTB)

Sempre. Para escolher uma profissão em minha vida no futuro, vou ter que recorrer ao passado. (LOA – PTC)

Nota-se, nas narrativas a seguir, a percepção da historicidade que há em tudo. Segundo elas, os fatos têm uma origem e um desenvolvimento marcado por mudanças e permanências e mantêm uma relação temporal por meio das ações humanas no passado, cujos resultados são perceptíveis no tempo presente, saturando o agora de passado. Contudo, é importante ressaltar que essa percepção é desacompanhada de argumentações ou conceituações, tornando-se vaga e generalizada.

Muitas vezes. Pois é o passado que construiu o presente. (UU – OTA)

Muitas vezes. Digamos que o passado nos recorda em tudo que vivemos nos dias de hoje. (JBS – PTC)

Uma única narrativa demonstra que a tomada de decisão não é operada no vazio nem se pauta tão somente em posições particularistas. Nela o aluno percebe que o sujeito não é tão livre quanto imagina – e como os meios midiáticos e de consumo intentam fazer crer. Ele está inserido em um contexto concreto social, cultural e político, resultante de processos históricos. Entende-se que, justamente por isso, o conhecimento histórico ajuda na tomada de decisões.

Muitas vezes. O contexto político e social em que estou inserido está associado diretamente ao passado, por esta razão [influencia] decisões que eu tomo fora da escola. (UDS – PTC)

De acordo com o pensamento de Rüsen (2001), alguns dos fundamentos da matriz disciplinar da Ciência Histórica são as carências de orientação na vida prática no tempo. Elas é que impulsionam o retorno às experiências passadas, trazendo-as para o presente de forma interpretada, no intuito de dar-lhe inteligibilidade e responder às demandas por ele impostas e cujas ações repercutirão no devir. Sem esse regresso, a resposta às perguntas de onde viemos, quem somos (e os outros) e para onde vamos –, que fundamentam a identidade e simbolizam a razão de ser dos atos e emoções –, ficaria comprometida, daí a inexorável ligação vida prática e História, passado-presente-futuro. Para o autor, esse significado refletido não diz respeito somente a ações, mas, também, inclui valores morais, mobilizados no momento de fazer escolhas. Assim, as carências de orientação seriam supridas pelas experiências que fazem sentido para o indivíduo (ou para a coletividade) e trazidas pela memória histórica, sendo este sentido marcado por um dado tipo de consciência histórica, responsável por fazer a intermediação entre valores morais, orientações, identidade, intenções e ações.

A análise das narrativas nos permite afirmar que a História ensinada pouco tem colaborado para que as experiências sejam interpretadas e retornem com sentidos ampliados para os alunos em suas vidas cotidianas; ao contrário, ela vai na contramão do desenvolvimento do pensamento e da consciência histórica do aluno. Mas, isso fica para o próximo capítulo.

CAPÍTULO 5

ANALISANDO AS VOZES DOS SUJEITOS: A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E O APRENDIDO

5.1 CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: DISCUSSÃO TEÓRICO-CONCEITUAL

O homem é o único animal capaz de pensar sobre seu agir, sobre o que o mobiliza e os objetivos de sua ação, mesmo que estes se localizem no passado, se processem no agora ou se trate de intenção futura. É essa capacidade que torna os seres humanos efetivamente humanos e constitui-se na consciência, cuja discussão perde-se na poeira do tempo.

Misturadas ao próprio campo da consciência, encontram-se as velhas perguntas sobre o sentido existencial: de onde viemos? Por que ou para que estamos aqui? Restará algo de nós depois de superada a transitoriedade do corpo material? Se restar, de que matéria se comporá, o que será feito desse algo, ou o que poderá ele fazer? Para onde irá? Manterá ciência de si? São questões de cunho existencial que a Filosofia (incluindo as filosofias religiosas) e as diversas ciências tentam responder cada uma, evidentemente, do seu ponto de vista. Desse tema também se ocupa a Filosofia da História, preocupada em entender e, quem sabe, traçar uma ontogênese da historicidade humana. Em se tratando particularmente da consciência histórica, alguns teóricos localizam sua origem em conjunto com o desenvolvimento da consciência mais ampla, outros, na Modernidade, resultando do pensamento racional.¹³⁷ Tal discussão configura-se vital, pois não se escolhe ter ou não ter consciência de si, do mundo e das diferenças temporais. Qualquer pessoa, em qualquer cultura, sabe contar minimamente sua história pessoal e a do seu grupo de pertencimento. Portanto, ela é inerente à condição humana e, por isso, precisa ser interrogada e analisada, contribuindo para a própria autocompreensão e para a compreensão do sentido existencial.

Diante dos múltiplos olhares, o conceito de consciência histórica não poderia deixar de ser multifacetado. No senso comum, normalmente, é entendida como a capacidade intelectual que permite a compreensão e localização no tempo e espaço em que o sujeito se encontra. Procurando diminuir os caminhos e descaminhos dessa polêmica, optamos por eleger Rösen

¹³⁷ Conf. ARON, Raymond. **Dimensiones de la consciencia histórica**. Mexico, DF: Fundo da Cultura Econômica, 1984; ARIÈS, Phillipe. **O tempo da história**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989; HELLER, Agnes. **Uma teoria da história**. Tradução de Dilson Bento de F. F. Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993; GADAMER, Hans-Georg. Problemas epistemológicos das ciências humanas. In: FRUCHON, Pierre (Org.) **O problema da consciência histórica**. Rio de Janeiro, Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998, p. 17-25.

como teórico basilar da presente discussão, o que pode facilmente ser justificado dada a relação por ele estabelecida entre Filosofia da História, consciência histórica, Didática da História e vida prática. Entendemos que seu pensamento situa a consciência histórica no âmbito da Filosofia da História, ao argumentar que ela interroga sobre o sentido existencial e a constituição identitária, cabendo-lhe a tarefa de interpretar e responder questões que dizem respeito à origem, sentido da vida e destinação do ser. Pelas razões aludidas, na presente investigação assumimos a conceituação proposta por este autor, para quem a consciência histórica é um

[...] modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e a intenção no tempo se realiza no processo da vida humana. [...]. Para essa forma de consciência é determinante a operação mental com a qual o homem articula, no processo de sua vida prática, a experiência do tempo e esta com aquela. Essa operação pode ser descrita como *orientação do agir (e do sofrer) humano no tempo* (RÜSEN, 2001, p. 58-59, grifos do autor).

Trilhando a mesma linha de raciocínio da anteriormente esposada, Rüsen (2001, p. 57) reitera que a consciência histórica pode ser definida como “[...] a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”. Significando dizer, segundo inferimos, que a consciência histórica pode ser entendida como uma operação cognitiva que integra fatores emocionais, psicológicos e espirituais, utilizados para dar sentido ao tempo presente e às ações humanas; compreender a construção identitária; situar o sujeito no mundo e ajudá-lo – segundo as suas necessidades e *superavit* de intenções – a estabelecer relação entre História e vida. Essa relação exerce a função prática de conferir “[...] à realidade uma direção temporal, uma orientação que pode guiar a ação intencionalmente, através da mediação da memória histórica. Pode-se chamar a esta função ‘orientação temporal’” (RÜSEN, 2010, p. 58, grifo do autor).

Contudo, para que a função orientadora seja cumprida, junto com o desenvolvimento da consciência histórica uma capacidade precisa ser aprendida, a de construir um sentido (sentidos?) sobre a experiência temporal, no intuito de orientar ações, intenções e sofrimentos no tempo (RÜSEN, 2012, p. 54). Para Rüsen, essa capacidade se expressa por meio da narrativa histórica, pois é ela que leva pessoas a ganharem com suas próprias mudanças e as do seu mundo na passagem do tempo. Ainda tratando da consciência histórica em sua função orientadora, conforme o mesmo autor, uma das atribuições primordiais do ensino de História

é seu aprimoramento e, sendo a narrativa histórica, juntamente com as competências que lhe são inerentes, sua forma de manifestação, precisa igualmente ser aperfeiçoada.

De acordo com Rüsen (2010, p. 59-61), a competência narrativa expressa, ao mesmo tempo, o conteúdo, que apresenta a competência da experiência; a forma, caracterizada pela competência da interpretação; e a função, que marca a competência da orientação. Essas competências são constituintes da consciência histórica. Na utilização ou desenvolvimento de tais competências, o passado é rememorado com o objetivo de interpretar as experiências do tempo a fim de servirem de fator de orientação.¹³⁸ Com efeito, consciência histórica e narrativa histórica são intercambiáveis na medida em que a competência narrativa pode ser definida “[...] como a habilidade da consciência humana para levar a cabo procedimentos que dão sentido ao passado, fazendo efetiva uma orientação temporal” (RÜSEN, 2010, p. 59), é por seu intermédio que a consciência histórica ganha organicidade e se expressa em qualquer dos seus tipos, tornando as experiências inteligíveis.

O refinamento da competência da experiência (conteúdo) pode ser percebido quando o retorno ao passado vai além da pura rememoração e as idiosincrasias são percebidas, de forma que as experiências que o indivíduo guarda se tornem portadoras de sentidos para ele próprio ou para a coletividade. De acordo com o pensamento de Cerri (2004, não paginado), “essa competência é central, porque sem ela tende-se a imaginar o tempo como uma continuidade infinita do presente, ou seja, uma consciência histórica com noção mínima da historicidade do tempo”, onde, mesmo concebendo os três momentos do tempo histórico, as singularidades nas formas de agir e dar sentido ao tempo passam despercebidas ou são desconsideradas. Alerta que, mesmo não sendo factível pensar em uma consciência histórica completamente desprovida de conhecimento sobre o passado humano, “[...] pode-se constatar na atualidade um comportamento cujas ações desenvolvem-se como se não houvesse passado ou futuro” (CERRI, 2004, não paginado), onde as pessoas vivem um eterno presente.

A competência de interpretação “[...] é a habilidade para reduzir as diferenças do tempo entre o passado, o presente e o futuro através de uma concepção de um todo temporal significativo que abarca todas as dimensões do tempo” (RÜSEN, 2010, p. 60), o que significa que, para Rüsen, a questão da temporalidade da vida humana constitui-se como o instrumento primordial desta competência, já que ela é responsável por traduzir as experiências do

¹³⁸ Pela intrínseca relação entre as duas categorias, as competências atribuídas à narrativa histórica também caracterizam a consciência histórica (RÜSEN, 2010, p. 60).

passado, dar sentido ao presente e projetar o futuro. Para o autor, essa concepção é a essência da atividade significativo-criativa da consciência histórica, é a fundamental “filosofia da história”. Por sua condição de sintetizar o todo temporal e, concomitantemente, deter a capacidade de perceber as diferenças inerentes a cada tempo histórico, encontra-se intimamente ligada à competência da experiência e ao mesmo tempo dirige-se para a competência de orientação, que busca atribuir significado ao todo temporal e às ações humanas no tempo.

Por seu turno, a competência de orientação (função) consiste na capacidade de “[...] usar o todo temporal, com seu conteúdo de experiência, para os propósitos de orientação da vida” (RÜSEN, 2010, p. 60). Similarmente à anterior, o aprimoramento desta competência exige que os conceitos substantivos e as experiências históricas façam sentido para a vida prática, sustentem decisões que dela emanem e ajudem na compressão de mundo, atendendo aos propósitos de orientação por ela exigidos. De acordo com o próprio Rösen, isso implica em que as ações sejam guiadas por meio de noções de mudança temporal, que articulem identidade humana e conhecimento histórico.

Dessa maneira, podemos concluir que a narrativa histórica, como elemento constitutivo da consciência histórica, toma como conteúdo as experiências interpretadas (que fazem respectivamente referência a aspectos empíricos e teóricos da consciência histórica), para dar forma a caminhos que terão a função de orientar o sujeito no tempo (aspecto prático da consciência histórica). Caso o sujeito não consiga articular suas ideias em uma narrativa coesa e coerente, tende a perder-se nas experiências do tempo, seja pessoal, seja coletivo. Nesse processo encontra-se também subsumida a questão de autodefinição identitária, já que “o elemento unificador no processo da relação presente, passado, futuro, mediante a narrativa é a resistência do ser humano à perda de si de seu esforço de auto-afirmação, e se constitui como identidade” (SCHMIDT, 2009c, p. 16).

Das competências propostas por Rösen, segundo nossa concepção, é possível extrair três características. A primeira delas é que se trata de uma relação não estática – logo, permanente e circular – entre *experiência*, *interpretação* e *intenção*. No que respeita à experiência, para o autor não se trata somente do conhecimento acumulado, já que o seu simples domínio não garante que a experiência se efetive ou lhe assegure o *status* de histórica. Do que fala o autor – assim entendemos –, é a experiência daquilo que permanece vivo ou é reestabelecido porque institui relação com o quadro de valores de uma dada sociedade, grupo ou indivíduo. Além disso, a experiência precisa ser permeada de significados pessoais ou coletivos para quem a busca, significados que envolvem aspectos cognitivos e afetivos,

memória e lembranças e que, muitas vezes, serve como meio de construção ou reafirmação identitária e desperta o sentimento de pertença ou diferenciação.

Firmando a circularidade aludida, o outro aspecto que decorre da experiência é que ela só será efetivamente válida e adequadamente utilizável mediante a interpretação, surgida da necessidade de compreender o momento presente. Mas, o ato interpretativo da experiência histórica não se constitui tarefa fácil, já que, nesse retorno ao passado, alguns elementos precisam ser considerados: 1) o tempo não retrocede, em função disso o sujeito é obrigado a lidar com a impossibilidade de reproduzir os acontecimentos tais quais ocorreram (alguns podem até se repetir, porém nunca de maneira idêntica); 2) a memória, responsável por reavivar o passado, também está sujeita a deformações e manipulações conforme lembra Nora (1993, p. 9), interferindo assim nesse retorno; 3) as circunstâncias, o contexto, os motivos e as intenções que impulsionaram as ações dos sujeitos, na maioria das vezes, permanecem ocultos para quem busca o passado. Além disso, a intenção desse retorno não se dá à toa, atende a propósitos relacionados à necessidade de suprir a carência de orientação deste tempo, para responder às perguntas deste e não de outro tempo, já que elas (carência de orientação e perguntas) são constantemente atualizadas, atendendo às especificidades de cada momento histórico¹³⁹.

Enquanto a experiência se situa no passado, alocado para o presente a fim de atender à necessidade de orientação, a intenção se encontra enraizada no presente e, ao mesmo tempo, volta ao passado e se lança para o futuro, conjugando os três tempos históricos, ou, nas palavras de Heller (1993, p. 52, grifo do autor), “o ‘agora’ é uma fronteira, uma linha de demarcação entre aquilo que já aconteceu e aquilo que ainda não aconteceu”. Exemplifiquemos com os significados do termo intenção, que, em sentido lato e entre outras possibilidades, associa-se a: “desígnio deliberado de praticar uma ação”, “vontade”, “desejo”, “propósito”, “tender a praticar algo”, “intento”, “plano”, “deliberação”. De acordo com essas acepções, a intenção congrega ao mesmo tempo a ideia, o pensamento e o desejo da ação, que, por sua vez, é estimulada pela vontade, deliberação, intento... Assim, a intenção da ação e seu planejamento se dão no presente, mas ela será executada no futuro próximo ou distante, trazendo-o, dessa maneira, para o agora. Além disso, praticamente toda ação apresenta repercussões futuras, logo, as ações do presente contêm em si germes do devir.

¹³⁹ É importante ressaltar que a carência de orientação ocupa papel importante na teoria ruseniana, sendo, inclusive, por ele considerada como o primeiro fator da matriz disciplinar da ciência histórica. Ela reclama o pensamento histórico e se articula em um interesse cognitivo pelo passado (RÜSEN, 2001, p. 30).

A segunda característica resultante da conceituação ruseniana de consciência histórica é que seu desenvolvimento pressupõe a utilização de *operações mentais*, possíveis somente a partir do surgimento e desenvolvimento da capacidade humana de raciocínio que lhe facultou a competência de interpretar. É por meio das operações mentais da experiência, interpretação e orientação que o ser humano articula sua vida prática com as experiências do e no tempo. A isto Rüsen chama de orientação do agir no tempo. O aperfeiçoamento dessas operações também é fundamental para o ensino de História já que um dos seus objetivos basilares é o aprimoramento do raciocínio histórico, com o qual as operações mentais se vinculam, o que não significa dizer que sua ocorrência só pode se dar por meio da educação escolar. Exemplo disso é que pessoas há que nunca passaram pela escola e conseguem “ler” o mundo com um “olhar histórico” altamente refinado.

A terceira característica merecedora de destaque é que a consciência histórica contém em si teoria e prática, já que é composta da ação (prática), que, para se concretizar, usa a experiência interpretada para apreender o passado, interpretação que, por sua vez, precisa se apoiar em uma base teórica¹⁴⁰, trazendo-o de volta ao presente para atender às intenções e necessidades de orientação impostas pela vida e pelas labutas cotidianas. Como fator de orientação, parte do tempo presente para planejar o futuro, fazendo novamente a síntese temporal poeticamente colocada por Benjamin (1994, p. 223) quando argumenta:

[...] não somos nós tocados por um sopro do ar que foi respirado antes? Não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram? Não têm as mulheres que cortejamos irmãs que elas não chegaram a conhecer? Se assim é, existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa. Alguém na terra está à nossa espera. Nesse caso, como a cada geração, foi-nos concedida uma frágil força messiânica para a qual o passado dirige um apelo. Esse apelo não pode ser rejeitado impunemente.

Interessante observar que a síntese temporal não é linear, ou seja, não é somente o agora que se volta para o passado. O futuro também está saturado de passado e, analogamente, lança a ele um apelo que não pode ser rejeitado, conforme lembram as últimas frases do excerto. Dessa maneira podemos dizer que “o presente não se detém. Não poderíamos imaginar um presente puro; seria nulo. O presente contém sempre uma partícula de passado e uma partícula de futuro, e parece que isso é necessário ao tempo” (BORGES). Como herdeiras do passado, as gerações presentes têm, portanto, uma forte dose de relação com ele e um compromisso com o futuro do qual é forjadora.

¹⁴⁰ Não nos referimos aqui necessariamente a uma teoria complexa ou acadêmica.

Do exposto, concluímos que a experiência interpretada e a intenção, juntas, criam a circularidade e a relação entre as três temporalidades históricas, cotejando passado, presente e futuro em um constructo significativo e em um *continuum*. A compreensão dessa síntese se dá por meio de um tipo de consciência específica, a consciência histórica, evidenciada no processo da vida humana prática. Assim, a consciência histórica possibilita a construção de sentidos para a vida, entendida não somente do ponto de vista biológico, mas, também, como constructo sócio-histórico, que permite ao ser humano deslizar no tempo já que, mesmo fincado no presente, pode, por meio da memória, mirar o passado com a intenção de apreender dele as experiências, que, interpretadas, darão sentido ao presente, ajudando-o a entender seu mundo, suas origens, quem ele é e quem são os outros, constituindo, assim, sua identidade (pessoal e coletiva) e, da mesma maneira, pelo pensamento, lançar-se ao futuro planejando – a partir das intenções forjadas no presente –, onde deseja chegar como indivíduo e como humanidade. Por conseguinte, acompanhando a ideia ruseniana, a consciência histórica alberga em si o potencial de síntese temporal e de formação identitária. Para ele, a temporalidade histórica passado/presente/futuro é indissociável. A essa íntima relação entre os três tempos, denomina *representação da continuidade* (RÜSEN, 2001, p. 64).

Conforme vimos, para que a consciência histórica possa servir como fator efetivo de orientação para a vida prática, ela deve buscar a experiência, interpretá-la e atribuir-lhe sentido(s). Por conseguinte a categoria sentido adquire importância para a compreensão da consciência histórica, mas sua conceituação é controversa até mesmo entre os linguistas. Sem adentrar nessa seara, no presente texto contornamos as dificuldades de delimitação conceitual nos valendo de uma compreensão simples, segundo a qual *sentido* é algo que vai além do texto expresso,¹⁴¹ envolve o contexto cultural e linguístico. Esclarecendo: em nossa cultura, o termo peixe, em sentido literal, significa animal vertebrado aquático, contudo, simbolicamente, ele pode ser ressignificado e remeter a imaginação, por exemplo, a uma boa moqueca, a uma pescaria e, ainda, em certos grupos cristãos, à origem do cristianismo, já que este parece ter sido o sinal de identificação entre os primeiros seguidores dessa doutrina.

Podemos dizer então que, além de identificar o objeto em si, o sentido expressa também o simbólico, servindo como elemento mediador entre a compreensão do sujeito e a situação vivida em um dado momento. Como se refere a situações e sujeitos específicos, tem caráter provisório, dinâmico e ocasional, já que pode se modificar, conforme se alterem as

¹⁴¹ Aceito em sua forma oral, escrita, gestual ou imagética.

situações e sujeitos iniciais. Heller (1993, p. 85) define a categoria sentido nos seguintes termos:

dar sentido a alguma coisa significa mover os fenômenos, as experiências e similares, para dentro de nosso mundo; significa transformar o desconhecido em conhecido, o inexplicável em explicável, bem como reforçar ou alterar o mundo por ações significativas de diferentes proveniências.

Portanto, para a autora a atribuição de sentido é um processo caracterizado pelo endógeno e exógeno. Endógeno, na medida em que interiorizamos o aprendido; e exógeno, quando o aprendido é traduzido em atos. Segundo ela, atribuir sentidos aos acontecimentos históricos significa atribuir sentido à própria existência. Identifica maneiras variadas de imputar sentidos, podendo ocorrer mediante atuações, ideias e categorias, por ela definidas em termos de nomear algo, estabelecer analogias, causalidade, modalidade, possibilidade e probabilidade ou, ainda, recorrer à aplicação de matrizes genéricas.¹⁴²

Rüsen também aponta elementos produtores da constituição de sentidos, mas, diferentemente de Heller, para ele, essa constituição decorre da experiência temporal, se expressa por meio da narrativa histórica e opera em quatro planos:

[...] a) no da percepção de contingência e diferença no tempo; b) no da interpretação do percebido mediante a articulação narrativa; c) no da orientação da vida prática atual mediante os modelos de interpretação das mudanças temporais plenos de experiências do passado e, por fim, d) na motivação do agir que resulta dessa orientação (RÜSEN, 2001, p. 155-156).

Sintetiza a atribuição de sentido no esquema em que este “[...] articula percepção, interpretação, orientação e motivação, de maneira que a relação do homem consigo e com o mundo possa ser pensada e realizada na perspectiva do tempo” (RÜSEN, 2001, p. 156). Esmiuçando essa ideia, é possível dizer que a constituição de sentidos, a partir da narrativa histórica, tem como elemento basilar o tempo em seu processo de evolução, mudanças e particularidades. Quando a diferença temporal é percebida e as experiências retomadas, isto não se dá como simples rememoração, pois que sofre interpretação. A dialética continua quando a interpretação das experiências cumpre a função prática de orientar o sujeito em seu tempo, e a orientação serve como móvel do agir. Se bem observado, pode-se depreender disso

¹⁴² Não abordaremos cada um desses aspectos por fugir ao propósito deste texto. Mas, fica registrada a possibilidade de se pensar em alguns mecanismos ou elementos possíveis de construção de sentido.

que, novamente, Rüsen faz um entrelaçamento temporal entre experiência, interpretação, função orientadora, motivações e atribuição de sentidos num amálgama que se processa como práxis (ação refletida para e na vida prática).

Ainda quanto aos sentidos históricos, Ribeiro (2011, p. 7, grifo do autor) se apropria das ideias de pesquisadores da Educação Histórica – notadamente Peter Lee –, para quem a elaboração dos sentidos históricos pelo sujeito se dá

[...] a partir do desenvolvimento de três competências básicas relativas à natureza do conhecimento histórico: a *utilização de fontes* enquanto meios para o questionamento, investigação e tratamento das informações; a *compreensão histórica*, enquanto modo como as informações são ressignificadas pelos sujeitos integrando a temporalidade, a espacialidade e a contextualização e a *comunicação através de uma narrativa*, enquanto forma de apresentação de um discurso fundamentado e estruturado, que expresse os sentidos históricos produzidos.

A autora entende que essa expressão é manifestada por meio de aspectos variados da oralidade (narração, descrição, explicação) e outros tipos de comunicação escrita, valendo-se de conceitos e vocabulário próprios da Ciência Histórica.

Do exposto, convém lembrar que a premissa de que a experiência deva ser permeada de sentidos amplia a responsabilidade dos educadores frente às escolhas do que será ensinado em História, já que essas escolhas passam a representar mais que mera seleção curricular, que normalmente acata sugestões apresentadas pelos currículos prescritos expressos, quer nos livros didáticos, quer nos parâmetros nacionais ou regionais. O currículo selecionado precisa fazer sentido para os sujeitos envolvidos na trama pedagógica, para que, assim, ele possa ser movido para dentro do mundo desses sujeitos e retorne como ações significativas – conforme a proposta de Heller –, e isso sob pena de ser negligenciado ou até mesmo negado, conforme vemos constantemente em nossas salas de aula. É imperioso lembrar, ainda, que esses sentidos se instalam antes e para além da escola, que precisa conhecê-los, contribuindo, dessa forma, para o aperfeiçoamento da consciência histórica.

Preocupado em traçar o desenvolvimento da consciência histórica, Rüsen (2010, p. 71) elege a tipologia como aparato teórico apropriado para esta tarefa, o que, segundo ele mesmo, não constitui novidade, principalmente no campo da psicologia cognitiva. Aponta que a diferença de sua abordagem reside no fato de não ter havido até o momento “[...] nenhuma tentativa séria para acrescentar esta perspectiva psicológica investigando a consciência histórica e suas competências cognitivas”, buscando então a ontogênese da consciência histórica em sua relação com a cognição histórica. Tal tarefa reveste-se de particular

dificuldade pelo fato de que, até então, os estudos dessa natureza encontram-se no marco das ciências naturais.

Argumenta que a escolha da tipologia é apropriada, porque ela “[...] revela e define fundamentalmente os procedimentos da consciência histórica, inclusive dando algumas noções básicas do que poderia implicar o desenvolvimento da consciência histórica” (RÜSEN, 2010, 72). Como consequência, a interpretação do passado, que servirá como fator de orientação temporal, está sujeita e corresponderá, segundo Rüsen, a uma dada maneira de atribuir sentido ao tempo, isto é, a tipos específicos de consciência histórica as quis classifica em quatro formas, denominadas *tradicional*, *exemplar*, *crítica* e *genética*, cada uma delas vinculada respectivamente a um tipo de narrativa designado pela mesma terminologia, conforme visto anteriormente.¹⁴³

O primeiro tipo é por ele entendido como elemento primário e não pressupõe outras formas de consciência histórica. É a base constitutiva para os demais tipos e tem como característica fundamental a afirmação do passado, pois negá-lo levaria a uma desorientação. Está situado na origem de tudo, na exata noção da historicidade humana, por isso o autor considera que, no tipo de orientação tradicional, encontra-se o nascedouro da consciência histórica. Nele, o tempo é entendido como um *continuum* de repetição e preservação dos modelos culturais, onde valores e sistemas de valores são validados, a tradição é reforçada, e a identidade é definida pelas mesmas tradições. Constituem exemplos típicos desse tipo de consciência a cerimônia do *bar-mitzvá* judeu, a celebração da eucaristia na missa católica e a manutenção da monarquia em alguns países, na qual a tradição precisa ser permanentemente reavivada.

A consciência do tipo exemplar caracteriza-se pela regularidade e está relacionada às regras de mudança e da conduta humana, consideradas atemporais. Assim, quando esse tipo de consciência é acionado, as experiências e os fatos são considerados válidos para qualquer tempo e atualizados para justificar as decisões e ações do presente. “Nesta concepção a história é vista como uma recordação do passado, como uma mensagem ou lição para o presente, como algo *didático* [...]” (RÜSEN, 2010, p. 65, grifo do autor). O modo de

¹⁴³ Em publicação recente, Rüsen considerou a narrativa crítica – o que inclui a consciência histórica crítica, a ela correspondente – como transição, veículo condutor entre as demais. Contudo, aqui mantivemos a tipologia inicialmente elaborada, tendo em vista que esta nova proposição do autor ainda não se encontra devidamente desenvolvida em outros textos traduzidos. Além disso, Rüsen mantém os quatro tipos, quando se refere à aprendizagem (conf. RÜSEN, Jörn, 2012, p. 60).

orientação da consciência exemplar se pauta na aplicação de regras, a moral é ensinada com base em condutas passadas, e a identidade histórica (responsável pela orientação interna) tem como característica a sensatez. Nesse tipo de consciência, é adotada a máxima ciceroniana, segundo a qual a História é mestra da vida, e a moral tem validade atemporal. Monumentos, festas cívicas e apelo ao nacionalismo servem bem para exemplificar esse tipo de consciência.

O terceiro tipo proposto por Rüsen é a consciência crítica, na qual a negação constitui fator determinante, estabelecendo a dúvida sobre o fato, cuja busca pela resposta leva às evidências, o que, por sua vez, requer uma argumentação histórica crítica, que pode ser elaborada, por exemplo, considerando o fato como marcado por viés ideológico, ou baseado na vigência dos costumes e leis de cada época, ou, ainda, como uma informação inverídica, o que, segundo Rüsen, geraria uma “contranarração” negadora da versão original. A argumentação também poderia se pautar no fato de que os costumes e as regras daquele momento estariam desatualizados, não tendo, portanto, validade para o hoje, o que se faria mediante a narração de uma “contra-história”. Nesse sentido, a História serviria para romper com a continuidade, e novos pontos de vista são formulados, “[...] distinguindo-os das orientações históricas sustentadas por outros. Por meio dessas históricas críticas dizemos ‘não’ às orientações temporais predeterminadas de nossa vida” (RÜSEN, 2010, p. 67, grifo do autor). Na consciência crítica, a identidade também se constitui pela negação, ou seja, as experiências são retomadas para expressar o que não queremos ser, em um processo de reelaboração da autocompreensão.

Ademais, Rüsen (2010, p. 68) acrescenta que o pensamento histórico levado a cabo por esse tipo de consciência “[...] injeta elementos de argumentação crítica ao raciocínio moral. Põe em questão a moral, apontando a relatividade cultural nos valores, que contrasta com uma universalidade suposta e aparente [...]” evidenciando, dessa forma, as condições temporais de elaboração e validade de uma determinada moral, sobre a qual foi passada a falsa ideia de atemporalidade. Um exemplo clássico para esse tipo de consciência é o movimento feminista, que buscou na História evidências sobre a dominação masculina com o intuito de rompê-la, colocando em pauta discussões sobre os papéis sociais de homens e mulheres e a questão da identidade de gênero.

O quarto e último tipo de consciência proposto por Rüsen é a consciência genética, cuja marca é a transformação. Nele o olhar lançado ao passado tenta evitar anacronismos e perceber a diferença qualitativa entre as temporalidades históricas. As experiências são trazidas para compreensão de seu fluxo contínuo. Como as rupturas e complexidades que permeiam a vida social, a mudança deixa de ser ameaçadora para transformar-se em

possibilidade de construção de um mundo novo. Dessa maneira, “permitimos que a história faça parte do passado; no entanto, ao mesmo tempo, lhe concedemos outro futuro. A mudança propriamente dita é que dá sentido à história” (RÜSEN, 2010, p. 69). O autor a caracteriza como a forma refinada do pensamento histórico e localiza sua origem na Modernidade, marcada pela categoria de progresso. No que diz respeito à autocompreensão e autoconfiança, a identidade é entendida em concordância com a mudança constante, assim como os valores morais são percebidos em situações contextualizadas. Esse tipo de consciência aceita a multiperspectividade histórica e pode ser exemplificada pelas várias leituras do processo de descolonização dos países africanos e pela evolução dos direitos humanos.

A partir de sua tipologia, Rüsen elabora o que chama de uma sequência estrutural, na qual situa o surgimento e desenvolvimento da consciência histórica, que se expressa de acordo com os tipos por ele identificados. Aborda essa sequência em termos do aumento gradativo da complexidade e, ao mesmo tempo, da capacidade humana em organizar essa complexidade, o que não significa dizer que sejam entendidas pelo autor como lineares ou hierárquicas, já que todas servem como formas de atribuição de sentidos e fatores de orientação da vida prática no tempo, travando entre si uma complexa relação, sendo um tipo precondição para o outro, exceção feita ao tipo tradicional, por seu caráter basilar. Similarmente, à medida que se move de um tipo de consciência a outro, o sujeito expande sua experiência e conhecimento sobre o passado e, em alguns casos – como na consciência crítica e genética –, promove uma distinção qualitativa sobre a experiência temporal ou a percepção da mudança e instabilidade, tanto no seu, quanto no tempo do outro.

Assim, a consciência histórica é responsável pela constituição de sentidos, que variam em concordância com o tipo de consciência (tradicional, exemplar, crítica ou genética), sem, contudo, significar que seja possível encontrar indivíduos que sejam portadores unicamente de um desses tipos ou que eles serão desenvolvidos de forma progressiva em uma escala crescente (do tradicional ao genético) ou, ainda, que preexista nele independentemente da situação cognitiva à qual esteja exposto, das necessidades materiais, intenções e carências de orientação.¹⁴⁴ Das argumentações apresentadas pelo autor, é possível depreender ainda que é justamente porque o tempo muda –, ou melhor, porque ocorrem mudanças dentro do tempo – que as demandas também mudam, sendo, portanto, inerentes a cada momento histórico e gerando sempre novas carências de orientação.

¹⁴⁴ Não se constitui nosso objetivo identificar os tipos de consciência expressa pelos sujeitos da pesquisa, contudo, na sequência do texto, destacamos a presença da constituição exemplar de sentido por sua forte presença em suas falas.

É possível inferir também que a memória histórica utiliza a experiência (re)interpretada para dar sentido ao tempo presente e projetar o futuro. Nisso tudo, a narrativa desempenha papel relevante, já que ela expressa a consciência histórica e é detentora dos mecanismos que organizam a memória histórica, levando, assim, a consciência histórica a cumprir sua função orientadora consoante o *superávit* de intenções e sentidos surgidos em cada época. Com isso, queremos dizer que, mesmo que a consciência histórica não represente a única forma de constituição de sentido, por sua condição eminentemente histórica (o ser humano faz a História, pensa sistematicamente sobre ela e a transmite) e pelas mudanças impostas pela própria História, ela simboliza uma das principais formas de localização humana no tempo e no espaço, pois que o ser precisa incessantemente perguntar sobre o outro para saber de si, perguntar pelo mundo em que vive, sobre como foi construído e o porquê das diferenças, isto é, atribuir sentidos, que se constituirão balizas para suas ações.

Sintetizando o pensamento de Rüsen acerca da consciência histórica, ele entende que esta “[...] não pode ser meramente equacionada como conhecimento do passado. [...] ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro” (RÜSEN, 2010, p. 36-37). Essa característica faz dela uma categoria atemporal, por cambiar e transitar por tempos históricos distintos. Entendida dessa maneira, a consciência histórica atua como aparato intelectual que ajuda o ser humano a compreender e explicar para si e para os demais quem ele é e quem são (e foram) os outros.

Porque o tempo muda e ocorrem mudanças dentro do tempo, mudam também as orientações, exigindo novas respostas que são dadas pela consciência histórica, já que não se trata de qualquer consciência, mas uma que é racional (não racionalista), orientando, assim, o agir prático com base na experiência histórica, e não no ato irrefletido. Além disso, a relação com o tempo e o espaço não é compartilhada por todas as pessoas e grupos humanos da mesma forma, pois varia de acordo com a época, a cultura e o desenvolvimento material e espiritual, o que significa dizer que a própria consciência histórica e seus tipos (ou níveis) é também histórica, portanto, cambiável.

Em suma e na esteira de Rüsen, podemos dizer que a consciência histórica é inerente a todo ser humano, é constituidora de identidade(s), sintetiza a matriz temporal, se vale da memória histórica e reforça sua importância, questiona a consciência ético-moral não só em termos de valores morais em si, mas em relação aos sentidos que devem ser consentâneos com a realidade, desperta o interesse pela cultura histórica. Nela a narrativa histórica amplia

sua legitimidade já que é a forma pela qual se expressa e dá sentido às ações, cumprindo a função de orientação na vida prática.

5.2 ANALISANDO AS NARRATIVAS DOS SUJEITOS

Passaremos a analisar o que depreendemos das narrativas dos sujeitos, segundo a modulação do nosso olhar, que buscou nelas a expressão da consciência histórica. Adiantamos que, infelizmente, suas falas denotam o não cumprimento da função orientadora da consciência histórica, já que a experiência histórica, ou não está sendo precisamente interpretada, ou parece não ganhar sentido para os alunos em suas vidas fora do ambiente escolar, ou “muitas vezes, o fio do pensamento do ensinante não coincide com o fio imaginário e do pensamento próprio dos aprendentes” (TOURINHO, 2003, p. 64). Tal situação nos leva a afirmar que existe um hiato entre a História ensinada e a História aprendida.

No que respeita à Questão 1, encontramos semelhanças numéricas e argumentativas nas narrativas. Os dados nos levam a afirmar que os alunos de ambas as escolas travam o que denominamos **relação de positividade** com a disciplina, já que os resultados da pesquisa apontam que, aproximadamente, 91% dos alunos do Colégio Oficina e 98% do Colégio Polivalente assinalaram as opções *importante* e *muito importante*, conforme pode ser observado no Gráfico 1.

O termo positividade aqui assumido tem um sentido muito simples; sua construção deriva do adjetivo positivo e quer significar tão somente o que é favorável e claro. Portanto, quando falamos em relação de positividade, queremos dizer que os alunos veem favoravelmente a disciplina, atribuindo-lhe uma finalidade proveitosa. Tal evidência, observada nas falas dos sujeitos, leva ao entendimento de que ela significa mais que uma disciplina do currículo escolar. Esse dado indica que escola e professor devem aproveitar a importância atribuída pelos alunos à disciplina, a fim de aproximá-los do conhecimento histórico, contribuindo, dessa maneira, para o aprimoramento da consciência histórica.

Resultado idêntico foi encontrado por Schmidt (2002, p. 199, grifo do autor), quanto ao significado atribuído pelos jovens estudantes brasileiros à disciplina. Ao serem perguntados a esse respeito, os resultados revelam que

a rejeição à idéia de que a História ‘é uma disciplina escolar e nada mais’ chegou a 88,23%. Ou seja, houve a valorização da História como

aprendizagem e interpretação da realidade, dado que se confirma nos 89,95% de respostas favoráveis à questão.

No caso da nossa pesquisa, os que se enquadram na relação de positividade estão pelos mais diversos motivos, entre os quais destacamos a visão segundo a qual a História é mestra da vida, denotando a presença da consciência do tipo exemplar. Também a afinidade com a disciplina e com determinados conteúdos justificam sua importância –, argumentação encontrada apenas entre os alunos do Oficina. Nas narrativas, os alunos igualmente evidenciaram perceber a relação temporal necessária ao aprimoramento da consciência histórica, já que ao passado foi reputada a capacidade de atribuir sentido ao mundo, à vida e ao tempo presente. Em ambas as escolas, foi baixo o número de alunos que se valem do conhecimento histórico como constituidor de identidade, apenas três sujeitos.

Ainda em referência à Questão 1, outro aspecto que ressalta das narrativas dos alunos de ambas as escolas é a afirmativa de que utilizam o conhecimento histórico para a tomada de decisões no cotidiano e a facilidade de interlocução da História com outras disciplinas. Nessas respostas, o que chama a atenção é que, apesar de argumentarem favoravelmente à disciplina, as narrativas não apresentam exemplos concretos ou alegações consistentes, o que foi verificado de maneira mais acentuada entre os alunos do Polivalente, onde este tipo de argumentação foi menos utilizado.

Também foram encontradas entre os alunos das duas escolas alegações que dizem respeito à conexão processual (*continuum*) entre os tempos históricos, ao citarem fatos que hoje são resultantes de construções históricas. Entre os exemplos que dizem respeito a esse aspecto, encontramos dois conceitos estruturantes nas falas de sujeitos do Polivalente: causalidade histórica e compreensão de mudança como fenômeno histórico.

A referência ao desempenho da função explicativa de fatos atuais pela História pode significar um rompimento com a perspectiva de que ela é unicamente conhecimento do passado, evidenciando a possibilidade de os alunos estarem desenvolvendo um olhar mais crítico acerca do conhecimento histórico e sua importância para compreensão de mundo. Contraditoriamente, esse achado pode denotar também o reforço do velho chavão segundo o qual a História serve para “conhecer o passado, entender o presente e projetar o futuro”. Se este for o caso, concordamos com Gago (2007, p. 128), para quem com o uso “[...] desta expressão não se problematizam as visões que se têm desenvolvido em relação ao percurso do Homem e como se entende esse Outro, estranho, que viveu num tempo com características

ora específicas ora comuns à comunidade de que se parte”, prejudicando, desse modo, o desenvolvimento da consciência histórica.

Certas falas também demonstram que, mesmo não gostando da disciplina, alguns alunos reconhecem sua importância. Tal situação, aparentemente contraditória, pode ser compreendida pelos argumentos apresentados nas narrativas, nas quais alguns deles afirmaram que o prazer pelo estudo pode surgir a depender do fato abordado. Segundo nossa compreensão, em muitos casos, essa tensão entre o sentimento de desprazer ante a disciplina e a valorização do conhecimento pode ser revertida pelo docente no processo de seleção curricular. Encontramos argumentos de cunho estritamente escolar, tanto entre alunos que reconhecem sua importância, como entre aqueles que não a reconhecem, ou seja, em ambos os casos, alguns deles só valorizam a presença da História no currículo escolar pela possível contribuição que ela pode oferecer para provas de concurso vestibular, argumento encontrado entre alunos das duas escolas e que, a nosso ver, implica uma relação utilitarista com a disciplina.

Observamos que, mesmo sendo uma função fortemente atribuída ao ensino de História, aspectos relacionados à formação para a cidadania e sua prática foram encontrados apenas em duas narrativas de alunos da escola particular. Argumentações inerentes ao pensamento histórico e que também deveriam aparecer em maior número são aquelas relacionadas ao conceito estruturante “empatia histórica”, evidenciado apenas na fala de um aluno do Polivalente.

Assim, o que marca as narrativas é a quase total ausência de conceitos meta-históricos, já que eles aparecem em poucos relatos. Além da causalidade, foi observada a presença somente da empatia histórica e ainda assim em quantidade irrisória, levando a considerar que a didática empregada nas escolas não tem sido pautada no desenvolvimento do pensamento histórico, o que, a nosso ver, se configura como problema na prática do ensino de História, conforme afirmamos anteriormente.

Quanto aos sujeitos que não consideram a disciplina importante, as alegações geralmente dizem respeito ao conteúdo estudado, a pouca afinidade com a disciplina ou ao fato de não manter relação com a profissão desejada – esta última encontrada somente entre alunos do Oficina.

Os dados apresentados nesta questão sugerem que a escola e, particularmente, os professores de História precisam se valer do prestígio desfrutado pela disciplina junto aos alunos, buscando aproximar o saber histórico escolar de suas vidas. Devem também

aproveitar-se do fascínio e da curiosidade que o passado desperta, conforme ficou evidente em várias narrativas.

Na Questão 2, os dados demonstram que, de maneira geral, os alunos desenvolvem uma boa relação com o estudo de História, uma vez que cerca de 79% do Oficina e 60% do Polivalente o consideram *agradável* e *muito agradável*, o que dá uma média de 70% de aprovação. Contudo, inspira atenção os dados relativos aos alunos da escola pública, já que, entre eles, é maior o número dos que a consideram pouco *agradável* e *nada agradável* (40% conforme o Gráfico 2), cuja principal razão alegada é a falta de afinidade com a disciplina.

Tal situação é paradoxal frente ao prestígio reputado à disciplina, conforme atesta a primeira questão, mesmo entre os alunos da escola pública. Por isso, ainda que o estudo de História tenha sido predominantemente estimado como agradável, os números nos levam a interrogar: por que a maior quantidade daqueles que julgam o estudo de História pouco prazeroso se encontra entre os alunos da escola pública? Talvez a narrativa de um dos sujeitos contenha a resposta que expresse o sentimento da maioria: “[...] *gosto de história, mas não da forma como é abordada na escola*” (DAC – PTA).

Esta fala fatalmente nos remete a problemas que não se restringem unicamente ao interesse despertado pela História vista fora da escola. Inclui também outras questões entre as quais podem ser citadas o processo de desqualificação da escola pública; a pouca efetividade das políticas públicas educacionais; a ausência de um projeto cultural de caráter amplo, que perpassasse outras instituições e meios de comunicação e contribua para fomentar um maior interesse pelo currículo escolar; o descompasso entre o modelo escolar vigente, as mudanças sociais e os novos sujeitos que adentram a escola; a pouca valorização do docente da rede pública no que tange à formação inicial e continuada, aos salários e às aviltantes condições de trabalho. Ou seria o amálgama de todas essas questões?

As respostas de alguns sujeitos podem explicar o fato de considerarem o estudo de História agradável, já que alegaram ser ela uma disciplina fácil e lúdica, argumentação apresentada notadamente pelos alunos do Oficina. Também a forma e o assunto abordado tanto podem afastar como atrair, sendo que esse tipo de alegação foi identificado apenas entre alunos das turmas B e C do colégio Oficina.

Em relação aos que entendem ser o estudo de História desagradável, as alegações nos levaram a inferir que os alunos a veem como uma disciplina de memorização, sem dinamismo, pautada em leituras extensas e pouco compreensíveis para eles, além da falta de afinidade com a área de Ciências Humanas, com a disciplina, com certos conteúdos e ainda queixas relacionadas à didática empregada, por eles considerada enfadonha, discursiva e

pouco promotora de uma participação efetiva do aluno. Segundo nossa compreensão, nessas falas subjaz a crítica à centralização da prática pedagógica na figura do professor.

Essa situação torna contraproducente o processo de ensino e aprendizagem, por conseguinte impõe um olhar mais atento para os alunos, a fim de torná-los efetivamente sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, e para a didática empregada. Isso implica, entre outros aspectos, em identificar o conhecimento tácito dos alunos, alinhando-o aos objetivos e ao contexto científico almejado, agregando conhecimento novo ao anterior; em valorizar a relação que desenvolvem com o saber, os significados que lhe atribuem; e em reconhecer o processo autoral de suas narrativas em sala de aula. A observância desse conjunto de fatores, certamente, poderá levar à percepção dos tipos, ao desenvolvimento da consciência histórica e a um trabalho acurado em seu campo.

Tal qual na primeira questão, novamente é quase total a ausência de conceitos meta-históricos. Foi identificado apenas o conceito de mudança histórica na fala de um aluno do Polivalente.

Suas narrativas denotam também que, nas práticas pedagógicas, faltam metodologias que utilizem o contato direto com fontes históricas e o levantamento de evidências. O uso desse recurso se reveste de importância para o ensino de História, pois

só quando as crianças compreendem os vestígios do passado como evidência no seu mais profundo sentido – ou seja como algo que deve ser tratado não como mera informação mas como algo de onde se possam retirar respostas a questões que nunca se pensou colocar – é que a história se alicerça razoavelmente nas mentes dos alunos enquanto actividade com algumas hipóteses de sucesso (LEE, 2003, p. 25).

Complementando o pensamento de Lee, é possível afirmar que o uso de fontes em sala de aula e o cruzamento entre elas induzem ao levantamento de perguntas e hipóteses e ao ato interpretativo, o que, por sua vez, poderia propiciar o desenvolvimento das competências narrativas de experiência, interpretação e orientação, ausentes nas falas dos alunos, e promoveria uma proximidade com o ofício do historiador não com o intuito de que se tornem também historiadores, mas que, operando como estes, se aproximem da epistemologia da História, contribuindo para o aprimoramento de conceitos que lhes assegurem um olhar mais arguto sobre o mundo.

Quanto à Questão 4, que estabelece a comparação entre espaços escolares e outros na apreensão do conhecimento histórico e a utilização de linguagens diversas no ensino, a situação é preocupante entre os alunos de ambas as escolas, já que, mesmo unindo as

alternativas *muito acima, acima e igual*, a História Escolar não é atraente para a maioria deles e, segundo suas próprias alegações, não desperta a criatividade, é monótona, cansativa e demasiadamente teórica.¹⁴⁵

Diante de tal situação, é necessário salientar que a responsabilidade não pode ser reputada unicamente aos professores e ao ensino de História, pois, se assim fosse, os resultados do desempenho escolar geral não seriam tão baixos, conforme atesta o próprio Estado por meio de seus sistemas de avaliações.

Aludindo à crise há muito instaurada na educação e aos antagonismos de interesses que afetam a aprendizagem histórica, Schmidt (2002, p. 205) pondera:

o que se observa é a continuação de um descompasso entre o que os governos desejam, os professores fazem e os jovens sonham. A crise da escola continua e os modos de ensinar História na perspectiva da construção da consciência histórica, cuja essência é o modo humano de viver, permanecem ausentes da sala de aula...

Essa tensão entre o que a escola e os órgãos governamentais propõem e os interesses que impulsionam crianças e jovens rumo à aprendizagem necessita ser avaliada e negociada. É preciso identificar a relação que eles desenvolvem com o saber, já que, particularmente em relação ao ensino de História, é papel da escola fomentar uma consciência histórica avançada, sendo que

[...] “ter consciência histórica” avançada implica adquirir um certo sentido do que é a História como disciplina acadêmica, dominar determinadas competências historiográficas, construir *uma narrativa* consistente (não *a narrativa*) da condição humana (e não apenas do seu país) e reflectir (e agir, intervir?) em consonância com o esquema mental que cada um vai dinamicamente formando (BARCA, 2007, p. 117, grifos do autor).

O fato é que, evidenciando a permanência da mudança, a sociedade, seus valores e necessidades se modificaram, o sujeito, na condição de aprendiz, é outro. Em face disto, o modelo escolar nascido na Modernidade – e que há muito demonstra sinais de esgotamento – precisa ser também modificado e de maneira ampla, já que, como mostra a realidade, políticas “remedeiras” não têm surtido efeito.

Entre os alunos que assinalaram que a aprendizagem no ambiente escolar é igual ou está acima daquela desenvolvida em outros ambientes, os motivos apresentados são parecidos

¹⁴⁵ O dados relativos a esta questão podem ser observados no Gráfico 3.

em ambas as escolas e versam sobre a complementaridade e a diversidade de ambos os espaços, a abordagem didática e o uso de tecnologias, além do maior aprofundamento teórico propiciado na aula – esta última argumentação apresentada apenas pelos alunos do Oficina.

Citadas entre alunos das duas instituições escolares que assinalaram, tanto a opção *igual*, quanto *abaixo*, merecem destaque as avaliações que ocorrem no ambiente escolar e que podem representar uma forma de pressão, já que, por meio delas, a aprendizagem (ou não) é aferida, o que certamente também influencia na relação com o saber e com os sentidos da História aprendida e ensinada.

Nos Gráficos 9 e 10, estabelecemos um comparativo numérico entre as questões 1, 2 e 4. Notamos que, para as duas primeiras, há uma leve diferença para mais no Colégio Oficina – especialmente quanto à Questão 2 – e equilíbrio entre as duas escolas na Questão 4. Cruzando os números das Questões 1 e 2 com os da 4, é possível observar uma contradição, pois, mesmo a maioria tendo assinalado como importante a disciplina História e como agradável seu estudo, em comparação com outros ambientes a História aprendida no ambiente escolar ficou bem abaixo, o que nos leva a inferir que a relação com o conhecimento histórico e a construção de sentidos acerca dele variam conforme o ambiente e a forma como é ensinada.

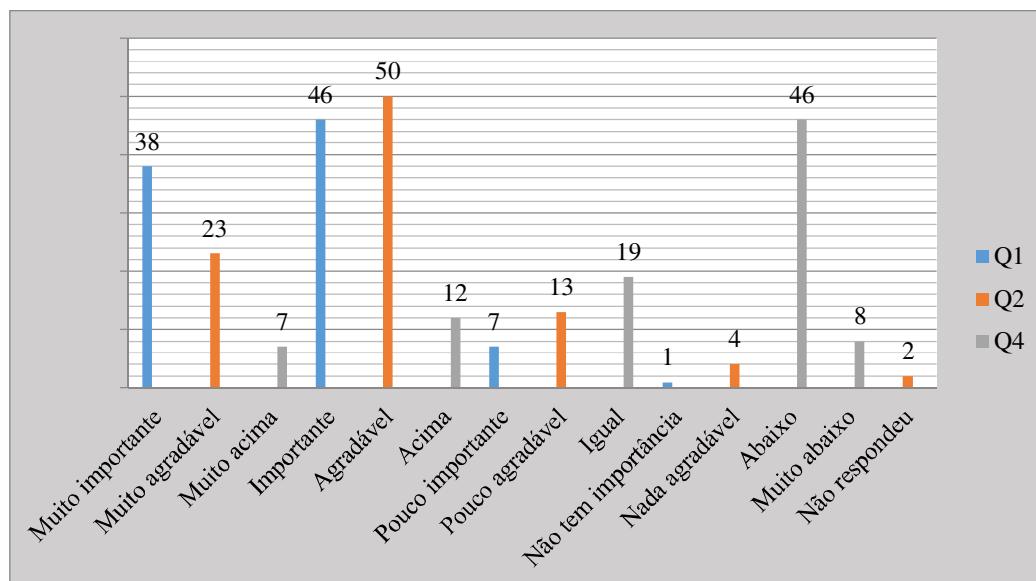


Gráfico 9: A história ensinada na visão dos alunos do Colégio Oficina (em número de alunos por resposta)

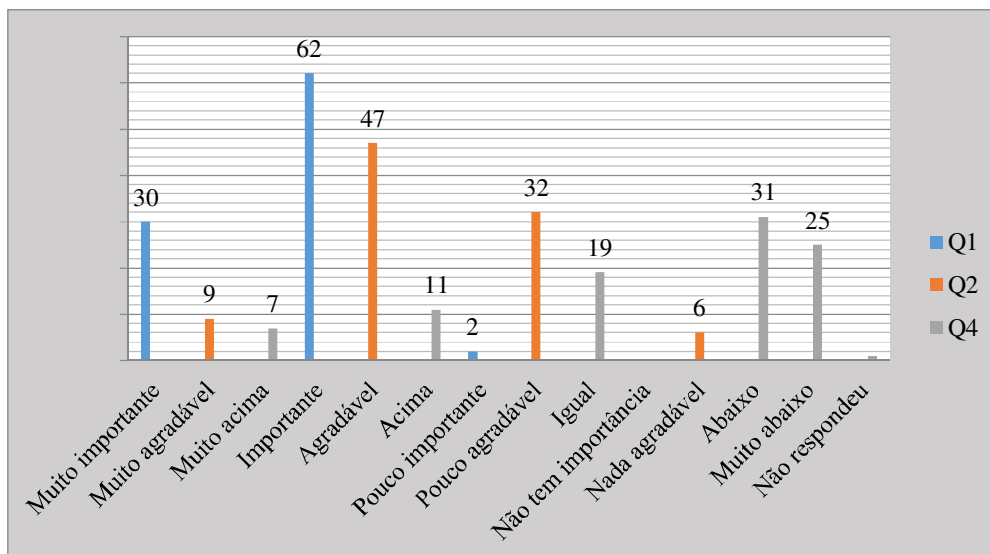


Gráfico 10: A história ensinada na visão dos alunos do Colégio Polivalente (em número de alunos por resposta)

Na Questão 9, que analisa se o conhecimento histórico contribui para a mudança de opinião sobre fatos e fenômenos sociais, os dados indicam pouca influência desse conhecimento, especialmente entre os alunos da escola pública. Do total de respondentes, associadas as duas escolas, 76 responderam que ele influencia *sempre e muitas vezes*, contra 109 respostas afirmando que isso *nunca* ocorre ou ocorreu *poucas vezes*, conforme atesta o Gráfico 4.

Conquanto os números evidenciem um maior número entre os que negam a influência do conhecimento histórico para a mudança de opinião e a prevalência de conceitos substantivos, foi na resposta a esta questão que mais observamos a presença de ideias meta-históricas, como compreensão, explicação, empatia e significância históricas. Outro dado é que esses conceitos apareceram mais entre os alunos do Polivalente.

Entre os que assinalaram *nunca* ou *poucas vezes*, os motivos apresentados foram similares entre os sujeitos de ambas as escolas. Em suas argumentações, se valeram de conceitos substantivos, apresentaram alegações que denotam pouca relação com o passado histórico e afirmaram ainda não precisar desse conhecimento em suas vidas cotidianas. Já os que marcaram as opções *muitas vezes* e *sempre* se apoiaram em conceitos substantivos para justificar a escolha.

Conforme pode ser apreendido dos dados, na Questão 10 um maior número de alunos do Oficina assinalou a importância do conhecimento histórico para a compreensão de fatos e acontecimentos. Apesar dessa observação, em ambas as escolas os números indicam uma

escassa relação dos sujeitos com o conhecimento histórico, pois as opções *nunca* e *poucas vezes* totalizam 112 marcações contra 72 de *muitas vezes* e *sempre*, como pode ser observado no Gráfico 5.

As alegações que mais aparecem entre os que marcaram *nunca* terem utilizado o conhecimento histórico para a compreensão de fatos demonstram distanciamento entre a História Escolar e a vida cotidiana dos alunos. A História aparece como sendo construída somente por “personalidades históricas”, ou como fatos que não têm relação com eles. Além disso, as narrativas são vagas e inconclusas. Aqueles que o fizeram *poucas vezes*, *muitas vezes* e *sempre* exemplificaram com conceitos substantivos. Alguns alunos relacionaram passado e presente quando a atuação do passado foi percebida em suas vidas cotidianas, conforme pode ser observado nas narrativas de ambas as escolas, com exceção da turma B do Polivalente, onde tal argumentação não foi encontrada.

Em resposta à Questão 11, que trata do uso do conhecimento histórico para explicar a outrem fatos e acontecimentos, a diferença numérica entre as duas escolas foi mais significativa, já que os alunos do Polivalente afirmaram utilizar menos a História nessas situações, conforme se pode notar no Gráfico 6. Contudo, tal diferença não significa uma utilização mais proveitosa do conhecimento histórico por parte dos alunos da escola privada, pois, mesmo que entre seus alunos os números tenham sido maiores em comparação com os da escola pública, na somatória geral prevalecem as respostas dos que afirmaram *nunca* terem utilizado o conhecimento histórico para explicar a outrem fatos e acontecimentos ou isso ter ocorrido poucas vezes.

Outro aspecto observado nos dados é que, mesmo alunos que afirmaram *sempre* utilizarem o conhecimento histórico em explicações, não citaram exemplos – conforme solicitado –, deixando a resposta incompleta, o que seu deu em maior número entre os alunos do Polivalente. A mesma situação se repetiu entre os alunos que assinalaram a opção *nunca* e que também se furtaram a citar exemplos ou os exemplos apresentaram pouca argumentação. Nesse caos, observamos que a diferença numérica não representa necessariamente diferença qualitativa, já que a ausência de exemplos ou exemplos pouco argumentativos entre os alunos das duas instituições demonstram pouca competência interpretativa, da experiência e narrativa, competências inerentes ao aprendizado e desenvolvimento da consciência histórica.

Apesar dessas observações, não foi total a ausência de conceitos de segunda ordem, já que alguns alunos utilizaram em suas narrativas as ideias estruturais compreensão e causalidade histórica para justificar as marcações. Tais argumentações foram encontradas em maior número entre os alunos do Oficina.

Por estabelecer uma valorização excessiva do tempo presente, uma narrativa produzida por um aluno da escola pública talvez expresse o distanciamento que os jovens, de maneira geral, têm mantido com o passado histórico – fenômeno denominado presentismo, conforme aludimos anteriormente – e a pouca relação que estabelecem entre História ensinada/aprendida e vida cotidiana, evidenciada nas respostas vagas ou parciais dos alunos de ambas as instituições de ensino.

Entrecruzando os dados relativos ao potencial explicativo do conhecimento histórico escolar, é plausível verificar que, enquanto os alunos da escola privada foram os que mais afirmaram que ele já ajudou a mudar de opinião, compreender algum fato ou explicar os acontecimentos a outrem, entre os alunos da escola pública esse número é reduzido. Em ambas fica abaixo do esperado para sujeitos que estão encerrando sua vida escolar, piorando se for estabelecido um comparativo com os dados da primeira resposta, na qual a maioria esmagadora dos sujeitos reconheceu a importância da História, conforme pode ser observado no Gráfico 11. Os índices melhoram levemente quando se trata de explicar a outrem algum acontecimento.

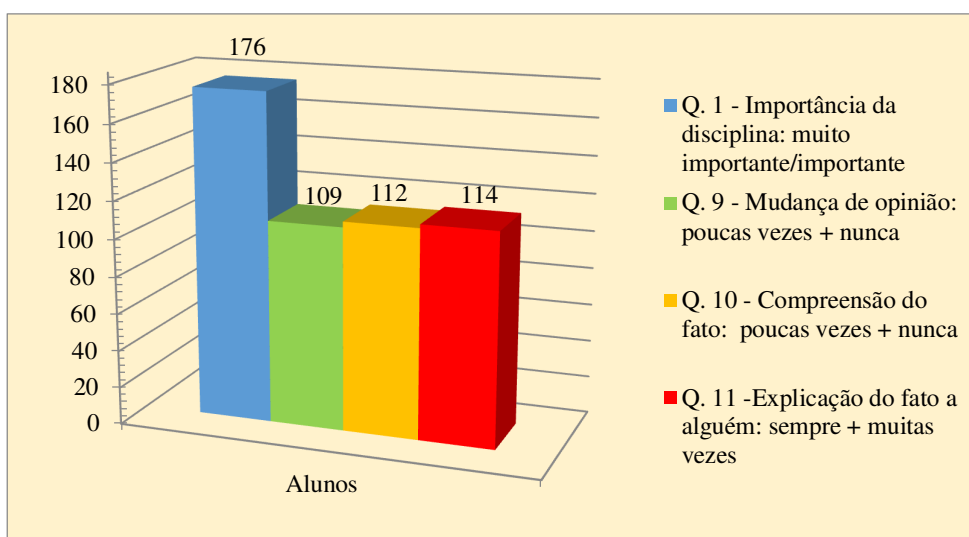


Gráfico 11 - Comparativo entre mudança de opinião, compreensão e explicação do fato (em número de alunos por resposta)

Conquanto os números variem entre as escolas, a análise do conjunto das narrativas referentes ao objetivo proposto nos leva a asseverar que, em termos argumentativos, não houve diferença entre os alunos das duas escolas e, quer na rede pública, quer na iniciativa privada, a História Escolar não vem cumprindo a função de contribuir para o desenvolvimento do pensamento histórico. Esta afirmação se pauta nas falas da maioria dos sujeitos, nas quais

estão ausentes determinados fenômenos sociais, como a permanência de símbolos, rituais e tradições, reproduzidos ou modificados, cuja evolução histórica parece não constar de seu repertório cultural.

A relação entre ensino de História e conhecimento de mundo e a ampliação do senso crítico acerca das relações sociais econômicas e culturais parecem sofrer ruídos de comunicação, dificultando que a consciência histórica cumpra sua função de orientação temporal para os sujeitos da pesquisa, já que boa parte deles (conforme atestam os números) afirma nunca ter empregado o conhecimento histórico fora da escola, ou o empregou poucas vezes. Além dos dados numéricos, uma avaliação qualitativa das narrativas nos permite afirmar que os argumentos se restringem basicamente a conceitos substantivos, sem alusão a relações processuais de continuidades e mudanças ocorridas no tempo, ou por não se perceberem como agentes históricos quando desvinculam suas vidas da História, ou por não costumarem mudar de opinião diante de determinados fatos ou acontecimentos, como afirmaram.

Outro fator emerge das narrativas e merece destaque: nas questões 9 e 11, os alunos mais se apropriaram dos conceitos estruturais, o que demonstra maior aproximação com a epistemologia da História, avançando para um processo de criatividade e desenvolvimento de ideias meta-históricas. Contudo, este dado ainda não é animador, pois boa parte das alegações está circunscrita a conceitos substantivos, mormente os propostos para o segundo ano nos currículos prescritos, indicando que eles não conseguem fazer um apanhado abrangente do que foi ensinado durante a vida escolar, já que citaram prioritariamente conteúdos provavelmente abordados recentemente, em detrimento do conhecimento histórico acumulado, evidenciando mais uma vez o distanciamento entre o ensinado e o aprendido. Essa mesma situação foi constatada por Lee (2006, p. 141) junto a alunos do Reino Unido, que também demonstraram dificuldade em lembrar o que haviam estudado em História durante seu percurso escolar. Diante desse fato, perguntamos: será que o conhecimento histórico ensinado na escola torna-se “passagem desbotada na memória”¹⁴⁶, não adquirindo sentido(s) na vida prática do sujeito, deixando de cumprir sua função orientadora?

Na Questão 3, acerca da conexão entre conhecimento histórico e vida prática, infelizmente a análise das narrativas não nos permite otimismo. Mesmo que, em termos de marcação e de forma equitativa, os alunos das duas escolas afirmem reconhecer a utilidade do

¹⁴⁶ HOLANDA, Chico Buarque de. Vai passar. **Vermelho**. Rio de Janeiro: Universal Music, 1984. Faixa 10.

conhecimento histórico na vida cotidiana como mostra a Tabela 7, tal reconhecimento se mostrou pouco consistente nas narrativas.

Entre os que marcaram que ele é útil na vida cotidiana, as justificativas dizem respeito ao potencial do conteúdo histórico para a compreensão de reportagens ou temas da atualidade, para alimentar boas conversas, responder a curiosidades, ajudar em situações de avaliação, debates e vagas de emprego, proporcionar “status”, entre outras. Claro que nenhuma dessas argumentações descredencia ou rebaixa o ensino, mormente quando aludem também à formação da identidade e da cidadania e apresentam conceitos substantivos, como causalidade e empatia históricas, conforme foi visto em suas narrativas e destacado em nossa análise.

Não entendemos as justificativas mencionadas como demérito. A nosso ver, o problema se desenha quando aparecem afirmações que apontam o uso do conhecimento histórico apenas em âmbito escolar e, pior, quando boa parte das narrativas não apresenta argumentações nas quais esteja subjacente o substrato da História. Não queremos com isso desmerecer a fala dos sujeitos, mas compreendemos que, para alunos prestes a findar sua vida escolar – incluindo os da escola privada, sobre a qual o discurso reinante é o de melhor qualidade em relação ao ensino público –, as argumentações passam ao largo daquilo que seria esperado para o ensino e a aprendizagem de História.

Poderia ser alegado que o instrumento não exige tal nível de elaboração. Mesmo admitindo essa possibilidade, defendemos que o fato de não se constituírem em perguntas direcionadas ou semidirecionadas propicia ao aluno liberdade de argumentar conforme seu desejo e condição. Assim, para esta questão em particular, se as justificativas extrapolassem os conteúdos substantivos e apenas citassem, por exemplo, o papel da mulher na sociedade atual ou as relações raciais no Brasil, certamente conduziriam nossa análise a outros rumos, já que denotariam percepção sobre a historicidade dos fenômenos e sua sujeição a permanências e discontinuidades. Tais justificativas, mesmo sem “grandes elaborações teóricas”, nos dariam também condições de inferir que o conhecimento histórico conseguiu extrapolar os muros da escola, passando a compor também a vida.

Se as narrativas não evidenciam grandes diferenças nas competências de interpretação, narração e experiência, algumas deixam clara a estratificação social dos sujeitos atendidos pelas duas escolas e como isso modifica a relação com a aprendizagem, já que certas narrativas de alunos da escola pública apontam a importância do conhecimento para o mundo do trabalho, enquanto aquelas de alunos da escola privada relacionam esse conhecimento com viagens ao exterior. Tal situação ratifica que o conhecimento histórico ganha sentidos bem diferenciados na vida prática a depender da posição socioeconômica ocupada pelo indivíduo.

Como ocorreu em outras, as justificativas em resposta à Questão 3 apontam a História como mestra da vida, porém a diferença aqui encontrada é que este argumento foi utilizado somente por alunos da escola pública. Já argumentos que estabelecem relação temporal passado-presente foram identificados mais entre os alunos da escola privada. Conceitos estruturais aparecem apenas entre dois alunos da escola particular e um da escola pública, sendo identificados explicação, interpretação e empatia histórica. Argumentos relacionados à formação identitária aparecem também somente entre dois alunos da escola particular e um da escola pública, e formação para a cidadania social e política apenas em uma narrativa de aluno da escola pública.

Entre os alunos que assinalaram que o conhecimento histórico *é pouco* ou *nada útil* na e para a vida cotidiana, é possível observar que as argumentações demonstram certa “identidade juvenil” entre os alunos das duas escolas, independentemente da condição socioeconômica, uma vez que se relacionam ao tipo de assunto sobre o qual conversam, aos ambientes que frequentam ou ao fato de não estabelecerem relação temporal passado-presente.

Na resposta à Questão 8, o número de alunos da escola privada que responderam que o conhecimento histórico *nunca* é utilizado ou é utilizado *poucas vezes* foi equitativo em relação aos que assinalaram que isso ocorre *muitas vezes* e *sempre*. Novamente o maior número dos que afirmaram não utilizar ou utilizar poucas vezes o conhecimento histórico para a tomada de decisões em outras situações que não as escolares encontra-se entre os alunos da escola pública.¹⁴⁷

Por sua íntima relação, a análise relativa à Questão 3 vale também para a Questão 8, podendo ser acrescido que, nas explicações apresentadas nesta última, os alunos, ou fizeram uma relação temporal relativa, isto é, alguns percebem as mudanças, mas, não as permanências nas mudanças, ou apresentaram uma total desconexão temporal, defendendo que os dias e situações atuais são completamente diferentes, o que em parte é verdadeiro, caso não fosse revestido de uma postura que aqui denominamos **negativa absolutizada**.

Segundo nossa perspectiva, a negativa absolutizada ocorre quando os alunos negam totalmente a relação temporal, não observam as contextualizações temporais em suas diferenças e singularidades. Segundo esse ponto de vista, o presente não comporta o passado, não cabe na vida cotidiana atual, dadas as diferenças no modo de pensar e agir das gerações que nos precederam. Sugere que o passado, tendo se esgotado, não guarda continuidade

¹⁴⁷ Os dados desta questão encontram-se no Gráfico 8.

alguma com o agora. Já o futuro representa um devir que parece também não ter intersecção com o passado ou com o presente, pois não é percebido em processo de construção no agora, pelos sujeitos (históricos) do hoje. Diante dessas argumentações, a negativa absolutizada precisa ser levada em conta, pois, pensar na relação temporal e na humana historicidade, é de extrema importância, ainda mais quando tendemos a encerrar a vida unicamente na atualidade ou alimentamos expectativas de que o devir trará somente o novo e o melhor, o que nem sempre é verdadeiro, bastando lembrar que o futuro de 1914 não foi melhor em 1939.

É importante destacar que a negativa absolutizada não se aplica de maneira irrestrita a todas as narrativas. Embora tenham sido poucas, quatro delas demonstram a interconexão temporal, conquanto só o faça em relação aos tempos passado e presente, ignorando o futuro.

A análise também evidenciou uma contradição que se apresenta nas narrativas: por que alunos que, em sua maioria, reconhecem a importância da História ensinada, não conseguem estabelecer vínculos entre ela e a vida? Tal contradição denota que eles não se percebem como legatários dos que foram antes de nós e, ao mesmo tempo, construtores de um mundo que permanecerá para além de nós e do qual outros serão herdeiros. Argumentar a favor de uma humana historicidade significa defender que nossas decisões cotidianas estão impregnadas dela bem mais do que imaginamos, e isso desde ocorrências que aparentemente não estão vinculadas à História, como a roupa que escolhemos vestir (praticamente impossível encontrar uma mulher usando jeans no início do século XX), até decisões que implicam em valores éticos e morais, como apoiar ou não um governo de tendência totalitária e segregacionista.

Como seres históricos que somos – nascer mergulhados em um mundo já carregado de historicidade não é escolha –, nossas intenções surgem em meio e a partir de um mundo previamente criado para nós e que continuamos a (re)criar em um movimento contínuo, o que significa – reiteramos – que as intenções e interesses que nos motivam não são tão livres da experiência passada quanto supomos, especialmente diante da afirmação de que a História não faz parte ou não é utilizável na vida prática. A intenção que se constitui no presente também é remetida ao tempo passado, pois nele fluem e refluem experiências acumuladas, seja pessoais, familiares, seja de outros grupos sociais, e é delas que nos valemos para realizar as escolhas de forma consciente e raciocinada. Então, diante de tamanha historicidade não podemos nos furtar à questão: por que nossos alunos pouco citam, por exemplo, questões identitárias ou diversidades histórico-culturais situadas no passado ou no presente?

Talvez a resposta a essa pergunta esteja na própria narrativa de um dos alunos do Polivalente ao questionar o ensino de um conceito substantivo, que, segundo sua opinião, não

guarda relação alguma com sua vida, tornando esse ensinamento destituído de sentido prático. Outra explicação possível extraída das próprias narrativas – especialmente entre os alunos do Polivalente – é a presença da ideia segundo a qual a História é protagonizada somente por “heróis”, distantes de suas realidades, o que certamente influencia na forma como se relacionam com o conhecimento histórico.

Contrariamente ao que ocorreu na resposta à questão anterior, onde a argumentação segundo a qual a História é entendida como mestra da vida só foi verificada entre os alunos do Polivalente, nesta questão, os alunos das duas escolas que assinalaram as opções *muitas vezes* e *sempre* evocaram tal argumentação. Também nas narrativas dos sujeitos de ambas as escolas, os conceitos substantivos foram os mais utilizados para justificar as respostas.

A consciência histórica como fator de orientação foi evidenciada unicamente nas narrativas de dois alunos do Polivalente, que afirmaram utilizar o conhecimento histórico para tomar decisões, o que certamente modifica os sentidos atribuídos a esse conhecimento. Também somente uma narrativa demonstrou a percepção de que a tomada de decisões se pauta em acontecimentos concretos, construídos coletivamente ao longo da história humana.

Tal qual foi demonstrado nesta investigação, em alusão a estudo feito por Tavarnaro, Cerri (2011, p. 78) assinala que uma de suas contribuições mais relevantes “[...] foi notar que existe uma tendência de descolamento entre a capacidade de perceber e interpretar o passado, e a capacidade de tomar decisões em consonância com esse sentido construído”. Esse achado da pesquisa de Tavarnaro e também do presente estudo corrobora nossa opinião de que o conhecimento sobre o passado não significa automaticamente que ele adquira sentido para o sujeito a ponto de orientar suas ações. Defendemos que a construção de sentidos que norteiam a vida prática está afeta mais a pertencimentos de classe, grupos étnicos, religiosos etc. do que a outros fatores.

Apesar dessa observação, não desmentimos ou desmerecemos a importância da consciência histórica como fator de orientação. Ao contrário, a reflexão acima exposta põe em evidência a necessidade de se atentar para a origem dos sentidos que os alunos atribuem ao conhecimento histórico, já que, mesmo reconhecendo a importância da História, os sujeitos da pesquisa afirmaram não utilizá-lo em situações que exigem decisões. Com isso parecem dizer que tal conhecimento é dispensável como fator de orientação na vida prática. Em sua pesquisa realizada com alunos espanhóis, Moreno (2006, p. 238) chegou à mesma conclusão, quando corroborou a hipótese de que História aparenta ser uma matéria mais interessante que útil, já que serve para “[...] culturalizar e distraí-los, mas não tem significado em suas vidas presentes

e futuras, apresentando sérios problemas no momento de atribuir-lhe utilidade”.¹⁴⁸ No nosso caso, defendemos que esse olhar pode ser consequência de um dado que Gago encontrou entre os sujeitos de seu estudo e diz respeito à maneira como os alunos compreendem o passado, imputando-lhe fixidez. Segundo ela,

concebido desta forma estática, o conhecimento do Passado não trará mais valia para a tomada de decisões no presente, na medida em que ele diz respeito a algo que pode ser entendido como “intocável” e que serve apenas para contemplação (GAGO, 2007, p. 131, grifo do autor).

Nessa perspectiva, concordamos com Gago, para quem, ao tratar do passado e pensando no desenvolvimento da consciência histórica, a História ensinada deve propor caminhos, apontando como um deles

[...] o de desenvolvimento de competências de análise crítica de múltiplas perspectivas que demonstrem que a realidade estudada não é fixa nem estática. Assim, será desejável a promoção de aprendizagens numa perspectiva de crescente complexidade desde a compreensão dos nossos padrões culturais e de vida; até uma consciência em que o pluralismo da diversidade de perspectivas é clarificada pela sua raiz temporal e espacial (GAGO, 2007, p. 134).

História e vida são inegavelmente tão intrínsecas que basta lembrar ser aquela fruto das ações humanas operadas no cotidiano durante a passagem do tempo. Apesar desta assertiva, como nos quesitos anteriores, os dados relativos às questões 3 e 8 nos levam a concluir que, aparentemente, o ensino de História vem cumprindo somente de forma parcial suas finalidades. Isto porque à medida que a história pessoal e coletiva é distanciada da vida, que poucos alunos conseguem utilizar argumentos históricos para a explicação de fatos e acontecimentos da atualidade ou, ainda, que o emprego do conhecimento histórico seja basicamente para conseguir um bom desempenho em concursos públicos, vestibulares ou vagas de emprego –, o que, a nosso ver, não é menos importante, mas não deve se configurar como o objetivo fundamental do ensino de História –, é sinal de que a prática pedagógica precisa ser repensada, pois “[...] talvez o pouco valor que os jovens conferem ao aprendizado de conteúdos curriculares não seja resultante do seu ‘desinteresse’, e sim de sua dificuldade de encontrar um ‘sentido’ para aquilo que os professores ensinam” (CENPEC e LITERRIS, 2001, p. 47, grifos do autor).

¹⁴⁸ Tradução nossa.

Conquanto seja truísmo dizer que todo ser humano é portador de certa consciência histórica, as inferências que nos foi possível fazer em relação às últimas questões propostas é que o ensino de História não tem interferido nela a ponto de propiciar seu refinamento e menos ainda levado os alunos a se valerem efetivamente dela como fator de orientação ante as demandas impostas pela vida prática. Com isso não queremos dizer que o ensino seja o principal responsável por tal função. Concordamos com Rüsen, para quem a consciência histórica não está associada somente ao ensino de História, que representa tão somente uma de suas dimensões e forma de manifestação. No entanto, conforme asseveramos no início, a escola ainda representa o principal lócus onde crianças e jovens se apropriam do saber histórico acumulado; logo, atuar na consciência histórica de modo a aprimorá-la constitui-se umas de suas funções.

Finalmente, lembramos que, mesmo configurando-se em respostas curtas, suas falas deveriam constituir narrativas históricas na medida em que as questões solicitam que demonstrem como a História pode ser útil para formar ou mudar opiniões, compreender algum acontecimento ou evento, ou explicar um determinado fato. Nesse processo teórico, o esperado é que suas argumentações estabelecessem relações temporais passado-presente-futuro, trouxessem à tona experiências, interpretando-as de forma que criasse um nexo explicativo, evidenciando, dessa forma, – mesmo implicitamente – suas elaborações conceituais. No entanto, as narrativas denotam a pouca expressividade da consciência histórica, já que sua elaboração não contou com as devidas competências (experiência, interpretação e orientação).

As narrativas também deixam à mostra o valor que os alunos conferem à agregação do conhecimento histórico ao seu repertório cultural, seja para alimentar um diálogo mais profícuo, seja para explicar a outrem determinados fatos, seja, ainda, para formar opiniões, dando a seu portador certo “status”, conforme alusão dos próprios sujeitos. No entanto, mais uma vez, suas argumentações são destituídas da competência interpretativa, nos remetendo a inferir sobre a ocorrência de uma situação por nós designada **conhecimento circundante**, segundo a qual o conhecimento, permanecendo em torno de si, em si mesmo se esgota, não conseguindo estabelecer ligações com situações e fenômenos extraescolares, demonstrando a ausência dialética entre sentido e saber, já que este precisa fazer sentido para a vida, como argumentamos ao longo deste texto.

Comparados os números obtidos nas questões 3 e 8, também encontramos discrepâncias. Vejamos: 65 alunos do Oficina e 63 do Polivalente consideram o conhecimento histórico útil na vida cotidiana. No entanto, quando perguntados sobre a influência desse

conhecimento para tomar decisões, somente 45 e 31 alunos, respectivamente, assinalaram que *sempre* ou *muitas vezes* ele influencia. Como afirmamos anteriormente, as narrativas da Questão 3 foram pouco consistentes, não permitiram evidenciar as situações nas quais o conhecimento histórico é útil na vida cotidiana, dificultando, assim, a identificação dos possíveis motivos da discrepância entre utilidade na vida cotidiana e influência na tomada de decisões. Os gráficos que se seguem mostram os números das argumentações.

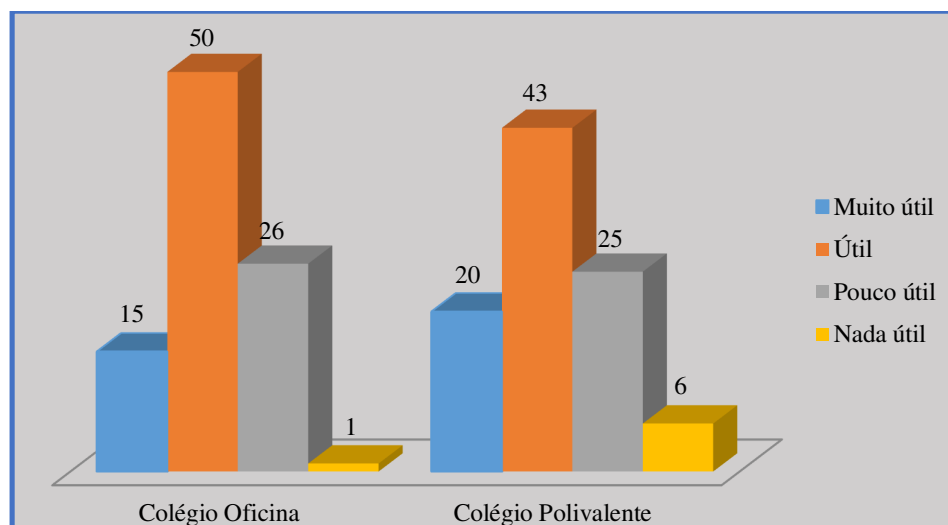


Gráfico 12: Utilidade do conhecimento histórico na vida cotidiana (em número de alunos por resposta)

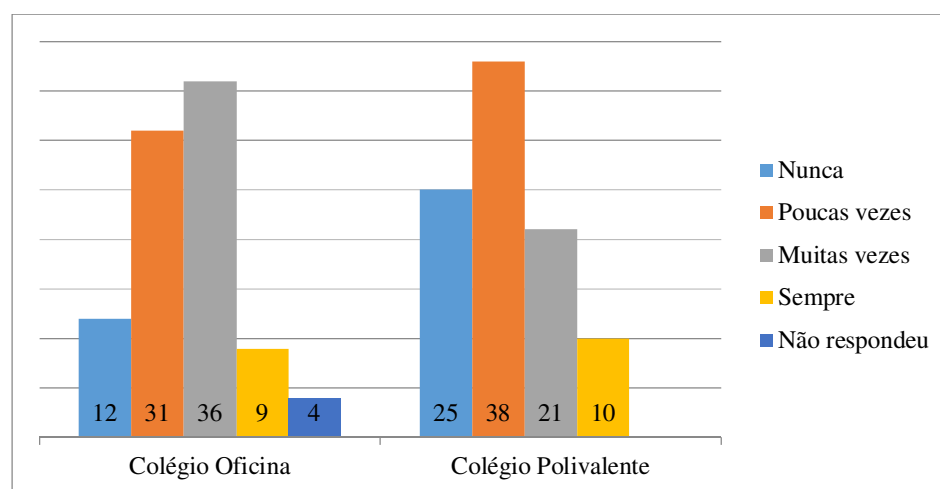


Gráfico 13: Influência do conhecimento histórico na tomada de decisões (em número de alunos por resposta)

Vimos na primeira parte deste texto que, para que a função de orientação seja cumprida, uma capacidade precisa ser aprendida no desenvolvimento da consciência histórica, “[...] a capacidade de formar um sentido sobre a experiência temporal, com o objetivo de

orientar suas ações e sofrimentos no tempo” (RÜSEN, 2012, p. 54), o que, segundo o próprio autor, se manifesta na capacidade de narrar historicamente. No caso do presente estudo, as narrativas evidenciam o pouco desenvolvimento desta competência e suas congêneres, quais sejam: experiência, interpretação e orientação, denotando a ausência de sentidos em relação ao conhecimento histórico acumulado ou diminuindo a condição de que a consciência histórica sirva efetivamente como fator de orientação.

As narrativas desta investigação também demonstram que os alunos de ambas as escolas parecem manter uma visão do passado pelo passado. Esta afirmativa encontra eco nos relatos que estabelecem pouca interconexão entre tempos históricos – notadamente, passado e presente, já que quase não se referem ao futuro. Esse achado coincide com o da pesquisa de Moreno (2006, p. 234), anteriormente mencionada, na qual ela verificou que “[...] majoritariamente os alunos analisados associam a História com o conhecimento do passado, aludindo expressamente ao estudo de acontecimentos relevantes que deixaram marcas nas formas de vida e sua evolução posterior”.¹⁴⁹ Também semelhantemente ao resultado dessa pesquisa, ao citarem personalidades, os alunos da nossa investigação lembraram somente nomes que consideram influentes (Napoleão, Hitler, D. Pedro I...), evocaram unicamente fatos notáveis (guerras, holocausto, ditaduras etc.) e pouco tocaram em questões estruturais, como organização sociopolítica, econômica e cultural, ou em personalidades que representam a luta de determinados grupos que tiveram sua história negada ou contada por outro ponto de vista que não o seu – Zumbi dos Palmares, por exemplo, para o movimento negro. Com estas observações, não queremos dizer que o problema esteja com os alunos; queremos chamar a atenção para o fato de que algo se perde entre o ensinado e o aprendido.

Mesmo que boa parte dos alunos reconheça a importância do passado como fator causal de fenômenos da atualidade, há, nas narrativas, ausência de argumentos históricos sobre situações concretas, em que a conexão temporal demonstre de forma explícita que a História tenha efetivamente contribuído para a formação de opinião, compreensão de fatos ou tomada de decisões, conforme solicitado nas últimas questões analisadas. As narrativas se dão em uma espécie de **vazio epistemológico**, por nós entendido como o pouco domínio acerca do conhecimento histórico, responsável por promover no indivíduo a competência para elaborar conceitos que o ajudem a interpretar e entender o contexto histórico-cultural em que está inserido e também na autocompreensão e compreensão do outro, situando-se, assim, no tempo e no espaço.

¹⁴⁹ Tradução nossa.

Esse vazio abafa a possibilidade pessoal de construção do conhecimento, a crítica à “verdade histórica” e a perspectiva de que a maior parte de nossas ações está impregnada de historicidade, bastando lembrar que até situações presentes no cotidiano escolar, como ser signatário de um abaixo-assinado pelo uso ou não da farda escolar, implica numa tomada de decisão que exige justificativas por vezes históricas, pois o fardamento não se reduz a uma mera vestimenta, já que carrega em si simbolismos sociais e institucionais. Ademais, a construção de ideias, valores, opiniões e autocompreensão exige a interpretação de si e do mundo, para os quais a identidade (historicamente construída) e a consciência histórica são decisivas.

Aliado a isso, quando precisamos tomar decisões, agimos fortemente impelidos pela nossa historicidade ou, nos termos propostos por Heller, por um sentido de *Conjuntividade*, entendido por ela como o fenômeno que une as gerações, o que significa dizer que

estamos juntos com aqueles que vivem, já que, também vivos, agimos e pensamos a favor ou contra eles. Estaremos juntos com os mortos, na medida em que contarmos suas histórias, e juntos com aqueles que ainda não nasceram, na medida em que estes vivam em nós como promessa ou fé [...] (HELLER, 1993, p. 56).

Por conseguinte, o que dá liga e instaura a conjuntividade é a partilha de experiências históricas, mesmo que elas estejam distantes temporal e espacialmente. Conjuntividade seria, então, saber da historicidade do outro em relação à minha, intercambiar e misturar historicidades, aprimorar o sentimento de alteridade.

Outro aspecto que ressalta dos dados é a visão segundo a qual a História é tida em sua exemplaridade, ou seja, os atos, os fatos e as personalidades do passado servem como guias para problemas e questões colocados pelo presente e pela vida prática. A questão é que, no caso das narrativas analisadas na presente pesquisa, a exemplaridade não contou com um nexos temporal. Essa mesma forma de compreensão foi apresentada por jovens europeus e brasileiros, sendo maior entre os primeiros, conforme pesquisa comparativa desenvolvida por Schmidt (2002, p. 200, grifo do autor) e anteriormente aludida, de acordo com a qual

em segundo lugar, entre os jovens europeus, está a valorização da História como *um meio de se aprender com sucesso e o insucesso dos outros*, empatada com a imagem de que a História é *um número de exemplos instrutivos sobre o que está certo ou errado, é bom ou mau*. Entre os jovens brasileiros, a imagem da História como *um meio de aprender com os sucessos* está em terceiro lugar, com 68,59%.

Ponderando que, para grande parte dos alunos, o passado histórico serve como modelo para a atualidade, em suas estratégias de seleção curricular o professor precisa estar atento aos conteúdos que possibilitem uma leitura de mundo associativa entre fatos passados e presentes, cujas experiências pessoais e coletivas não venham à tona destituídas de sentidos, conforme nos lembra a narrativa já transcrita e que aqui trazemos novamente por ilustrar bem tal situação: “[...] a quebra da bolsa de 1929 me ajudaria? Acho que ao menos que eu seja um bancário ou algo do tipo isso não iria me ajudar” (LGBG – PTB). Dessa maneira, a seleção e abordagem dos conceitos substantivos precisam ocorrer de modo a completar a dialética entre saber e sentido, contribuir para elevar a aprendizagem a um nível de raciocínio que ajude a compreender melhor o que se vê e vive, atuando em sua interpretação de modo que ocorra o aprimoramento da consciência histórica e evite que os alunos passem pelo mundo da escola e levem consigo as marcas de um “estrabismo de pensamento” (LISPECTOR, 1998, p. 71).

Infelizmente, o que as narrativas nos permitem inferir é que, mesmo se tratando de sujeitos à beira de concluir sua vida escolar, o ensino de História parece não estar levando à literacia histórica ou à efetiva progressão do pensamento histórico e que os alunos têm agregado informações apenas de cunho factual, sem que ganhem sentido para o mundo fora da escola. Em função desse alerta, é imprescindível tocar em um aspecto crucial ao ensino de História e pouco expressado nas narrativas, a formação de conceitos de segunda ordem ou meta-históricos, especialmente a empatia histórica, aqui compreendida “[...] como uma realização – algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais os seus objectivos, como entenderam aquela situação e se conectamos tudo isto com o que aqueles agentes fizeram” (LEE, 2003, p. 20), que, segundo nossa visão, precisa ser aprimorada. Ressalvamos esta ideia meta-histórica em particular, por entendermos ser ela responsável por levar à compreensão de outros conceitos meta-históricos e das diferenças entre “nós” e os “outros” e entre tempos qualitativamente distintos, despertando nos alunos o senso de respeito à diversidade cultural e ao humano, seja passado, seja contemporâneo.

Além disso, a ausência desse conceito estruturante pode gerar nos alunos uma completa rejeição ao passado, por nós denominada negativa absolutizada, na qual a conexão temporal não é considerada nem em termos relativos. Com esse tipo de atitude, a apreensão do conhecimento histórico fica comprometida, uma vez que

difícilmente se poderá dizer que entenderam a História os alunos que frequentaram a disciplina de História e que mantêm uma rejeição completa relativamente às pessoas do passado, que não as vêem como seres humanos com direito ao mesmo respeito que exigimos para nós. Se os alunos não têm

essa disposição para tratar as pessoas no passado *honestamente*, reconhecendo os motivos por que o fizeram – pelos menos como uma assunção geral – então a disciplina de História falhou nos seus mais importantes fundamentos e propósitos (LEE, 2003, p. 21, grifo do autor).

Em uma primeira análise de investigação inconclusa, Ribeiro (2011, p. 15) chegou à mesma consideração em termos de ausência, ao propor aos sujeitos de sua pesquisa que escrevessem livremente sobre a história nacional e local, em cujas narrativas deveriam constar marcos temporais, personagens e acontecimentos, articulando a imaginação e a empatia histórica. Segundo ela, o que chama a atenção logo de início é que “[...] a grande maioria dos textos elaborados por estudantes do último ano do ensino fundamental não apresentam referências a qualquer conteúdo histórico, acontecimento ou personagem trabalhado pela disciplina”. Ainda de acordo com sua opinião, tal constatação pode ser atribuída à força do conhecimento do senso comum, “[...] principalmente sobre as questões que envolvem a história e identidade nacional em nosso país veiculados pela *mídia*” (RIBEIRO, 2011, p. 15). Acrescenta que uma reflexão mais aprofundada extrapola esta perspectiva e remete a uma representação de “Brasil-natureza”, resultante do longo processo de constituição identitária nacional.

No caso da nossa pesquisa, mesmo tendo se valido de conceitos substantivos – entre os quais se destacam os de caráter político (ditaduras, democracias, eleições) e belicosos (primeira e segunda guerras mundiais, “ataques terroristas”, guerras napoleônicas) –, os alunos se limitaram à descrição de “fragmentos eventificados” (LEE, 2006, p. 146), não sendo seguida de um retorno diacrônico que contribuísse para a compreensão de fatos e fenômenos da atualidade ou demonstrasse que eles percebem os caminhos e descaminhos desses acontecimentos. Nem ao falarem sobre a influência do conhecimento histórico na tomada de decisões e na formação de opinião, eles recorreram a esse mecanismo ou fizeram alusão a temas recorrentes nos meios midiáticos. Para Lee (2006, p. 144), isso significa que os alunos não acessam o que denominou “estrutura histórica utilizável”, por ele definida em termos de “[...] um ponto de vista geral de padrões de mudanças a longo prazo, não um mero esboço de história folheando picos do passado” (LEE, 2006, p. 146). Segundo podemos depreender de seus argumentos, a UHF¹⁵⁰ pode ser compreendida como uma ferramenta intelectual que auxilia os alunos a formarem quadros históricos que superem a eventificação e questionem os

¹⁵⁰ Para denominar a estrutura histórica utilizável, o autor emprega a sigla UHF da forma inglesa *Utilisation Historical Framing*.

padrões de mudanças nas ações humanas e em suas formas de organização (institucional, social, econômica etc.).

Dessa maneira, segundo o mesmo autor (LEE, 2006, p. 145), para que os alunos se orientem no tempo e percebam que presente e futuro estão em relação contextual com o passado, a educação histórica precisa ajudá-los a combinar dois elementos: a compreensão da disciplina História e a UHF, com risco de não conseguirem ir além do senso comum e de aceitarem mais facilmente versões prontas sobre o passado ou ainda vê-lo em uma fixidez irremovível, o que pode retirar-lhes qualquer senso crítico quanto ao presente, limitar suas ações ou dificultar perspectivas de futuro. Nesse sentido,

a UHF deve ser uma estrutura aberta, capaz de ser modificada, testada, aperfeiçoada e mesmo abandonada, em favor de algo mais, de forma que os alunos sejam encorajados a pensar e refletir sobre as suposições que fazem ao testar e desenvolver sua estrutura. Diferentes alunos sairão da escola com diferentes estruturas (LEE, 2006, p. 147).

No que tange a estas discussões, entendemos que o desconhecimento sobre o passado abriga o desconhecimento sobre o presente, por conseguinte, nossos alunos precisam ser encorajados a combinar experiências históricas escolares e extraescolares, a ver o passado não como uniformidade ou algo absolutamente estranho ao nosso tempo, pois que quem viveu lá foram homens e mulheres como nós que vivemos aqui – a História é efetivamente humanidade e suas ações em entrelaçamento de tempos.

Em função disso, reiteramos, junto com Lee, que o ensino de História precisa estimular nos alunos a UHF, pois, sem esta ferramenta, como discutir e se posicionar sobre temas candentes entre nós, como as políticas de reparação, ou entender por que a violência no Brasil tem cor (é negra) voltando somente a “picos do passado”, e não a um quadro geral do nosso passado escravista? E uma análise sobre o fato de o país ter índices inaceitáveis de violência contra a mulher, pode prescindir do conhecimento acerca de nossa formação social, pautada em valores patriarcais? A compreensão destes e de outros fenômenos se tornará efetiva unicamente à luz do conhecimento crítico, da elaboração por parte do aluno de um quadro histórico amplo e de uma formação histórico-cultural sedimentada.

De tal princípio decorre que um dos papéis fundamentais da escola é transmitir o conhecimento acumulado, ajudando o sujeito na apropriação desse conhecimento, e facultar seu processo de socialização e historicização de forma que seu olhar seja ampliado para além do senso comum. Dessa maneira, como ciência e ensino, cabe à História a tarefa de ajudar a ultrapassar o conhecimento empírico, notadamente quando ele alimenta discursos

mantenedores de situações de exclusão e desrespeito aos humanos direitos ou que vendem a falsa ideia de naturalidade ante esses fatos, obscurecendo a visão do seu caráter processual, ideológico e histórico. São discursos que sistematicamente negam a memória histórica de negros, mulheres, portadores de necessidade especiais e demais grupos, genericamente denominados de minorias, homens e mulheres concretos, cujas ações fazem também a História. Assim,

assumir o primeiro princípio da Didática da História torna necessário que professores e alunos busquem a renovação dos conteúdos, a construção de problematizações históricas, a apreensão de várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, das histórias silenciadas, histórias que não tiveram acesso à História (SCHMIDT e GARCIA, 2005, p. 299).

A questão da identidade – constituída e constituidora da consciência histórica – também foi pouco relacionada pelos alunos com o conhecimento histórico. Sabemos que o ensino de História nunca foi o único, mas é um dos elementos que ajudam na constituição identitária. Assim, torna-se pertinente interrogar: qual o papel atual e como tem sido estabelecida a Didática da História frente a essa demanda particular? Tais reflexões ganham significado maior se for considerado que o olhar sobre a questão das diferenças identitárias carece ser modulado de modo a não mascarar outra forma de diferença que precisa (e deve) ser superada: a de classe.

A formação para a cidadania, função tão requisitada do ensino de História a ponto de em dado momento ser ele caracterizado como “pedagogia do cidadão”,¹⁵¹ também foi pouco identificada nas falas dos sujeitos da pesquisa. Ressalvamos que, com essa alusão, não estamos defendendo um ensino baseado em tal premissa ou no conceito largamente aceito que a limita à cidadania política. Quando a associamos ao ensino de História, a cidadania que vislumbramos não está voltada para o desenvolvimento do ufanismo extremista – que em certos países ajudou a alavancar governos discricionários e genocidas –, tampouco diz respeito unicamente à observância de direitos e deveres constitucionais quase nunca providos na prática. Defendemos que o ensino de História deve se comprometer com uma formação para a cidadania que prime pelo respeito ao ser humano, que valorize a vida em toda a sua beleza e potencialidade, que ajude a construir um mundo onde haja dignidade física e espiritual para todos, um lugar que não exclua os que não dispõem de capacidade produtiva ou de consumo.

¹⁵¹ Essa categoria foi cunhada por Nadai (2001, p. 23) e atualmente é aceita e reproduzida entre pesquisadores do ensino de História.

Claro, que isso parece irreal, já que necessita de mudanças que certamente não dizem respeito unicamente ao ensino de História – é, aliás, de caráter estrutural –, mas do qual o ensino também faz parte. E mesmo parecendo utópico, defendemos a necessidade de sonhar, porque se isso não nos for mais permitido ou possível, o futuro da História estará condenado, pois que, se tudo se esgota na concretude do agora, se estamos inexoravelmente condenados a viver a indiferença quanto ao destino do próximo e confirmar a impossibilidade de transformar o legado que deixaremos para nossos herdeiros em humanidade – conforme querem nos fazer crer –, perderá sentido continuar a plantar árvores cujos frutos nem eles nem nós experimentaremos, nós porque já não estaremos aqui, eles porque só receberão árvores estéreis.

Como outras, a pesquisa realizada não tem caráter de generalização, uma vez que está em relação com os dados analisados e circunscrita a espaços limitados e às falas de seus sujeitos. Tampouco tem a pretensão de resolver problemas relacionados aos temas sobre os quais se debruçou. Contudo, ao refletir sobre eles, terminou por levantar novas (e velhas) indagações de difícil resposta, no entanto necessárias à reflexão e compreensão do fenômeno educativo e que podem servir de pistas para os professores de História e contribuir para o fortalecimento do campo (área?) denominado Educação Histórica.

Ressalvamos ainda que, embora tenhamos baseado nossa análise principalmente nas ideias de Rüsen, não entendemos a consciência histórica como a exclusiva forma de constituição de sentidos ou a única a servir como fator de orientação para a vida prática. Outros elementos, tais como crenças religiosas, filosóficas ou políticas, por exemplo, também cumprem essa função. De qualquer forma, mesmo considerando essa argumentação, a pergunta permanece: de onde se origina o móvel de nossas ações, intenções, interesses e sentimentos e o que lhes serve como fator de orientação? Os vários campos do conhecimento tentam responder a esta questão e o fazem de acordo com seus paradigmas e os olhares dos sujeitos que os produzem. Com isso queremos explicitar que aqui tratamos da consciência histórica por acreditarmos ser ela um importante fator de atribuição de sentidos ao tempo e à vida, no campo que nos cabe: o campo da História. No mais, a questão acerca do que servirá efetivamente como esse fator – conjuntamente com a consciência histórica ou para além dela – continua em aberto...

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomaremos os pontos principais do texto, ressaltando as contribuições da pesquisa para o campo do ensino de História, particularmente para a Educação Histórica.

No estado da arte, constatamos que, apesar da franca expansão das pesquisas em Educação Histórica, no Brasil, elas ainda se encontram centralizadas na Região Sul.¹⁵² O levantamento evidenciou também a restrita quantidade de trabalhos que se preocupam com as formas de apreensão do conhecimento por parte dos alunos, com os usos e sentidos desse aprendido, notadamente para o aprimoramento da consciência histórica. Verificou igualmente que a maior parte das pesquisas em ensino de História está alocada junto aos programas de Pós-graduação em Educação, e não aos programas em História, demonstrando a pouca relação do campo da História com sua didática. No percurso sobre os sentidos da História ensinada, foi possível averiguar as funções que sociedade e governo entendiam (e entendem) como sendo prioritariamente responsabilidade do ensino de História e que se expressam por meio de currículos prescritos, discursos de intelectuais – vinculados ou não ao campo educacional – ações governamentais, projetos e programas oriundos e defendidos pelo Estado ou pela sociedade civil. Tais funções são relevantes a ponto de garantir à História sua manutenção como disciplina do currículo escolar, sofrendo variações em sua didática e na carga horária, que, em certos momentos, foi diminuída. Constatamos que as mudanças de funções a ela atribuídas atendem às demandas de cada contexto socioeconômico, político e cultural e da força dos grupos em disputa. Ao longo de seu percurso disciplinar, é possível observar diversas atribuições – quase nunca consensuais – que marcam o ensino e objetivam a formação dos alunos. Essas funções normalmente estão vinculadas a aspectos políticos, éticos e práticos, predominando os seguintes ideais de formação: sentimento nacionalista, patriótico e progressista; identidade nacional e cidadania; moral baseada na ética cristã (notadamente católica); senso crítico; mundo do trabalho; e respeito à diversidade étnica e cultural, incluída como pauta mais recente. Vimos também que algumas dessas funções, como a formação para a cidadania e identidade nacional, presentes desde sua gênese disciplinar, ainda permanecem, embora com nova compreensão.

¹⁵² Alguns trabalhos foram identificados nas regiões Sudeste e Centro-Oeste junto à Universidade de São Paulo e Universidade Federal de Goiás, mas contando ainda com um número reduzido, principalmente se comparado à produção do Sul.

No segundo capítulo, entendemos que nossa maior contribuição, tal qual no primeiro, foi identificar os sentidos e funções atribuídos à escola e à educação, que, como construções sociais, estão sujeitas a mudanças e permanências, a fim de adequá-las às necessidades de cada momento histórico e ao modelo social e econômico que se deseja construir. Nesse percurso histórico, destacamos a Idade Média, com a formação das *universitas*, e a Modernidade, instauradora do modelo escolar vigente até os dias atuais, como momentos de mudanças mais acentuadas. Constatamos que, ao longo da história, a educação e a escola foram marcadas pelos ideais salvacionistas e meritocráticos, sendo imputadas a ambas as mais diversas funções, entre as quais, a de formação moral e política, a transmissão do conhecimento historicamente acumulado, a elaboração de novos saberes e a preparação do sujeito para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho. Concluimos que, na atualidade, a instituição escolar e a educação passam por uma crise de sentidos que coloca em cheque sua legitimidade.

Buscando a compreensão sobre os sujeitos da pesquisa realizada, ainda no capítulo dois apontamos alguns elementos que nos levaram a ratificar que as categorias adolescência, juventude e aluno representam constructos teórico-sociais originados na Modernidade. Verificamos que a divisão de cortes etários atende mais a fatores histórico-culturais que biológicos e que, mesmo sofrendo variações, praticamente todos os grupos humanos estabelecem marcas, sinais, códigos ou rituais delimitadores dessas mudanças. A análise também evidenciou que, pela sua complexificação, na maioria das sociedades atuais os marcadores que dividem a vida adulta da juvenil são cada vez mais tênues e que prepondera, na maioria delas, a concessão da moratória social aos jovens e adolescentes e que prevalecem visões homogeneizadoras, preconcebidas e estereotipadas sobre eles, terminando por esconder inúmeras diferenças – o que vale também para os que se encontram na condição de alunos. Essa análise aponta para a necessidade de que essas categorias sejam repensadas, ainda mais se for considerado o valor que os jovens concedem à escola, conforme vimos nos resultados de pesquisa referida naquele capítulo.

Quanto ao terceiro capítulo, apresentamos inicialmente uma sistematização sobre a Educação Histórica, seus caminhos e pressupostos teóricos e metodológicos centrados nos processos de aprendizagem, nos usos sociais da História apreendida, na construção do pensamento histórico e na formação da consciência histórica, o que, para nós, foi importante por se tratar de uma discussão relativamente nova e, principalmente, porque nosso trabalho se insere nesse âmbito. Tal processo de sistematização foi importante por ter ajudado a torná-la mais clara para nós e, esperamos, para o leitor pouco afeto aos estudos a ela vinculados.

O capítulo terceiro discutiu também a Didática da História, valendo-se, principalmente, dos pressupostos de Jörn Rüsen, que a entende como ciência da aprendizagem histórica. Ao atribuir à Didática da História o status de ciência, Rüsen lhe imprime um olhar de revalorização. Dizemos revalorização porque este autor lembra que, antes de seu processo de cientificização, a Didática se constituía na principal razão da pesquisa histórica. Outro aspecto que marca o pensamento de Rüsen acerca da Didática específica da História é o fato de ela extrapolar o mero desempenhar da função instrumental, passando a ser compreendida como uma Teoria da História, que, no campo educacional, deve ajudar a promover o desenvolvimento da consciência histórica. Dessa forma, ele situa a Didática da História em sua ciência de referência, ou seja, a própria História, conquanto não negue seu papel junto à História Escolar ou estabeleça hierarquia entre esta e a História Científica.

Da mesma maneira, o olhar de Rüsen se difere do de muitos teóricos da História, no que diz respeito à História Escolar. Por sua preocupação em entender a consciência histórica como fator de orientação temporal e ver na formação histórica (em sentido lato e em espaços diversos) uma forte possibilidade de intervenção e aprimoramento desse tipo de consciência, é que a teoria ruseniana tem servido como base para muitos trabalhos no âmbito da Educação Histórica e motivado pesquisadores de vários países a buscarem empiricamente as formas de apropriação do conhecimento histórico, a formação e o desenvolvimento do pensamento histórico e os usos e sentidos desse conhecimento na e para a vida, o que faz com que a aprendizagem histórica se referencie na própria História, sendo assim, denominada *Cognição Histórica Situada*. Ressalta ainda que, ao buscar o “como” e os sentidos do aprendido, esses estudos colaboram para atualizar as teorias cognitivistas, que, até então, defendiam estágios para o aprendizado com base na idade, inibindo práticas pedagógicas que incentivem crianças a aprenderem desde cedo a pensar historicamente. Assim, segundo essa proposição, a Didática da História e o ensino de História se aproximam da Ciência Histórica, que, por sua vez, dá à sociedade, por intermédio delas, respostas para carências de orientação da vida diária no tempo presente.

No quarto capítulo expusemos as narrativas dos sujeitos. Os dados empíricos foram emparelhados aos questionamentos e objetivos da pesquisa e passaram por uma avaliação qualitativa à luz da técnica da análise de conteúdo e das teorias da aprendizagem histórica, identificando, nas falas – e nos silêncios – dos alunos, aproximações e distanciamentos com o ensino e a aprendizagem do conhecimento histórico. As narrativas foram também quantificadas, sendo elaboradas tabelas e gráficos que compuseram numericamente a análise.

O quinto capítulo iniciou-se com uma discussão teórico-conceitual acerca da consciência histórica em conformidade com o pensamento de Rüsen. Por não haver um consenso em torno dela e tratar-se de categoria chave da pesquisa, entendemos ser importante ter efetuado este exercício teórico buscando compreendê-la e identificar nosso nível de aceitação frente ao conceito apresentado pelo autor. Esse exercício interpretativo também representou uma contribuição para clarear o seu pensamento em nós, cujas ideias, conforme dito acima, têm ajudado a sustentar teoricamente a pesquisa em Educação Histórica.

Em seguida, passamos à análise das narrativas. De posse dos dados empíricos, foi possível estabelecer as seguintes categorias: a) relação de positividade: indica que os alunos atribuem importância à disciplina história; b) negativa absolutizada: negam absolutamente a relação temporal, não contextualizando tempos diferentes nem suas singularidades; c) conhecimento circundante: o valor atribuído ao conhecimento circunda a si mesmo, esgota-se em si, não sendo relacionado com a vida ou situações extraescolares, e assim, consubstanciar-se em uma dialética entre sentido e saber; d) vazio epistemológico: ausência, nas falas, de argumentos históricos para a compreensão de mundo ou tomada de decisões, não se constituindo, portanto, como mecanismos de desenvolvimento da consciência histórica, que, dessa forma, fica impedida ou limitada como fator de orientação na vida prática.

Segundo nossa análise, as narrativas dos alunos, tanto da escola privada, quanto da escola pública, possibilitam afirmar que eles desenvolvem uma relação de positividade com a disciplina. Quando se trata do estudo de História, os dados numéricos também demonstram que a grande maioria dos sujeitos de ambas as escolas a considera agradável. O problema começa a aparecer quando os alunos comparam a aprendizagem que ocorre na escola com a de outros ambientes ou por meio de outras linguagens. Tal situação não pode ser desprezada, porque a forma como a História vem sendo trabalhada em sala de aula certamente contribui para o distanciamento do aluno e promove dificuldades no desenvolvimento do pensamento histórico.

De acordo com as narrativas, o desprazer manifestado pelos alunos em relação ao estudo da disciplina está relacionado ao fato de a considerarem enfadonha, discursiva e de memorização. As argumentações demonstram a permanência da visão segundo a qual História é uma disciplina cujo aprendizado ainda está limitado a “decorar”, “saber de cor”. Em latim “cor” significa “coração” (*cordis*), comumente associado aos sentimentos. O ideal seria que o sentido subjacente fosse aprender com o coração. No entanto, esse não parece ser o sentido apresentado pelos alunos, que expulsam da disciplina o uso do raciocínio, devendo o aprendizado ocorrer sem esforço, já que o bom resultado adviria unicamente da capacidade de

lembrar datas, nomes e fatos. Esse dado nos leva a argumentar que, apesar da inovação de metodologias e práticas de ensino, de mudanças na formação inicial e continuada, do aporte de novos recursos tecnológicos e do avanço das pesquisas do campo – que possibilita um maior suporte teórico –, aparentemente o ensino de História permanece mecanicista, centrando a aprendizagem no conteúdo, cuja apreensão é aferida por meio de avaliações que não requerem o raciocínio crítico. Neste caso, desconsidera-se que a aprendizagem é um processo interno ao indivíduo, foca no didatismo do professor em detrimento do papel do aluno e valoriza mais o produto final que o processo.

Um aspecto igualmente pontuado pelos alunos em suas narrativas é a importância de associar ao conhecimento escolar outros espaços, linguagens e o uso dos novos aparatos tecnológicos, discussão que não é nova no ensino de História. Contudo, mais uma vez chamamos a atenção para a maneira de trabalhar tais espaços, linguagens e recursos, pois, se isso for realizado sem a intervenção apropriada, tende a criar o que aqui denominamos “conhecimento circundante”, ou seja, aquele que vale por si mesmo, desperta atenção fugazmente, sem que a finalidade primordial, que, no nosso caso, é a aprendizagem histórica significativa, seja alcançada. Analisando as imagens contidas nos livros didáticos, Rösen (2010, p. 120) faz a seguinte observação, da qual nos apropriamos por entender que vale também para outras linguagens e tecnologias:

[...] não devem ter a mera função de ilustração, mas constituir a fonte de uma experiência histórica genuína: devem admitir e estimular interpretações, possibilitar comparações, mas sobretudo fazer compreender aos alunos e alunas a singularidade da estranheza e do diferente do passado em comparação com a experiência do presente, e apresentar o desafio de uma compreensão interpretativa.

O fato de vigorar entre os sujeitos de ambas as escolas a ideia da história como mestra da vida nos leva a inferir que o ensino tem tomado como base prioritariamente a forma da constituição exemplar de sentido, segundo a qual os acontecimentos históricos servem como referencial não somente para a compreensão do tempo presente, mas, também, para orientar ações pautadas em experiências já dadas a conhecer pela história pessoal ou da humanidade, indicando uma característica identificada por Rösen e outros pesquisadores da Educação Histórica. Para Rösen (2012, p. 98-99), essa situação exige que a Didática atente para os tipos históricos de constituição de sentidos no ensino, o que deve decorrer de uma teoria das formas de aprendizagem histórica, que permita perceber diferenças entre elas, já que a experiência escolar tem demonstrado que “[...] as formas tradicionais de pensamento são mais fáceis de

aprender, a forma exemplar domina a maior parte dos currículos de história, as competências críticas e genéticas requerem um grande esforço por parte dos docentes e do aluno” (RÜSEN, 2010, p. 74). Tal diferenciação não só permite detectar os tipos de consciência histórica empregados na constituição de sentidos, como, ainda, propicia ao professor clareza quanto ao tipo de consciência que precisa ser mobilizada e aperfeiçoada em uma dada situação de ensino e aprendizagem.

Outro aspecto observável, com base nas narrativas, é o de que alguns alunos acionam o conhecimento histórico somente no âmbito da *memória semântica acadêmica*, isto é, visam atender às demandas escolares – no caso dos respondentes, a aprovação no concurso vestibular – ou seu proveito ou nulidade para a profissão escolhida. Isso se dá em contraposição ao emprego da *memória semântica experiencial*, relacionada à interpretação do conhecimento e seu uso na solução de problemas apresentados pela vida cotidiana. Não queremos, com isso, estabelecer qualquer hierarquia entre os dois tipos de memória, apenas ressaltar que as falas expressam antagonismos quanto ao uso desse conhecimento.

Em relação às ausências, ao não dito, duas funções atribuídas pela sociedade e pelo Estado ao ensino de história praticamente desde sua gênese como disciplina escolar – a formação da identidade e da cidadania – pouco aparecem nas narrativas. Quanto à identidade, tal situação pode significar que os alunos não conseguem perceber a relação entre a História mais ampla e as histórias pessoais e sua importância para a formação de identidades coletivas e individuais, ou seja, não utilizam o conhecimento histórico para a autocompreensão. Isso nos leva a atentar para a proposição de Heller (1993), segundo a qual, somos porque outros foram e só seremos enquanto outros ainda forem. No que tange à formação para a cidadania social e política (compreensão de direitos e deveres, respeito às diferenças, consciência ecológica etc.), parece não fazer parte do repertório de conhecimento dos alunos, uma vez que a temática apareceu apenas em uma narrativa.

Igualmente os conceitos de segunda ordem ou estruturais, necessários à formação de um aparato conceptual mais sofisticado e ao desenvolvimento do raciocínio histórico, também foram bem pouco demonstrados. Esse é um elemento para o qual professores de História precisam estar atentos, sob pena de desenvolver um ensino meramente preocupado com o aprendizado de conceitos substantivos, o que não é menos importante, contudo não representa o elemento fundamental que garantirá o refinamento da consciência histórica.

Entre ambas as escolas merece destaque o grande número de justificativas pautadas na importância de se obter conhecimento (utilizável ou não na vida prática). Mesmo se tratando de narrativas curtas (o que pode conduzir a equívocos de interpretação), é possível inferir que

o conhecimento ganha valor em si, conhecer por conhecer, agregar “conteúdo”. A forma de apreensão desse conhecimento e o seu modo de produção e usos sociais parecem ser pouco levados em conta por nossos narradores. Configura-se, portanto, em um vazio epistemológico, já que não consideram o fazer histórico e também não utilizam em suas justificativas argumentos que demonstrem que eles detêm as competências básicas que dizem respeito à natureza do conhecimento histórico em termos de interpretação, compreensão e produção de uma narrativa coerente, o que demonstra a pouca efetividade do ensino.

Chamamos a atenção para esse dado por concordamos com Schmidt (2009c, p. 15), quando afirma que a aprendizagem só é efetivamente aprendizagem histórica

[...] quando ela muda os padrões de interpretação do passado, o que pressupõe um processo de internalização dialógica e não passiva do conhecimento histórico, além de uma exteriorização para fora, no sentido de mudar a relação com a vida prática e com o outro.

Um dos principais achados da pesquisa é a identificação de um hiato entre o fato de os alunos atribuírem valor à disciplina e não conseguirem estabelecer, a partir dela, sentidos para a vida. Desafio para a escola e para os docentes já que

o sujeito constrói e reconstrói – tal como faz no mundo em geral – o conhecimento que lhe é apresentado na escola. Como vimos, esse conhecimento é reelaborado pelo sujeito ao relacionar-se com ele, a partir de seu próprio universo de significações. Nesse sentido podemos dizer que entre o que se ensina e o que se aprende existe uma incógnita, constituída pelos múltiplos processos de apropriação que cada sujeito realiza (EDWARDS, 2003, p. 62).

De acordo com nossa concepção, entender os significados que os alunos atribuem ao conhecimento passa também pela compreensão acerca da relação que desenvolvem com o saber. Nesse sentido, Charlot (2001) lembra que, no interior de uma mesma classe, existem diferentes tipos de saberes e aprendizagens, mobilizados nas mais diversas situações e consoante a necessidade, incluída a da sobrevivência. Assim, aprender Matemática ou aprender a consertar uma moto, conforme exemplo evocado pelo próprio Charlot, configuram-se em aprendizagens distintas que, por isso mesmo, requerem formas igualmente distintas de aprender. Para ele, o mais importante a ser observado no processo didático não são os conhecimentos a serem transmitidos ou as metodologias empregadas, e, sim, a relação que o sujeito desenvolve com o saber, ou seja, “a questão é sempre compreender como se

opera a conexão entre um sujeito e um saber” (CHARLOT, 2001, p. 19), isto é, o que sustenta a mobilização em direção ao saber.

No processo de ensino e aprendizagem, além da relação que o aluno desenvolve com o saber e que o move em direção a ele, há outro aspecto a ser considerado: nem toda apreensão do conhecimento pode ser constatada. Com efeito, é possível verificar se alguém aprendeu a andar de bicicleta, no entanto isso não ocorre com o aprendizado histórico, por não ser fácil identificar as capacidades exatas adquiridas através dele. Nesse sentido, Rösen (2007, p. 105) lembra que “curiosamente a didática da história ainda não debateu seriamente em que comportamento de uma pessoa se poderia identificar que ela adquiriu uma consciência histórica desenvolvida, enfim, que ela aprendeu história”. É importante ressaltar que, nesta observação, ele não restringe o conhecimento ao acúmulo da História objetiva. Do que trata o autor é a apreensão de uma História que garanta ao indivíduo competência para “[...] assenhorear-se de si a partir dela. Ele necessita, por meio de uma apropriação mais ou menos consciente dessa história, construir sua subjetividade e torná-la a forma de sua identidade histórica” (RÜSEN, 2007, p. 107), assenhoreando-se, assim, de si e de seu tempo.

Tal proposição nos leva a refletir sobre a ideia recorrente, até nos meios educacionais, de que a capacidade de aprendizagem do aluno da escola pública é inferior à do aluno da escola privada,¹⁵³ como se isso fosse um destino manifesto, fato natural inerente à classe social à qual o sujeito pertence, sem atentar para outros tipos de saberes de que são portadores e que mobilizam no processo de aprendizagem que, se bem aproveitados e direcionados, fatalmente levarão a uma relação mais produtiva com o saber e, conseqüentemente, com a sua apreensão. Diante disso, a Didática precisa superar a perspectiva de carências socioculturais e interrogar sobre a relação entre o “eu epistêmico”, entendido como o ser racional “[...] como já constituído e a espera, de algum modo, de condições didáticas que lhe permitirão nutrir-se do saber de forma exemplar” (CHARLOT, 2001, p. 18) e o “eu empírico”, ou seja, “[...] o sujeito portador de experiências que, inevitavelmente ele já buscou interpretar” (CHARLOT, 2001, p. 18), pois que se trata de um único e só sujeito, racional, mas que também traz para o processo de ensino e aprendizagem suas experiências sociais e emocionais.

¹⁵³ As narrativas dos alunos de ambas as escolas mostraram um nível equivalente de elaboração. Encontramos narrativas com maior qualidade de elaboração entre alunos de ambas as escolas, o que permite afirmar que as diferenças qualitativas se deram mais entre sujeitos que entre escolas.

Fechando nossas considerações, entendemos que a maior contribuição da investigação realizada foi constatar que o ensinado ganha novos significados no aprendido, ambos se misturam ao conhecimento tácito dos alunos, sua representação de mundo, seus quadros simbólicos, o que confere ao papel de ensinar tamanha complexidade. Chama a atenção também para que professores atentem para a intervenção que operam na consciência histórica, pois as marcas dessa intervenção podem se constituir em aprimoramento ou embotamento dessa consciência.

Por fim, reforçando o sentido e a importância do ensino de História, especialmente em um momento de revisão e reconstrução de paradigmas e de mudanças socioeconômicas, em que têm sido aumentadas as desigualdades e a exclusão –, mas que, também, se configura como momento de emergência, organização e luta de grupos antes “esquecidos” –, concordamos com Laville (1999, p. 137) para quem

o que deveria nos levar a não perder de vista a função social geralmente declarada hoje a respeito do ensino da história: formar indivíduos autônomos e críticos e levá-los a desenvolver as capacidades intelectuais e afetivas adequadas, fazendo com que trabalhem com conteúdos históricos abertos e variados, e não com conteúdos fechados e determinados como ainda são com frequência as narrativas que provocam disputas. Senão, essas guerras de narrativas desencadeadas em todo o mundo vão acabar gerando somente perdedores, tanto no que diz respeito à identidade nacional quanto em relação à vida democrática.

É nesse contexto complexo e multifacetado que se insere o ensino e a aprendizagem da História. São desafios que estão postos e devem ser enfrentados no intuito de contribuir com a formação de seres autônomos e críticos, comprometidos com mudanças estruturais. Claro que estamos cientes das limitações deste estudo, mas esperamos que ele chegue às salas de aula e ajude docentes e alunos a refletir sobre os sentidos que atribuem à História e como ela pode ser útil em suas vidas. Oxalá isso aconteça!

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. BRANCO, Pedro Paulo M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008.

ABUD, Kátia Maria. Formação da alma e do caráter nacional: ensino de história na Era Vargas. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: 1998, vol. 18, nº. 36, não paginado. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881998000200006>. Acesso em: 15 ago. 2008.

_____. Combates pelo ensino de história. In: NETO, José Miguel Arias. (Org.). **Dez anos de pesquisas em ensino de história**. Londrina: AtritoArt, 2005a, p. 50-55.

_____. Processo de construção do saber histórico escolar. In: **História e Ensino**. Londrina: Ed. UEL. Vol. 11, out. 2005b, p. 25-34.

AGUIAR, Edinalva Padre. **Currículo e ensino de história**: entre o prescrito e o vivido. Vitória da Conquista-BA, Brasil (1993/2000). 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2006.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

ALVES, Ronaldo Cardoso. **Aprender história com sentido para a vida**: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses. 2011. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz de. **Etnografia da prática escolar**. 15 ed. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

_____. A jovem pesquisa educacional brasileira. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 6, nº. 19, set/dez, 2006, p. 11-24. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, Brasil. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1891/189116275002.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2011.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. A escola é importantíssima na lógica do direito à educação básica. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **A escola tem futuro?** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 119-149.

ASHBY, Rosalyn. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as idéias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. **Educar**, Curitiba, Especial: Editora UFPR, 2006, p. 151-170. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/5542/4056>>. Acesso em: 24 mai. 2012.

BARCA, Isabel. **O pensamento histórico dos jovens**. Ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga: 2000.

_____. Educação histórica: uma nova área de investigação. In: **Revista da Faculdade de Letras**. Porto, III Série, vol. 2, 2001, p. 13-21. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2305.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2010.

_____. Educação histórica: uma nova área de investigação? In: NETO, José Miguel Arias. (Org.). **Dez anos de pesquisas em ensino de história**. Londrina: AtritoArt, 2005, p. 15-25.

_____. Literacia e consciência histórica. In: Curitiba-PR: Editora UFPR. **Educar**, Especial, 2006, p. 93-112. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/5545/4059>>. Acesso em: 07 set. 2012.

_____. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. In: **Currículo sem Fronteiras**, vol. 7, nº. 1, jan/jun, 2007, p.115-126. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1/articles/barca.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2012.

_____. Educação histórica: pesquisar o terreno, favorecer a mudança. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora. _____. (Org.). **Aprender história: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Editora Unijuí, 2009, p. 53-76. (Coleção cultura, escola e ensino).

_____. O papel da educação histórica no desenvolvimento social. In: CAINELLI, Marlene. SCHMIDT, Maria Auxiliadora dos S. **Educação histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011, p. 21-48.

_____. GAGO, Marília. Aprender a pensar em história: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. In: Universidade do Minho, Braga, Portugal. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 14, nº. 001, 2001, p. 239-261. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37414111.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2012.

BARDAN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, v. 1).

BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, vol. 9, nº. 19, set. 89/fev. 90, p. 29-42.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história. In: _____. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 11-27. (Repensando o ensino).

_____. Abordagens históricas sobre a história escolar. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 36 nº.1, jan./abr., 2011, p. 83-104. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15136/11519>>. Acesso em: 05 out. 2012.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Jorge Luis. In: Ensaio: o tempo. Disponível em: <<http://www.citador.pt/textos/o-presente-nao-existe-jorge-luis-borges>>. Acesso em: 09 ago.2012.

BUFFA, Ester. PINTO, Gelson de Almeida. Colégios do século XVI: matriz pedagógico-espacial de nossas escolas. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007, p. 129-162.

CABRINI, Conceição. [et al]. O ensino de história: revisão urgente. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Conversas e controvérsias**: o ensino de história no Brasil (1980-1998). Passo Fundo: UPF, 2001.

_____. Por que os alunos (não) aprendem história? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de história. In: Niteroi, RJ: **Tempo**, vol. 11, nº. 21, 2006, p. 17-32. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/v11n21a03.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2012.

CAINELLI, Marlene. SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Educação histórica**: teoria e pesquisa. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. A invisibilidade da juventude na vida escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, nº. 02, jul./dez. 2004, p. 325-343.

CAMPOS, Claudinei José G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para análise de dados qualitativos no campo da saúde. In: **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, 57 (5), set./out., 2004, p. 611-614. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2012.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. In: **Revista Brasileira de História**. Vol. 28, nº. 55, São Paulo, jan/jun 2008, não paginado. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882008000100008&script=sci_arttext>. Acesso em: 30 abr. 2012.

CARRANO, Paulo. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: MOREIRA, Antonio Flávio. CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 182-211.

CARRETERO, Mario. **Construir e ensinar as ciências sociais e a história**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. MONTANERO, Manuel. Enseñanza y aprendizaje de la historia: aspectos cognitivos y culturales. In: **Cultura y Educación**, 2008, 20 (2), p. 133-142. Disponível em: <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza_aprendizaje_historia.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2012.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados**: o Rio de Janeiro e a república que não foi. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

_____. **A formação das almas**: o imaginário da república no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CASADO, Ricky Sammy Lunardello. OLIVEIRA, Iranilson Buriti de. Pelos lábios das freiras: o ensino de história geral no educandário Santa Teresinha do Menino Jesus (Caicó, 1939-1945). In: NETO, José Miguel Arias. (Org.). **Dez anos de pesquisas em ensino de história**. Londrina: AtritoArt, 2005, p. 562-567.

CASTANHA, André Paulo. **1827-2007**: 180 anos da primeira lei brasileira sobre a escola primária. [s./d.], não paginado. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2007/Simp%C3%B3sio%20Academico%202007/Trabalhos%20Completo/Trabalhos/PDF/08%20Andre%20Paulo%20Castanha.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2011.

_____. **O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira**. Revista Brasileira de História da Educação, n.º. 11 jan./jun. 2006, p. 169-195. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/162/171>>. Acesso em: 22 abr. 2010.

CASTANHO, Maria Eugênia L. Montes. CASTANHO, Sérgio E. Montes. Contribuição ao estudo da história da didática no Brasil. In: 31ª **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 2008, p. 1-18. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/gt04-4031--int.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2011.

CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária) e LITERRIS (Instituto de Assessoria e Pesquisa em Linguagem). Os jovens, a escola e o saber: uma preocupação social no Brasil. In: **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. 33-50.

CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. In: **Revista de História Regional**. Ponta Grossa, UEPG, vol. 6, n.º. 2, 2001, p. 94-112.

_____. A função da história de orientação temporal e o ensino escolar da história. 2º **Encontro de Diretrizes Curriculares Estaduais**. Seed-PR. Faxinal do Céu. Mesa Redonda: Valor Educativo do Ensino de História, 2004. Disponível em: <<http://www.geocities.ws/lfcronos/textfunchistoria.html>>. Acesso em: 22 out. 2012.

_____. Didática da história: uma geografia do saber histórico nas sociedades. In: NETO, José Miguel Arias. (Org.). **Dez anos em pesquisas em ensino de história**. Londrina: AtritoArt, 2005, p. 136-144.

_____. **Ensino de história e consciência histórica**: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011. (Coleção FGV de Bolso. Série História).

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. (Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n.º. 2, 1990, p. 177-223.

CHIZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. In: **Revista Portuguesa de Educação**. Universidade do Minho. Braga, Portugal. N.º. 002, vol. 16, 2003, p. 221-236. Disponível em: <http://www4.fct.unesp.br/docentes/educ/alberto/page_download/DELINEAMENTO_2010/6%AA%20AULA_CHIZZOTTI.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2011.

COLLOMP, Alain. Famílias. Habitações e coabitações. In: CHARTIER, Roger. (Org.). História da vida privada, 3: da renascença ao século das luzes. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 482-520.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didactica magna**. Versão para eBook: eBooksBrasil.com. Introdução, tradução e notas de Joaquim Ferreira Gomes. Copyright: © 2001 Fundação Calouste Gulbenkian.

COSTA, Aryana Lima. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. In: **SAECULUM – Revista de História**, n.º. 16, jan./jun., 2007, p. 147-160. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/saeculum/saeculum16_art04_costa-oliveira.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2010.

COSTA, Emilia Viotti da. Os objetivos do ensino de história no curso secundário. **Revista de História**. São Paulo, vol. 14, n.º. 29, jan/mar 1957, p. 120.

COSTA, Emilia Viotti da. **Da monarquia à república: momentos decisivos**. São Paulo: Unesp, 1999.

COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **A escola tem futuro?** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

DAMIS, Olga Teixeira. Didática e sociedade: o conteúdo implícito do ato de ensinar. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas, SP: Papirus, 1996, p. 9- 31. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DAUSTER, Tania. Um outro olhar: entre a antropologia e a educação. In: **Cadernos CEDES**. Vol. 18, n.º. 43, dez. 1997, não paginado. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621997000200004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 27 jan. 2011.

DICK, Sara Martha. **As políticas públicas para o ensino secundário na Bahia: o Liceu Provincial: 1860-1890**. 2001. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção contemporânea).

_____. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: **24ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED**. Caxambu, Minas Gerais, 2001, não paginado. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE18/RBDE18_05_NEWTON_DUARTE.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2010.

DUBET, Francois. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. In: **Revista Contemporaneidade e Educação**. Ano 3, vol. 3, 1998, p. 27-33.

_____. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**. Nº. 119, julho, 2003, p. 29-45.

_____. **O que é uma escola justa?: a escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008.

FAUSTINO, Rosângela Célia. GASPARIN João Luiz. A influência do positivismo e do historicismo na educação e no ensino de história. **Acta Scientiarum**. Maringá: 2001, p. 157-166. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/viewFile/2765/1896>>. Acesso em: 22 set. 2010.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso. Pesquisa etnográfica e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº. 10, jan/fev/mar/abr, 1999, p. 58-78. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/numeros_rbe/revbrased10.htm>. Acesso em: 01 jul. 2010.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. “Ver para compreender”: arte, livro didático e a história da nação. In: SIMAN, Lana Mara de Castro. _____. (Org.). **Inaugurando a história e construindo a nação**; discursos e imagens no ensino de história. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 91-121.

_____. **História & ensino de história**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Série: História & Reflexões, nº. 6).

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. O livro didático de História do Brasil: algumas questões. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (41) mai. 1992, p. 22-27.

_____. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008. (Série Pesquisa; vol. 6).

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, SP: abr. 2003, vol. 24, nº. 82, p. 93-130. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2012.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GAGO, Marília. Concepções de passado como expressão de consciência histórica. In: **Currículo sem Fronteiras**, vol.7, nº.1, jan/jun 2007, p.1 27-136.

GALLO, Sílvio. Sob o signo da diferença: em torno de uma educação para a singularidade. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. (Org.). **Cultura, poder e educação**: um debate sobre estudos culturais em educação. Canoas: ULBRA, 2005, p. 213-223.

GATTI, Bernadete Angelina. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. In: **Cadernos de Pesquisa**, nº. 113, jul/2001, p. 65-81. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/51838847/Implicacoes-e-perspectiva-da-pesquisa-educacional-no-Brasil-contemporeneo-Bernadete-A-Gatti>>. Acesso em: 23 ago. 2011.

GERMINARI, Geysa D. Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº. 42, jun. 2011, p. 54-70. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/42/art04_42.pdf>. Acesso em: 17 set. 2012.

GIROUX, Henry A. MACLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. MOREIRA, Antonio Flávio. (Org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 144-158.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. Tradução: Marcel Aristides F. Silva. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

GROSSMAN, Eloisa. A adolescência através dos tempos. In: *Adolesc. Latinoam.* V. 1, nº. 2. Porto Alegre, jul/set, 1998, p. 68-74. Disponível em: <http://ral-adolesc.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-71301998000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 fev. 2012.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação: origens de um diálogo. In: **Cadernos CEDES**. V. 18, nº. 43, dez. 1997, não paginado. Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621997000200002&lng=pt&nrm=iso&tling=pt>. Acesso em: 27 jan. 2011.

HELLER, Agnes. **Uma teoria da história**. Tradução de Dilson Bento de F. F. Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

HENRÍQUEZ, Rodrigo. PAGÈS, Joan. La investigación en la didáctica de la historia. In: **Educación XXI**: Revista de la Facultad de Educación da **Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)**. Nº. 7, 2004, p. 63-84.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX, 1914-1991. 2. ed. Tradução Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOLLANDA, Guy de. **Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino secundário brasileiro (1931-1956)**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1957.

JACOMELI, Mara Regina Martins. Políticas para o currículo da educação fundamental. A pluralidade cultural em tempos de globalização. In: LOMBARDI, José Claudinei. CASIMIRO, Ana Palmira B. S. MAGALHÃES, Livia D. Rocha. (Org.). **História, cultura e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, p. 67-92. (Coleção Educação Contemporânea).

JANEIRA, Ana Luísa. A técnica de análise de conteúdo nas ciências sociais: natureza e aplicações. *Análise social*. Lisboa, sér. 2, 9 (35-36), jul.-dez., 1972, p. 370-399. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224260109P6yXY4bm6Vt51JF8.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2012.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas-SP: Autores Associados, nº. 1, Editora, janeiro/junho 2001, p. 9-43.

KAHHALE, Edna Maria S. Peters. Gravidez na adolescência: orientação materna no pré-natal. In: OZELLA, Sérgio. (Org.). **Adolescências construídas**: a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2003, p. 91-101.

KUENZER, Acácia Zeneida. (Org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LAVILLE, Christian. DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEE, Peter. “*Nós* fabricamos carros e *eles* tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, Isabel. (Org.) **Educação histórica e museus**. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Lusografe, 2003, p. 19-36.

_____. Putting principles into practice: understanding history. In: BRANSFORD, J. D.; DONOVAN, M. S. (Eds.). **How students learn**: history in the classroom. Washington (DC): National Academy Press, 2005, p. 29-78. Disponível em: <http://www.nap.edu/openbook.php?record_id=11100&page=29>. Acesso em: 30 mai. 2012.

_____. Em direção a um conceito de literacia histórica. In: **Educar**. Curitiba: Editora UFPR, nº. especial, 2006, p. 131-150. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/5543/4057>>. Acesso em: 25 mai. 2012.

_____. DICKINSON, Alaric. ASHBY, Rosalyn. Las ideas de los niños sobre la historia. In: CARRETRO, Mario. VOSS, James F. (Comps.). **Aprender e pensar la historia**. Buenos Aires: Amorrortu, 2004, p. 217-248.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

_____. **Didática**: velhos e novos temas. 2002. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/jotaluiz/jose-carlos-libaneo-livro-didatica-libneo-7231007>>. Acesso em: 27 ago. 2012.

_____. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. In: **Revista Brasileira de Educação**. Nº. 27, set/ out/nov/dez, 2004, p. 5-25.

_____. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **A escola tem futuro?** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 23-50.

_____. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003. Coleção Docência em Formação.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade clandestina**: contos. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOPES, Silvana Fernandes. **A educação escolar na Primeira República**: a perspectiva de Lima Barreto. [199--], p. 1-22. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_100.html>. Acesso em: 11 mai. 2010.

MAGALHÃES, Livia Diana R. **A educação na primeira república**. [19--], p. 1-36. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_057.html>. Acesso em: 23 abr. 2010.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MARTINS, Estevão de Rezende. **História**. criticanarede.com. Publicado em 30 ago. 2004, não paginado. Disponível em: <http://criticanarede.com/fil_historia.html>. Acesso em: 21 set. 2010.

MCKLAREN, Peter. **Rituais na escola**: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Tradução Juracy C. Marques e Ângela M. B. Biaggio. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do Trabalho).

MONIOT, Henri. Didática da história. In: BURGUIÈRE, André. **Dicionário das ciências históricas**. Trad. Henrique de Araujo Mesquita. Rio de Janeiro: Imago, 1993, p.225-228.

_____. La question de la référence en didactique de l'histoire. In: TERRISE, André. (Dir.). **Didactique des disciplines**. Les références au savoir. Bruxelles/Paris: De Boeck Universitaire, 2001, pp.65-77 (Tradução para esta tese: gdtraduções).

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da C. **Professores de história**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MORAES, José Damiro de. Educação anarquista no Brasil da Primeira República. [19--], p. 1-25. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_052.html>. Acesso em: 14 jun. 2010.

MOREIRA, Antonio Flavio B. A escola poderia avançar um pouco no sentido de melhorar a dor de tanta gente. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **A escola tem futuro?** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 51-76.

MORENO, Concha Fuentes. Concepciones de los alumnos sobre la historia. In: **EducAR**, Curitiba, Especial. Editora UFPR, 2006, p. 219-239.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetórias e perspectiva. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 13, nº 25/26, set/92-ago/93, p. 143-162.

_____. O ensino de história e a “pedagogia do cidadão”. In: PINSKY Jaime. (Org.). **O ensino de história e a criação do fato**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2001. (Repensando o ensino).

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura *et al.* **Instituições escolares no Brasil colonial e imperial**. [19--], p. 1-28. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_075.html>. Acesso em: 23 fev. 2011.

NORA, Pierre. NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução Yara Aun Khoury. In: **Projeto História**. São Paulo: PUC, nº. 10, dez. 1993, p. 07-28.

NUNES, Antonietta D’Aguiar. **A formação dos sistemas públicos de educação no séc. XIX e sua efetivação na província da Bahia**. [19--] Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_jesuitico.html>. Acesso em: 14 ago. 2008.

OZELLA, Sérgio. (Org.). **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003.

PEREIRA, Antonio. A educação do trabalhador na contemporaneidade: uma revisão de alguns aspectos históricos e teóricos da (re)qualificação produtiva e da qualificação. In: **Revista da FAEBA**, Salvador, nº. 12. jul/dez, 1999, p. 113-130.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In: SACRISTÁN, José Gimeno. _____. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. São Paulo: Artmed, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. A análise crítica das contradições presentes na escola pode nos ajudar a transformá-la num espaço de formação ampliada. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **A escola tem futuro?** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 151-172.

PINA, Maria Cristina Dantas. **A escravidão no livro didático de história: três autores exemplares (1890-1930)**. 2009. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

PRATS, Joaquin. Hacia una definicion de la investigación en didáctica de las ciencias sociales. In: **Revista Enseñanza de las ciencias sociales**. Revista de investigación. Institut de ciencias de l Educacio de la Universitat Autònoma de Barcelona, nº. 1, marzo/2002, p. 81-89. Disponível em: <<http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126132/183031>>. Acesso em: 26 abr. 2012.

QUIVY, Raymond. CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em ciências sociais**. 5. ed. Lisboa: Gradiva, 2008.

REIS, Carlos Eduardo dos. **A criação da Diretoria Gera dos Estudos e o controle do trabalho docente 1759/1770**. [19--], não paginado. Disponível em:

<<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo02/Carlos%20Eduardo%20dos%20Reis%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2010.

REZNIK, Luis. **Tecendo o amanhã** – a história do Brasil no ensino secundário: programas e livros didáticos. 1931 a 1945. 1992. 284 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 1992.

_____. História da historiografia: a era Vargas nos livros didáticos. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. MAGALHÃES, Marcelo de Souza. GONTIJO, Rebeca. (Org.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

RIBEIRO, Regina Maria de Oliveira. Produção de narrativas em aulas de história. In: **Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História**. 18, 19 e 20 de abril de 2011, p. 1-21. Disponível em: <<http://abeh.org/trabalhos/GT07/tcompletoregina.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2012.

RIBEIRO, Renilson Rosa. O saber em discursos, projetos e leis: a história ensinada no Brasil entre o II pós-guerra e a ditadura militar. In: **ETD – Educação Temática Digital**. Campinas, SP, v. 4, nº. 2, jun. 2003, p.17-34.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

_____. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR. Vol. 1, nº. 2, jul/dez, 2006, p. 07-16.

_____. **História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

_____. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora da UFPR, 2010. SCHMIDT, Maria Auxiliadora. BARCA, Isabel. MARTINS, Estevão de Resende. (Orgs.).

_____. (com a colaboração de Ingetraud Rüsen). **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Tradução: Peter H. Rautmann, Caio da C. Pereira, Daniel Martineschen, Sibebe Paulino. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Tradução Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: 1995, p. 159-177. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 31. ed. Campinas: Autores Associados, 1997. (Polêmicas do Nosso Tempo, vol. 5).

_____. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: _____. [et al]. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 9-57. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas. **Cadernos de História da Educação**. Nº. 4, jan/dez, 2005, p. 27-33.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos S. Jovens brasileiros e europeus: identidade, cultura e ensino de história (1998-2000). In: **Perspectiva**. Florianópolis, vol. 20, nº. Especial, jul/dez, 2002, p. 182-208.

_____. Itinerários da pesquisa em ensino de história. In: NETO, José Miguel Arias. (Org.). **Dez anos em pesquisas em ensino de história**. Londrina: AtritoArt, 2005, p. 113-121.

_____. Contribuições ao estudo da construção da didática da história como disciplina escolar no Brasil: 1935-1952. In: **Anais do VI congresso luso-brasileiro de história da educação: percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação**. Uberlândia: UFU, 2006, p. 4100-4109, Disponível em: <www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/eixo6.htm>. Acesso em: 24 mai. 2010.

_____. Trajetórias da Investigação em Didática da História no Brasil: a experiência da Universidade Federal do Paraná. **Revista on-line Epistemología y Metodología de las Ciencias Sociales**, 2007, p. 1-13. Disponível em: <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/trajetorias_investigacao_didatica_historia%20brasil_experiencia_universidade_federal_%20parana.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2012.

_____. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In: _____. BARCA, Isabel. (Org.). **Aprender história: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Editora Unijuí, 2009a, p. 21-51. (Coleção cultura, escola e ensino).

_____. Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras. In: **História Revista**, nº. 14, nov. 2009b, p. 203-213. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/historia/article/view/8176>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

_____. Literacia histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. In: **História e Ensino**. Londrina: Ed. UEL. Vol. 15, ago. 2009c, p. 9-22. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11424>>. Acesso em: 17 jul. 2012.

_____. O significado do passado na aprendizagem e na formação da consciência histórica de jovens alunos. In: CAINELLI, Marlene. _____. **Educação histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011, p. 81-90.

_____. GARCIA, Tânia Maria F. Braga. Discutindo o currículo “por dentro”: contribuições da pesquisa etnográfica. In: **Educar**. Curitiba: Editora da UFPR, nº. 17, 2001, p. 1-12. Disponível em: <http://www.educarevista.ufpr.br/arquivos_17/schmidt_garcia.pdf>. Acesso em: 05 out. 2010.

_____. GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. In: **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 25, nº. 67, set./dez. 2005, p. 297-308. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a03v2567.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2012.

_____. GARCIA, Tânia Maria F. Braga. Investigando para ensinar história: contribuições de uma pesquisa em colaboração. In: BARCA, Isabel. SCHMIDT, Maria Auxiliadora. (Org.).

Educação histórica: investigação em Portugal e no Brasil. **Actas das Quintas Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Centro de Investigação em Educação Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2009, p. 29-43. Execução gráfica: Minhografe – Artes Gráficas Ltda.

_____. BARCA, Isabel. (Org.). **Aprender história: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Editora Unijuí, 2009. (Coleção cultura, escola e ensino).

SECO, Ana Paula. AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. **Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira**. [19--], não paginado. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html#_ftn3>. Acesso em: 23 abr. 2010.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Pintando o descobrimento: o ensino de história e o imaginário de adolescentes. In: _____. FONSECA, Thais Nívia de L. e (Org.). **Inaugurando a história e construindo a nação; discursos e imagens no ensino de história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 149-170.

_____. O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos. In: ZARTH, Paulo A *et all.* (Org.). **Ensino de história e educação**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2004, p. 82-107.

_____. Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da história. In: **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 25, nº. 67, set/dez 2005, p. 348-364. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a07v2567.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2012.

SPOSITO, Marília Pontes. **Juventude: crise, identidade e escola**. 2007, não paginado. Disponível em: <http://portalmultirio.rio.rj.gov.br/sec21/chave_artigo.asp?cod_artigo=1088>. Acesso em: 08 fev. 2012. Artigo originalmente publicado no livro *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Editora UFMG, Belo Horizonte, 1996.

_____. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena Wendel. BRANCO, Pedro Paulo M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008, p. 87-127.

TOURINHO, Maria Antonieta de Campos. **O ensino de história: inventos e contratempos**. 2003. 342 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

URBAN, Ana Cláudia. **Didática da história: contribuições para a formação de professores**. Curitiba: Juruá, 2011.

VAZ, Aline Choucair. **A educação e a semana da pátria no Estado Novo: ordem e progresso no imaginário mineiro**. [19--], não paginado. Disponível em: <http://www.ichs.ufop.br/perspectivas/anais/GT0101.htm#_edn10>. Acesso em: 11 mai. 2010.

VEIGA, Ilma Passos A. Didática: uma retrospectiva histórica. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Coord.). **Repensando a didática**. 5. ed. Campinas, SP: 1991, p. 25-40.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelos menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **A escola tem futuro?** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 97-118.

VEYNE, Paul. O império romano. In: _____. (Org.). **História da vida privada, 1: do império romano ao ano mil.** Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 11-212.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação: a observação.** Brasília: Líber Livro Editora, 2007. (Série Pesquisa, v. 5).

VIDAL, Diana Gonçalves. FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Intelectuais e o discurso da modernidade na I Conferência Nacional de Educação (Curitiba-1927). In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos.** São Paulo: Cortez, 2007, p. 379-400.

XAVIER, Maria Elizabete S. Prado. **Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas de ensino (1931-1961).** Campinas, SP: Papirus, 1990.

ZAMBONI, Ernesta. Panorama das pesquisas no ensino de história. In: **Saeculum – Revista de História**, nº. 6-7, dez./jan., 2000-2001, p. 105-117.

_____. Projeto pedagógico dos parâmetros curriculares nacionais: identidade nacional e consciência histórica. In: Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, dez., 2003, p. 367-377. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/cad_exemplares.htm>. Acesso em: 26 mar. 2011.

_____. Encontros nacionais de pesquisadores de história – perspectivas. In: NETO, José Miguel Arias. (Org.). **Dez anos em pesquisas em ensino de história.** Londrina: AtritoArt, 2005, p. 37-49.

_____. GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Apresentação do VIII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História. 20[11]. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/perspectivas/apresentacao.html>>. Acesso em: 04 out. 2012.

ZANETTI, Maria Aparecida. Política educacional e LDB: algumas reflexões. In: **Revista Digital Livre Filosofar.** Curitiba, PR: IFIL. Ano III, nº 4, dez 1998, sem paginação. Disponível em: <<http://www.ifil.org/arquivos.htm>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

ZOTTI, Solange Aparecida. **O ensino secundário nas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema: um olhar sobre a organização do currículo escolar.** [19--], p. 1-10. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo01/Solange%20Aparecida%20Zotti%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2010.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brazil, de 25 de março de 1824.** Disponível em: [Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm>](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm). Acesso em: 29 ago. 2011.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827.** Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do império. Disponível em: [Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm>](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm). Acesso em: 27 ago. 2011.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934.** Disponível em: [Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm>](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm). Acesso em: 29 ago. 2011.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937.** Disponível em: [Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm>](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm). Acesso em: 29 ago. 2011.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946.** Disponível em: [Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm). Acesso em: 29 ago. 2011.

BRASIL. **Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm). Acesso em: 09 ago. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: [Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 28 mai. 2011.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [Disponível em: <http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>](http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf). Acesso em: 15 ago. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais:** ensino médio: bases legais. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999. Disponível em: [Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf). Acesso em: 15 ago. 2008.

APÊNDICE – INSTRUMENTO DE PESQUISA – 2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
INSTRUMENTO DE PESQUISA

IDENTIFICAÇÃO				
Escola				
Nome do aluno/a				
Série	2 ^a	Turma	Turno <input type="checkbox"/> Matutino <input type="checkbox"/> Vespertino <input type="checkbox"/> Noturno	
Idade			Sexo <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino	
NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS PAIS				
Pai	<input type="checkbox"/> Fundamental	<input type="checkbox"/> Médio	<input type="checkbox"/> Superior Incompleto	<input type="checkbox"/> Superior Completo
Mãe	<input type="checkbox"/> Fundamental	<input type="checkbox"/> Médio	<input type="checkbox"/> Superior Incompleto	<input type="checkbox"/> Superior Completo
ENSINO/APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA				
1. Para você a disciplina História...				
<input type="checkbox"/> É muito importante	<input type="checkbox"/> É importante	<input type="checkbox"/> É pouco importante	<input type="checkbox"/> Não tem nenhuma importância	
Justifique:				
2. Para você estudar História é...				
<input type="checkbox"/> Muito agradável	<input type="checkbox"/> Agradável	<input type="checkbox"/> Pouco agradável	<input type="checkbox"/> Nada agradável	
Justifique:				
3. Na sua vida cotidiana o conhecimento histórico é...				
<input type="checkbox"/> Muito útil	<input type="checkbox"/> Útil	<input type="checkbox"/> Pouco útil	<input type="checkbox"/> Nada útil	
Justifique:				

4. Que avaliação você faz da História que se aprende na escola em relação a outras formas de aprender História como, por exemplo, viagens, museus, conversas, cinema, etc.?				
<input type="checkbox"/> Muito abaixo	<input type="checkbox"/> Abaixo	<input type="checkbox"/> Igual	<input type="checkbox"/> Acima	<input type="checkbox"/> Muito acima
Justifique:				
5. Quando você estuda História se vê transportado para o passado?				
<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Pouco	<input type="checkbox"/> Muito	
Justifique:				
6. Quando você estuda História se reconhece como parte dela?				
<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Às vezes	<input type="checkbox"/> Pouco	<input type="checkbox"/> Muito	
Justifique:				
7. Em relação à “verdade” do fato histórico, você considera que...				
<input type="checkbox"/> Está no que o/a professor/a diz		<input type="checkbox"/> Está no que o livro diz		
<input type="checkbox"/> Está no que a televisão/internet diz		<input type="checkbox"/> Existem variadas explicações para o mesmo fato		
Justifique:				
8. Você acha que o conhecimento sobre o passado influencia decisões que você precise tomar em sua vida fora da escola?				
<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Poucas vezes <input type="checkbox"/> Muitas vezes <input type="checkbox"/> Sempre				
Explique sua resposta.				

9. O que você aprendeu em História já contribuiu para mudar sua opinião sobre algum acontecimento?			
<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Poucas vezes <input type="checkbox"/> Muitas vezes <input type="checkbox"/> Sempre			
Pode citar um exemplo?			
10. O que aprendeu em História já contribuiu para que você compreendesse algum fato (acontecimento/evento)?			
<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Poucas vezes	<input type="checkbox"/> Muitas vezes	<input type="checkbox"/> Sempre
Pode citar um exemplo?			
11. O que aprendeu em História já contribuiu para que você explicasse a alguém algum fato do mundo fora da escola?			
<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Poucas vezes	<input type="checkbox"/> Muitas vezes	<input type="checkbox"/> Sempre
Pode citar um exemplo?			