



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

AÍRTON DE MORAES

**AS CONCEPÇÕES DE HISTÓRIA PRESENTES NO ENSINO
FUNDAMENTAL:
AS RELAÇÕES ENTRE A HISTORIOGRAFIA, METODOLOGIAS E O
ENSINO DE HISTÓRIA**

Londrina
2007

AÍRTON DE MORAES

**AS CONCEPÇÕES DE HISTÓRIA PRESENTES NO ENSINO
FUNDAMENTAL:
AS RELAÇÕES ENTRE A HISTORIOGRAFIA, METODOLOGIAS E O
ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marlene Rosa Cainelli

Londrina
2007

AÍRTON DE MORAES

**AS CONCEPÇÕES DE HISTÓRIA PRESENTES NO ENSINO
FUNDAMENTAL:
AS RELAÇÕES ENTRE A HISTORIOGRAFIA, METODOLOGIAS E O
ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marlene Rosa Cainelli
Universidade Estadual de Londrina

Profa. Dra. Maria Auxiliadora M. Santos Schmidt
Universidade Federal do Paraná

Profa. Dra. Magda Madalena Tuma
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 30 de março de 2007.

À minha esposa, pelo apoio e compreensão durante esta caminhada.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Marlene Rosa Cainelli, pela orientação, apoio e confiança ao longo da realização da pesquisa.

À Professora Doutora Maria Auxiliadora Schmidt e à Professora Doutora Sandra Regina Ferreira de Oliveira pelas pertinentes observações realizadas durante a qualificação que muito contribuíram na consubstanciação do trabalho.

Ao corpo docente do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, por contribuir na construção de novos conhecimentos.

Aos funcionários que colaboram com o Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, sempre presentes para nos auxiliar.

Aos professores, supervisores e alunos das escolas que participaram da pesquisa: sem suas contribuições, nosso olhar para dentro da sala de aula estaria incompleto.

Não há um passado fixo, idêntico, a ser esgotado pela história. As esperas futuras e vivências presentes alteram a compreensão do passado. Cada geração, em seu presente específico, une passado e presente de maneira original, elaborando uma visão particular do processo histórico.

José Carlos Reis – Professor de Teoria e Metodologia da História

MORAES, Aírton. **As concepções de História presentes no Ensino Fundamental: as relações entre a historiografia, metodologias e o ensino de História.** 2007. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo investigar se as “novas” discussões historiográficas abordadas nas universidades brasileiras nas últimas décadas estão servindo de referencial para a elaboração das aulas de História pelos professores que atuam no Ensino Fundamental. Visando dar conta de abarcar os diversos elementos que permeiam a difícil tarefa do professor enquanto colaborador na construção do conhecimento histórico dos alunos, foi realizada, na pesquisa de campo, observação em sala de aula, entrevista com professores e supervisores de ensino, questionário junto aos alunos e análise do material didático. Elegemos como público alvo desta pesquisa dois professores de História e seus respectivos alunos da 6ª série do Ensino Fundamental, sendo um grupo pertencente à escola pública e o outro à escola privada. Os resultados da pesquisa apontam que a formação deficitária do professor no que tange à relação entre teoria historiográfica e prática de ensino, conjuntamente com as más condições de apoio pedagógico oferecidas pela escola, compromete de maneira significativa a construção do pensamento histórico dos alunos.

Palavras-chaves: Ensino de História. Métodos de ensino. Historiografia. Formação de professores.

MORAES, Aírton. **The History concepts present at Fundamental School:** the relation among historiography, methodology and history teaching. 2007. 242f . Dissertation (Master's degree in Education). State University of Londrina, Londrina, 2007.

ABSTRACT

This research intends to investigate if history teachers are using the 'new' discussions which take place at Brazilian universities about historiography, as a reference to elaborate their classes at the Fundamental School. Aiming to cover all the elements which involve the complex task of a collaborative teacher who helps the constructions of students' historic knowledge, was done, at the field work classrooms observation, interviews with teacher and education supervisors, a questionnaire with students and also an analyze of their textbook. The public elected to this research were two history teachers and their students from 6th degree from Fundamental School, one group from public school and the other for private school. The results point out the teacher's qualification in deficit in relation to the historiography theory and the teaching practice, in addition to the bad conditions of the pedagogic support offered by the school, it compromises in a significant way the construction of students' historic thought.

Keywords: History teaching. Teaching methods. Historiography. Teacher training.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I	17
1.1 ENSINO DE HISTÓRIA	17
1.2 HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA BREVE DISCUSSÃO	21
1.3 AS CORRENTES HISTORIOGRÁFICAS E O ENSINO DE HISTÓRIA	39
CAPÍTULO II	53
2.1 O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	53
2.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	60
CAPÍTULO III	81
3.1 A SALA DE AULA VISTA POR DENTRO.....	81
3.2 PROFESSOR: CONSIDERAÇÕES SOBRE SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA, SUAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICA DE SALA DE AULA	83
3.3 O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE HISTÓRIA.....	99
3.4 A ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS JUNTO AOS SUPERVISORES EDUCACIONAIS	114
3.5 AS CONCEPÇÕES DE HISTÓRIA: AS RELAÇÕES ENTRE INTERVENÇÃO DO PROFESSOR E A CONSTRUÇÃO DO SABER PELO ALUNO.....	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
REFERÊNCIAS	155
APÊNDICES	172
APÊNDICE A – Modelo do questionário aplicado para mapear os conhecimentos prévios dos alunos sobre Idade Média	173
APÊNDICE B – Modelo do questionário aplicado aos alunos para mapear os conhecimentos históricos sobre Idade Média após os conteúdos trabalhados em sala de aula.....	176
APÊNDICE C – Modelo do instrumento de coleta de dados utilizado na entrevista com os professores.....	179

APÊNDICE D – Modelo do instrumento de coleta de dados utilizado na entrevista com os supervisores.....	184
APÊNDICE E – Modelo do instrumento elaborado para as observações em sala de aula	187
ANEXOS.....	189
ANEXO A – Modelo do livro didático utilizado na escola pública.....	190
ANEXO B – Parecer do MEC sobre o livro didático utilizado na escola pública	212
ANEXO C – Modelo do material didático utilizado na escola privada	222

INTRODUÇÃO

O tema abordado neste estudo teve sua gênese durante a nossa experiência como professor estagiário do curso de graduação em História. Neste período, algumas questões nos levaram a refletir sobre a prática do professor em sala de aula. A principal delas diz respeito à relação entre as discussões historiográficas presentes no curso de História e os métodos de ensino¹ presenciados no momento das observações das aulas ministradas pelos professores regentes. Isto é, alguns procedimentos percebidos em sala de aula iam de encontro às diretrizes presentes nas “novas” vertentes historiográficas discutidas no âmbito universitário brasileiro há quase três décadas.

Outro fator que nos incomodou foi o grande desinteresse da “sala” pela disciplina, fato este confirmado pelo professor regente. Realizamos uma rápida pesquisa com os alunos da 6ª série do Ensino Fundamental, na qual estagiávamos, visando identificar possíveis causas de tal comportamento. Fazendo uma síntese das justificativas que foram apresentadas, pudemos concluir que, de modo geral, os alunos não viam aplicação de tal disciplina, ou seja, não sabiam para que servia o estudo da História.

Ao tomar ciência deste quadro, fomos desafiados a realizar leituras que discutiam sobre tal questão. Em linhas gerais, diferentes produções acadêmicas confirmaram a existência de um hiato entre o conhecimento historiográfico presente nas discussões acadêmicas e sua aplicabilidade na realidade escolar do Ensino Fundamental. Ainda é pertinente destacar que, segundo a literatura consultada, muitas das pesquisas sobre esta temática ficam restritas a poucos interessados que se aventuram a ler os relatórios finais. Diante dessa constatação, podemos inferir que os textos produzidos pelos pesquisadores com o objetivo de articular o ensino de História às novas abordagens presentes na historiografia, em muitos casos, não chegam aos professores do Ensino Fundamental e Médio.

Além da falta do referencial historiográfico, que dê conta de responder questões suscitadas no tempo presente, para os autores consultados, que traremos à tona durante a elaboração do texto, muito do conhecimento pedagógico discutido nos cursos de formação de professores não são incorporados pelos futuros profissionais no momento da atuação.

¹ Para José Carlos Libâneo (1992, p.150), “o professor, ao dirigir e estimular o processo de ensino em função da aprendizagem dos alunos, utiliza intencionalmente um conjunto de ações, passos, condições externas e procedimentos, a que chamamos métodos de ensino [...]”.

Portanto, a constatação destes fatos contribuiu de forma decisiva na formulação da seguinte questão: os debates historiográficos presentes nas universidades brasileiras estão sendo utilizados pelos professores do Ensino Fundamental no momento de definir sua metodologia de trabalho?

Tendo como pano de fundo tais aportes, esta pesquisa tem como objetivo principal compreender se as “novas abordagens historiográficas” estão presentes nos métodos de ensino utilizados pelo professor do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos pretendemos: analisar a contribuição do discurso historiográfico no processo de ensino; verificar se as renovações historiográficas estão sendo inseridas nos livros didáticos; identificar a influência de elementos presentes no contexto escolar, tais como o apoio pedagógico e estrutura física da escola, no processo de ensino.

Em relação à abordagem metodológica bem como a modalidade de pesquisa utilizada neste trabalho, um dos fatores que contribuiu para a escolha diz respeito ao nosso contato prévio com o tema a ser pesquisado. Como já relatamos no momento anterior, durante o estágio obrigatório realizado na graduação em História, tivemos em diferentes momentos contato com a realidade que buscamos investigar. Tal experiência suscitou o desejo de imergir de forma mais profunda dentro do contexto escolar visando “rever” e compreender melhor o problema que nos causou a inquietação inicial. Devido à dinâmica que envolve nosso trabalho, optamos por fazer uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfica.

Fazendo um breve resgate histórico sobre a pesquisa qualitativa, podemos enfatizar que a mesma surgiu no final do século XIX na tentativa de contrapor o modelo Positivista que imperava nas Academias. Para os críticos da metodologia de pesquisa baseada no Positivismo, tal modelo não era suficiente para analisar o homem holisticamente, ou seja, o estabelecimento de leis gerais imutáveis não dava conta de responder a complexidade e o dinamismo do ser humano. Contrapondo o referido modelo de pesquisa, a abordagem qualitativa “[...] enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (ANDRÉ, 1986, p. 13).

No que tange especificamente à gênese da pesquisa do tipo etnográfica, é relevante destacar que seus alicerces foram construídos nas pesquisas antropológicas desenvolvidas por diferentes pesquisadores que, na transição do século XIX para o XX, se instalaram no interior de algumas tribos com o intuito de entender sua dinâmica (CHIZZOTTI, 1991; ANDRÉ, 1995).

Segundo André (1995), a partir da década de 1970 fica mais evidente a presença da pesquisa do tipo etnográfica na educação. Tal modalidade de estudo se fez

necessário, uma vez que alguns pesquisadores da área educacional constataram que as metodologias de pesquisa utilizadas não explicavam de forma suficiente o dinamismo do ambiente escolar. Sucintamente, a utilização da pesquisa do tipo etnográfica permite ao investigador um contato direto com o objeto de estudo, isto é, segundo a autora citada,

por meios de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (ANDRÉ, 1995, p. 41).

Outra questão relevante ainda a ser destacada na pesquisa que opta pela modalidade etnográfica, diz respeito à delimitação e formulação do problema. Ou seja, “[...] a identificação do problema e sua delimitação pressupõe uma imersão do pesquisador na vida e no contexto, no passado e nas circunstâncias presentes que condicionam o problema” (CHIZZOTTI, 1991, p. 81).

Visando verificar a relação entre a metodologia utilizada pelo professor e as vertentes historiográficas, optamos por analisar como se dá o processo de ensino de um fragmento do conteúdo do programa anual da 6ª série das escolas selecionadas, denominado “O mundo Medieval – sociedade e trabalho”. Tal recorte se faz necessário devido ao tempo para a elaboração da pesquisa, não diminuindo o caráter científico do trabalho. Segundo Martins (2004), apesar das metodologias qualitativas privilegiarem análise de micro processos, a riqueza e a diversidade dos dados levantados no contexto estudado possibilitam uma análise crítica da questão.

Com a pretensão de levantar uma gama variada de elementos, abordamos, dentro do contexto escolar, dois professores de História que ministram aulas para turmas de 6ª série do Ensino Fundamental II, sendo um da rede pública e outro da rede privada de ensino do município de Londrina. A opção por dois sistemas de ensino, público e privado, foi no intuito de verificar se realidades diferentes podem influenciar no processo de ensino de História. Devido a esta peculiaridade, se faz necessário um melhor detalhamento. A primeira escola que iremos apresentar é a privada.

O referido estabelecimento de ensino situado num bairro próximo à região central de Londrina, atende da Educação Infantil ao Ensino Fundamental II. Tal instituição, fundada em mil novecentos e sessenta e um, faz parte de uma rede de escolas mantidas por

uma congregação de irmãs católicas. Segundo informações obtidas junto à direção, no Brasil são sete unidades de Ensino Fundamental e Médio e uma Instituição de Ensino Superior.

A unidade de Londrina atualmente atende, no período matutino, quatro turmas do Ensino Fundamental II e, no período vespertino, cinco turmas de Educação Infantil e cinco de Ensino Fundamental I, perfazendo um total de duzentos e sessenta e um alunos. Quanto ao número de professores que atuam na escola, foi relatado que o seu quadro funcional contém vinte e cinco educadores atuando em diferentes áreas do conhecimento. Para dar apoio ao grupo de professores, a escola conta com quinze funcionários distribuídos em diferentes funções. A equipe pedagógica é composta por uma diretora, uma supervisora, uma auxiliar de supervisão, uma orientadora, uma bibliotecária e uma secretária.

Em relação ao espaço físico, a escola é composta por onze salas de aula, um laboratório de ciências e um de informática, uma biblioteca, um anfiteatro, sala para os professores, sala de dança, refeitório, secretaria, tesouraria, diretoria e uma sala para a supervisão e orientação. Também constatamos a presença de uma enfermaria, capela e duas quadras poliesportivas, sendo uma coberta.

Fazendo uso dos mesmos parâmetros utilizados para apresentar a Instituição Privada de Ensino, passaremos a apresentar a escola Pública que foi cenário para a realização de uma parte da coleta de dados. Logo de início é interessante localizá-la geograficamente dentro do município de Londrina. Esta instituição escolar que funciona desde 1993, está situada na periferia da zona sul da cidade.

Segundo o que podemos levantar junto à direção da instituição, esta atende alunos do Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos. Os novecentos e trinta e quatro alunos matriculados estão distribuídos em três períodos. No período matutino são atendidas dez turmas alocadas ao longo das quatro séries do Ensino Fundamental II. No turno da tarde atendem-se nove turmas divididas entre as quatro séries finais da mesma modalidade de Ensino. No período noturno existem sete turmas pertencentes à Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Para atender este número de alunos, a escola conta com um grupo de quarenta e um professores divididos em nove disciplinas. No que diz respeito ao apoio pedagógico e administrativo é pertinente salientar que a escola dispõe de vinte e um funcionários. Neste grupo existem dois servidores que atuam como supervisor educacional, uma diretora geral, uma diretora de período e um secretário. Tal instituição de ensino não dispõe de bibliotecária, sendo que sua função é exercida por um funcionário administrativo. Quanto ao espaço físico, gostaríamos de enfatizar que a referida escola possui onze salas de

aula, sala de supervisão e direção, sala de professores, biblioteca, secretaria, sala de vídeo e cantina. Há ainda na dependência da escola uma quadra poliesportiva descoberta.

Como estamos trabalhando com duas realidades diferentes, cada qual com sua especificidade, não fizemos análises comparativas. Nosso trabalho não visa cotejar as duas modalidades de ensino: público e privado, mas sim buscar identificar na metodologia de ensino utilizada pelos professores a influência das vertentes historiográficas.

A fim de coligir o maior número de informações, decidimos utilizar a técnica da triangulação. Segundo Triviños (1987, p. 138), devido à complexidade dos fenômenos sociais, essa técnica “[...] tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo”. Portanto foram usados:

- a) Observação em sala de aula com a finalidade de imergir no contexto pesquisado visando identificar as relações pedagógicas e historiográficas presentes no discurso do professor;
- b) Entrevistas estruturadas com professores de História para identificar suas concepções historiográficas, pedagógicas, jornada de trabalho e o nível formação acadêmica;
- c) Análise do material didático utilizado pelo professor junto aos alunos, com o objetivo de verificar as incorporações das abordagens historiográficas discutidas no meio acadêmico;
- d) Entrevistas estruturadas com os supervisores pedagógicos no intuito de identificar a parcela de contribuição no processo de ensino de História;
- e) Observação do espaço físico e material da escola para buscar compreender a influência do contexto no processo de ensino;
- f) Questionários compostos por questões abertas e fechadas respondidas individualmente pelos alunos em sala de aula em dois momentos, com intuito de identificar numa primeira etapa, os conhecimentos prévios e, no segundo momento, os conhecimentos construídos a partir das intervenções do professor.

Todos esses elementos levantados através da coleta de dados procuram abarcar diferentes situações presentes na prática escolar. Tal procedimento se torna necessário, pois “[...] para que se possa apreender o dinamismo próprio da vida escolar, é preciso estudá-la com base em pelo menos três dimensões: a institucional ou organizacional, a instrucional ou pedagógica e a sociopolítica/cultural” (ANDRÉ, 1995, p.42).

Tendo por objetivo contemplar as nossas expectativas com este trabalho, distribuimos nossas considerações em três capítulos. No primeiro, iniciaremos nossa

discussão abordando a importância do ensino de História numa época voltada ao utilitarismo. Logo a seguir, teceremos algumas considerações pertinentes à História do Ensino de História. Em nossa concepção, para compreender como se dá a dinâmica do processo de ensino de História, se faz necessário analisar sua gênese enquanto disciplina escolar. Finalizando a primeira etapa deste trabalho, apresentamos as diferentes vertentes historiográficas e seus respectivos contextos históricos em que ocorreu sua gênese. A opção por analisar as escolas históricas tendo como referencial seu contexto é muito salutar, uma vez que as verdades históricas visam responder as questões suscitadas em sua época.

No segundo capítulo, voltamos nossas lentes para a dinâmica presente no processo de ensino-aprendizagem. Entre os temas tratados, enfatizaremos a importância de o professor levar em consideração o conhecimento prévio² que o aluno detém sobre um determinado conhecimento histórico. Tais conhecimentos servirão de base para a construção dos conceitos históricos científicos. Neste sentido, o ensino de História que ocorre na sala é influenciado por inúmeros fatores presentes dentro e fora do espaço escolar. Concluída esta importante discussão, abordaremos de forma pontual a formação acadêmica do professor de História. Para tal, buscamos mostrar na bibliografia especializada vários apontamentos que mostram a relevância de uma formação que busque articular: leituras historiográficas, discussões pedagógicas e questões relacionadas à psicologia educacional.

Iniciaremos o terceiro capítulo, refletindo sobre as concepções historiográficas e pedagógicas dos professores pesquisados. Visando articular a referida análise, fizemos uma exposição na qual se buscou contrapor as respostas obtidas na entrevista com a atuação do professor em sala de aula reunidas durante as observações de campo. No momento seguinte, foi realizada a análise do livro didático tendo como referenciais autores que pesquisam o tema. Nosso objetivo foi mapear as concepções historiográficas presentes nos manuais didáticos utilizados nas escolas pesquisadas. Dando continuidade ao capítulo, procuramos estabelecer as relações existentes entre o apoio pedagógico e as opções didáticas eleitas pelos professores em sala de aula. No momento final, além de demonstrar como foi construído o questionário que serviu de base para o levantamento dos dados junto aos alunos, apresentamos a análise do mesmo. Com tal exposição pretendemos identificar nas respostas dos alunos a metodologia do professor.

Certamente, não pretendemos com esta pesquisa apresentar um tratado para responder todas as perguntas relacionadas às discussões historiográficas e a prática do

² Neste trabalho os termos conhecimentos prévios e tácitos serão utilizados como sinônimos.

professor ao ensinar História. Porém, mais do que perceber se as “renovações historiográficas” estão inseridas nas metodologias presentes no ensino de História, é interessante destacar que o trabalho de campo que foi realizado poderá fornecer subsídios a fim de colaborar na formação e na atuação do profissional de História.

CAPÍTULO I

1.1 ENSINO DE HISTÓRIA

Ao realizar uma pesquisa sobre o Ensino de História numa época permeada pelo pragmatismo, em que ciência passou a ser aferida por critérios de utilidade, vêm à tona alguns questionamentos sobre a importância do conhecimento histórico e seu valor na vida prática da sociedade consumista e presentista que habita o planeta terra no início século XXI.

Buscando subsídios para contrapor tais ponderações, selecionamos dois autores para o nosso diálogo. Para Marc Bloch (2001, p.65), devemos estudar História pois “[...] a incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado”. Se tomarmos tal citação como “verdade”, ensinar História é importante para que o novo homem que está sendo formado possa compreender a sua base ou raiz que foi construída durante os séculos num processo permeado por constantes rupturas e permanências.

O outro fragmento de texto a ser apresentado, além de trazer elementos consistentes sobre a relevância do ensino de História, admoesta-nos sobre a necessidade de oferecer um ensino de qualidade aos alunos. Para Vasconcelos (1998, p.78), “[...] a disciplina de História exerce um papel preponderante na formação do cidadão e dependendo como é ministrada, poderá contribuir ou não com a formação de um homem consciente, crítico e transformador da realidade social e de si próprio”.

Diante destes apontamos, acreditamos que o ensino de História possa contribuir decisivamente para a formação do indivíduo. Porém, para que cumpra seu papel perante a sociedade, temos que rever alguns “paradigmas” cimentados ao longo dos anos. Em nossa concepção, uns dos conceitos que deve ser questionado é o entendimento da História como um processo linear. Faz-se necessário questionar aquela “velha” teoria que advogava ser possível, através da ordenação cronológica de fatos e eventos, narrar a História tal como ocorrera (LANGLOIS; SEIGNOBOS; 1946). Isto é, os pilares da instrução histórica dos nossos jovens não podem ser constituídos tendo como base os manuais historiográficos que, por exemplo, elegem determinados homens como os únicos responsáveis pela construção histórica da nação, e sim priorizar leituras históricas que abordem a sua construção como um processo.

Em relação ainda à construção dos conceitos históricos, é vital ressaltar, dentro do processo de ensino, a importância de se analisar o local e data em que foi elaborado o texto a ser utilizado. No intuito de facilitar a compreensão desta abordagem, utilizaremos como exemplo, uma velha máxima que é repetida em inúmeros manuais historiográficos: “a história é filha de seu tempo”. Esse adágio, muitas vezes banalizado pelos alunos de graduação ou até por historiadores “ditos” profissionais, é um dos conceitos mais importantes no campo historiográfico ou da teoria da História.

Sua importância pode ser facilmente explicada ou percebida quando, em momentos de profunda inspiração ou em nome do espírito científico, somos desafiados a consultar velhos manuais históricos. Num primeiro momento, após a leitura dos textos, poderíamos, em alguns casos, cometer a indelicadeza de desconfiar da capacidade intelectual de nossos colegas de outrora. Porém, Reis (2002, p. 14) ao apresentar-nos diferentes textos de “intérpretes do Brasil”, mostra-nos que “[...] não há autores superados, desde que lidos em sua época”.

Para facilitar a compreensão desta problemática, citaremos um exemplo clássico presente em nossa história. A presença e o papel atribuído ao negro no Brasil “atormentaram” os historiadores durante longos anos. Primeiramente, alguns autores que escreveram sobre nossa história no século XIX deram a ela uma resposta negativa, isto é, defenderam que a presença negra em solo nacional foi prejudicial ao desenvolvimento brasileiro. Porém, com a chegada de Casa Grande & Senzala em 1933, tal temática foi, definitivamente, vista sob outra ótica. Para Gilberto Freire (1998), os negros contribuíram significativamente na formação do povo brasileiro.

Para evitar anacronismo no processo de ensino de História, devemos buscar compreender a dinâmica presente no momento da gênese do texto. Portanto, como podemos ver, tal análise é fator preponderante, uma vez que os conceitos históricos são datados e dão conta de atender um determinado público. Rüsen (2001) enfatiza que a questão da reestruturação do pensamento histórico e a conseqüente reescrita partem do presente. Segundo este autor, a vida cotidiana foi e é a responsável por fornecer a gênese de todo o processo histórico.

Em suma, o ponto de partida para uma nova explicação histórica é suscitado a partir da carência surgida no cotidiano. Isto é, quando os “paradigmas” presentes não apresentam respostas suficientes para as demandas, os indivíduos se lançam na busca de novas explicações. Diante de tal reflexão, fica patente a necessidade do ensino de História ancorar-se nas discussões historiográficas atuais.

A verdade histórica foi outro elemento que marcou o ensino de História no Brasil. Mas, quando se pensa na História como processo, tal paradigma é quebrado. Ou seja, as respostas que são obtidas durante as análises dos fatos e eventos, dependem de quais “óculos” são usados para ler o contexto. Sendo assim, a verdade histórica deve ser sempre questionada e entendida como provisória ou parcial.

Esta necessidade da constante reescrita da História, tornando sua verdade provisória, é, em nossa concepção, o ponto central do ensino de História. Nós, enquanto professores, deveríamos buscar subsídios para compreender os motivos que, ao longo dos tempos, as diferentes escolas históricas reelaboraram velhos discursos. Para Cabrini e colaboradores (2000, p. 36), “o professor de história precisa ser alguém que entenda de história, não no sentido de que saiba tudo o que aconteceu na humanidade, mas que saiba como a história é produzida e que consiga ter uma visão crítica do trabalho histórico [...]”.

A partir do momento que compreendermos que a escrita da História se faz através de um processo sincrônico e diacrônico, poderemos ensinar História numa perspectiva crítica, fugindo assim do perigo que assola as escolas que é a transmissão de ideologias transvestidas de verdades absolutas.

Visando reforçar tal argumento, utilizaremos uma citação de Hobsbawn (1998, p. 17), na qual o autor inglês mostra que a função do professor de História demanda uma formação de boa qualidade, bem como uma ética profissional, pois assim como o físico nuclear “[...] nossos estudos podem se converter em fábricas de bombas, como os seminários nos quais o IRA aprendeu a transformar fertilizante químico em explosivo [...]”. Trazendo para o magistério, são incomensuráveis os malefícios que um ensino de História pode trazer aos alunos quando por motivos de desconhecimento ou de forma intencional, o responsável pela disciplina não detém uma leitura crítica e acurada do passado.

Na conferência de abertura do III Encontro Nacional de Perspectiva do Ensino de História, realizado em Curitiba no ano de 1998, a professora Maria Cândida Proença exortou os participantes sobre os perigos presentes nos textos historiográficos utilizados como base de apoio para o ensino de História. Para a autora portuguesa, “[...] a História, pela sua enorme influência sobre as mentalidades, tem sido encarada como elemento fundamental pelo poder político para se legitimar [...]” (PROENÇA, 1999, p. 25).

Através de uma análise historiográfica é possível salientar que, há muito a escrita e o ensino da História vêm sendo utilizados como meios de legitimar e manter o poder. Diferentes governos, ao chegarem ao poder, reescrevem a História do seu povo exaltando determinados heróis e “deletando” alguns personagens e fatos ditos não relevantes para o seu

contexto (FONSECA, T., 2003). Por exemplo, os livros de História do Iraque deixaram de informar um período de subserviência a outros países. Neste caso, a opção por tal narrativa histórica, foi a fórmula utilizada para cimentar a idéia de uma nação com raízes soberanas (FERRO, 1983). Outro exemplo possível de ser exposto é a destruição de documentos históricos por parte dos Astecas, visando apagar a memória dos povos conquistados na região da meso-américa (TODOROV, 1999).

Na elaboração de um texto historiográfico, a representatividade que os indivíduos assumem mostra sua relevância para o contexto em questão. Por exemplo, no Brasil, após 1889, os republicanos apresentaram D. Pedro II, o antigo monarca, como um velho fraco. Já a figura do seu pai, D. Pedro I, é representada como jovem forte e valente. Segundo Bittencourt (1998b), para os estudantes esse fato – filho velho, pai novo - pode parecer um paradoxo. Mas, numa leitura mais cuidadosa, percebemos a tentativa de relacionar a figura do Imperador senil ao modelo de governo decadente. Diante disso, para a monarquia não existia futuro. Porém, a figura de D. Pedro I tinha que ser preservada, pois esse foi o herói que nos libertara das garras de Portugal.

Todos estes fatos deixam evidente a importância da escrita e do ensino de História na consolidação da identidade da nação. Assim, há uma relação próxima entre o domínio de tal arte e o estabelecimento do poder, uma vez que “[...] os grupos dominantes vencedores na História tentam impor a sua visão e a perpetuação de uma memória da dominação. Aos vencidos, restam o esquecimento e a exclusão da História [...]” (ORIÁ, 1998, p. 136). Ou ainda, “[...] faz parte do exercício do poder ocultar a diferença, a contradição, decidindo o que se deve ser lembrado, como deve ser lembrado, em contrapartida, o que deve ser esquecido” (VIEIRA; PEIXOTO; KHOURY, 1991, p. 27). Para Hobsbawm (1998, p. 17), “[...] se não há um passado satisfatório, sempre é possível inventar”.

Podemos afirmar em relação ao ensino de História que o jovem que vive no século XXI demanda uma educação diferente do colega que viveu no Brasil Império. A ênfase nas aulas expositivas ou memorização mecânica de questionários as quais, de forma linear, narram os feitos e fatos construídos pelos heróis, favorece a formação “[...] de uma visão de mundo de baixo senso crítico, uma vez que o aluno assume, em sala de aula, a condição de objeto a ser moldado” (ROCHA, 2004, p. 61). Talvez este modelo de ensino esteja colaborando para que o senso comum não veja “utilidade prática” nesta disciplina acadêmica.

1.2 HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA BREVE DISCUSSÃO

A finalidade de apresentar a história do Ensino de História num trabalho voltado à discussão sobre o fazer docente na sala de aula, pode, num primeiro momento, parecer que estamos afastando nosso olhar do foco principal da pesquisa. Porém, é conveniente ressaltar que, “[...] como produto social, a Educação somente pode ser analisada a partir do contexto sócio-político e cultural que a normatiza [...] a historicidade da Educação enquanto objeto de pesquisa exige a utilização de métodos que levem em conta tal historicidade” (ABUD, 1992/3, p. 163).

Portanto, como acreditamos que algumas situações vivenciadas pelo Ensino de História no século XXI são reflexos de posições tomadas ao longo do processo de consubstanciação da educação brasileira, buscaremos expor conjuntamente a história do Ensino de História e a história da Educação.

Outra questão que merece uma prévia justificativa diz respeito ao recorte temporal buscado para o estudo. Para tentarmos compreender a história da Educação Brasileira atual, e conseqüentemente o Ensino de História, precisamos nos remeter ao início da colonização portuguesa na América do Sul. Poderíamos ser questionados sobre a necessidade de direcionar nossas lentes para a época do descobrimento. Como possível resposta, utilizaremos as palavras de Romanelli (2001, p. 13): “[...] pouca coisa se mudou na forma de encarar a educação que nos foi legada pelos jesuítas [...]”. Como último apontamento, embora o texto tenha sido elaborado de forma cronológica, em diferentes momentos, procuraremos mostrar as questões referentes às permanências e rupturas presentes neste grande processo.

Fazendo um breve resgate histórico, é importante retomar que a Companhia de Jesus, ordem a qual pertenciam os jesuítas, tidos como os nossos primeiros professores, surgiu dentro de um movimento conhecido como Contra-reforma, que visava contrapor a reforma protestante ocorrida na Europa no início do século XVI. Neste contexto, os missionários foram enviados ao Brasil com a determinação de levar o cristianismo aos novos povos que ainda não conheciam a verdadeira palavra. Além da árdua tarefa de evangelizar os “selvagens” índios, fazia parte de suas atribuições a escolarização do filho do colono (PAIVA, 1982).

Já é perceptível, desde as instalações das primeiras escolas, o caráter dual do trabalho dos clérigos professores: para o filho do homem europeu, o intuito era prepará-lo

iniciando-o nos ensinamentos laicos e eclesiásticos. No caso do indígena, a preocupação e o foco da tarefa eram bem diferentes, ou seja, tinham em vista recrutar novos fiéis e servidores. Sendo assim, foi delineado e realizado um trabalho de desconstrução cultural com o qual o mesmo foi “adestrado” e “formatado” para tratar bem o invasor, reconhecer seu Deus, sua cultura. Em suma, para um povo sem fé, lei e rei, os ensinamentos visavam resgatar os selvagens de seu decadente e indolente mundo (RIBEIRO, 1989).

Além do índio que já habitava o território brasileiro antes da chegada dos portugueses, após a implementação no Brasil de um sistema agrário voltado à exportação, foi introduzida, através do “tráfico de viventes”, um novo elemento no cenário do Brasil colonial. Segundo Conrad (1985), esse “infame comércio” trouxe ao continente americano mais de “5.000.000 de almas”.

A análise de como foi conduzida a escolarização do negro no Brasil se justifica por dois motivos: primeiro, devido ao número de “etíopes” que foram introduzidos de forma compulsória no território português do Atlântico Sul; e segundo, após o ano de 1888, os escravos vieram a se juntar aos brancos pobres formando uma grande massa de excluídos. No que diz respeito ao número de escravos presentes em solo nacional, é pertinente introduzir no texto as palavras de Mary C. Karasch (2000, p. 19). Para esta brasilianista³, a presença negra era tão intensa na cidade do Rio de Janeiro, no século XIX, que ao desembarcarem dos navios, “[...] os estrangeiros sentiam com freqüência que não tinham desembarcado na capital do Brasil, mas na África”. Diante destes dados, a forma como foi conduzida a escolarização do negro é salutar.

No que tange à educação, os escravos geralmente obtinham o mínimo de instrução, até como forma de dificultar a comunicação entre os indivíduos oriundos de diferentes tribos. Dentro desta perspectiva, acreditava-se que o ensinamento de um novo idioma, comum a todos, poderia facilitar a comunicação e tornar possível, assim, a articulação das revoltas ou fugas. No século XVIII encontramos alguns clérigos revoltados com o tratamento dispensado a tais viventes, seja no que se refere à alimentação, cuidados e principalmente ensinamentos.

³ Termo instituído durante os anos de 1970 para nomear os estrangeiros especialistas em assuntos brasileiros.

Segundo estes religiosos, visando obter o máximo de lucros com escravos, seus senhores os faziam trabalhar aos domingos e dias santos, privando-os da instrução e da educação cristã. Em algumas localidades, foram utilizados escravos ladinos⁴ como instrutores dos “boçais”. Entretanto, o senhor tinha a obrigação de vigiar o que era ensinado. (ROCHA, 1992). É interessante ressaltar que, durante os mais de três séculos que perdurou o modelo escravista no Brasil, não se constata nenhuma preocupação da elite agrária em desenvolver um modelo voltado para a instrução da grande população de escravos negros.

Diante destes dados, algumas considerações são pertinentes em relação ao sistema educacional presente no período colonial brasileiro: primeiro, foi um modelo excludente, uma vez que atendeu a uma pequena parcela da população; segundo, devido ao modelo centralizador da metrópole, o Ensino Superior ficou todo concentrado na Europa; terceiro, o ensino ministrado tinha como foco dar noções de cultura geral, sendo assim era completamente alheio à realidade da colônia. Esta “alienação” pode ter contribuído para não desenvolver, nos colonos, um espírito que viesse a questionar a subserviência em relação à metrópole.

Romanelli (2001, p. 35), faz uma síntese do modelo educacional presente no período colonial:

os padres acabaram ministrando, em princípio, educação elementar para a população índia e branca em geral (salvo as mulheres), educação média para os homens da classe dominante [...] a parte da população escolar que não seguia a carreira eclesiástica encaminhava-se para a Europa, a fim de completar os estudos, principalmente na Universidade de Coimbra, de onde deviam voltar letrados.

Neste período, podemos salientar que o Ensino de História estava atrelado ao Ensino Religioso. Durante os primeiros trezentos anos do Brasil português, não havia uma separação nítida entre a história sagrada e a histórica profana. Geralmente priorizou-se o estudo de textos bíblicos em detrimento à historiografia laica (FONSECA, T., 2003; SOARES, 2002).

Quando buscamos estabelecer uma data para o rompimento entre sagrado e laico presente no Ensino de História brasileiro, percebemos a importância de compreender as

⁴ O escravo ladino já estava ambientado e, portanto, tinha facilidade em comunicar-se o que melhorava seu desempenho no dia-a-dia. O escravo boçal era o negro que recém chegara da África e desconhecedor da língua do país.

questões relativas ao processo histórico. Ou seja, as permanências e rupturas que atuam na órbita de um fato devem ser levadas em consideração durante a análise.

Em se tratando de História, podemos afirmar que mesmo após a fundação do Colégio D. Pedro II e do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro, nos anos de 1837-1840, a Igreja Católica continuou a exercer grande influência no ensino e na escrita. Essa interferência continuou oficialmente até 1889, quando houve a separação entre Estado e Igreja (CARVALHO, 2003).

A partir deste período, a Igreja Católica teoricamente não teria influência na constituição dos currículos. Porém, vários trabalhos que discutem o tema apresentam a Igreja Católica, através de seus representantes nas diferentes instâncias, pressionando governos durante a elaboração de mudanças nas diretrizes educacionais brasileiras ao longo do século XX (FONSECA, T., 2003, ROMANELLI; 2001; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002). Apesar de os jesuítas terem sido expulsos em 1759 do território português e de suas colônias, a influência da Igreja Católica permanece até os dias atuais. Diante disso, concordamos com Saviani (2003, p. 88), quando afirma que o ano de 1759 não “[...] significou a exclusão da influência católica na educação, mas, sim, a quebra de seu monopólio [...]”.

Ao falarmos em educação no território português do século XVIII, temos que nos remeter à figura do Marquês de Pombal. Considerado um déspota esclarecido, executou inúmeras reformas administrativas no Reino Português. Porém, o despotismo esclarecido em Portugal era relutante em relação às idéias de Voltaire e Rousseau, uma vez que, para os lusos, tais conceitos continham elementos “subversivos”. Diante disso, há uma maior proximidade com o modelo iluminista italiano, modelo este essencialmente cristão e católico (CARVALHO, 2003).

Como já foi mencionado, apoiado no ideal do iluminista, o governo do Marquês de Pombal expulsou os jesuítas das terras portuguesas. Com este ato, retirou da mão dos padres da Companhia de Jesus o monopólio da educação. Segundo o ponto de vista do Marquês, a velha educação canônica não estaria atendendo os novos desafios presentes no século das Luzes. Para Pombal, a educação ilustrada era a única que poderia dar suporte para o desenvolvimento da nação. No caso específico de Portugal, “[...] tratava-se fundamentalmente de colocar a educação em condições de ser útil ao esforço de recuperação econômica” (CARVALHO, 2003, p. 67).

No Brasil, podemos afirmar que esta reforma não mudou as condições gerais da educação. O governo pombalino continuou convergindo o poder na metrópole. Um

dos exemplos desta centralização foram os reiteráveis indeferimentos para a liberação do estabelecimento de Ensino superior nas colônias (CARVALHO, 2003). Em relação ao ensino de História, a reforma pombalina preconizava os estudos das antigüidades clássicas conjuntamente com o da História Sagrada. Visando a regulamentação e observação de algumas normas, o governo elaborou um “manual” de instrução que deveria servir de guia para os professores. Em relação à História, as instruções buscavam assegurar observância das:

obrigações do homem cristão, e do vassalo e cidadão, para cumprir com elas, na presença de Deus e do seu Rei e em benefício comum da sua Pátria, aproveitando-se, para este fim, dos exemplos que forem encontrando nos livros no seu uso, para que desde a **idade mais tenra** vão tendo um conhecimento das suas verdadeiras obrigações (CARDOSO *apud* FONSECA, T., 2003, p. 41) (grifo nosso)

Como o objetivo principal deste capítulo é identificar através da história do Ensino de História as diacronias que permearam o ensino no Brasil, vamos introduzir um fragmento de texto de um livreto editado pelo primeiro governo de Getúlio Vargas. Na lição nove do referido material, temos os seguintes dizeres:

O **menino** para ser bom brasileiro deve também saber lêr. Um homem sem instrução é um homem infeliz, porque não possui habilitação capaz para o exercício de muitas profissões vantajosas e sofre constantemente com a sua própria ignorância. Por isso, o govêrno não quer que haja brasileiro que não saibam lêr [...] a educação é uma riqueza que o pai pobre transmite ao seu filho [...] o pai que não educa o seu filho é um máo pai. Um máo pai é um máo brasileiro. O pai que abandona seu filho á ignorância desrespeita a Constituição, cometendo uma falta grave (BRASIL, 1938, p.21) [grifo nosso]

Gostaríamos de salientar que apesar de apresentar uma considerável diferença em relação aos anos de edição (179 anos), muitas das considerações feitas pelo governo do Marquês de Pombal foram amplamente utilizadas pelo governo que derrubou, *a priori*, a Velha Aristocracia brasileira. Percebemos que a ditadura Vargas, assim como o sistema pombalino, necessitava de elementos que contribuíssem para a consubstanciação dos novos governos. Também é interessante lembrar que a apesar de serem considerados “revolucionários” tais governos buscavam na tradição elementos que juntamente com o novo, cimentariam seu domínio.

Feitas as considerações sobre a Reforma Pombalina, passaremos a focalizar nosso olhar na gênese do modelo de Ensino de História que, *a priori*, serve de base ainda hoje em nossas escolas. Encontramos na literatura pertinente ao tema que, com a finalidade de explicar as origens da nação, surgiu na França, no final do Antigo Regime, a História como disciplina autônoma. Porém, durante o período revolucionário francês, o Ensino de História manteve como um apêndice, uma vez que a ênfase era dada às festas cívicas e à memória da própria revolução. Neste primeiro momento, a memória concernente ao período anterior à revolução não era cultuado pelos revolucionários (NADAI, 1992-3; FONSECA, T., 2003;).

No século XIX, com a consolidação dos Estados Nacionais e ainda com o fortalecimento dos governos pós-revolução francesa, o Ensino de História passou a ocupar o centro das atenções. Era importante resgatar e apresentar o passado glorioso da nação construída devido aos heróicos feitos de seus filhos mais ilustres. Tendo como base estes pilares, a História foi reescrita e apresentada nos liceus para ser absorvida pela nova geração (FONSECA, T., 2003; TOLEDO, 2004). Em linhas gerais, esta nova escrita da história “[...] justificava a importância da classe social emergente e dos objetivos de sua luta” (VASCONCELLOS, 1998, p. 76).

Ao dialogar sobre a gênese do Ensino de História no Brasil, temos que levar em consideração alguns fatores: primeiro, há uma nítida divisão entre ensino elementar e secundário; segundo, apesar dos avanços em relação à época colonial, o nível secundário foi direcionado para formação da elite brasileira. Sendo assim, mesmo no colégio público o ensino era pago.

Em se tratando das escolas de formação básica ou elementar, foi estabelecido um currículo em que o Ensino de História estava diretamente subordinado pela moral cristã. Os professores além de “[...] ensinarem a leitura, escrita e rudimentos de aritmética, deveriam preocupar-se em fornecer elementos da moral religiosa, segundo os preceitos da doutrina católica e introduzir leituras sobre a Constituição do Império e a História do Brasil” (BITTENCOURT, 1992-3, p.195).

Em relação ao ensino secundário, até a constituição de 1824, estava atrelado ao latim ou era apêndice do ensino clerical nas escolas confessionais. Após essa data, inspirado no modelo francês, surgiu um grupo de intelectuais interessado em instituir uma formação laica aos alunos, contudo sem abolir os ensinamentos eclesiásticos. A princípio não se via nenhum problema nesta junção, sagrado e profano. Afinal, “[...] à História atribuíam-se a função de formação moral de crianças e jovens, fosse pelos princípios cristãos [...] fosse pelo conhecimento dos fatos notáveis da História do Império [...]” (FONSECA, T., 2003, p.47).

Para falar sobre o processo de solidificação da História enquanto disciplina laica no Brasil, obrigatoriamente, somos levados a apresentar duas instituições surgidas no final da terceira década do século XIX. O Imperial Colégio Pedro II e o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro foram as casas responsáveis por escrever e divulgar a História Nacional. Isto é, “[...] enquanto a escola foi criada para formar os filhos da nobreza da Corte no Rio de Janeiro e prepará-los para o exercício do poder, cabia ao IHGB construir a genealogia nacional, no sentido de dar uma identidade à nação brasileira [...]” (ABUD, 1998, p. 30).

O Colégio D. Pedro II, que recebeu seus primeiros internos em 25 de março de 1838, teve como base a estrutura de uma instituição fundada em 1733. Antes de se transformar na escola responsável pela formação da grande parte da elite burocrática Imperial, este estabelecimento teve diversos nomes: Casa dos Meninos Órfãos de São Pedro, Seminário de São Joaquim, Imperial Seminário de São Joaquim (SCHWARCZ, 1998).

Tal instituição de ensino, considerada durante todo o período imperial brasileiro como um “símbolo de civilidade”, foi o orgulho da “nossa nobreza”. Era uma enorme honra para um cidadão ter usado, durante os anos de sua formação, o seu inconfundível uniforme - casaca verde e botões amarelos - que representava as cores nacionais.

Em alguns relatos, fica nítida tal paixão. Por exemplo: o nosso último monarca, um dos seus principais defensores, em carta a José de Bonifácio, declarou que governava no Brasil somente a sua casa e o colégio D. Pedro II (SCHWARCZ, 1998). Já um importante monarquista lembrou que só havia “[...] no Brasil duas situações invejáveis: Senador do Império e de professor no Colégio Pedro II” (NEEDEL, 1993, p. 77).

Vários fatores convergiram para que esta área de nobreza em plenos trópicos fosse mantida. Primeiro, havia um rígido controle no que tange ao padrão e qualidade de ensino. Segundo, foi incorporado um currículo francês voltado para as humanidades que deveria ser seguido com afinco, uma vez que o principal objetivo era se aproximar da “nobre” Europa. Por último, para cimentar todos estes fatores e reforçar o propósito da instituição, o próprio Imperador esteve presente em diversas argüições de alunos bem como presidia a banca no processo seletivo para novos professores.

Todos estes elementos contribuíram para que o Pedro II, como era mais conhecido, só perdesse “sua posição privilegiada durante a República Velha; mas, mesmo ao deixar de ser a escola preferida dos filhos da elite, manteve a [...] primazia de determinar os padrões nacionais para os textos didáticos e as avaliações” (NEEDEL, 1993, p. 76).

Quanto à sistematização do Ensino de História, o Colégio Pedro II adotou a fórmula francesa suscitada a partir da lei Falloux⁵. O livro selecionado foi escrito por Vitor Duruy, tendo como norte uma leitura de mundo afinada com os preceitos da Igreja Católica. Como o Colégio Pedro II era a referência brasileira de ensino, tal modelo foi paradigma para todos os demais colégios brasileiros do mesmo nível educacional, por mais de trinta anos. Sendo assim, podemos afirmar que “[...] a história servia como instrumento de legitimação dos agentes históricos do poder instituído, situando a Igreja como parceira inseparável do poder civil” (BITTENCOURT, 1992-3, p. 197).

Como podemos constatar, tendo como espelho a França pós-restauração, este modelo conservador, católico e humanista visava ser o passaporte que permitiria a uma pequena parcela da população adentrar ao mundo civilizado europeu. A população branca pobre e, principalmente, o negro ficavam sem acesso aos meios culturais. Parafraseando Carvalho (2003), a nobreza dos trópicos sul-americana era uma ilha de letrados num mar de analfabetos. Esta questão fica facilmente perceptível quando observamos o censo publicado em 1872. De uma população estimada em 10 milhões de pessoas, somente 0,15% da população estava matriculada nas escolas primárias da capital e demais localidades do Império (NEEDELL, 1993).

Outro fator importante a ser destacado neste contexto histórico diz respeito à educação feminina no período. Não podemos esquecer que o Colégio D. Pedro II era um estabelecimento que só admitia meninos. Diante disso, durante o século XIX as meninas que pertenciam às famílias mais abastadas tiveram grande dificuldade de acompanhar seus irmãos em relação à formação acadêmica erudita.

Segundo Needell (1993), nas primeiras décadas após independência do Brasil, a educação das futuras damas ficou restrita ao ambiente familiar. Os pais ficavam encarregados de ensinar ou, em alguns casos, contratavam preceptores para fazê-lo. Outras opções, porém restritas a um número pequeno de meninas, eram os colégios internos de freiras, grupos organizados por estrangeiros e a ida à Europa, principalmente, para estudar na França tida como um modelo de civilidade cristã.

Visando modificar este quadro, liderados pela condessa Monteiro de Barros, surgiu no final da monarquia um grupo de pessoas pertencente à elite brasileira interessados em fundar uma instituição que ministrasse uma formação, com a qualidade do Colégio D. Pedro II, voltada para as meninas. Após a inesperada recusa das freiras do Sacré Coeur, a

⁵ Nome que se deu a reforma francesa na qual a Igreja Católica volta a interferir em assuntos educacionais (BITTENCOURT, 1992-3).

condessa consegue convencer a recém-formada Congrégation de Notre Dame de Sion a assumir a missão. Sendo assim, o Collège de Sion, como ficou conhecido, iniciou suas atividades em 1888 (NEEDELL, 1993).

Constatamos em nossas leituras que a elite imperial brasileira visava, tanto no colégio D. Pedro II e no final do período com o colégio específico para meninas, não apenas educar seus filhos, mas, e acima de tudo, europeizá-los. Sendo assim, a primeira consequência prática deste tipo de formação é uma alienação em relação ao seu próprio contexto cultural. Não podemos esquecer que o modelo de educação elaborado para as elites européias, estava permeado pelo contexto do neocolonialismo.

Em suma, o modelo de História ensinado no Brasil com suas diretrizes elaboradas na Europa “[...] não havia espaço para o continente americano e o Brasil não era sequer mencionado no espaço histórico elaborado, mesmo quando descreviam as grandes descobertas portuguesas” (BITTENCOURT, 1992-3, p. 204). Portanto, a elite brasileira foi educada com um manual francês que pregava o desprezo e desdém por nosso país, enquanto nação. Em outras palavras, “[...] os membros da elite eram, neste aspecto, colonialista em seu próprio país” (NEEDELL, 1993, p. 86).

O Instituto Histórico Geográfico Brasileiro, fundado conjuntamente com o Colégio D. Pedro II, foi o lugar designado para escrever uma História para esta nova nação, isto é, necessitava criar um passado para oferecer um futuro. Sua influência na escrita da história brasileira não se limitou somente ao século XIX, uma vez que até o final da República Velha foi o único centro de estudos históricos no Brasil (REIS, 2002).

A idéia de fundar tal instituição nasceu no Rio de Janeiro em 1827, durante as reuniões da recém fundada Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional (SAIN). Seus membros eram otimistas em relação às idéias iluministas e acreditavam que o IGHB daria suporte para o crescimento Nacional (REIS, 2002). Diante da importância e da necessidade desta casa, em 1838, após conhecer o *Institut Historique* fundado em Paris em 1834, a elite econômica e cultural do Império junta suas forças e cria o referido instituto que através da organização de uma cronologia contínua e única “[...] pretendia fundar a História do Brasil tomando como modelo uma história de vultos e grandes personagens sempre exaltados tal qual heróis nacionais” (SCHWARCZ, 1998, p. 127). Em outras palavras, “[...] eternizar os fatos memoráveis da pátria e salvar do esquecimento os nomes dos seus melhores filhos” (REIS, 2002, p. 26).

Podemos dimensionar a importância desta instituição para o Império a partir do monarca. D. Pedro II foi um dos maiores frequentadores e o seu maior mecenas. Segundo

Lilia Moritz Schwarcz, o Imperador presidiu um total de 506 sessões, sendo que a última ocorreu oito dias antes da Proclamação da República. Para efeito de comparação, na Câmara dos Deputados o monarca comparecia duas vezes ao ano: no início e no fechamento dos trabalhos legislativos. Sendo assim, “[...] não é à toa que nessa época tenha ficado famosa a frase proferida pelo jovem monarca brasileiro nos recintos do IHGB: ‘a ciência sou eu’” (SCHWARCZ, 1998, p. 131). Toda esta participação e o próprio financiamento estatal podem ser entendidos como uma estratégia de fortalecer o sistema monárquico e a unidade nacional tão questionada no início do segundo reinado.

Entre os primeiros feitos realizados pelo IHGB, na tentativa de escrever a História brasileira, está a organização de um concurso para estabelecer um modelo para a escrita da História nacional. O Instituto Histórico ofereceu 100.000 réis para quem elaborasse um plano para se escrever a “história do Brasil”. Na parte final do concurso, dois trabalhos se destacaram: o primeiro, de Wallestein: memória sobre o plano de escrever a história antiga e moderna do Brasil; e o segundo, de Karl Philipp von Martius: como se escreve a história do Brasil. O texto vencedor foi do alemão von Martius, mostrando que nossa história deveria ser escrita tendo como base a mistura racial presente no Brasil, ou seja, deveria levar em consideração a contribuição do negro, do índio e do branco na formação da incipiente nação (REIS, 2002; ABUD, 1998; SCHAPOCHNIK, 1992/3).

Alguns detalhes presentes na proposta vencedora merecem ser abordados, uma vez que vários elementos presentes na mesma influenciam até os dias atuais, tanto na escrita e Ensino de História, como no dia-a-dia da população. O primeiro aspecto diz respeito à criação do “mito da democracia racial”. Martius salientou que nossa história deveria ser cimentada tendo como norte a mescla de raças. Para ele, o português – ele mesmo um “híbrido” – coordenou toda esta épica tarefa que culminou na criação da jovem nação.

O segundo quesito a ser destacado diz respeito à unidade brasileira. Nesta nova forma de escrever a História, dever-se-ia mostrar que apesar de ser uma nação com inúmeras diferenças, temos algo em comum, ou seja, um herói emblemático. Este verdadeiro guerreiro, que deveria ser cultuado por todos, tem todas as características necessárias para solidificar os frágeis alicerces do Império. Em suma, o monarca, descendente de português mas nascido em solo brasileiro, incorporaria todos os elementos responsáveis de unidade (REIS, 2002; SCHAPOCHNIK, 1992/3).

Definidas as diretrizes sobre como proceder no momento do trabalho, “abriu-se” o caminho para os historiadores compilarem os dados e apresentar um relatório que

servisse de referencial, uma vez que a criação da memória e a busca da identidade é uma questão de estratégia (SCHWARCZ, 1998). Porém,

o Brasil queria continuar a história que os portugueses fizeram na colônia. A identidade da nova nação não se assentaria sobre a ruptura com a civilização portuguesa; a ruptura seria somente política. Os portugueses são os representantes da Europa, das Luzes, do progresso, da razão, da civilização, do cristianismo (REIS, 2002, p.31)

Dentre os especialistas que escreveram para o IHGB, tem grande destaque os trabalhos de Francisco Adolfo Varnhagem. Segundo Reis (2002), Varnhagem – Herótido brasileiro - nascido no Brasil, mas criado em Portugal, adotou o tema do IHGB em 1854. Neste período escreve a “História Geral do Brasil”, considerada a maior obra individual de todo o período colonial. Em linhas gerais, esta obra louvava o hibridismo, pois, o efeito da miscigenação possibilitaria uma futura “raça” cimentada pela força do negro e coordenada pela “inteligência” do civilizado europeu.

Em relação à História do Brasil, já destacamos que a mesma era ministrada como apêndice da Histórica Universal. Porém, em 1855 foi desmembrada, sendo instituído uma disciplina que abordaria especificamente o tema. Durante todo o final do século XIX, adentrando ao período Republicano, não houve consenso quanto à forma de ensinar ou foco do estudo. Foram comuns verdadeiras batalhas campais entre os membros do IHGB, intelectuais e a Igreja Católica quanto ao modelo ideal de se ensinar História do Brasil (FONSECA, T., 2003; BITTENCOURT, 2004).

Outro ponto, que colaborou para esquentar o debate no meio acadêmico durante a última metade do século XIX, foi o confronto entre o ensino da História Sagrada e a profana. Aparentemente esta questão se encerraria quando da Proclamação da República com a separação entre Igreja e Estado. Porém, na prática, continuou forte a influência dos clérigos nos meios acadêmicos, não só através das escolas confessionais como nas mantidas pelo Estado. Para Bittencourt (1992-3, p. 200), “[...] a permanência desta disciplina após o estabelecimento do regime republicano demonstra a força da participação do clero católico na elaboração do saber escolar”.

A influência e o quase monopólio da Igreja Romana na educação no Brasil nos anos de 1800 têm início no processo de alfabetização. Desde cedo, ao ser introduzido ao mundo civilizado, a criança era doutrinada, uma vez que tinha de decorar, repetir e iniciar seu processo de escrita baseada em cartilhas de cunho bíblico. Em relação aos conhecimentos

históricos, a maioria da população brasileira era instruída historicamente tendo como referencial os relatos da vida de Jesus, rei Davi ou ainda, a história da criação da terra presente no livro de Gêneses. Diante disso, “o conhecimento histórico servia para uma catequese, como método mais agradável para aprender a moral cristã” (BITTENCOURT, 1992-3, p. 201).

No ensino secundário, havia um embate declarado entre os dois grupos já citados. Como já salientamos, desde 1852, o Ensino de História no Brasil tinha como base o modelo Francês escrito por Duruy, durante o movimento de restauração. Esta forma de pensar e escrever a História ia ao encontro dos anseios dos representantes ligados à Igreja Católica. Com o advento da república, vários estudiosos da área intensificam as críticas ao modelo.

O manual republicano escrito também na França por Charles Seignobos, começa a ser visto pela intelectualidade ligada aos republicanos com bons olhos. Para Circe Bittencourt,

da negação da História sagrada baseada nos fundamentos da fé cristã, criou-se uma História Profana segundo os pressupostos dos iluministas que procuravam evidenciar a racionalidade do homem como o fundamento da História da Humanidade e cujo **agente principal era o Estado** (BITTENCOURT, 1992-3, p. 201) [grifo nosso]

Este modelo vinha atender aos desejos do novo governo brasileiro que estava diretamente ligada ao modelo positivista francês. Embasados neste modelo, alguns intelectuais fazem duras críticas ao “atraso” educacional brasileiro quando comparado ao paradigma de civilização – leia-se Europa. Na visão dos republicanos, a receita para eliminar tal situação seria proporcionar ao homem uma educação de boa qualidade. Em outras palavras, romper com o sagrado e adentrar o mundo profano da racionalidade - santos no catolicismo – heróis no positivismo (Ribeiro JR, 1996).

Um exemplo que ilustra bem esta transição foi o processo de metamorfose dos heróis. Isto é, inicia-se basicamente em todas as regiões da República uma corrida para sistematizar um novo panteão - “criar a galeria dos heróis nacionais” (SOARES, 2002) Procurava-se, em alguns casos, relacionar o novo herói com uma imagem bíblica. O exemplo mais paradigmático é o de Joaquim José da Silva Xavier, o Tiradentes. Apesar de ser preterido num primeiro momento, nos anos de 1930 foi entronizado no mais alto posto (ABUD, 1992-3, 1998; BITTENCOURT, 1992-3; FONSECA, T., 2003).

Portanto, nesta transição do sistema político, a função da escola era formar um cidadão que construísse a sua moral embasada em valores cívicos. É relevante destacar o processo de transferência de um modelo baseado no ensinamento cristão para um referencial que adotava a racionalidade humana como centro.

Na República Velha, apesar do discurso apologético inicial que preconizava “uma educação que, sob o signo da democracia teria em si o potencial de corrigir as desigualdades sociais” (SAVIANI, 2004, p. 22), ocorreram poucas reformas no sistema de ensino. Por exemplo, o ensino primário continuou muito limitado fazendo com que os “filhos da elite” suprissem esta dificuldade recorrendo ao ensino particular, já à camada menos favorecida restava conviver com tal situação.

Em relação ao ginásio, Reis Filho (1995, p.211) salienta que era um “[...] ensino destinado à preparação específica de uma elite que se destinava ao ensino superior [...]”. Já no ensino superior público o grau de instrução possuía uma qualidade melhor, mas a grande maioria de seus alunos vinha das camadas mais altas da população. Neste sentido, quando havia qualidade no ensino, as camadas sociais subalternas eram excluídas de tal participação. Portanto, apesar da ebulição de idéias e tendências educacionais, a rede escolar pública na primeira República não era tão diferente da sua antecessora no tempo do Império.

Com o final da República Velha, o Brasil entra num momento de profundas mudanças políticas que influenciaram todo o contexto nacional. Neste período, a palavra de ordem era romper, por meio de uma “revolução burguesa”, com o “Antigo Regime”. Nesse contexto há uma supervalorização do papel da educação, pois, para muitos, esta viria solucionar os problemas do país. Para tal, urgia a necessidade de mudanças no sistema educacional ainda atrelado à “velha aristocracia”.

No início de seu governo, Vargas busca, principalmente a partir de 1931 na IV Conferência Brasileira de Educação (ABE), conciliar as várias vertentes educacionais que amiúde travavam verdadeiras batalhas em prol de um modelo educacional para o país. Para realizar tal intento, o governo, com a habilidade de Francisco Campos, resolveu apropriar-se dos discursos dos vários educadores em cena na Associação Brasileira de Educação (ABE) (SAVIANI, 2004).

A partir de então, implementou medidas visando combater a migração interna (fixação do homem no campo), criou escolas técnicas rurais e nas cidades implantou escolas técnicas industriais e comerciais. Flutuando entre várias tendências educacionais, buscou unificar todos os discursos na elaboração da carta constitucional de 1934, quando foi fixado um Plano Nacional de Educação.

Em linhas gerais, ficou estipulado que o ensino primário deveria ser obrigatório, gratuito e laico, sendo a mesma tendência de gratuidade no secundário e superior. Fixaram-se, também, dotações orçamentárias para a educação nacional (União 10% - Estados 20%). Essas medidas, que a princípio teriam um caráter progressista, paulatinamente se revelam ser “nefastas” aos menos favorecidos economicamente, uma vez que relegam à mesma um ensino pré-vocacional e profissional (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000).

A partir do ano de 1937, Vargas, argumentado a “ameaça” de um golpe pelos comunistas, implanta um governo ditatorial no país - Estado Novo. Nesta nova fase do governo, os debates educacionais anteriores são abafados e prevalecem, na nova Constituição de 1937, as tendências tecnocratas de Francisco Campos, nas quais todas as medidas educacionais cabiam ao Estado, enquanto subsidiário da educação (ROMANELLI, 2001).

Embora a gratuidade persistisse na nova Constituição, esta era disponibilizada somente a quem fosse considerado necessitado. Surgiu neste momento, através da caixa escolar, a “escola pública paga”. Os mais abastados podiam enviar seus filhos à escola pública ou particular e já aos filhos dos mais pobres restavam, na sua grande maioria, as escolas profissionalizantes.

Nos anos 40, ainda no período do Estado Novo, a união reforça o centralismo quanto às questões educacionais. A atuação do governo Vargas se deu através dos decretos-lei, sendo que as principais medidas ocorreram entre os anos de 1942 a 1946 com uma legislação em sua maioria elitista e conservadora. A reforma Gustavo Capanema buscou, por exemplo, organizar o ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola estimulando a criação de órgãos como o SENAI e SENAC (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000).

Podemos destacar que no âmbito educacional Vargas visou separar educação do trabalho, isto é, para as elites em geral havia duas possibilidades: ir do primário ao ginásio, do ginásio ao colégio e deste, ao ensino superior - moços; às moças, a docência através do Instituto de Educação para o Magistério. No que tange aos pobres, cabia ir do primário para o ensino profissionalizante, com raras exceções chegavam aos cursos superiores.

No âmbito do Ensino de História, podemos pontuar que o governo de Getúlio Vargas utilizou amplamente tal disciplina, para divulgar sua ideologia. Como foi um momento de mudanças profundas no campo político, buscou-se através da história criar uma

nova identidade nacional. Porém, isto deveria ser costurado sem causar profundas rupturas com o nosso passado.

A preocupação com o método de ministrar a disciplina e o foco da mesma fica evidente nos programas de orientação de professores. Os manuais metodológicos “[...] orientavam os professores para o exercício de sua prática pedagógica, destacando a importância da História como um instrumento para o desenvolvimento do patriotismo e do sentimento nacional” (ABUD, 1998, p. 36).

Outro elemento marcante em Vargas foi a construção e desconstrução de ícones da nossa história. É nítido o processo de desarticulação de personagens “como Frei Caneca, Bento Gonçalves, líderes de movimentos regionalistas de natureza separatista. Outros foram valorizados como José Bonifácio, Feijó, este último considerado ‘um mantenedor da unidade brasileira’” (ABUD, 1992-3, p.172).

Em suma, podemos constatar que o governo Vargas utilizou inúmeras formas de reforçar sua ideologia. O ensino de História devido à sua especificidade foi uma grande arma em favor de uma política voltada para a centralização de um governo que paulatinamente se metamorfoseou num Messias. O proselitismo estava presente em diferentes ambientes na nação, mas foi dentro da sala de aula que o professor com ares de profeta, utilizava para preparar sua “homilia”, o livro didático – “o evangelho da razão”.

Iniciava-se depois de 15 anos do populismo varguista um período que ficou conhecido como a “quarta República”, no qual se deu início o processo de redemocratização do país. Nesta fase há uma retomada dos partidos de esquerda e a elaboração de uma nova Constituição (1946), sendo que esta vem ao encontro de políticas mais liberais e progressistas. Com esta nova carta constitucional, há a defesa da educação enquanto direito de todos. Nesse contexto, é criada a LDBEN, Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, visando reformar a estrutura educacional herdada do Estado Novo.

A LDBEN passa, a partir de 1947, a ser discutida por uma comissão de educadores, chegando ao Congresso Nacional um ano depois. Nessa casa, ficou emperrada até 1951, quando foi reformulada e novamente discutida até 1958. A partir daí, recebe um substitutivo do deputado Carlos Lacerda, ato que favorece aos interesses dos donos dos estabelecimentos de ensino particular em detrimento ao ensino público (CARVALHO; 1960).

Este período ficou marcado (1958) pela grande hostilidade entre os adeptos das escolas públicas e das particulares. Houve, como forma de luta, a criação de comitês para a defesa das instituições de ensino público no ano de 1959, vinculados ao menos a três

tendências pedagógicas: Anísio Teixeira, de cunho liberal-pragmático; Roque Spencer, de cunho liberal-idealista; Socialistas, vinculadas aos trabalhadores.

Como era de se esperar, a luta em defesa da escola pública não foi bem sucedida, uma vez que a LDBEN foi aprovada no ano de 1961 dando igualdade de tratamento e financiamento entre o ensino público e privado, desagradando os mais progressistas que apoiavam a escola pública gratuita e de qualidade.

O golpe militar de 1964 veio sufocar todos os ideais progressistas e democráticos que permeavam o governo João Goulart. Por exemplo, Jango, em janeiro de 1964, havia proposto o Plano Nacional de Alfabetização, baseado no método de alfabetização de adultos de Paulo Freire, com a meta de alfabetizar 5 milhões de brasileiros.

Com o golpe militar de 1964, o país passa a ser comandado por uma tecnocracia militar e civil oriundos da burguesia nacional que, para ascender ao poder, contou “[...] com o apoio e a aliança dos latifundiários, das multinacionais e do Governo dos EUA” (GERMANO, 1993a, p. 163). Esta nova composição política acaba produzindo reflexos dentro dos princípios norteadores da educação brasileira, uma vez que a política desenvolvimentista articulou-se visando atender aos interesses econômicos vigentes. Em suma, a educação deveria assegurar a consolidação da estrutura de capital humano do país, de modo a acelerar o processo de desenvolvimento econômico.

Segundo Germano (1993a), para sistematizar tais mudanças, são propostas várias modificações na estrutura do ensino brasileiro. Por exemplo, o primário e o ginasial fundiram-se tornando o ensino de 1º grau, destinado à faixa etária de 7-14 anos, e o ensino de 2º grau foi totalmente transformado em ensino profissionalizante. Porém é interessante destacar que as escolas particulares, sob as brechas da lei, ofereciam a quem pudesse pagar o colegial de base propedêutico, visando a aprovação nos concursos vestibulares.

No âmbito universitário, o governo militar, através da Lei 5540/68, fez inúmeras mudanças no sistema. Entre as mudanças podemos destacar: a departamentalização das universidades; sistema de matrículas por disciplinas; regime de créditos; criação dos vestibulares unificados e classificatórios; privatização do ensino; fim da cátedra (GERMANO, 1993b). Era a forma de implantação de um modelo educacional americano, forma de “Taylorização⁶” do ensino, sob a mentalidade empresarial do capital humano fornecendo indivíduos capazes para o mercado de trabalho.

⁶ No processo de taylorização do ensino o professor passa a ser visto como um “operário do saber”. Portanto, se bem orientado por um “especialista em educação” poderia produzir “lucros sociais” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002)

A Lei 5692/71 veio trazer subsídios para a “formatação” do operário padrão que tanto o mercado ansiava. A partir de então, o ensino de forma geral privilegiou uma abordagem técnica, deixando em segundo plano a formação humanística. Além da preparação para o mercado de trabalho, tal procedimento contribuiu para “[...] reprimir as opiniões e os pensamentos dos cidadãos, de forma a eliminar toda e qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário [...]” (FONSECA, S., 2003, p. 25).

Nesse contexto, o governo utilizou de várias estratégias no sentido de esvaziar a influência do professor de História nesse momento. Uma das medidas foi a substituição das disciplinas de História e Geografia por Estudos Sociais no primeiro grau. Já no segundo grau, com o advento dos cursos técnicos, o ensino de História ficou muito restrito. Essa atitude em relação ao primeiro grau, juntamente com a necessidade de seguir um rígido planejamento elaborado por técnicos, levou a um empobrecimento do trabalho do profissional de História e Geografia em sala de aula.

Num segundo momento, começam a entrar em cena os profissionais habilitados em Estudos Sociais oriundos dos cursos de curta duração autorizados pelo governo militar. Apesar da insuficiente formação profissional, esses “[...] cursos de licenciatura curta atendiam à lógica deste mercado [que era] habilitar um grande número de professores de forma mais viável economicamente: cursos rápidos e baratos exigindo pouco investimento para sua manutenção [...]” (FONSECA, S., 2003, p. 26).

Ainda é importante destacar que essa parca formação contribuía para uma menor reflexão crítica em sala de aula, haja vista que tal “[...] profissional oriundo da licenciatura curta estava muito mais propenso a atender aos objetivos do Estado, aos ideais de Segurança Nacional do que um outro profissional oriundo de um curso de licenciatura plena de História [...]” (FONSECA, S., 2003, p. 28).

Visando a total sistematização do regime, os militares institucionalizaram o ensino de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira. Para tal, os poucos espaços destinados aos Estudos Sociais presentes na grade curricular eram, em muitos casos, utilizados para uma verdadeira “doutrinação”. Essas aulas priorizavam a exaltação dos símbolos nacionais, heróis e datas comemorativas bem como a justificação ideológica para a participação em desfiles militares. Porém, muitos professores de História, mesmo correndo perigo de repressão por parte dos diretores, subverteram a ordem, usando o espaço destinado à Educação Moral e Cívica para trabalhar com o Ensino de História.

Outro fator que marcou o ensino no período da ditadura militar pós 64 foi a forte presença do tecnicismo nos ambientes escolares. Sendo assim, os planejamentos e

deliberações ficavam a cargo de “especialistas”, cabendo ao professor somente executar o que fora elaborado pelos técnicos especialistas em educação. Esse subterfúgio governamental, em muitos casos, contribuiu para que o professor, paulatinamente, perdesse sua função criadora (FONSECA, S., 2003).

No que tange ao conteúdo de História a ser ministrado para os alunos no período da Ditadura Militar (1964-1985), percebemos uma centralização em conteúdos factuais nos quais o Brasil foi enquadrado como um apêndice da história universal. Portanto, o aprendizado de História se dava através de uma memorização mecânica de datas e fatos sem contextualizar e questionar o processo de permanências e rupturas presentes no processo (PENTEADO, 1994). Esse tipo de abordagem contribuiu para um distanciamento dos alunos da disciplina. Ou seja, como não se viam como agente ativos no processo, encaravam tal estudo como enfadonho, sem sentido e sem utilidade prática.

Com o início da abertura política no final dos anos 70 do século XX, dá-se início a luta para extinção dos cursos de licenciatura curta de Estudos Sociais e pelo retorno, no primeiro grau, das disciplinas de História e Geografia (CABRINI, et al., 2000). Nesse período também, a historiografia brasileira começa a passar por um processo de reformulação, isto é, novas vertentes historiográficas são introduzidas nas academias, fazendo com que os velhos paradigmas sejam questionados de forma incisiva.

Entre as mudanças podemos destacar a introdução da História como um processo na qual a verdade não é mais absoluta e sim provisória. Outros apontamentos indicam a importância dos ditos “excluídos” pelo paradigma tradicional na construção do processo histórico. Para tal, busca-se resgatar personagens que outrora eram renegados a “pano de fundo”, uma vez que não compunham o enredo principal do “filme”. A partir de então, paulatinamente, foram introduzidos nas discussões acadêmicas depoimentos orais, artigos de jornais, cartas, etc., como documentos históricos dignos de serem referendados nos trabalhos científicos.

É interessante destacar que esses novos paradigmas não desprezaram todos os fundamentos do modelo positivista. Seus teóricos reforçam, assim como os positivistas, que o documento histórico tem que passar por um processo rigoroso de crítica. No caso do uso da história oral como fonte, por exemplo, Garrido (1992/3) destaca que, por ser a memória estritamente seletiva, o relato do depoente é, conseqüentemente, parcial e interessado e não a narrativa *ipsis litteris* do fato. Portanto, cabe ao historiador perceber estas nuances durante a elaboração do seu trabalho.

Como podemos perceber, visando romper com um modelo de leitura factual e positivista presente em vários momentos da “história do ensino de História”, teve início há mais de 30 anos uma verdadeira revolução na historiografia brasileira. Tais discussões são a base deste trabalho, uma vez que o objetivo central de nossa pesquisa tem por fim identificar, a partir dos métodos de ensino utilizados pelos participantes, se tais debates foram incorporados em suas práticas em sala de aula. Novamente gostaríamos de salientar que a investigação de tal problemática se torna necessário pois, como as “perguntas históricas” são elaboradas a partir do presente - o lugar da problemática, os novos aportes surgidos para dar conta de responder tais demandas devem fazer parte do dia-a-dia do professor em questão.

Neste sentido, Rüsen (2001) enfatiza que as questões são suscitadas a partir de interesses presentes no dia-a-dia. No momento seguinte, passam para o campo das idéias sendo logo a seguir traduzidas em objeto de pesquisa. Com a conclusão do trabalho uma nova leitura Histórica é apresentada para a comunidade com o objetivo de orientar a vida prática. Sendo assim, se as novas respostas sistematizadas pela historiografia não são apropriadas pelo professor no momento de sua atuação, os questionamentos dos alunos estariam sendo respondidos com antigos argumentos elaborados em outro contexto histórico.

Talvez, por não ter em muitos casos sua problemática e métodos de ensino construídos a partir dos referenciais elaborados em seu tempo, o Ensino de História é tido como enfadonho e sem utilidade para vida diária. Por não compreender seu significado muitos de nossos alunos

voltam-lhe ódio entranhado e dela se vingam sempre que podem, ou decorando o mínimo de conhecimento que o ‘ponto’ exige ou se valendo levemente da ‘cola’ para passar nos exames. Damos ampla absolvição à juventude. A História como lhes é ensinada é, realmente, odiosa (MENDES *apud* NADAI, 1992-3, p.143).

1.3 AS CORRENTES HISTORIOGRÁFICAS E O ENSINO DE HISTÓRIA

Assim como se apregoa que para o professor ensinar é relevante conhecer os saberes pedagógicos, diferentes autores que abordam o Ensino de História salientam que o profissional habilitado a ministrar aulas deve compreender como e por que se escreve e reescreve a história. Como já enfatizamos, principalmente a partir da reabertura democrática no início dos anos de 1980, introduziram-se ao cenário histórico, novos objetos que durante

muito tempo foram desprezados, uma vez que não eram considerados documentos aptos para fazer parte do rol da historiografia (VIEIRA; PEIXOTO, KHOURY, 1991).

Diversas justificativas teóricas são colocadas para a inclusão destas novas possibilidades de estudos históricos. Para Jörn Rüsen (2001, p.37), “[...] a cada vez que as condições de vida dos homens a que se refere tenham sofrido mudanças”, leva-o a reescrever a sua história. Neste sentido ainda José Carlos Reis (2002, p. 9) salienta que “cada geração, em seu presente específico, une passado e presente de maneira original, elaborando uma visão particular do processo histórico”. Finalizando, Sonia Regina Miranda (2003, p. 302) admoesta-nos que “[...] na medida em que o presente sobre o qual se constroem explicações sobre passado se modifica, modificam-se também os olhares e as perguntas que são projetadas para o passado e, em função disso, a História é continuamente reescrita”.

Se existe a necessidade de repensar sobre a maneira de escrever a História, decerto deve-se modificar a postura quanto à forma de ensiná-la. Diante desta afirmação, os avanços no campo da pesquisa historiográfica deveriam ser incorporados pelos materiais didáticos e pelos professores ao planejarem suas aulas. Para Schmidt e Garcia (2003) como a forma de produzir história não é a mesma de outrora, o professor deve se aproximar e se apropriar das novas formas de elaborar o discurso historiográfico.

Na prática nem sempre é observada tal incorporação. Muitos professores ainda optariam por privilegiar uma abordagem conteudista que prioriza a memorização mecânica de fatos e datas. A forte ênfase neste tipo de método de ensino “dificulta a incorporação de novos campos temáticos, de novos problemas e fontes, como postulam as novas concepções historiográficas” (FONSECA, S., 2003, p. 46). Em outras palavras, a forma de ensinar que privilegia “[...] a formação da consciência histórica cede espaço a repetição de alguns saberes” (MIRANDA, 2003, p. 319).

Este problema não afeta exclusivamente o Brasil. Sharpe (1992, p. 41) mostra-nos que na Grã-Bretanha “grande parte da história ensinada nas sextas classes e nas Universidades, ainda considera a experiência da massa do povo no passado como inacessível ou sem importância”. O mesmo autor salienta a necessidade de nós, enquanto professores de História, possibilitar subsídios para que os alunos reconheçam que nossa identidade não foi estruturada apenas pela “nobreza”, mas que todas as pessoas contribuem para a construção do processo histórico.

Visando enriquecer nossa discussão, faremos, a partir de agora, a análise de algumas escolas históricas e seus respectivos discursos historiográficos elaborados ao longo dos últimos anos. Lembrando que não se podem analisar as escolas históricas descoladas do

seu contexto, uma vez que “[...] toda interpretação, que é uma atribuição de sentido ao vivido, se assenta sobre um mirante temporal, um ponto de vista, um presente – vê-se a partir de um lugar social e um tempo específico” (REIS, 2002, p. 9).

Esta questão de conhecer o local e época em que foram produzidas tais formas de interpretações históricas é muito relevante. Não podemos esquecer que a elaboração da escrita histórica vem atender a demanda de um determinado público específico (MALERBA, 2006, p.21). Sabedores desta problemática, Cardoso e Brignoli (1990, p. 63) fazem uma severa crítica aos historiadores que, sem considerar as especificidades de seu contexto histórico, escrevem a “história de seus países empregando problemática, critérios metodológicos, técnicas e conceitos elaborados nas regiões mais adiantadas”.

Antes de elaborarmos nossas considerações sobre os diferentes movimentos historiográficos, centralizaremos o foco da discussão sobre alguns fatores que perpassam a construção historiográfica. Dentro deste contexto, o primeiro quesito a ser salientado é que, assim como o processo histórico é permeado por permanências e rupturas, não encontramos na historiografia um radical rompimento entre as diferentes formas de interpretações históricas produzidas ao longo do tempo (REIS, 2002).

Para este mesmo autor, a historiografia é marcada por um processo dialético em que as velhas interpretações não são totalmente descartadas durante a reescrita da história. Janotti (1998, p. 51) teceu importantes considerações sobre esta questão que podemos sintetizar com as seguintes palavras: “as velhas, novas e novíssimas posturas historiográficas são produtos das contradições da própria história, e por isso mesmo, sob a aparência da contestação conservam substratos comuns muito nítidos”.

Mesmo não havendo uma total ruptura na forma de elaborar o novo conhecimento acerca da história, é interessante salientar que se deve buscar compreender as diferentes nuances presentes durante este processo. Apesar de nem sempre serem percebidas e compreendidas, são estas “ínfimas” mudanças as responsáveis por responder as novas questões suscitadas em cada nova época (RÜSEN, 2001). Diante dessas considerações preliminares intuímos que “sem conhecer como a História que nós recebemos é produzida, nós somente obtemos uma série de misteriosas asserções sem significado, sem sentido e sem utilidade para quem aprende” (SCHMIDT; GARCIA, 2003, p. 226).

Assim como as duas autoras citadas, outros pesquisadores são incisivos ao preconizar a necessidade do professor de História possuir, em seu arcabouço epistemológico, o conhecimento das diferentes formas de escrever a história (FONSECA, S., 2003; REIS, 2002). Porém, como o professor de História poderá introduzir estas questões em sala de aula

se, segundo alguns historiadores, “[...] a maior parte dos licenciados em história que saem de nossas universidades não conhecem teoria”? (CARDOSO; BRIGNOLI, 1990, p. 9).

Diante dessas ponderações, concordamos com Malerba (2006, p. 11) quando este enfatiza que “não há ou deveria haver, historiador profissional que não pensasse cada etapa e implicação de seu ofício”. Ou ainda como afirmou Bloch em seu livro escrito durante a Segunda Guerra Mundial (2001, p. 81): “é bom, a meu ver, é indispensável que o historiador possua ao menos um verniz de todas as principais técnicas [e teorias] de seu ofício”.

E, como última advertência, sobre a utilidade de conhecer as diferentes formas de escrever a história, utilizaremos as palavras de Barros (2004, p. 14). Segundo ele, “[...] não importa a que enfoque o historiador se dedique ou esteja habituado, dificilmente ele poderá alcançar um sucesso pleno no seu ofício se não conhecer todos os outros enfoques possíveis”. Portanto, não só durante a pesquisa histórica, mas, em nossa concepção, para ensinar História é imprescindível que o professor compreenda as diversas formas utilizadas para escrevê-la.

Outra questão presente no texto historiográfico diz respeito à parcialidade da nova “verdade” produzida pela pesquisa. Nós, enquanto professores historiadores, temos que ter consciência da provisoriedade do saber histórico. Isto é, a verdade histórica é fundamentalmente histórica. Em relação a esta questão, Fernand Braudel apresenta em um dos seus textos a seguinte colocação: “[...] eis o diminuto livro de Charles-Victor Langlois e de Charles Seignobos, essa Introduction aux historiqués, publicada em 1897, hoje sem alcance, mas ontem e durante longos anos, obra decisiva” (BRAUDEL, 1978a, p. 20).

Em outras palavras, como as histórias são sempre escritas de acordo com o contexto social, a verdade produzida por uma determinada historiografia visa responder a demanda de um determinado público (VIEIRA; PEIXOTO, KHOURY, 1991). Não devemos esquecer que “[...] são as inquietações, os problemas presentes que levam as perguntas novas que se devem fazer aos velhos documentos” (RODRIGUES, 1981, p. 30). As respostas são construídas a partir de uma questão colocada pelo momento específico.

Seguindo esta linha de raciocínio, não se “pode pensar” que uma história escrita com a intenção de cimentar a unidade nacional no início do Brasil Império venha dar conta de responder questões levantadas em nossa época. Nossas inquietações, que geram as interrogações que fazemos aos documentos, diferem consideravelmente da problemática vivida anteriormente. Portanto, “a fonte geradora da historiografia é a necessária retificação das versões do passado histórico [...] cada época levanta suas próprias questões [gerando]

novas demandas e fórmulas para uma sociedade interrogar seu passado” (MALERBA, 2006, p. 17).

Não podemos esquecer de abordar a forma com que os professores de História trabalham com os documentos em sala de aula. Podemos constatar em nossas leituras bem como na pesquisa de campo que, apesar de anacrônico, ainda persiste a idéia de o documento falar por si. Muitas vezes, procurando inovar as aulas, alguns professores introduzem fragmentos de textos em sala de aula e não os problematiza e nem esclarece os alunos à necessidade de questioná-los.

Segundo Reis (2005b, p. 126), não podemos esquecer que “os documentos referem-se à experiência vivida e por isso são fontes. Eles não são os conhecimentos da sua época”. A metamorfose que ocorre, ou seja, a transfiguração de fonte histórica para conhecimento histórico depende da atuação do historiador-professor. Neste sentido é fundamental estar ciente de que “as perguntas às fontes não nascem delas, e sim da cultura histórica do pesquisador” (CARDOSO, 1984, p. 47). Para completar o raciocínio, Rüsen (2001) é incisivo ao afirmar que “[...] nem tudo o que tem a ver com o homem e com seu mundo é história só porque aconteceu, mas exclusivamente quando se torna presente, como passado, em um processo consciente de rememoração”.

Além da questão da própria interpretação histórica dos documentos, não podemos esquecer que muitos alunos têm grande dificuldade em compreender a linguagem escrita. Ou seja, “se a escola foi capaz de ensiná-los a identificar letras, sílabas, não o foi de ensiná-los a atribuir significados ao que lêem. Limitou-se a etapa da decodificação fonética” (SILVA, V., 2004, p. 75). Em muitas salas de aulas das escolas brasileiras, o desafio do professor de História é hercúleo, uma vez que além de contribuir com a alfabetização básica do aluno – ler, escrever e compreender- terá que “alfabetizá-lo historicamente”.

Voltando à questão do uso de documento em sala de aula, é importante considerar que, diferentemente do que pensava Langlois e Seignobos (1946), o documento não fala por si, mas fala a partir das perguntas que formulamos. Ou seja, “o ponto de partida da investigação passa do documento para o problema” (VIEIRA; PEIXOTO, KHOURY, 1991, p. 15).

Diante disso, só a partir de uma análise crítica do fragmento do texto em questão, mostrando que o próprio objeto tem sua historicidade e as respostas dependem das perguntas que formulamos, é que haveria contribuição para a construção do pensamento histórico. Não se trata, portanto, de trabalhar com documentos inéditos para elaborar uma boa aula de História, mas sim de ter consciência do processo histórico presente neles.

Após estas considerações, voltamos ao ponto de partida na nossa provocação. Isto é, para compreender o processo histórico presente nos textos – ponto importante para ensinar História - é relevante ter conhecimento de como se escreve a História. Assim, mesmo correndo o risco de sermos redundantes, utilizaremos a asseveração de Burke (2002, p. 35). O historiador inglês salienta que “[...] sem combinar a história com a teoria, é provável que não consigamos entender nem o passado nem o presente”. O estudo e a compreensão das principais escolas históricas que exerceram influência em solo nacional, são condições *sine qua non* para podermos ensinar História.

Convém enfatizar que, mais do que mostrar uma “evolução” na discussão historiográfica e, conseqüentemente, no Ensino de História, nossa abordagem tem por objetivo apresentar que tais correntes influenciaram e continuam influenciando o dia-a-dia do fazer docente no Ensino de História. Não se está concluindo que, ao propor uma análise cronológica das escolas históricas, o grupo dos Annales é superior ao Historicismo. O que queremos transmitir em nosso texto é que as diferentes abordagens vêm ao encontro das necessidades colocadas por suas épocas. Não é demais lembrar que cada presente opta por um passado que mais lhe convém (Reis, 2002).

Em relação à sistematização de um método para a escrita da História, desde a antiguidade grego-romana há relatos de historiadores tentando desenvolver “caminhos” para a investigação histórica. Trazendo nossas lentes para o século XV e XVI, é possível perceber que, com o advento da Renascença e da Reforma, surgem na Europa formas tidas como mais científicas de estudar a *Clio*.

Entretanto, foi somente no século XIX, que a “história científica não quis mais se apoiar em pressupostos metafísicos. A história quis criar métodos e técnicas para o controle humano do conhecimento. A verdade histórica é dos homens e deste mundo” (REIS, 2005c, p. 155). Sendo assim, tem início uma forte influência na História de uma corrente filosófica denominada Positivismo.

Em linhas gerais, para o Positivismo de Comte, toda sociedade passaria necessariamente por três fases ou estados, a saber: teleológico; metafísico; positivo ou científico. No último estado, o positivo, se buscava através da ciência uma verdade absoluta e universal (RIBEIRO JR, 1996). Esta nova corrente filosófica, surgida no século XIX na França, proporcionou alguns elementos que serviram de base para o “nascimento” de um movimento historiográfico conhecido como “Escola Metódica”. Para esta Escola, que ficou marcada pela valorização excessiva dos documentos produzidos pelo Estado, “o

conhecimento histórico se basearia na observação indireta dos fatos históricos através dos testemunhos conservados” (CARDOSO, 1984, p. 45).

Neste sentido, Francisco J. Calazans Falcon (1996, p. 15) aponta que historiadores metódicos acreditavam que “a história que escreviam seria verdadeira se conseguisse ser suficiente fiel aos fatos reais, acessado por intermédio das fontes”. Não havia, portanto, a necessidade de problematizar, construir hipóteses ou ainda buscar uma releitura do passado (REIS, 1994).

Diante dessa especificidade, para os metódicos, o historiador seria o responsável por organizar os fatos históricos em ordem cronológica, sem questioná-lo ou problematizá-lo, haja vista que o documento fala por si e o que pensa o investigador a seu respeito é irrelevante. Para Reis (2004, p. 16), Leopold von Ranke, o fundador desta escola histórica, acreditava que a função do historiador era “[...] recuperar os eventos, suas interconexões e suas tendências através da documentação e fazer-lhes a narrativa”.

Para ser considerado um fato digno de investigação pelos historiadores metódicos, “ditos positivista”, alguns requisitos deveriam ser observados nos eventos. Em relação a esta questão é salutar trazer à tona um fragmento do texto escrito por Langlois e Seignobos (1946, p.47-48). Para estes autores franceses, ligados à Escola Metódica, “[...] muito importantes são as preocupações que devemos tomar para servirmos destes documentos, que constituem o **único material da ciência histórica**: é preciso eliminar os que nenhum valor apresentam e distinguir nos outros o que já foi observado com fidelidade”. (grifo nosso)

Tendo este contexto como pano de fundo, podemos afirmar que “os fatos históricos seriam aqueles fatos singulares, individuais, que não se repetem; o historiador deveria recolhê-los todos, objetivamente sem optar entre eles” (CARDOSO; BRIGNOLI, 1983, p. 21).

Outra característica marcante desta vertente diz respeito à neutralidade do sujeito que escrevia a História. Segundo Ranke, o historiador teria que se neutralizar para que fosse possível aparecer a verdade histórica. Em outras palavras, o historiador desempenharia uma função análoga ao espelho, pois reflete o fato tal como se passou. Em linhas gerais, “[...] os ‘positivistas’ procuraram anular sua subjetividade para produzir a verdade histórica” (REIS, 2005c, p. 166).

Como já afirmamos, não podemos pensar uma escola histórica sem compreender seu “tempo”. Assim, ao buscarmos fazer uma análise do contexto histórico vivido no século XIX, verificamos que a Revolução Francesa ocorrida no final do século XVIII gerou a divisão dos homens entre revolucionários e conservadores. Isto é, “[...] entre

os cultuadores da história como produção do futuro e cultuadores da história como reconstrução fiel do passado” (REIS, 2003, p. 1). Diante desta questão, podemos afirmar baseados na leitura do autor citado que a “revolução cultural historicista” foi na verdade um movimento “contra-revolucionário”. Em outras palavras, ao buscar uma nova forma de interpretar os fatos históricos, os historicistas visavam romper com um modelo filosófico que justificava a ruptura com o passado.

No caso específico de Ranke, a unidade nacional do incipiente estado alemão dependia de uma leitura que valorizasse a tradição. Diante disto, os historicistas pesquisavam “[...] as origens históricas das sociedades para mostrar que toda a instituição nascida e desenvolvida na história era válida nela mesma e não precisava da razão para se legitimar” (REIS, 2003, p. 2).

Observamos também neste historiador alemão a influência cristã. Segundo ele, a história narra os fatos organizados por Deus, sendo assim, o sujeito não pode interferir na narrativa. Em suma, Leopold Von Ranke via os documentos como a verdadeira prova da história escrita por Deus, e aos historiadores caberia a sublime missão de escrevê-la, mas sem interferir na descrição do evento.

Ao retratar os positivistas franceses, percebemos uma enorme semelhança em relação à escola alemã. Porém, se Ranke ‘escondeu’ a filosofia hegeliana, os franceses vão trazer no bojo de seu discurso o espírito iluminista. Para eles, não seria o Espírito que produziria a História e sim o “povo-nação” e os seus representantes instalados no Estado. “O iluminismo que sustentará essa historiografia será aquele evolucionista, progressista, gradualista, anti-revolucionário, mas atualizado pela filosofia comtiana e seu espírito positivo, bem como influenciado pelo evolucionismo darwiniano” (REIS, 2004, p. 20).

Como já relatamos anteriormente, durante o processo de sistematização do Ensino de História no Brasil, foi adotado como paradigma o modelo historiográfico francês descrito no parágrafo anterior. Podemos afirmar que no Brasil tal abordagem “reinou soberanamente” até meados da década de 1930, quando apareceram os primeiros escritos marxistas bem como uma leitura antropológico-cultural realizada por Gilberto Freyre em Casa Grande & Senzala (REIS, 2002).

O corolário desta vertente no Ensino de História brasileiro foi a priorização do ensino factual, voltado para os eventos políticos visando acima de tudo justificar as origens da nação ligada ao continente europeu. Para tal, os eventos “políticos” passam a ter grande importância, surgindo a necessidade de memorizar os nomes de heróis nacionais e as datas comemorativas.

Quanto ao processo de ensino-aprendizagem centrado nesta abordagem, destaca-se a preocupação em levar o aluno a acumular um conjunto de dados. Porém, devido à falta da problematização, esta “educação bancária”, centrada na memorização mecânica de grandes episódios da vida nacional, pouco contribui para a formação de um senso crítico do aluno, uma vez que neste modelo de Ensino de História, o aluno não se reconhece como agente deste processo. A história é feita por uma elite dominante retratada nos livros didáticos elaborados pela mesma.

Também no século XIX, tem início na Alemanha um movimento de cunho materialista. Fazendo duras críticas ao método Hegeliano que predominava em diversas academias européias do período, Karl Marx enfatiza que “os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (MARX; ENGELS, 1999, p. 14). Em relação a esta questão, os autores enfatizam que não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. Em suma, o “marxismo pretendeu recusar as filosofias da História e fundar a ‘história’ científica” (REIS, 2004, p. 51).

Diante desta ponderação, é interessante salientar que, invertendo a dialética Hegeliana, Marx introduziu uma nova concepção ao estudo da História da Humanidade. Nesta, o motor da história é a luta de classes, sendo o homem o único responsável pelas transformações que ocorrem. Eles fazem a história e não simplesmente, como defendia Hegel, são fantoches de um ser metafísico que regem o mundo. Portanto, como não há uma realidade eterna responsável por todas as transformações vividas pelo homem, é preciso encontrar o princípio das mudanças (REIS, 2004).

Para Bourdê e Martin (1990, p. 158), leitores de Marx, “os homens, apesar de estarem inseridos em estruturas sociais, não são objetos passivos mas sujeitos activos da sua própria história”. Com base nesta afirmação, e fazendo uma paráfrase de Marx, é possível argumentar que não é o Estado que determina a sociedade, mas esta é quem determina o Estado. Isto é, os indivíduos só podem ser explicados pelas relações sociais que mantêm (REIS, 2004). Como expõe Ciro Flamarion S. Cardoso em seu texto, o marxismo expulsou do “âmbito explicativo quaisquer entidades metafísicas, externas ao próprio processo histórico: Deus, o ‘Espírito’, o ‘gênio nacional’, determinismo de tipo geográfico, ecológico ou racial, a visão da história como realização de alguma lei biológica” (CARDOSO, 1984, p. 35).

Segundo tal vertente filosófica, não foram os “indivíduos históricos cósmicos” os regentes do processo histórico. Para Marx e Engels, as contradições, que paulatinamente suscitam nos diferentes modos de produção, fizeram com que, através do

processo dialético, ocorressem as mudanças na humanidade. Em outras palavras, o embate entre classes, tendo como pano de fundo o poder econômico, proporcionou a evolução.

É possível concluir que, segundo o marxismo, “a história nada mais é do que a sucessão de diferentes gerações, cada uma das quais explora os materiais, os capitais e as forças de produção a elas transmitidas pelas gerações anteriores” (MARX; ENGELS, 1999, p. 70).

Outra característica marcante do Marxismo foi o abandono da ênfase no evento. Como a história é um processo, se faz necessário investigar a verdadeira causa das permanências e rupturas presentes no contexto histórico. Para tal, “o método histórico deve atravessar as relações visíveis em direção às relações mais profundas, invisíveis, e reintegrar o visível no invisível” (REIS, 2004, p. 57).

Em relação a mudanças das estruturas, tal filosofia histórica defende que ao longo da história da humanidade os homens passaram por diferentes modos de produção, sendo que os próximos estádios a serem atingidos seriam a instalação de uma ditadura proletária que se consubstanciaria no comunismo.

É pertinente destacar que alguns historiadores fazem pesadas críticas ao marxismo dito ortodoxo. Por exemplo, para Philippe Tétart (2000, p.115), historiador francês, nesta vertente historiográfica “[...] o acontecimento é abandonado [...] e o homem não existe enquanto indivíduo e sim enquanto classe social”.

Ao analisar a história do Ensino de História no Brasil, percebe-se claramente a influência do marxismo ortodoxo. Um exemplo bem marcante desta corrente em nossas escolas é a história ensinada pelos ciclos econômicos – Pau-Brasil, Cana-de-açúcar, Ouro. Para alguns críticos, a leitura tradicional marxista da história além de não ver o homem de forma individual, prioriza uma leitura econômica da sociedade, negligenciando fatores sócio-culturais, por exemplo. (COLLINGWOOD, [196-?]; REALE; ANTISERI, 1991).

Diante destas constatações, Selva Guimarães Fonseca (2003, p. 43) sugere que os professores de História deveriam buscar estabelecer uma metodologia de ensino que possibilite ao aluno se ver enquanto sujeito da história. Para tal, deveria proporcionar um diálogo crítico com “as abordagens tradicionalmente mais arraigadas, ao positivismo histórico e o marxismo ortodoxo”.

Tendo como aporte teórico o marxismo, surgiu no século XX um grupo de estudiosos ingleses e alemães que buscaram fazer uma leitura de mundo sob novos ângulos. No caso específico da escola marxista inglesa, buscou-se a articulação entre História Cultural, a História Social e a História Política. Em relação especificamente ao mundo da cultura, é

interessante salientar que este “passa a ser examinado como parte integrante do ‘mundo da produção’, e não como um mero reflexo da infra-estrutura econômica de uma sociedade” (BARROS, 2004, p.62).

Esta mudança de perspectiva influenciara decisivamente a forma de se analisar a questão das classes sociais. Para Edward Thompson, um dos representantes da escola inglesa, a categoria classe social não deve ser analisada como se fosse uma categoria abstrata ou ainda como uma coisa. Sendo assim, “a classe além de seu componente econômico, deve ser vista como uma formação social e cultural” (BARROS, 2004, p. 64).

De posse destas novas leituras, a historiografia brasileira inicia um processo de mudança na forma de ver, principalmente, a questão dos ditos excluídos. Por exemplo, tendo como norte uma “História Vista de Baixo”, os pesquisadores reescrevem a história da escravidão africana no Brasil. De posse deste novo aporte teórico, o escravo passa da condição de “coisa”, que espelhava de forma passiva as condições que lhe eram impostas (CARDOSO, 1977), para ser tratados como sujeitos históricos que “negocia”, através de vários subterfúgios, sua liberdade (CHALHOUB, 2001).

Analisando o contexto apresentado até então, somos levados a concordar com Lucien Febvre quando este afirma ser a “história filha de seu tempo” (SCHWARCZ, 2001). Neste sentido, as palavras a seguir de José Carlos Reis vêm solidificar o apontamento feito pelo historiador francês no início do século XX:

em cada presente, o que se tem é uma visão parcial, uma articulação original do passado e do futuro. A história é visada segundo perspectivas diversas, e, com o avanço do tempo, as proposições históricas mudam. Todo o historiador é marcado por seu lugar social, por sua ‘data’ e por sua pessoa. Vêm-se sempre aparecer obras novas sobre o mesmo assunto. À medida que o tempo passa, novas experiências são acrescentadas às precedentes, e novas esperas são desenhadas. O passado é assaltado por interrogações novas, que oferecem respostas diferentes das anteriores. Em cada presente há um esforço de compreensão: de autolocalização pela rearticulação de passado e futuro. (REIS, 2002, p. 11).

Como último enfoque, destacaremos um movimento surgido na França em 1929, que ficou conhecido como a Escola dos Annales. Lucien Febvre e Marc Bloch, líderes do movimento, fizeram, para alguns estudiosos, uma “Revolução na historiografia” (BURKE,1997; DOSSE, 1992). Em linhas gerais, este grupo composto por uma equipe multidisciplinar buscou romper com uma história factual e política influenciada pelo

positivismo. Com tal intuito apresentaram “Novas Abordagens”, “Novos Problemas” e “Novos Objetos” (LE GOFF; NORA, 1979, 1988a, 1988b).

A partir deste contexto, paulatinamente, os ditos excluídos – negros, mulheres, crianças - ganham seu espaço na historiografia. Segundo Tétart (2000, p. 109-10), os *Annales* desceram “[...] ao porão da História recusando o elitismo dos assuntos e a prioridade do acontecimento. A partir de então [...] a extensão da curiosidade do historiador não tem mais limites [...]”. Podemos concluir, embasados em alguns autores citados, que esta tendência historiográfica priorizou uma leitura sócio-cultural da História.

Para entendermos com mais propriedade este movimento historiográfico francês, precisamos buscar contextualizar o momento histórico vivido pelos seus fundadores. No início do século XX, a França vivia um período difícil de sua história, haja vista que, no final do século XIX, perdera parte do território para a Alemanha. Portanto, a questão política permeia o mundo acadêmico.

Neste sentido, os historiadores “ditos positivistas”, ao optar por fazerem uma leitura embasada no historicismo alemão, são severamente criticados, acusados de serem subservientes aos alemães. Só para exemplificar tal questão, Lucien Febvre considera a história positivista como a história dos vencidos de 1870 (REIS, 2004).

As críticas de Febvre não se limitam só a esta questão. Elas são contundentes ao afirmar que o tempo histórico positivista não trazia as respostas necessárias para sua época marcada por profundas mudanças. A principal causa desta deficiência estava na forma simplista de ler os fatos humanos. Segundo ele, visando mostrar a continuidade da história nacional, os metódicos priorizavam a descrição cronológica, que iniciava o discurso com o foco no passado - momento da fundação da França - estendendo até os dias atuais (REIS, 1994, p.32).

Como solução para esta questão, o historiador francês indica a realização de uma história-problema, que busca analisar o fato como um processo. Reis (1994, p. 33) traduz bem o conceito de Febvre nas seguintes palavras: o “historiador precisa, portanto, partir do presente, e, através deste, conhecer o passado. Antes, o historiador partia do passado para legitimar e não conhecer o presente”. A pesquisa histórica deve buscar encontrar a resposta suscitada no presente, em outras palavras, conhecer o passado possibilita compreender melhor o nosso dia-a-dia e não simplesmente justificá-lo (DOSSE, 1992).

Mesmo com uma postura que visava uma mudança na forma de escrever a história, Lucien Febvre é tido como último historiador tradicional. Caberá a Marc Bloch ser ovacionado como o primeiro dos novos historiadores. Esta diferença revela uma dimensão

mais profunda em relação à própria concepção da história dos fundadores dos Annales. Segundo Reis (1994, p. 29), “o primeiro ainda tendia ao historicismo, o segundo ao positivismo sociológico”.

Para a literatura especializada, Bloch merece este título, pois foi o primeiro a introduzir a perspectiva de permanência em História, ponto este que a historiografia tradicional sempre recusou. Ou seja, o projeto histórico dos metódicos visava legitimar “toda violência contra o passado-presente, encarado como entrave, obstáculo à liberdade, e propõe uma ida vertiginosa ao futuro” (REIS, 2005a, p. 69).

Marc Bloch também é lembrado por se opor à visão defendida por Langlois e Seignobos em relação à quantidade de documento disponível para a pesquisa histórica. Segundo os dois historicistas franceses, “a história dispõe, pois, de um estoque limitado de documentos, o que limita, por sua vez, os progressos da ciência histórica” (LANGLOIS; SEIGNOBOS, 1946, P. 221). Como já salientamos, Bloch refuta tal afirmação e ainda enfatiza que não devemos procurar somente as informações explícitas no documento, “[...] mas também devemos extorquir as informações que eles não tencionam fornecer” (BLOCH, 2001, p. 95). Porém, mesmo sabendo que o documento fala tendo como referencial a pergunta elaborada pelo historiador, Bloch lembra-nos da importância de realizarmos uma minuciosa crítica aos documentos. Esta crítica teria a função de verificar a autenticidade dos mesmos.

Outro historiador que contribuiu para a sistematização da Escola dos Annales foi Fernand Paul Achille Braudel. Além da sua forte presença como líder da segunda geração da Escola dos Annales, ficou conhecido pela divisão que elaborou para explicar a temporalidade histórica. Segundo Rojas (2003), Braudel pensou o tempo histórico em três etapas. A primeira, curta duração, pode-se traduzir como a medida do indivíduo e de suas experiências; já na segunda fase, tempo conjuntural ou média duração, estariam presentes os fenômenos próprios das diferentes gerações; e a terceira, tempo estrutural ou longa duração, podemos defini-la como quase imóvel ou ainda das realidades persistentes.

Assim como Bloch, Braudel entende a história como um processo. Ou seja, “[...] nenhum problema, jamais, se deixa encerrar num só quadro” (BRAUDEL, 1978a p. 30). De posse desta concepção, tece várias críticas ao modelo positivista por buscar somente no evento - tempo curto, a mais enganadora das durações – os subsídios para a escrita da História.

Outra característica marcante do “reinado” de Braudel no comando da segunda geração dos Annales, foi a aproximação que este promoveu entre a História e as demais áreas do conhecimento. Podemos destacar que a Geografia e as Ciências Sociais

permearam, de forma significativa, sua forma de analisar o processo histórico (BURKE, 1997).

Com a aposentadoria de Fernand Braudel nos anos de 1972, tem início a terceira geração dos Annales. Considerados por alguns críticos como eclética, uma vez que propõe uma “História em Migalhas” (DOSSE, 1992), tal grupo priorizou uma abertura no campo historiográfico nunca antes presenciado. Por exemplo, uma característica marcante dos “novos tempos” foi a transferência da base econômica para superestrutura cultural. Ou seja, foi-se do “porão ao sótão” (BURKE, 1997).

Assim como a historiografia marxista inglesa possibilitara a escrita de uma História Vista por baixo, a terceira geração dos Annales introduziu na História novas possibilidades de ler o processo histórico. Por exemplo, Roger Chartier, um dos seus representantes, vai buscar no gosto literário de uma determinada época a explicação para seu contexto histórico.

Uma crítica à Escola dos Annales diz respeito à marginalização da história política, isto é, reabilitando os ditos “excluídos”, adota-se uma leitura historiográfica “vista por baixo”, esquecendo que as decisões, na quase totalidade das vezes, são tomadas em nível político (REMOND, 1998). Porém, para alguns pesquisadores, a terceira geração dos Annales retomou, sob outro enfoque, a questão da história política (BURKE, 1997; TÉTART, 2000).

É interessante salientar que embora há mais de trinta anos se discuta nas universidades brasileiras o “programa dos Annales”, ainda é incipiente este discurso nas salas de aula do Ensino Fundamental. Devido aos vários contextos presentes no âmbito escolar, normalmente os professores de História têm muita dificuldade em proporcionar uma aula que se aproxime de uma “história problema”. Ou seja, romper com a abordagem tradicional.

Porém, como salientamos no início desta discussão, o que importa para o professor de História não é ser um especialista em teoria da História, mas sim ter ciência de que em cada época buscam-se novas respostas para suas questões. Portanto, como “[...] as histórias são escritas e reescritas de acordo com o contexto social em que vivem os historiadores e seu público” (RÜSEN, 2001, p. 129), a forma de ensiná-la deve acompanhar as inovações historiográficas.

CAPÍTULO II

2.1 O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao realizar uma pesquisa acadêmica que tem como foco de abordagem a atuação do professor de História no Ensino Fundamental, somos desafiados a realizar uma reflexão sobre a abrangência do processo de ensino e aprendizagem no dia-a-dia dos seres humanos. A provocação para realizar tal discussão surgiu devido ao contato estabelecido com leituras historiográficas que trabalham com o conceito de processo (BRAUDEL, 1978b; BLOCH, 2001; REIS, 2002).

Para tais autores, os conceitos históricos são construções dinâmicas que dependem de um amplo conjunto de procedimentos para se consubstanciar. Diante destas ponderações, concluímos que, como o ato de ensinar e a conseqüente construção do conhecimento é um processo diacrônico permeado por rupturas e permanências, não é possível pesquisar o processo de ensino com os olhos voltados somente para a atuação do professor em sala de aula.

Diante desta constatação, novamente gostaríamos de enfatizar que não se deve analisar o Ensino de História desconectado das questões educacionais. Poderíamos trazer inúmeros exemplos à tona que facilitaríamos a compreensão desta nossa assertiva. Mas, somente um caso é suficiente para incitar a reflexão. Existiria alguma relação entre os métodos utilizados no Ensino de História no século XXI e o ensino oferecido pelos jesuítas presentes na colônia portuguesa logo após a chegada de Pedro Álvares Cabral nas possessões portuguesas no Atlântico Sul?

Primeiramente, só a título de nova provocação, alguns termos presentes nesta breve abordagem denunciam a influência de determinadas escolas históricas construídas ao longo dos tempos. O conceito de “descobrimento” ou ainda a utilização de um nobre para identificar o feito são heranças de um modelo historiográfico que há muito foi incorporado no discurso escolar. Retomando o foco, após esta breve consideração, vamos utilizar o ensino praticado pelos jesuítas como referencial para nosso exemplo. Podemos afirmar baseados nas diversas leituras efetuadas, que o Ensino de História presente no século XXI nas escolas brasileiras, conserva em suas entranhas características do método utilizado para a catequização dos ditos “selvagens” índios.

Visando provocar a reflexão, convém introduzir no texto as palavras de Marília Beatriz Azevedo Cruz. Para esta educadora,

a educação escolástica, fruto de uma tradição introduzida no Brasil pelos jesuítas, caracterizada pela transmissão **acrítica de conteúdos** dogmáticos de caráter religioso e, portanto, impossível de serem colocados em discussão, fez escola e, mesmo após a saída dos seus criadores, permaneceu como base da escola brasileira (CRUZ, 2004, p. 81) (grifo nosso)

Como podemos constatar, compreender os diferentes problemas educacionais presentes no século XXI demanda uma análise contextualizada. Utilizando as palavras de Fernand Braudel (1978a, p. 30), “[...] nenhum problema jamais se deixa encerrar num só quadro”. Portanto, apesar de concisa, nossas considerações sobre o processo de ensino e aprendizagem contribuirão para tentarmos compreender, durante as análises dos dados obtidos no trabalho, a relação existente entre os métodos de ensino utilizados pelos professores e os conhecimentos construídos pelos alunos a partir de suas intervenções.

Discutir sobre o processo de ensino e aprendizagem exige uma gama de leitura que vai desde a atuação do professor em sala de aula até o dia-a-dia do aluno. Sendo assim, devido à especificidade e amplitude do trabalho, optamos por selecionar diversos autores que advogam e enxergam a realidade educacional sob vários ângulos. Não pretendemos, com esta postura teórica eclética, fazer uma leitura sem um fio condutor. Acreditamos que as idiosincrasias presentes nas diferentes formas de ler o mundo, contido nas obras consultadas, permitirão um rico diálogo acadêmico.

O primeiro aspecto a ser destacado em relação ao processo educacional, no qual conseqüentemente está presente a relação ensino/aprendizagem, diz respeito à sua abrangência. Podemos afirmar que tal processo está presente em todas as “aldeias do globo”, esteja ela localizada na região central de uma floresta tropical ou no seio de uma cidade cosmopolita em um país “dito” desenvolvido (MORANDI, 2002).

Partindo dessa premissa, a escola não seria o único lugar em que ocorre a incorporação de novas aprendizagens. Este dado que, numa primeira leitura, parece óbvio, muitas vezes não é levado em consideração no momento de planejar conteúdos ou aulas que serão ministradas. Durante este capítulo, voltaremos a discutir esta questão.

Definir a função da escola na sociedade, segundo elemento a ser enfatizado, é um assunto que gera muita polêmica nos diferentes níveis sociais. Tal tema está presente nas pautas de reuniões acadêmicas, bases eclesiais e da mídia. Porém, devido à complexidade

e amplitude do tema aliadas à falta de objetividade e sistematização dos debates, os discursos suscitados nestes encontros bem como encaminhamentos transitam entre o nada e o anódino.

Alguns trabalhos produzidos na área educacional buscam discutir de forma pontual esta questão. Segundo Brandão (2006), é através do ensino - formal ou informal - que os indivíduos adultos visam instruir cidadãos para que dêem continuidade ao processo de inserção social iniciado pelos seus antecessores. Nesta mesma linha de raciocínio, Morandi (2002, p. 17) enfatiza que a educação é o caminho que a humanidade encontrou de vincular o sujeito “[...] a um sistema de sociedade, de cultura e de valores [...]”.

O filósofo espanhol Fernando Savater (1998) corrobora as palavras desses autores ao afirmar enfaticamente que o contato social estabelecido entre as gerações nos permite apreender costumes e crenças. Com base nas leituras e utilizando-se de metáforas, poderíamos enfatizar que a finalidade primeira da educação é mediar o encontro de dois mundos, que apesar de próximos fisicamente, estão separados por um oceano cultural. A educação permitiria tanto a construção de navios bem como orientaria a navegação.

Esta transmissão, que tem início no momento do nascimento da criança, é mediada pelo contexto sócio-cultural no qual ela está imersa. Esta afirmação vem nos mostrar a importância da criança desde pequena ter acesso ao patrimônio cultural, artístico e histórico do seu grupo social. Visando articular nossa ponderação, introduziremos no debate novos autores que, apesar dos aportes teóricos serem diferentes, defendem pontos de vista que em vários momentos se aproximam.

Para Cesar Coll (1998, p.12), “[...] o desenvolvimento dos seres humanos não ocorre nunca no vazio, mas [...] sempre e necessariamente dentro de um contexto social e cultural determinado”. Ainda dentro desta mesma abordagem, porém com um referencial baseado em Vigotski, Duarte (2004) enfatiza que, permeado por uma relação dialética, este embate entre o novo e o velho possibilita mudanças tanto no processo filogenético quanto ontogenético. Para Oliveira (1995, p. 38), este contato que possibilita a transformação do homem biológico em sócio-histórico, pode se dar de diferentes maneiras. A primeira seria através do contato direto do homem com seus pares, e a segunda, de forma indireta “[...] através dos diversos elementos no ambiente culturalmente estruturado [...]”.

Para a teoria vigotskiana, utilizada pela autora, os diversos símbolos presentes na cultura têm uma função muito importante na constituição do ser humano. Isto é, como foram construídos ou atribuídos sentidos pelo homem através dos tempos, servem como mediadores entre o sujeito e o mundo. Portanto, a interiorização dos significados construídos

historicamente pela humanidade é o elemento responsável pela constituição das funções psicológicas superiores, função esta que, segundo Vigotski, nos separa dos demais animais.

Nesta mesma linha de raciocínio, Savater (1998, p. 33) enfatiza que essa troca de informações nos possibilita tornarmos humanos, ou seja, nascemos para sermos humanos e o contato com os nossos semelhantes nos faz “verdadeiramente” humanos. Diante disso, “[...] a criança passaria por duas gestações: a primeira no útero materno segundo determinismos biológicos, a segunda na matriz social em que se cria [...]”. Nesta perspectiva, esse processo dinâmico é requisito preponderante para o processo de socialização do saber, uma vez que é através dessas trocas de informações que o homem se faz homem (SAVIANI, 2003).

Diante de tais apontamentos, podemos enfatizar dois elementos tidos como cruciais para a compreensão deste ininterrupto processo que é a educação do ser humano: primeiro, a constituição do saber sistematizado historicamente não se inicia na escola e sim no momento do nascimento da criança; e segundo, os diferentes ambientes sociais, em que convivem os alunos, influenciam decisivamente na forma de construir o saber. Visando enriquecer o nosso diálogo sobre esta abordagem, buscaremos nos manuais teóricos alguns referenciais sobre a importância de utilizar os conhecimentos sociais sistematizados pelos alunos como ponto de partida para as novas aprendizagens.

Logo de início é relevante salientar que vários pesquisadores brasileiros enfatizam a importância de se estabelecer uma relação entre o que já foi incorporado pelo aluno culturalmente e o novo conceito a ser explorado no Ensino de História. Por exemplo, Selva Guimarães Fonseca (2005a, p.37), docente de prática de Ensino de História, destaca que “[...] o professor de História não opera no vazio. Os saberes históricos, os valores culturais e políticos são transmitidos na escola a sujeitos que trazem consigo um conjunto de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos em **outros espaços educativos**”.

[grifo nosso]

Neste mesmo sentido, Antônio Carlos C. Ronca (1980, p. 59) afirma que “[...] de todos os fatores que influenciam a aprendizagem, o mais importante consiste no que o aluno já sabe”. Como último exemplo, Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Braga Garcia salientam que “[...] a investigação e a análise dos conhecimentos prévios também servem de ponto de partida para a seleção das fontes, materiais e problematizações que serão trabalhadas em aula” (SCHMIDT; GARCIA, 2006, p.23). Portanto, os conhecimentos prévios ou tácitos quando utilizados como “âncoras” em sala de aula pelo professor podem contribuir de forma decisiva para a aprendizagem significativa (MOREIRA; MASINI, 1982).

Nem sempre tais saberes são explorados a contento nas salas de aula. Muitos educadores, por falta de conhecimento, ou por comodismo, não buscam dimensionar o nível cognitivo do seu aluno antes de explorar os diferentes conteúdos. Assim, sem levar em consideração que os aprendizes possuem uma formação “autodidata” diversificada, cometem graves equívocos ao partirem do pressuposto que todos estão no mesmo nível de conhecimento (PERRENOUD, 1999).

Em relação ao Ensino de História, esta preocupação não é estritamente brasileira. Alguns autores estrangeiros consultados reafirmam a importância de identificar o nível dos conhecimentos presentes nos alunos antes de iniciar novos conteúdos. Os pesquisadores Peter Lee (2001) e Isabel Barca (2004a), em seus trabalhos sobre Ensino de História, buscam analisar a influência dos conhecimentos tácitos na aprendizagem histórica. Os autores destacam que os alunos constroem o conhecimento histórico embasados no suporte adquirido dentro e fora da escola.

Ao lermos a referida pesquisa, bem como outras literaturas sobre o tema, podemos perceber a importância do meio sociocultural no ensino. O contexto social em que está imerso o aluno lhe servirá de sustentáculo no momento de construir seu aprendizado. Em outras palavras, apesar de morarem em uma mesma cidade, cada grupo de indivíduos interage num contexto diferente. Fazendo uma leitura desta problemática baseado na perspectiva Vigotskiana, fica evidente que, ao estabelecer a compreensão do nível de conhecimento real do aluno, o professor poderá atuar como “andaime” ou “suporte”, contribuindo assim, decisivamente para a mudança de uma zona de desenvolvimento⁷ para outra.

Outro tema muito caro dentro do processo educativo é a função da escola na sociedade atual. Em linhas gerais, a literatura consultada para este trabalho enfatiza que, entre as finalidades atribuídas à escola, está a disseminação do saber sistematizado historicamente. Vários condicionantes estão presentes nesta afirmação. Porém, o mais importante a ser destacado nesta assertiva diz respeito à intencionalidade do saber.

Diferentes autores são enfáticos ao afirmar que esta transmissão não se dá de forma aleatória ou neutra. Há, durante o processo de escolha dos conteúdos, um “jogo” de interesses presentes no âmbito escolar que perpassa as questões estritamente educacionais nos remetendo a diferentes campos. A questão ideológica não está somente durante a formação acadêmica. Ao fazermos uma leitura crítica do cotidiano, constatamos que os “donos do

⁷ Segundo o psicólogo russo Lev Semenovitch **Vigotski** existem diferentes níveis de desenvolvimento. O nível real refere-se a etapas já sistematizados pelo indivíduo; já o pontencial, seria sua capacidade de desempenhar

poder” procuram diferentes formas para divulgar sua ideologia. Por exemplo, é possível verificar mensagens subliminares em filmes, peças teatrais ou outras atividades artísticas (BERNARDET, 1996).

Porém, é no processo educacional que se observa a sua maior atuação, seja através do discurso “alienado” do professor ou na escrita do livro didático, os diferentes governos utilizam a escola como meio de divulgar suas verdades para a sociedade. Para Brandão (2006, p.11), a “[...] educação do colonizador, que contém o saber de seu modo de vida, ajuda a confirmar a aparente legalidade de seus atos de domínio”.

Ao longo da História da humanidade, é possível identificar diferentes grupos, detentores ou aspirantes ao poder, tentarem impor sua ideologia. Por exemplo, ao analisar o contexto da revolução industrial, Edgar de Decca (1995) salienta que, após um longo processo pedagógico, os conceitos defendidos pelo grupo detentor do poder tornaram-se as idéias dominantes de toda a sociedade. Trazendo esta discussão para o âmbito escolar Abud (1998, p. 29) ressalta que

Os currículos são responsáveis, em grande parte, pela formação e pelo conceito de História de todos os cidadãos alfabetizados, estabelecendo, em cooperação com a mídia, a existência de um discurso histórico dominante, que formará a consciência e a memória coletiva da sociedade”

Podemos trazer inúmeros exemplos de investidas ideológicas na tentativa de impor um modelo de pensar e agir na sociedade a partir da escola. Hannah Arendt (2005), em um dos seus textos, destaca a estratégia utilizada pelo governo americano para que o imigrante incorporasse a cultura “Íanque” através da escola. Segundo a autora, “[...] a fusão extremamente difícil dos grupos étnicos mais diversos [...] só pode ser cumprida mediante a instrução, educação e americanização dos filhos de imigrantes” [p.223].

Em relação ao Brasil, o governo de Getúlio Vargas, instalado após a Revolução de 1930, apropriou-se de vários subterfúgios para pregar sua teoria no plano nacional. Entre suas cartilhas ideológicas editadas pela Imprensa Nacional destacaremos alguns recortes de textos de um manual intitulado “O Brasil é bom”, editado em 1938. Na primeira página do livro tem-se a seguinte colocação:

Menino: lê êste livrinho com atenção. Aprende êstes ensinamentos. Si teu pai e teus irmãosinhos sabem lêr, faze com que êles o leiam contigo. Si êles não sabem lêr, prestarás um serviço ao teu Brasil, lendo-o em voz alta para que êles o ouçam e aprendam o que nêle se ensina. (BRASIL, 1938, p.3)

Assim como o modelo americano utilizou a educação como forma de criar uma identidade nacional, o governo de Vargas, em diferentes momentos, fez uso do mesmo artifício. Na lição número três do referido livreto, encontramos a seguinte lição à respeito de coesão nacional:

Si todos os brasileiros são irmãos, o Brasil é uma grande família. Realmente, uma grande família feliz. Uma família feliz é quando há paz no lar. Quando os seus membros não brigam. Quando não reina a discordia. O Brasil é e será uma grande família feliz enquanto houver ordem e trabalho. (BRASIL, 1938, p.8)

Mesmo correndo o risco de cometermos anacronismo, fica aparentemente transparente toda a ideologia presente no material acima apresentado. Isto é, em tese é possível detectar a intenção do governo, criador da segunda república, em divulgar entre os saberes escolares, normas de conduta. Em relação a esta questão, Abud (1998, p. 34) afirma que estes instrumentos atuavam no sentido de valorizar “[...] um *corpus* de idéias, crenças e valores centrados na unidade de um Brasil [...] no qual o sentimento de identidade nacional permitisse o ocultamento da divisão social e a direção das massas pelas elites”.

Ao se pensar na história da educação de diferentes épocas, é possível encontrar outros exemplos como este. Em cada período histórico, as classes sociais que se alternaram no poder selecionaram diferentes maneiras de instruir os jovens visando manter o *status quo*.

Para Janotti [1998, p. 52], uma das possíveis maneiras de romper com este ciclo vicioso, que há muito vem assolando o nosso sistema educacional, é fazer uma educação histórica crítica e participativa. Em seu texto sobre Ensino de História, a autora faz a seguinte predição: “[...] sem um conhecimento sólido do passado, voltado para a ação e para a participação democrática, somos levados à ignorância e à omissão que permitem total liberdade aos detentores do poder”.

Assim, apesar de várias mudanças percebidas quanto ao foco ou método de ensino, a finalidade do processo educativo tende-se a manter o mesmo, independente do lugar

ou época. Segundo Gadotti (2001, p. 11), “tanto a educação do homem feudal quanto a educação do homem burguês tem uma finalidade muito bem definida: adaptar as novas gerações a um modelo de sociedade”.

Apresentamos há pouco que uma das funções da escola é a divulgação do saber sistematizado historicamente. Porém, segundo o raciocínio de Lisboa e Koller (2004, p. 203), “a escola deve, portanto, promover mais do que aquisição de conhecimentos, deve ser um contexto de educação e socialização [...]”.

Para Marcos Cunha (2001, p. 70), a principal função “[...] é auxiliar o indivíduo na remodelação de seus modos de pensar e sentir o mundo, ultrapassando o pensamento empírico e dirigindo-se ao pensamento reflexivo [...]”. Já para Rego (1995, p. 108), leitora de Vigotski, a educação deveria “[...] ensinar o aluno a pensar, ensinar formas de acesso e apropriação do conhecimento elaborado, de modo que ele possa praticá-las autonomamente ao longo de sua vida [...]”.

No caso específico do ensino de História, Santos (1999, p. 3) afirma que o professor não deve ser “[...] apenas um educador, mas antes e acima de tudo um instrumento de transformação pelas lições que ministra”. Para finalizar, Proença (1999) destaca que a educação deverá possibilitar ao aluno compreender não somente os problemas de seu tempo, mas também a respeitar a herança cultural presente no planeta em que habita.

Para muitas pessoas, pensar num modelo educacional no Brasil que abarque tais temáticas é uma utopia. É importante ressaltar que, como no mundo dito “civilizado” todas as gerações vindouras serão educadas dentro do ambiente escolar, se houver um processo gradual de mudanças, a utopia de hoje poderá se transformar em realidade amanhã.

2.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Quando discutimos o encaminhamento do Ensino de História enquanto disciplina escolar, foi possível constatar que ao longo da formação nacional, diferentes governos utilizaram a História como forma de cimentar a identidade nacional. Para realizar estes procedimentos, a sala de aula foi um dos espaços utilizados para disseminar as diferentes “verdades” construídas ao longo dos anos. Nesta perspectiva, caberia ao professor levar o aluno a memorizar de forma mecânica os novos “dogmas” elaborados e sancionados a partir de “critérios científicos”.

Conscientes da importância do saber histórico, bem como da utilização deste conhecimento, diferentes autores que escrevem sobre Ensino de História defendem a importância de formar um profissional que leve o aluno a pensar historicamente (FENELON, 1989; SCHMIDT, 2002; FONSECA, S., 2003, BITTENCOURT, 2004; SCHMIDT; GARCIA, 2006).

Porém, para que a atuação ocorra de forma apropriada, Vitória Rodrigues Silva (2004, p. 69) enfatiza que deve haver a “[...] articulação de uma série de componentes: projeto pedagógico, currículo, conteúdos, metodologia, estratégias, sem mencionar os muitos aspectos sociais e políticos próprios dos ambientes escolares”. A autora concluiu a introdução de seu artigo, destacando a importância da prática docente estar referendada nas diferentes teorias educacionais que permeiam o fazer docente.

Nesta mesma linha de pensamento, Selva Guimarães Fonseca (2005b, p. 71) chama nossa atenção para o fato de que, como as práticas escolares exigem do professor de História um conhecimento que vai além dos saberes de sua disciplina, “[...] decorre o que parece óbvio: a necessidade de articular diferentes saberes no processo de formação”. Marlene Cainelli (1999, p. 144) destaca que “[...] a Prática de Ensino precisa levar os alunos a perceberem que conteúdo específico e o pedagógico necessitam caminhar juntos, que um não sobrepõe ao outro e sim complementam-se na difícil tarefa de ensinar, de construir conhecimento”. Como última ponderação, Ubiratan Rocha (2004, p. 65) salienta a necessidade de “[...] se dominar uma metodologia apropriada para que os conceitos complexos usados na narrativa histórica possam ser mediados, tornando-se significativos para as classes do Ensino Fundamental e Médio”.

Tendo esses apontamentos como parâmetro, buscaremos discutir diferentes questões que permeiam o dia-a-dia do professor em sala de aula. Acreditamos que, se o futuro professor entrasse em contato com as novas discussões historiográficas, pedagógicas e da psicologia educacional durante o período da sua formação, poderia fazer com que mais alunos do Ensino Fundamental aprendessem a pensar historicamente.

É interessante ressaltar que a preocupação com a formação adequada durante o período da graduação também incomoda teóricos de outras áreas da educação. Por exemplo, para Azanha (1998, p. 49), “embora a qualidade do ensino deva também ser examinada em um contexto mais amplo do que o da sala de aula, se nesta houver um professor mal formado [...] haverá um ensino de baixa qualidade”.

Na primeira parte desta discussão, buscaremos compreender como a sociedade brasileira vê o professor de Ensino Fundamental e Médio. Logo a seguir,

discutiremos sobre o espaço reservado para a disciplina de Prática de Ensino nos cursos de licenciatura, destinados à formação dos professores de História. Na terceira parte, enfatizaremos alguns procedimentos e teorias que a literatura especializada salienta serem relevantes para a formação inicial do professor de História.

Diferentemente da “áurea” que envolvia ser professor no Colégio Pedro II durante o período imperial brasileiro, ser educador no Brasil atualmente não é uma tarefa fácil ou em alguns casos nada prazerosa. Principalmente no Ensino Fundamental e Médio, os professores além de perceberem baixos salários, se deparam muitas vezes com situações em sala de aula muito desagradáveis, que vão desde falta de recursos pedagógicos chegando até, em casos mais graves, à agressão física por parte dos alunos ou familiares⁸.

Devido aos inúmeros fatores que permeiam o fazer do professor, não podemos analisar esta questão somente com as lentes voltadas para o interior da sala de aula. Essa situação faz parte do desmantelamento do setor educacional que há tempo vem sendo produzido por diferentes governos, ora de forma declarada ora de forma sutil (GENTILI, 1995; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

Em linhas gerais, no que tange aos investimentos, geralmente se prioriza empregar os poucos recursos destinados à Educação em algo que dê repercussão. Por exemplo, a construção de salas ou aquisição de ônibus para o transporte escolar daria teoricamente mais visibilidade política do que investir na formação do professor (ZEICHNER, 2003). Portanto, para muitos políticos que estão no poder, resolver o problema educacional consistiria em “construir um número de salas de aulas obsoletas, com quadro negro e giz, e enviar para lecionar nessas escolas professores recebendo um salário irrisório” (D’AMBRÓSIO, 1998, p.249).

Além do descaso oficial, há um adágio presente no meio social que traduz bem a “valorização” do profissional da educação na sociedade: “quem sabe, faz; quem não sabe, ensina” (NÓVOA, 1998, p.30). Segundo Antonio Nóvoa, a gênese de tais ponderações pejorativas se deu a partir das colocações realizadas por Bernard Shaw. Analisando a essência desta assertiva, podemos inferir que há uma mensagem implícita dizendo que “dar aula” é algo simples. Portanto, não requer um cabedal de conhecimentos construídos ao longo de uma sólida formação acadêmica. Uma consequência prática deste axioma seria que qualquer pessoa poderia exercer a profissão docente.

⁸ Segundo relato do professor de história que atua na escola pública em que realizamos a pesquisa, no primeiro semestre de 2006 os responsáveis por uma aluna da referida instituição agrediu fisicamente um colega dentro da escola.

Essa afirmação gera inúmeras conseqüências para o processo de ensino e aprendizagem. Como “ensinar” parece ser algo fácil, muitos profissionais procurariam o magistério como paliativo, até conseguirem no mercado de trabalho algo melhor. Em outras palavras, como tais profissionais não tiveram competência para se estabelecer em suas profissões de origem, ou em algum cargo público relevante, estariam dispostos a atuar numa sala de aula. Segundo Nóvoa (1998, p.30), este processo de banalização da educação permite que se olhe para os professores de forma pejorativa, uma vez que “[...] para o ensino iriam apenas os medíocres, os incompetentes, os falhados” (NÓVOA, 1998, p. 30).

Para tentar romper com esta situação, alguns estudiosos defendem diferentes abordagens: primeiro, para que possa acontecer um ensino de qualidade, os profissionais que atuam na educação deveriam compreender a importância de seu papel social. Ou seja, o futuro cidadão terá grande parte de sua instrução mediada por um professor; segundo, a sociedade deveria cobrar mudanças nas políticas públicas no intuito de valorizar o profissional da educação, haja vista que, como já enfatizamos, grande parte da formação intelectual ocorre na escola; terceiro, os cursos que formam professores deveriam buscar promover uma articulação entre teoria e prática, aproximando a Universidade ao dia-a-dia do professor em sala de aula. Ainda em relação à busca pela qualidade do ensino, não se poderia esquecer a importância da formação continuada.

Sabemos que tais medidas demandariam uma ampla mobilização de diferentes setores da sociedade. Porém, somente após a consubstanciação de tais encaminhamentos é que poderíamos olhar para o profissional da educação com mais respeito. A partir de então, um novo adágio surgiria: “quem sabe, faz; quem compreende, ensina” (SHULMAN, *apud* NÓVOA, 1998, p. 30).

Retomando a questão da formação continuada, se faz necessário enfatizar que o profissional deveria estar em contato permanente com as discussões suscitadas sobre seu fazer. Assim, para atingir os objetivos esperados, os cursos de aperfeiçoamento deveriam ter uma dinâmica que priorizasse articulações entre as discussões presentes nas “academias” com a “prática” do professor. Contudo, deve-se levar em consideração que “[...] o professor de História, como tantos outros, envolve-se com encargos familiares, com a luta pela sobrevivência e quase sempre não dispõe de tempo e nem dinheiro para investir em sua qualificação profissional” [...] (SCHMIDT, 1998a, p. 55). Diante disso, não basta oferecer um bom curso de capacitação, deveria criar-se oportunidade para que o professor possa realizá-lo a contento.

Diante das afirmações expostas até o presente momento, podemos afirmar que apesar da importância e complexidade do trabalho desempenhado pelo professor do Ensino Fundamental e Médio, o mesmo é tratado como profissional de segundo escalão. A pouca “glória” presente na profissão, a sociedade reserva ao Ensino Superior. A questão da diferença entre docente universitário e professor de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, numa primeira análise pode parecer trivial. Todavia, por trás de um aparente termo ou jogo de palavras se consubstanciam vários elementos. Dentre estes, destacaremos a questão da produção de conhecimento e consumo do mesmo.

Historicamente, se estabeleceu no Brasil que o lugar da pesquisa ou produção científica é a Universidade. Os centros de pesquisa presentes em sua maioria nas universidades brasileiras absorvem as poucas verbas destinadas para tal intuito. Diante desta situação, ser pesquisador concede ao profissional o *status* que seu colega do Ensino Básico não possui. Devido toda a “áurea” que envolve o fazer, ser pesquisador passa a dominar o sonho de consumo de muitos acadêmicos⁹.

No caso específico do curso de História, é notória a preocupação dos alunos em fazer o bacharelado, ser pesquisador, seguir a carreira do Ensino “Superior”. Após a colação de grau, alguns conseguem adentrar em projetos de pesquisas possibilitando o acesso aos tão sonhados Centros Universitários. Porém, a grande maioria dos graduandos vai para o Ensino “inferior”. Neste triste momento, quando se percebe a dura realidade a ser enfrentada, muitos professores rompem definitivamente o cordão umbilical, assumindo o velho bordão: lugar de pesquisa é na universidade.

Para Marlene Cainelli, a própria estrutura do curso de História contribui na criação desta imagem ao priorizar os investimentos “[...] nos alunos que possuem talento para a pesquisa. [Muitos destes discentes serão] os futuros mestres e doutores, e os outros alunos com menos talento para a descoberta [vão atuar] como professores de 1º e 2º graus” (CAINELLI, 1999, p. 143).

Diante de vários argumentos expostos, podemos sintetizar a seguinte questão: devido a todo um processo construído historicamente, há uma enorme barreira entre professores e docentes. Utilizando o Ensino de História, como exemplo, a função do professor seria o de transmitir algo pronto, acabado. Ao docente, caberia vicejar os novos conhecimentos. Neste sentido Cabrini e colaboradores (2000, p. 32) tecem duras críticas ao

⁹ Não pretendemos com esta discussão, questionar o espírito científico, uma vez que a ciência sempre dependerá de novos pesquisadores. O que buscamos enfatizar é o hiato que se estabeleceu entre os dois mundos: o Ensino Superior e o Fundamental e Médio.

atual modelo presente no meio educacional que, em linhas gerais, trabalha com a idéia de que: “[...] cabe ao Ensino Superior produzir o saber; o primeiro e segundo graus devem reproduzir”.

Para Nóvoa (1998, p. 31), precisamos romper imediatamente com esta falácia presente nos ambientes educacionais que divulga a idéia de que o profissional da educação que atua no Ensino Fundamental e Médio apenas reproduz o que foi elaborado pela pesquisa universitária. Segundo o autor, os professores não são apenas consumidores, “[...] mas são também produtores de saber. Os professores não são apenas executores, mas também criadores de instrumentos pedagógicos. Os professores não são apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos”.

A questão de “produzir conhecimento científico” ou ter acesso às novas pesquisas que estão sendo produzidas pelos “centros do saber” para, a partir destas, rever suas metodologias é muito relevante para o Ensino de História. Entretanto, o que percebemos em diferentes pesquisas que discutem sobre tal diálogo é que a interação, quando ocorre, é muito efêmera. Por exemplo, no final dos anos de 1970, Selva G. Fonseca (2003) já se via intrigada, pois determinados temas e interpretações históricas abordadas no meio acadêmico, nem eram mencionadas no cotidiano da sala de aula do Ensino Fundamental. Ainda em relação a este período, Bittencourt (1998a, p. 12) traduz bem o sentimento presente na época ao afirmar que:

o período militar correspondeu a um momento de separação acentuada entre as pesquisas historiográficas realizadas pelas universidades brasileiras e estrangeiras e a produção escolar, passando os professores, em sua maioria, a serem formados em cursos distanciados dos avanços das Ciências Sociais

Poderíamos pensar que, devido ao regime autoritário vivido no período narrado pela autora citada, determinados temas faziam parte do *Índex*. Porém, devemos lembrar que já faz mais de duas décadas que a Ditadura Militar brasileira deixou o poder e ainda existem realidades escolares nas quais os alunos estão tendo aulas de História com métodos de ensino desenvolvidos há mais de cento e cinquenta anos na velha Europa. Em outras palavras, ensinar História ficaria restrito, em alguns contextos escolares, a repassar o “velho questionário” elaborado pelo autor do livro didático para que os alunos decorem.

Tendo tal metodologia como paradigma de ensino, é interessante ressaltar que se estabeleceu um axioma na sociedade: ensinar História é algo fácil, uma vez que se

resume em “transmitir” o conteúdo pré-elaborado não precisando articular as discussões historiográficas com as teorias pedagógicas e a psicologia educacional.

Tal concepção não é exclusividade do senso comum. Encontramos nos cursos de formação de professores alguns acadêmicos que afirmam: “[...] para ser professor de História basta dominar os “conteúdos”. Logo, as disciplinas da área pedagógica são consideradas desnecessárias, acessórios, meras formalidades para obtenção de créditos” (FONSECA, 2005b, p. 62-63). Contrapondo esta linha de raciocínio, Paul Veyne (1998, p. 180) traz algumas ponderações muito esclarecedoras. Para o historiador Francês,

[...] o perigo com a história é que ela parece fácil e não é. Ninguém se aventurará a improvisar-se físico porque todo mundo sabe que, para isto, é preciso uma formação matemática; apesar de menos espetacular, nem por isso é menor a necessidade, para o historiador, de uma experiência histórica. Apenas, no caso da história, as conseqüências dessa influência se dissimularão melhor: não se produzirão segundo a lei do tudo ou do nada

Entre os vários fatores que contribuíram para que houvesse uma desvalorização do profissional devidamente habilitado em História, um deles foi a utilização de mão-de-obra não qualificada para atuar como professor, seja da rede pública como da privada. Segundo Rocha (2004), como dar aula de História se resume a reproduzir o conteúdo presente no livro didático é comum, até os dias atuais, professores formados em outras disciplinas tidas como afins, substituem professores de História ou atuam desde o início do ano letivo como regentes.

Para Décio Gatti Junior, em muitos casos, a falta do conhecimento específico da disciplina é “suprida” pelo livro didático. Isto é, se não há formação adequada, “[...] nada melhor que um livro organizador dos conteúdos e das práticas pedagógicas das aulas, acompanhado, evidentemente, das perguntas e respostas das questões proposta pelo próprio livro” (GATTI JUNIOR, 1999, p. 759).

Tais apontamentos nos mostram que a sociedade não dá a devida importância para a disciplina histórica. Esta indiferença demanda algumas análises. Primeiramente, a História não faz parte do rol das disciplinas tidas como essenciais para o mercado de trabalho, isto é, não tem utilidade prática. Este fato é facilmente comprovado quando analisamos a grade curricular de muitas escolas: o professor de História tem duas aulas semanais para dar todo o conteúdo.

Em nossa pesquisa, a fala de uma aluna que estuda na escola privada reproduz bem a relevância de outras disciplinas quando comparadas à História. Para Larissa, História “*é importante e legal para se ter na escola, mas não é tão necessária como as matérias de Português e Matemática*”. Em nossa concepção o relato da referida aluna é reflexo de um modelo que priorizou ensinar História de forma descontextualizada, no tempo e no espaço de sua produção.

Não se pode fazer com que o aluno veja significado estudar uma disciplina que priorize a memorização mecânica de fatos passados sem buscar estabelecer nenhuma relação com o presente. Segundo Pinsky e Pinsky (2003, p.29) devido ao

número baixo de aulas [...] quaisquer assuntos e discussão que, embora importante, “atrasariam a matéria”, são deixadas de lado. O resultado de tudo isso é a transformação do conhecimento histórico numa maçaroca de informações desconectadas ou articuladas à força, mas sempre desinteressantes e freqüentemente inúteis. A medida disso é dada pela dificuldade que muitos professores têm em responder à mais banal e óbvia pergunta dos alunos: “Professor, para que serve isso?”

Como podemos perceber no fragmento citado, a explicação conjuntamente com a contextualização histórica do novo conteúdo a ser explorado é primordial para embasar qualquer construção de saber. Se não pudermos explicar para nossos aprendizes o sentido de estudar determinados fatos, bem como todo o processo que o envolve, saímos do campo da ciência para adentrar no inquestionável mundo dos dogmas.

Visando trazer mais subsídios para esta discussão, dialogaremos com Isabel Solé. Segundo esta autora espanhola, não só os conteúdos, mas todas as atividades propostas em sala de aula têm que ter objetivos claros, pois “[...] se um aluno não conhece o propósito de uma tarefa e não pode relacionar esse propósito à compreensão daquilo que implica a tarefa e as suas próprias necessidades, muito dificilmente poderá realizar aquilo que o estudo envolve em profundidade” (SOLÉ, 1997, p. 35).

A maneira tradicional de ensinar é outro fator que contribui para o desinteresse dos alunos em aprender. Pensar em aula de História é falar dos “famigerados” questionários. Muitos professores durante toda a sua carreira utilizaram exclusivamente deste artifício pedagógico para dar aula. Ou seja, eram dadas perguntas e respostas, e a partir de então, o aluno deveria decorar o “catecismo” para a próxima “missa”. O que causa espanto é a freqüência que tal prática de ensino se apresenta nas escolas brasileiras ainda hoje. Inúmeros

textos voltados ao Ensino de História comprovam esta prática (FONSECA, S., 2003; BITTENCOURT, 2004).

Ao discutir esse tema, percebemos a preocupação de vários autores em mostrar que mudanças substanciais no processo de ensino envolvem inúmeros fatores. Por exemplo, não há como realizar um trabalho adequado com um número excessivo de alunos em sala. O trabalho de interação entre aluno e professor, tão salutar para a construção do conhecimento, ficaria seriamente prejudicado.

A grande jornada de trabalho é outra questão que prejudica consideravelmente o processo de ensino. Ou seja, em que momento irá nosso colega se “abastecer” com novas leituras, haja vista que devido à “precária condição de trabalho oferecida ao professor, ele é obrigado a assumir um número excessivo de aula”? (ZAMBONI 1989, p.3). Em suma, não se pode “falar em melhoria do ensino e da produção científica sem atentar para as péssimas condições de trabalho que as escolas oficiais oferecem aos professores e alunos” (FENELON, 1989, p. 12).

Neste trabalho abordaremos com mais demora um dos fatores citados como responsáveis pela qualidade do Ensino, a saber: a formação universitária. Mesmo ciente de que não “é possível fazer tudo na formação inicial” (PERRENOUD, 2002, p. 16), concordamos com D’Ambrósio (1998, p. 239) quando este afirma peremptoriamente que “[...] as grandes dificuldades da educação são centradas na formação inadequada do professor”.

No caso do Ensino de História, Villalta (1992-3, p. 227), num texto escrito há mais de uma década, sintetiza bem uma preocupação atual. Para este autor, os centros de formação de professores são responsáveis pela qualidade da mão-de-obra que lançam no mercado, e o “[...] professor real é resultado de uma formação universitária precária, que tangencia a teoria, negligencia a prática e não estabelece qualquer vinculação entre uma e outra”. Portanto, o professor para desempenhar sua função de forma satisfatória, precisa dispor de uma consistente formação inicial. É neste momento que se “[...] molda de forma duradoura sua capacidade de aprender, de refletir sobre sua ação e transformá-la” (PERRENOUD, 2002, p. 24).

Embasados nesta linha de pensamento, para que o professor pudesse ensinar História como processo, seria de suma importância que ao longo da graduação o acadêmico aprendesse a articular a teoria historiográfica com a prática de ensino. Entendemos que este conhecimento permitiria a construção de um cabedal teórico-metodológico que seria a base para a sua futura atuação como profissional da educação.

Para Déa Fenelon (1989, p. 21), “quem vai procurar desenvolver no adolescente uma consciência histórica deve estar mais preocupado com o ‘pensar historicamente’ do que com a difusão estreita do saber equacionado com o arrolar de fatos e de datas”. No que concerne a esta questão, Rüsen (2001) destaca que o desenvolvimento da consciência histórica é muito importante, uma vez que a orientação pela tradição não dá conta de atender as mudanças presentes ao longo do processo da vida humana prática.

Este tipo de postura do professor, ensinar a História como processo e não a memorização mecânica de fatos prontos e acabados, poderia levar o rompimento de algumas “verdades” há muito consubstanciada no meio acadêmico. Um destes axiomas diz respeito à “vocação para aprender”. O professor deve proporcionar condições para que o aluno entenda “[...] que o conhecimento histórico não é adquirido como um Dom – comumente ouvimos os alunos afirmarem: ‘eu não dou para aprender História’” (SCHMIDT, 1998a, p. 57).

Quanto à memorização mecânica, é possível perceber que há tempo sabe-se de sua ineficiência, visto que o “aprendizado” dura até o dia da prova. Um fragmento de fala de um professor que trabalhou no Colégio Pedro II no século XIX exemplifica bem tal questão:

Menino, o estudante que não decora só não diz besteira quando compreende o ponto, e isso não acontece sempre. Por isso tomei o partido de exigir sempre que me decorassem a matéria, porque desse modo não diriam tolices, embora sem compreender o assunto (LESSA *apud*, NEEDELL, 1993, p. 77)

Para alguns autores, durante o momento da graduação, os futuros professores de História deveriam ser “alertados” e instruídos para que tal procedimento – memorização mecânica - fosse uma estratégia pedagógica a ser evitada. Porém, apesar dos diferentes avisos ao longo dos anos, tal estratégia persiste nas aulas de História (CARDOSO, 1984; VILLALTA, 1992-3).

Por exemplo, para Ciro Flamarion S. Cardoso, em um artigo do início da década de 80 do último século, há vários fatores presentes durante a formação do professor de História que colaboram para que as velhas práticas pedagógicas se perpetuem. Entre elas destaca que “[...] muitos professores, por sua preparação ou interesse, se concentram em ‘expor’ conhecimentos [...] como esperar, então, que de repente [o graduando] sem problemas possa ser arrancado à aprendizagem livresca e repetitiva que conheceu desde os sete anos de idade?” (CARDOSO, 1984, p. 81-82).

Ainda neste contexto, Perrenoud (2002, p. 170) tece duras críticas ao profissional, que apesar de deter uma excelente bagagem intelectual, não consegue provocar em seu aluno a devida reflexão. Em suas palavras, “[...] as universidades estão repletas de eruditos que não sabem ensinar e que não se questionam com relação a esse aspecto”.

Luis Carlos Villalta (1992-3, p. 229) foi outro autor que fez várias admoestações ao modelo educacional brasileiro relacionado à formação do professor de História. Em sua opinião, “[...] os departamentos de História, via de regra, não estão preocupados com a formação dos professores. [Na maioria dos cursos] estabelecem uma dicotomia entre as disciplinas de conteúdo [...] e as chamadas disciplinas pedagógicas”.

Tais fatos são confirmados por depoimentos coligidos e transcritos num artigo escrito por Serlei Maria F. Ranzi e Claudia Regina K. Martins em 2003. Para a professora Maria, uma das depoentes, a formação didática que recebeu durante o curso de magistério foi “[...] melhor que a da faculdade” (RANZI; MARTINS, 2003, p. 278). É interessante destacar que um dos educadores presente em nossa pesquisa fez os mesmos comentários, ou seja, segundo ele, sua formação pedagógica presente no Ensino Médio profissionalizante foi mais consistente do que a realizada durante a formação universitária.

Outra fala presente no referido artigo faz parte de uma entrevista concedida em 2001 para as pesquisadoras. Segundo o entrevistado,

o curso [de licenciatura em história] foi demasiadamente centrado na formação do pesquisador; eu fui preparado para não ser professor; eu fui preparado para ser pesquisador de História, mas os professores foram muito claros quando colocaram isso para gente: o objetivo do curso de História da UFPR não era formar professores (RANZI; MARTINS, 2003, p. 278).

A idéia capital a ser destacada nestas citações é que não há uma interação entre as matérias pedagógicas e o Ensino de História. Ou seja, nas disciplinas pedagógicas ministradas pelo departamento História ou de Educação, falta um maior entrosamento entre os profissionais. Tais celeumas acabam prejudicando a formação final do aluno.

Neste sentido é pertinente trazer à tona um texto escrito em 1999:

quando falamos em licenciatura é como se falássemos de velhos problemas nunca solucionados: só para citar alguns, desarticulação entre os conteúdos específicos e os conteúdos pedagógicos, formação teórica não traduzida na prática, falta de integração entre os departamentos de História e as Faculdades de Educação, desarticulação entre as diferentes disciplinas nos

currículos, baixos salários. Poderíamos elencar outros tantos e estaríamos falando de problemas passados e presentes e porque não de problemas futuros (CAINELLI, 1999, p.143)

Outra observação feita por Villalta (1992-3) concerne à questão da prática pedagógica dos discentes. Para ele, além do estágio ter seu início logo nas primeiras séries do curso de graduação, o docente deveria estar sempre por perto para intervir quando necessário. Esse processo de acompanhamento conjuntamente com as discussões teóricas presentes nas aulas, contribuiriam para que os alunos fossem mais capacitados para sua futura profissão. Porém, o procedimento sugerido pelo autor vem de encontro à idéia sacramentada na maioria dos cursos de formação de professores de História: primeiro aprende-se teoria para depois desenvolver-se a prática.

Nas considerações finais de seu artigo, o autor salienta que devido a deficiências presentes na formação inicial, os cursos de História “[...] além de não formarem pesquisadores, fracassam igualmente em relação à formação de professores: os alunos saem precários do ponto de vista teórico e, mais do que isso, quase sem vivenciarem a prática do ensinar História” (VILLALTA, 1992-3, p.230).

Estes vários apontamentos feitos por estes profissionais podem trazer elementos para repensarmos a formação de professores de História. É principalmente nas academias que se dá o processo de “lapidação” da “matéria-prima” que servirá de base para a formação e condução intelectual de nossos alunos no início da vida escolar. Em relação a esta questão, Lino Silva (2004, p. 80) faz o seguinte comentário: “é através dela [formação inicial] que se estabelecem os primeiros contactos com a realidade da escola e do ensino. Mas esses primeiros contactos não dispensam uma continuidade de formação ao longo da vida”.

Assim, mesmo sabendo das dificuldades presentes no dia-a-dia do professor, podemos inferir que além de uma boa formação inicial, o professor deverá buscar formas de aprimoramentos, sejam através de cursos de pós-graduação ou ainda na participação de eventos, seminários e congressos. Após apresentarmos diferentes pontos de vista, podemos concluir que, para obter resultados satisfatórios no Ensino de História, precisamos da “[...] profissionalização do magistério, renegando o professor missionário ou dotado naturalmente de vocação para dar aula” (CAINELLI, 1999, p. 148).

Ainda em relação à formação do futuro professor, alguns autores enfatizam a necessidade de provocar discussões sobre os procedimentos didáticos que estarão inseridos

em seu dia-a-dia. Entre eles, o planejamento escolar ocupa o ponto nerval do processo. Segundo alguns estudiosos do assunto, é neste momento que o professor reúne subsídios para nortear todo seu trabalho (LIBÂNEO, 1992; LUCKESI, 1998; MARTINS, 1998).

Apesar de sua importância, o planejamento educacional é visto por muitos professores como uma simples burocracia escolar a ser realizada no início do ano letivo. Isto é, sistematizou-se que, durante a semana pedagógica, os professores devem traçar as diretrizes que deverão ser executadas até o final do ano e entregá-las à supervisão. Porém, o que se observa muitas vezes neste tipo de procedimento é que, devido à distância entre o aluno ideal e o real, o que foi projetado não atende às necessidades suscitadas pelo público.

Esta situação levantada vem provar que não se pode fazer um planejamento *a priori* sem conhecer a realidade em que se vai trabalhar. Para que haja construção significativa de conhecimento, os objetivos não podem ser simplesmente cópias prontas para serem aplicadas nos diversos ambientes escolares, mas algo dinâmico que envolve um processo ativo de “negociação” e resignificação entre as partes envolvidas. Isto é, o “[...] conhecimento não se transfere, o conhecimento se discute [...]” (FREIRE, P. 1998, p. 46).

Em relação a esta interação, Perrone (1994) demonstra que, quando o aluno participa ativamente da elaboração do planejamento, seja da disciplina ou de um projeto, sente-se motivado e desafiado, uma vez que deixa de ser mero espectador para se tornar um dos protagonistas. Portanto, o educador que opta por trabalhar dessa maneira “transfere” a responsabilidade da elaboração do plano de aula, que era somente dele, para todos – alunos e professor – e, assim, o tema a ser explorado tem mais relevância. O sucesso ou possíveis tropeços são de responsabilidade de todos.

Outro fator importante presente no planejamento são os conteúdos. Os itens ensinados durante o ano letivo não fazem parte de uma mera listagem colocada em ordem cronológica. Planejar envolve tomar uma posição perante a realidade apresentada, seja ela para manter ou romper o *status quo*. Em relação a este tema, D’Ambrósio enfatiza que (1998, p. 241): “se algum professor julga que sua ação é politicamente neutra, não entendeu nada de sua profissão e o melhor é mudar logo”.

Como pudemos constatar em nossa pesquisa, o planejamento é realizado sem levar em consideração o nível real dos conhecimentos dos alunos. Visando dar conta de atender esta demanda, pesquisadores que trabalham com a avaliação enfatizam a importância de avaliar os conhecimentos já sistematizados pelos alunos antes da elaboração de novas estratégias de ensino.

Tendo por objetivo introduzir mais elementos para provocar a reflexão,

traremos à tona as palavras de três educadores. Para João Luís Gasparin (2003, p. 55), “[...] o novo conhecimento, mais elaborado e crítico, é sempre construído a partir do já existente”. A pesquisadora portuguesa, Palmira Carlos Alves (2004, p. 123), afirma que todas as novas abordagens de ensino devem ser “relativamente próximas das que já foram propostas aos alunos”. Finalizando, Javier Onrubia (1997, p. 144) salienta que ao trazer à tona os novos conhecimentos, não se devem “[...] produzir rupturas nem distâncias excessivas entre a linguagem do professor e a compreensão do aluno”.

Diante desses apontamentos, concordamos com os profissionais que estudam a avaliação educacional. Segundo eles, conhecer o nível dos alunos é um dos fatores centrais durante o processo de elaboração do plano de aula. Sendo assim, toda a caminhada do aluno durante o ano letivo deve ser permeada por momentos de avaliações, visando redirecionar a forma de conduzir o ensino.

Gostaríamos de enfatizar que, ao tomar conhecimento do material avaliativo utilizado nas escolas pesquisadas, percebemos que os professores demonstraram privilegiar mais o caráter burocrático e classificatório do que utilizá-la no processo de construção do conhecimento. Faz-se necessário destacar que, em nossas observações de campo, constatamos que a prova foi utilizada como uma forma de coagir os alunos. Ou seja, serviu como artifício de negociação através de “ameaças” de realização de teste relâmpago. Para Schmidt e Garcia (2003, p. 229), “[...] os erros não devem ser objetos de punições, mas ponto de partida para a elaboração de conhecimentos mais complexos”. Devido à importância da avaliação no processo de ensino e aprendizagem, apresentaremos algumas considerações acerca do tema.

Segundo Moretto (2003), para que os professores venham a utilizar a avaliação de forma adequada, durante a formação acadêmica, deve-se promover discussões no sentido de conscientizá-los de que a prova é um momento privilegiado de estudo e não a hora de acertar contas com o aluno. Neste sentido Luckesi (1998, p. 35) afirma que o futuro profissional da educação precisa compreender que a avaliação além de diagnosticar a “doença”, deve possibilitar o “tratamento”. É necessário romper com os modelos tradicionais de avaliação que visam apenas classificar, uma vez que “constitui-se num instrumento estático e frenador do processo do conhecimento”.

Para que a “prova” se transforme num momento privilegiado de estudo, os erros e acertos dos alunos presentes no instrumento avaliativo devem ser encarados como um guia para o professor. Em relação a este tema, Mauri (1997, p. 102) afirma que o professor deve “utilizar os ‘erros’ dos alunos para melhorar o processo de aprendizagem”. Isto é, o erro não pode ser entendido como “fonte para o castigo, mas suporte para o crescimento”

(LUCKESI, 1998, p. 58).

Porém, para estas assertivas poderem ser colocadas em prática, Guimarães (2002) admoesta-nos que alguns procedimentos têm que ser levados em consideração. Entre eles, é importante destacar que o aluno precisa ser informado o mais breve possível sobre seu desempenho nas atividades realizadas. Quanto ao *feedback*, a autora salienta que, se o retorno for num curto espaço de tempo, o professor tem a possibilidade de elaborar estratégias visando a recuperação do mesmo, não ficando todo o processo para o final do ano letivo. Tais atitudes poderiam colaborar para diminuir o fracasso escolar.

Trazendo o foco da discussão para o Ensino de História, é relevante ressaltar que para a avaliação se transformar num momento privilegiado de estudo e exercer sua função diagnóstica, o professor deveria elaborar questões que buscassem uma contextualização de todo o processo. Apesar de este procedimento demandar mais empenho durante o momento da elaboração e correção, contribuiria para a formação da consciência histórica nos alunos. Em suma, “dominar a arte de perguntar é, talvez, uma das competências mais importantes do professor” (MORETTO, 2003, p. 50).

Outra questão a ser enfatizada, pertinente à elaboração da avaliação, diz respeito ao nível do desafio. Segundo Bzuneck e Guimarães (2004), deve-se tomar o devido cuidado para que os desafios sejam de graus apropriados, uma vez que, se não forem devidamente mensurados, podem gerar um alto grau de ansiedade ou ainda um clima de competição em sala de aula.

Em relação à competição em sala de aula, várias situações pedagógicas utilizadas pelo professor podem, sem muitas vezes ele ter ciência, gerar verdadeiras “batalhas” entre os alunos. Por exemplo, “[...] até a simples publicação em edital das notas da turma costuma induzir todos os alunos a se compararem uns com os outros, formando mentalmente a sua posição perante os demais” (BZUNECK; GUIMARÃES, 2004, p. 253).

Em nossas observações em sala de aula, presenciamos uma situação análoga à descrita na citação. Um dos educadores participantes na pesquisa distribuiu as provas dos alunos mencionando a nota em voz alta. Algo que era para ser um *feedback* individual, em que os erros deveriam ser trabalhados junto ao aluno, se transformou num momento de comparação entre a turma.

É de vital importância que os futuros professores de História tenham consciência sobre o nefasto poder de destruição nos ambientes competitivos. Segundo algumas pesquisas citadas pelos autores referendados, os alunos que não visualizam uma real chance de serem os melhores no “campeonato escolar”, poderão criar estratégias auto-

prejudicadoras que, no momento ulterior, comprometerão a sua aprendizagem. É relevante destacar que tais estudos derrubam as idéias defendidas por alguns professores que, entre outros aspectos, advogam peremptoriamente a seguinte tese: nas salas de aula nas quais há competição entre alunos instala-se um clima favorável à aprendizagem.

Para alguns autores consultados, nos cursos de formação de professores de História para o Ensino Fundamental e Médio, os alunos de graduação deveriam tomar conhecimento da utilização de algumas estratégias que poderiam contribuir para mudar o clima em sala de aula. Entre elas estão: as variações de métodos e recursos didáticos; introdução de jogos; uso de tecnologia. Por exemplo, segundo Bittencourt (1998a), os professores poderiam diversificar suas estratégias, ou seja, o ensino de História poderia se dar mais através “dos olhos” - o uso de certos filmes - e não só “enfadonhamente pelo ouvido”, através de aulas expositivas. Mesmo ciente das limitações dessas atividades, os resultados, quando bem dosados, são satisfatórios.

Em relação especificamente ao uso de imagens, Schmidt (1998b, p.11) aponta que tal procedimento é uma

[...] alternativa metodológica para a formação do professor de História [...] não só para entendê-las como documentos ou um tipo de linguagem a ser utilizada pelo professor em seu trabalho na sala de aula, como também no sentido de apreendê-las como conteúdo curricular, isto é, como conteúdo a ser ensinado.

No que diz respeito ao uso de filmes, gostaríamos de destacar que, em muitas situações, tal recurso é utilizado como uma estratégia rápida e fácil para preencher o calendário escolar. Segundo Meirelles (2004), o uso de filmes em sala de aula não é simplesmente diversão, mas, quando bem trabalhado, se transforma num rico material de apoio pedagógico que contribui, de forma decisiva, no processo de ensino-aprendizagem da História. Convém ainda destacar a importância de discutir com os alunos a forma como foi construído o material que será exibido, uma vez que “[...] todo filme, incluindo documentário, é, nesse sentido, uma mentira da qual, na melhor das hipóteses, se pode esperar que seja posta a serviço de uma verdade” (GUERRIN; MANDELBAUM, 2006, p. 3).

O futuro professor de História deve ter consciência de que, assim como o filme, a utilização da *internet* pode se constituir num excelente apoio para o ensino, uma vez que há um rico banco de dados a ser trabalhado e explorado tanto em atividades na escola como em casa pelo aluno. Segundo Carvalho (2004, p. 234), assim como a utilização de

filmes, “a inserção da *web* no contexto de sala de aula implica em exploração previamente planejada”. Com isso, “essa tecnologia deixa de ser exclusivamente entendida como um meio de entretenimento para passar a ser entendida como uma importante ferramenta de trabalho e pesquisa” (GONÇALVES, 2004, p. 226).

Em relação aos recursos tecnológicos, deve-se tomar o devido cuidado para não se transformarem em um “passatempo” ou como estratégias para preencher “ausências de professores”. Porém, não podemos “[...] dispensar as tecnologias, pelo contrário, exige-se, cada vez mais, sua presença na escola mas como meios auxiliares e **não como substitutos dos professores**” (GASPARIN, 2003, p. 1). (grifo nosso)

O último item a ser apresentado nesta parte do texto diz respeito a como se dá o processo de construção da aprendizagem pelo aluno. Segundo alguns autores, para que o professor possa desenvolver um trabalho mais consistente, durante o período da licenciatura, docentes e discentes deveriam discutir tal temática (SOLÉ; COLL, 1997; WOOLFOLK, 2000; BZUNECK, 2004).

Entretanto, para compreender toda a dinâmica que envolve esta questão, seria necessário empreender uma rígida análise das diferentes teorias presentes no meio acadêmico que discutem tal tema. Devido à especificidade da proposta deste trabalho, apresentaremos de forma sucinta três destas vertentes, que em nossa concepção, estão sendo abordadas com mais ênfase nas universidades brasileiras¹⁰.

A primeira corrente a ser apresentada que discute a aprendizagem do aluno é conhecida como sociointeracionista. Desenvolvida no início do século XX na Rússia, ficou por algum tempo em segundo plano no próprio país de origem. Já o mundo Ocidental veio a descobrir a teoria de Lev Semenovitch Vigotski somente na década de 1960 (ALVARES; RÍO, 1996). Em suma, Vigotski rompeu com as tendências de sua época (inatismo e empirismo), propondo um modelo que tem como base para o desenvolvimento do indivíduo, a interação social. Sendo assim, a criança começa a adquirir e assimilar a cultura desde seu primeiro contato com o mundo (REGO, 1995).

Um conceito muito divulgado na educação presente na teoria de Vigotski diz respeito à Zona de Desenvolvimento. Segundo o psicólogo russo, existem diferentes níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. O nível real são os conceitos já sistematizados pelo indivíduo; já o potencial, seria sua capacidade de desempenhar tarefas

¹⁰ A análise que se buscou fazer neste trabalho sobre a questão da psicologia educacional visou apenas introduzir algumas abordagens pertinentes à questão. Nosso intuito foi somente indicar, em linhas gerais, as principais teorias presentes com as quais tivemos contato durante a elaboração do trabalho.

com a ajuda de outras pessoas - professores, colegas, pais. Portanto, a zona de desenvolvimento proximal “é a área em que a criança não consegue resolver um problema sozinho, mas pode ter sucesso com a orientação de um adulto ou a colaboração de um par mais avançado” (WOOLFOLK, 2000, p. 56).

Apesar do aprendizado não ocorrer exclusivamente na escola, Vigotski dá um valor considerável para esta instituição, pois vê nesta um rico local de troca de informações e experiências. Para ele, o professor tem um papel relevante na formação do indivíduo, uma vez que “ao interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente” (REGO, 1995).

Para interferir de forma eficiente na zona de desenvolvimento do aluno, o professor precisa estar ciente do seu nível de desenvolvimento. Somente a partir do momento em que se detém esta informação é que possível estabelecer estratégias de ensino. Para Teresa Cristina Rego (1995, p. 108), a escola desempenhará bem seu papel, na medida em que, “partindo daquilo que a criança já sabe [...] for capaz de ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos”.

Em nossas análises, constatamos que Vigotski e seus colaboradores têm muito a ensinar aos professores que trabalham com o Ensino de História. Sua forma de ver a educação, como um processo sempre em desenvolvimento, está em sintonia com a própria construção histórica. Em ambos, o aluno devidamente instruído vai perceber que é parte integrante e atuante na construção não só da sua história - educação, mas contribui para a consubstanciação da espécie humana. Isto é, também faz parte da escrita da História.

Outro importante conceito presente no meio educacional teve sua gênese a partir dos estudos de Jean Piaget no início do século XX. Em suma, segundo o princípio da Epistemologia Genética, desenvolvido por este biólogo suíço, a bagagem hereditária não é suficiente para determinar o crescimento intelectual, como afirmavam os inatistas. Para Piaget, a “construção” do indivíduo depende de um processo de articulação entre os esquemas criados a partir das necessidades suscitadas desde o nascimento. Para este autor, o meio também interfere no desenvolvimento do ser humano.

A partir da leitura de sua teoria, podemos inferir que Jean Piaget criou quatro conceitos básicos que explicam como o desenvolvimento cognitivo acontece. Ao primeiro quesito deste conceito ele deu o nome de Esquema. Podemos entender este elemento presente em sua teoria como um arquivo ou ficha em que são armazenadas as informações assimiladas. O segundo item neste conjunto é a Assimilação. Este é um “[...] processo cognitivo pelo qual uma pessoa integra um novo dado perceptual, motor ou conceitual nos

esquemas ou padrões de comportamento já existente [...]” (WADSWORTH, 1996, p. 5).

Quando algo novo não encaixa em nenhum Esquema, cria-se ou modifica-se um Esquema já existente. Esse processo é denominado Acomodação. A Equilibração (quarto conceito) contrabalança os três primeiros, regulando todo o processo e fazendo com que o aprendizado tenha significado real. Quando esta corrente é quebrada, acontece um desequilíbrio. Nesta hora, em que a criança entra em conflito e busca reequilibrar ou reorganizar os esquemas, ocorre um novo aprendizado (AROEIRA, 1996).

Retomando a leitura da teoria de Piaget, é importante ressaltar ainda a questão dos estádios em que passa a criança até atingir o final da adolescência. Segundo Wadsworth (1996), estes estão divididos em quatro etapas: sensório-motora (0 – 2 anos); pré-operacional (2 – 7 anos); operações concretas (7 – 11 anos); operações formais (11 – 15 anos ou mais). Não podemos visualizar as mudanças de estádios de forma mecânica. Para Piaget, tais alterações ocorrem dentro de um continuum. Para a autora, apesar da idade em que ocorrerá a mudança não ser algo fixo,

toda a criança deve passar pelos estágios do desenvolvimento cognitivo na mesma ordem. Uma criança não passa intelectualmente do estágio pré-operacional para o estágio das operações formais sem antes passar pelo estágio das operações concretas” (WADSWORTH, 1996, p. 18).

Por exemplo, no último estágio, das operações formais, o adolescente desenvolve a abstração. A partir de então o aluno “torna-se capaz de raciocinar sobre a realidade não mais baseada apenas em aspectos limitados e concretos, mas em função de combinações possíveis” (AROEIRA, 1996, p.47). Em suma, segundo esta teoria, é importante o professor conhecer as diferentes fases de desenvolvimento do aluno. De posse desta informação, poderá propor atividades visando levá-lo ao desequilíbrio – conflito cognitivo.

Porém, para não fazer uma leitura enviesada desta teoria da psicologia educacional, é preciso compreender que a sistematização das características de cada etapa não ocorre de forma estanque. As mudanças são permeadas por um processo de interação entre indivíduo e o mundo nas quais são apresentadas diferentes formas de compreendê-lo. Portanto, apesar da especificidade de cada fase, o educador deve proporcionar situações para que o aluno venha a superar as diferentes etapas.

Uma leitura equivocada desta teoria levou alguns educadores a entenderem o processo de aprendizagem de forma fragmentada. Isto é, as atividades propostas, bem como

os conteúdos selecionados tinham que atender estritamente às características principais de cada fase. Neste sentido, segundo Barca (2004a, p.384), “a preocupação com as fases de maturação cognitiva levou algumas limitações perniciosas ao ensino de história, ou seja, não seria possível aos jovens com menos de 16 anos estudarem história”. De posse deste conceito, bem como de algumas outras leituras teóricas, no início dos anos de 1970 no Brasil, eliminou-se o estudo de História do primeiro grau - atual Ensino Fundamental, instituindo a disciplina de Estudos Sociais (BITTENCOURT, 1998b).

A última teoria da psicologia educacional a ser apresentada é a Teoria do Processamento de Informação. Segundo Bzuneck (2004), esta teoria, que teve sua gênese entre os anos 50 e 60 do século XX, é uma metáfora, extraída da informática e do computador. Em linhas gerais, o processo cognitivo presente na mente humana resume-se em três momentos: a recepção da informação; a organização e o processamento do conhecimento; e o uso dos conhecimentos aprendidos.

Na descrição de Bzuneck (2004), a informação entra no sistema de memória sensorial através de vários estímulos – visuais, auditivos. A permanência dessas informações na memória sensorial é ínfima, mas o suficiente para ser apreendida e encaminhada para a Memória de Trabalho quando há atenção. Em relação à Memória de Trabalho, esta exerce um papel relevante no processo, pois é nela que são temporariamente armazenados e manipulados os dados que são captados pela Memória Sensorial. Quanto a esta questão, Bzuneck (2004) salienta que a mesma apresenta algumas limitações, tanto em relação ao tempo de armazenamento, quanto à quantidade de dados.

É importante mostrar ainda que existe um componente presente na Memória de Trabalho que desempenha o papel de articular as novas informações que chegam com o conhecimento já sistematizado presente na Memória de Longa Duração. Para esta teoria, o conhecimento deste mecanismo é muito importante, uma vez que “quando um aluno enfrenta um novo conteúdo a ser aprendido sempre faz armado com uma série de conceitos, concepções, representações e conhecimentos já adquiridos” (MINAS, 1997, p. 61).

Concluindo este ciclo, temos a Memória de Longa Duração. É nela que são armazenados os conhecimentos elaborados de forma significativa. Sua representação e organicidade podem ser comparadas a uma grande biblioteca estruturada de forma que, ao serem solicitadas, as informações são facilmente localizadas em seu acervo. Segundo tal teoria, não há limites de armazenamento de dados na referida memória (BZUNECK, 2004).

Esta teoria vem mostrar que a memorização mecânica dos dados não leva o aluno a ter um conhecimento significativo. O fato de ficar repetindo o questionário

possibilitará apenas uma maior permanência das respostas das questões na Memória de Curta duração. A partir do momento em que cessar a “ladainha”, os diversos elementos presentes se perderão. Ou seja, nada foi incorporado à Memória de Longa Duração, lugar em que estão presentes os conhecimentos sistematizados pelo aluno (ALMEIDA, 2002).

Ao tomar conhecimento de como se dá o processo de ensino-aprendizagem, o professor de História terá possibilidades de elaborar estratégias visando facilitar ou provocar a aprendizagem significativa. Parafraseando Cesar Coll (1997), para “eliminar” a memorização mecânica devemos introduzir estratégias que contribuam com a criação da memorização compreensiva.

Concluindo esta parte do texto sobre a formação de professores, podemos dizer que “ensinar História” não é algo fácil de se realizar. Há diversos saberes envolvidos que demandam uma sólida formação, tanto inicial como continuada. Parafraseando Nóvoa (1998), quem sabe faz; quem se propõe a ensinar História, tem que compreender a disciplina que vai ministrar, as formas como os alunos aprendem e como é escrita e rescrita a História.

CAPÍTULO III

3.1 A SALA DE AULA VISTA POR DENTRO

Nesta parte do texto, apresentaremos a análise dos diferentes dados coletados durante o processo de pesquisa. Visando a sistematização, enfocaremos, primeiramente, os educadores que atuam nas duas instituições em que realizamos a pesquisa. O nosso objetivo foi conhecer os professores no que tange ao processo de formação acadêmica, tempo de atuação na docência, considerações sobre questões pedagógicas e, principalmente, identificar nos métodos de ensino utilizados em sala de aula a presença das “novas” vertentes historiográficas.

É pertinente salientar que, para coligir esta gama de informações, foi preciso que profissionais corajosos dessem a devida licença, permitindo que adentrássemos no *locus* em que ocorre o processo de ensino. Sem tal permissão não seria possível estender nosso foco de investigação para o “coração de uma escola - a sala de aula”.

Devido à abrangência de nossa tarefa, optamos por dividi-la em diferentes momentos. O primeiro instrumento que utilizamos foi a observação de campo. Para tal, “abrimos” a porta da sala de aula e entramos no “coração” do processo de ensino. Com este procedimento, procuramos compreender de dentro do espaço de atuação do professor, como se consubstancia o ato de ensinar História aos alunos do Ensino Fundamental. Para Tardif e Lessard (2005), este olhar de dentro do processo é importantíssimo, pois a análise dos contextos cotidianos, nos quais atuam os agentes da educação, facilita compreender sua atividade.

Neste mesmo sentido, Cunha (2005, p. 115) admoesta-nos que “[...] deitar o olhar investigativo na sala de aula significa, para nós, buscar acessar a ‘caixa preta’ do ensino de História, o *locus* onde a História escolar é efetivamente ensinada”. Portanto, mesmo ciente de que não há neutralidade enquanto observador e que sua presença na sala de aula interfere na dinâmica do trabalho do professor, acreditamos que a observação livre facilita compreender o fenômeno que se observa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; TRIVINÕS, 1990).

Para formular as perguntas presentes no instrumento de coleta de dados, que foi aplicado aos professores, utilizamos as informações obtidas durante as observações realizadas em sala de aula. Este contato prévio possibilitou ampliar nossa visão dos referidos

contextos educacionais. Em relação a esta questão, Trivinões (1990, p. 146) salienta que a estruturação da entrevista é “[...] resultado não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa [...]”.

A grande quantidade de indagações presentes na entrevista estruturada, bem como as observações realizadas objetivaram levantar subsídios visando compreender a dinâmica presente dentro da sala de aula. Neste sentido, concordamos com Tardif e Lessard (2005, p. 24), quando enfatizam que, ao estudarmos o processo de ensino, precisamos analisar diferentes fenômenos tais como “[...] o tempo de trabalho dos professores, o número de alunos, suas dificuldades e suas diferenças, a matéria a cobrir e sua natureza, os recursos disponíveis [...]”. Ciente dessa necessidade metodológica, desenvolvemos diferentes estratégias visando abarcar o maior número possível de dados referentes ao processo do Ensino de História para 6ª série do Ensino Fundamental.

Dando continuidade na elaboração do texto final, analisamos o material didático utilizado pelos professores de História. Para nortear nossas ponderações, optamos por realizar um breve mapeamento sobre a gênese e sistematização do livro didático no Brasil. Esta análise foi muito relevante para o trabalho, uma vez que, como constatamos nas observações realizadas em sala de aula, todas as atividades executadas com os alunos tiveram como norte o material didático.

Concluídas as análises sobre a atuação do professor em sala de aula, bem como de seu material didático, buscamos compreender as “interferências” do supervisor pedagógico no ensino de História. Num primeiro momento, a análise da atuação deste profissional pode parecer menos relevante quando comparado ao papel do professor em sala de aula. Porém, a opção pela inclusão deste na coleta de dados, foi no intuito de visualizar a sala de aula por outro ângulo, já que acreditamos que o ato de ensinar é permeado por uma dinâmica que envolve, além do contato do professor com o aluno, o encontro constante entre estes dois profissionais da educação. Neste sentido, defendemos que a troca de informações entre o professor e seu supervisor poderia interferir no processo de ensino, haja vista que ambos, *a priori*, são conhecedores da realidade em que atuam.

O último instrumento de coleta de dados a ser apresentado será o questionário que elaboramos e aplicamos aos alunos da 6ª série do Ensino Fundamental. O objetivo deste instrumento é, principalmente, identificar as interferências dos métodos de ensino do professor nas respostas dos alunos.

3.2 PROFESSOR: CONSIDERAÇÕES SOBRE SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA, SUAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICA DE SALA DE AULA

Os dados obtidos durante as dez aulas em que observamos a atuação dos professores não serão apresentados isoladamente. Devido à especificidade da pesquisa, achamos melhor apresentá-los conjuntamente com as observações referentes às perguntas teóricas realizadas no momento da entrevista. Com este procedimento, acreditamos que poderemos estabelecer uma análise mais detalhada entre a teoria e prática dos sujeitos participantes, uma vez que, em diferentes momentos, confrontaremos as respostas dos professores com sua prática em sala de aula.

A primeira e a segunda questão apresentadas aos professores dizem respeito ao local e período de sua formação. Ao analisar estas informações conjuntamente, pretendíamos aferir se a formação profissional ocorrida em lugares e épocas diferentes influenciaria no perfil do profissional em sala de aula no que tange às questões relacionadas com as renovações historiográficas e suas inserções na prática pedagógica.

Neste sentido, a pesquisa desenvolvida por Cunha (2005) contém alguns elementos importantes para serem analisados. Tendo como aporte os dados coletados em sua pesquisa, o autor enfatiza que apesar de não podermos pensar numa relação linear e simplista, o fato dos professores pesquisados serem formados na década de 1980, justifica em parte sua preferência por uma abordagem marxista da história. Portanto, a época da formação do profissional da educação pode revelar um dado importante para o resultado final do nosso trabalho.

O terceiro item apresentado na entrevista aos professores visava verificar se o pesquisado tinha realizado cursos de pós-graduação. Esta questão, como já abordamos nos capítulos anteriores, é importante para a atuação do professor em sala de aula haja vista que, além de possibilitar o contato com as novas pesquisas suscitadas após o período em que concluiu o curso de graduação em História, pode possibilitar a oportunidade de participar de discussões sobre temas relevantes que não foram contemplados durante sua passagem na universidade.

Com a próxima indagação referente ao tempo de atuação, buscamos analisar em que proporção o quesito experiência docente influi na forma de ensinar a disciplina voltada para uma abordagem que visa dar conta das demandas presentes em nossa atualidade.

A quinta, sexta e a sétima perguntas efetuadas aos nossos colaboradores na pesquisa referem-se à sua carga horária diária. Tentamos com estas questões buscar elementos para verificar uma possível relação entre o excesso de trabalho e o desempenho profissional. No Brasil, diferentes pesquisas salientam que os professores são levados a assumir cargas horárias elevadas. Só para citar um exemplo pertinente a esta realidade, Tardif e Lessard (2005, p. 22), citando dados do INEP de 2003, afirmam que no Brasil “[...] grande parte dos professores têm mais de um emprego e precisam cumprir dois ou três contratos semanalmente para receber um salário decente [...]”.

A oitava questão visou buscar subsídios para verificar se os professores tiveram contato com as diferentes abordagens historiográficas que, *a priori*, deveriam estar presentes ao longo do curso de graduação. Em relação a este tema, é importante lembrar que diferentes autores advogam a necessidade do historiador e, conseqüentemente, o professor de História, saber como se escreve a história (RÜSEN, 1997; BURKE, 2002; BARROS, 2004; REIS, 2004). Em relação a tal questão, Rüsen (1997, p. 83) destaca que “[...] enquanto disciplina acadêmica, a história se fundamenta na práxis da vida; e em última instância seus impulsos, seus desafios, suas perguntas orientadoras não brotam apenas dela, mas de seu nexo com a vida no presente [...]”.

Sem entrar no mérito da transposição didática, tendo como norte a teoria exposta no parágrafo anterior, a história seria constantemente reescrita a partir das questões suscitadas na vida prática. Portanto, para ensinar História de forma que venha ao encontro das inquietações da sociedade atual, o professor teria que acompanhar as discussões que permeiam tal processo. Neste sentido, estar atento às novas discussões presentes na historiografia seria condição *sine qua nom* para formar cidadãos que pensam historicamente.

As próximas duas questões apresentadas versavam sobre a relevância do estágio obrigatório na formação profissional. Buscamos, com tais indagações, levantar elementos para verificar como se deu este processo durante a formação dos professores de História participantes deste trabalho. Embasados em diferentes autores que tratam sobre o tema, acreditamos que o estágio supervisionado é o momento em que o aluno de graduação deverá iniciar o processo de articulação entre as concepções teóricas e a prática de ensino (CARDOSO, 1984; VILALTA, 1992/3; CAINELLI, 1999; FONSECA, 2005b).

A questão número onze traz em seu cerne o ponto central de nossa pesquisa. Devido à sua importância, vamos transcrevê-la na íntegra: No momento da atuação em sala de aula, você busca apoio teórico em alguma corrente historiográfica? Se a resposta for positiva, qual (is) o(s) principal (is) motivo(s) desta escolha? Em relação a esta questão, é

importante ponderar que na pesquisa realizada por Cunha (2005) não foi possível identificar uma relação estrita entre a resposta do professor e seu desempenho em sala de aula. No caso específico da pesquisa desenvolvida pelo autor citado, os professores afirmaram categoricamente optar pela teoria marxista da história, porém na prática nem sempre ficou evidente tal aporte, uma vez que em vários momentos os discursos apresentados em sala permeiam mais de uma corrente historiográfica.

Da questão doze a dezesseis, procuramos levantar subsídios referentes à proposta de ensino de História utilizada nas instituições de ensino em que realizamos a pesquisa. Neste sentido, questionamos os professores sobre mudanças ocorridas na grade curricular, material utilizado em sala de aula e a relação entre as vertentes historiográficas e o material didático. Por exemplo, quanto ao material didático, é muito importante buscar compreender a relação existente entre historiografia e o material, haja vista que, em muitos casos, o livro didático ou apostila é a única referência para os professores (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1989; GATTI JR, 1999, 2005).

A próxima questão é bastante pertinente para a compreensão do nosso foco de investigação. Com ela, visamos identificar a forma como o professor trabalha em sala de aula. Tanto na pergunta como na observação realizada em sala, nossa intenção foi verificar se os métodos de ensino estão embasados em concepções historiográficas que buscam dar conta de responder os interesses suscitados em nosso “tempo histórico”.

Ao responder a décima oitava pergunta, o professor foi levado a ponderar sobre a finalidade do conhecimento histórico. Com este questionamento, procurávamos levantar subsídios para compreender seu ponto de vista em relação ao processo histórico. Neste sentido, utilizamos, como aporte teórico na análise de tal argüição, a teoria de Jörn Rüsen já exposta no texto.

O penúltimo questionamento junto aos professores diz respeito à questão pedagógica. Procurávamos compreender a concepção do professor de História no que diz respeito aos “discursos políticos” inseridos no contexto pedagógico, que versam sobre a necessidade de formar cidadãos críticos e reflexivos presentes, principalmente, a partir das reformas curriculares da década de 80 do século XX.

A gênese desta questão partiu da nossa própria experiência enquanto graduando em História. Devido à grade curricular, o nosso acesso às disciplinas pedagógicas e da psicologia educacional foi muito prejudicado. Hoje, ao entrar em contato com autores que pesquisam as diferentes tendências, constatamos que algumas destas questões abordadas

poderiam contribuir para que o professor de História do Ensino Fundamental pudesse provocar os alunos a pensarem historicamente.

Para compor a vigésima pergunta, retiramos um fragmento do livro “Sobre História” de Eric J. Hobsbawm. Segundo o autor, os estudos históricos “[...] podem se converter em fábricas de bombas, como os seminários nos quais o IRA aprendeu a transformar fertilizante químico em explosivo [...]”. Diante de tal afirmação, fizemos a seguinte ponderação: em sua concepção, o ensino de História tem o poder de exercer tal influência? Comente sua resposta. Com tal questionamento, buscamos compreender como o professor relaciona o conteúdo histórico com a sociedade atual.

Gostaríamos de informar que, para preservar as identidades dos professores presentes neste trabalho, utilizaremos como forma de identificação a seguinte nomenclatura: Professor da Escola Pública; Professora da Escola Privada. Em relação às questões propostas, mesmo já tendo citado vários detalhes das mesmas quando do esclarecimento sobre os objetivos, optamos por, na referida análise, apresentar as vinte interrogações na íntegra. Com isto esperamos, apesar de correremos o risco de parecermos redundantes, sanar possíveis dúvidas quanto ao enunciado. Como última informação antes de iniciarmos as transcrições e análises, as falas dos professores presentes no texto foram transcritas em itálico para melhor destaque.

Como primeiro dado a ser apresentado, o professor da escola pública completou em dois mil e seis, vinte e oito anos; já o que atua na escola privada, trinta e quatro anos. Em relação às perguntas, a primeira questão da entrevista abarcava o seguinte tema: Em que instituição de ensino você realizou sua graduação em História? As respostas foram as seguintes: professor da escola pública – *UEL – Universidade Estadual de Londrina*; professora da escola privada – *UNOESTE - Universidade do Oeste Paulista*. Logo a seguir, os professores responderam em relação ao ano da conclusão do curso, ou seja: Qual foi o ano da licenciatura em História? Professor da escola pública – *2003*; professora da escola privada – *1993*.

A terceira pergunta da entrevista diz respeito ao seguinte tema: Você fez curso de pós-graduação? Se a resposta for positiva, cite qual(is) e o(s) respectivo (s) ano(s) de conclusão. Tivemos as seguintes respostas: professor da escola pública – *Sim, em História Social e Ensino de História concluído em 2004 na UEL – Universidade Estadual de Londrina*; professora da escola privada – *Sim, em História Social e Ensino de História na Universidade Estadual de Londrina em 1999*.

Percebemos que os participantes do nosso trabalho, seja no momento da graduação em História ou no curso de especialização, *a priori*, pertenceriam ao grupo de professores que teriam tido contato com a renovação historiográfica introduzida na academia, paulatinamente, após os anos de 1980.

Os dados recolhidos em relação à quarta questão são muito interessantes. Fizemos a seguinte ponderação: Há quanto tempo você atua como professor de História? Neste caso, há uma nítida diferença entre os participantes: professor da escola pública – *Há aproximadamente 1 ano e 7 meses*; professora da escola privada – *15 anos*.

Gostaria de frisar um ponto relevante: percebemos em nossa observação uma nítida diferença entre os dois professores no que tange ao “domínio de palco”. A professora da escola privada demonstrou ter mais recursos didáticos para fazer as interferências na sala de aula. Neste sentido, seus métodos de ensino pautaram-se entre o “modelo tradicional” e o grupo dos Annales. Visando exemplificar uma metodologia embasada no grupo francês, a professora provocou uma discussão histórica a partir da exibição de um filme em sala de aula.

Quanto ao professor da escola pública, apesar de ter conhecimento histórico comprovado através das suas respostas presentes na entrevista, a maioria dos seus procedimentos em sala de aula foram voltados ao modelo conhecido como “tradicional”¹¹. Por exemplo, presenciamos pouca abertura para discussão com os alunos dos temas apresentados em sala de aula. Ao ser questionado sobre o motivo desta conduta, informou que o contexto escolar em que está imerso não favorecia tal abertura. Pudemos perceber em nossas observações de campo que a monopolização da fala pelo professor foi uma estratégia metodológica, utilizada para buscar controlar o “alto grau de indisciplina” presente no ambiente. Outra maneira foi através de promessa de recompensa e ameaça de punições.

Numa leitura rápida, poderíamos tecer inúmeras críticas ao professor da escola pública. Porém, mesmo ciente de sua responsabilidade com os alunos, é pertinente destacar que os professores iniciantes passam pelos mesmos desafios de seus colegas mais experientes. Para Anita Woolfolk (2000, p. 22), “[...] os estágios em magistério, embora sejam um elemento crítico, não preparam realmente os futuros professores para começarem um ano escolar com uma nova turma [...]”. Ainda em relação a este tema, uma pesquisa desenvolvida

¹¹ Estamos utilizando o termo “aula tradicional” de História para referirmos ao modelo de aula que prioriza uma exposição mecânica dos conteúdos sem levar em consideração os sujeitos participantes do processo de aprendizagem.

nos Estados Unidos em 1991 por Timothy Newby, conclui que professores iniciantes tendem a buscar o controle na sala de aula através de recompensa e punições (WOOLFOLK, 2000).

Em se tratando de disciplina, há acentuada diferença entre os dois locais pesquisados. Enquanto a professora da escola privada possuía uma sala considerada disciplinada, na escola pública em questão, todos os dias em que estivemos presente houve uma incômoda agitação. Conversando com os educadores sobre a questão, fomos informados de que, no caso da escola privada, há um rígido acompanhamento da direção do estabelecimento. Quando há alguma intercorrência grave, os pais são convocados a comparecerem na escola para conversar sobre as atitudes dos filhos. Segundo a professora e a supervisora, quando solicitados, os pais comparecem aos encontros.

Em relação à escola pública, o professor informou que, devido a diversas conjunturas, alguns alunos não temem o controle mais rígido da instituição. Só para exemplificar, durante uma aula em que observávamos os procedimentos do professor junto aos alunos, um dos presentes, tido como aluno “problema”, resolveu cantar em voz alta, fazendo rima com o conteúdo que o professor transcrevia no quadro. Tal atitude começou a atrapalhar o andamento do trabalho proposto. O professor solicitou que o mesmo parasse com tal procedimento, o que não foi atendido. Quando informado que tal atitude poderia levá-lo à sala de direção e que seus pais seriam chamados para vir conversar na escola sobre seus atos, fez a seguinte colocação: pode chamar, eles não virão!

Como podemos perceber, alguns procedimentos perpassam os muros da escola. Porém, seu reflexo imediato é na sala de aula. Neste referido dia, o rendimento da aula foi consideravelmente prejudicado, pois a atitude de um aluno fez com que outros também se sentissem no direito de agitar o ambiente.

Diante da realidade exposta, não podemos afirmar peremptoriamente que a experiência foi o fator decisivo para o tipo de atuação. É pertinente lembrar que, enquanto a professora atua numa escola em que a disciplina é tida como um dos elementos sempre enaltecidos pela direção, o seu colega da escola pública está imerso num ambiente escolar tido como “hostil”, sendo que, não só o educador em questão, mas como pude presenciar nas falas durante a permanência na sala dos professores, seus colegas que trabalham há mais tempo também reclamam da falta de respeito, colaboração e indisciplina dos alunos nas aulas.

Visando facilitar as análises dos dados, vamos apresentar as questões cinco, seis e sete de forma conjunta. Na seqüência fizemos as seguintes colocações: Em quantas instituições de ensino você trabalha como professor de História? Qual a quantidade de turma e

séries em que você atua como professor de História? Qual o período e carga horária da sua jornada diária de trabalho como professor de História?

Segundo o professor da escola pública, ele trabalha em duas instituições de ensino público. No total leciona em 16 turmas: Ensino Fundamental 5^a e 6^a série; Ensino Médio 1^o, 2^o e 3^o anos. Estas aulas estão distribuídas pelo período da manhã e da tarde, perfazendo um total de 42 horas/aula. A professora da escola privada trabalha também em uma instituição pública de ensino. Em relação ao número de turma, a referida professora informou-nos que possui 11 turmas todas do terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental. Para dar conta de atender esta demanda, trabalha 43 horas/aula na semana.

Como pudemos verificar, os dois professores participantes da pesquisa têm cargas horárias de trabalho muito parecidas: atuam em duas instituições diferentes; cumprem uma jornada de trabalho similar; os dois atuam no Ensino Fundamental. O único item que difere é em relação à atuação de um dos professores na instituição privada de ensino. Em relação à carga horária, podemos salientar, baseados nos dados presentes na pesquisa de Tardif e Lessard (2005), que os dois estão na média nacional.

A próxima pergunta da entrevista era pertinente ao contato com as discussões historiográficas. Ou seja, elaboramos a seguinte questão: Durante sua graduação, você teve contato com alguma(s) abordagem(ns) historiográfica(s)? Qual(is)? O professor da escola pública fez a seguinte afirmação: *Sim, Marxismo, Positivismo, Metódica, Annales, Historicismo, Nova História Cultural, entre outros*. A professora participante da pesquisa que atua na rede privada de ensino elaborou a sua resposta citando autores que versam sobre os diferentes movimentos historiográficos, a saber: *Ciro Flamarion Cardoso, Michel Foucault, Eric Hobsbawn, Jacques Le Goff*.

Apesar das respostas serem desenhadas de forma diferente, em sua essência, possuem similaridades. Os autores citados pela professora da escola privada são os responsáveis pelas diferentes vertentes historiográficas trazidas à tona pelo professor da escola pública. Em linhas gerais, tais informações mostram que, em sua formação acadêmica, tiveram acesso aos autores e suas respectivas escolas que discutem as formas de escrever e ler a História. Este fato foi relevante para nosso trabalho, uma vez que permitiu fazer relações entre o conhecimento teórico e a prática em sala de aula.

Na questão número nove, fizemos a seguinte pergunta aos professores: Como foi seu estágio obrigatório durante o curso de graduação em História? Comente sobre as observações e regências realizadas, destacando o número de aulas e sua forma de atuação. Em relação à indagação, o professor da escola pública teceu os seguintes comentários: *quase*

inexistente. No último ano do curso fiz regência sem ter um docente em sala de aula que me avaliasse e em outro momento, fiz a regência num dia de paralisação estadual quando as aulas foram de 30 minutos. Dei no máximo quatro aulas na Regência, sendo observado por meu professor em uma aula somente. Em sua resposta a professora da escola privada salientou: foi regular, pois as aulas de observação poderiam ser em um número maior, o mesmo em relação a regência. No meu caso tive o privilégio do curso de magistério, o qual teve grande influência na minha formação.

O que é interessante destacar nestes depoimentos colhidos junto aos educadores é a questão do pouco tempo de atuação prática do futuro profissional durante a sua formação acadêmica. Estes relatos têm uma riqueza a ser analisada: estamos falando de profissionais formados em duas instituições de ensino diferentes, em épocas distintas, mas seus depoimentos poderiam levar um leitor desavisado a pensar que os mesmos foram colegas de turma. É pertinente enfatizar que é na prática de ensino que o aluno poderia articular teoria e prática. Neste sentido, acreditamos que algumas das “incorrekções”, presentes na maneira de conduzir o ensino praticado pelo professor da escola pública e também pela professora participante da pesquisa, poderiam ter sido corrigidas com um estágio que priorizasse a troca recíproca de informações entre docente e discentes.

A próxima pergunta estava relacionada ainda com o estágio obrigatório: Em sua opinião, o estágio obrigatório realizado na graduação contribuiu de alguma maneira em sua atuação profissional? Comente sua resposta. O professor da rede pública de ensino foi incisivo: *Não, pois sua quantidade em minha opinião é insuficiente para que o graduando consiga exercer o que aprendeu na licenciatura. A única lição que tirei do estágio foi o descaso que a sociedade brasileira em geral tem em relação à educação e aos educadores.* Para a educadora que atua junto à rede privada de ensino: *Parcialmente. Nesse sentido fui bastante privilegiada, pois vim do curso de magistério onde os estágios são bastante rigorosos e as práticas também. Quanto a faculdade não posso dizer o mesmo embora eu já atuava em sala de aula desde o primeiro ano devido a falta de profissionais formados na época na cidade onde morava.*

Podemos constatar nas falas dos professores participantes da pesquisa que os estágios nos cursos de licenciatura em geral e no de História em particular não privilegiam uma atuação em que o aluno é levado a conhecer a realidade com a qual irá se defrontar. Como já enfatizamos em capítulos anteriores, é comum ouvir de profissionais formados em História, que realizaram durante o Ensino Médio o curso Técnico de Magistério, relatos nos

quais afirmam que os conhecimentos práticos adquiridos durante a realização do referido curso técnico fornecem uma base sólida que a graduação nem sempre é capaz de contemplar.

A pergunta de número onze traz o seguinte enunciado: No momento da atuação em sala de aula, você busca apoio teórico em alguma corrente historiográfica? Se a resposta for positiva, qual(is) o(s) principal(is) motivo(s) desta escolha?

O professor da escola pública elaborou sua resposta enfatizando que o mesmo trabalha tendo como referencial a historiografia francesa dos Annales. Segundo o referido educador: *tento com as devidas ressalvas seguir as concepções historiográficas da “Escola dos Annales”. Escolha feita devido a multiplicidade de “campos” abertos por esta “Escola”: campo cultural, político, social, etc e pela liberdade que essa corrente historiográfica proporciona aos sujeitos históricos de um modo geral.* Sua colega, a professora da escola privada, teceu o seguinte comentário: *acredito que não siga algo específico.*

Começando o comentário pela professora que atua junto à instituição privada, em nossa concepção a resposta condiz com a sua atuação. Nos momentos em que acompanhamos seu trabalho, visualizamos a utilização de metodologias de ensino que abarcaram a historiografia tradicional, bem como o grupo francês dos Annales. Por exemplo: realizou leituras da apostila com os alunos sem contrapor a questão da verdade histórica; estabeleceu de forma oral uma relação entre a colonização espanhola e portuguesa; trabalhou a construção de um jornal da cidadania juntamente com a disciplina de Filosofia. Nesta atividade, os alunos deveriam eleger algumas reportagens sobre o tema e trazê-las de sua casa para discutir com o grupo; exibiu o filme: “Grito de liberdade” que foi discutido com a turma na aula seguinte.

Como pudemos ver, a professora utilizou diferentes possibilidades de trabalho que a escola lhe oferece para diversificar sua prática. Só para corroborar nossa afirmação, convém salientar que a elaboração do jornal foi sugerido pelo portal educacional desenvolvido pelo mesmo grupo que elabora o material didático utilizado pela escola.

No caso do professor que atua junto à escola pública, apesar de informar que busca, na medida do possível, trabalhar tendo como guia uma vertente historiográfica que preconiza uma leitura histórica contextualizada, percebemos que seus métodos de ensino priorizam um enfoque tradicional na maneira de ensinar História. Fazendo uma síntese de suas aulas, temos os seguintes passos: primeiramente, exposição oral do tema a ser abordado e, logo a seguir, transcrição para o quadro negro de algumas questões pontuais sobre o conteúdo para os alunos responderem. Em relação à exposição do professor, os alunos não

fizeram “nenhum questionamento” no sentido de discutir a questão que estava sendo trabalhada. No momento da explicação, bem como no restante da aula, os alunos mostraram-se bastante agitados fazendo com que o professor, em diferentes momentos, chamasse a atenção dos mesmos de forma ríspida.

Algumas questões presentes na instituição na qual atua o professor da escola pública podem ter contribuído para sua maneira de atuar. Ou seja, ao analisar as condições técnicas de apoio pedagógico oferecidas pela instituição, percebemos vários problemas básicos. Por exemplo, não existem recursos para reproduzir materiais para trabalhar com os alunos. Se o professor optar por utilizar outros materiais que não seja o livro didático terá duas opções: ou faz as cópias com seu próprio recurso financeiro ou transcreve no quadro para os alunos copiarem.

Outro dado que reforça este exemplo diz respeito ao próprio livro didático: como os alunos não podem levá-lo para casa, o professor tem que transcrever a parte do texto que servirá de apoio para responder o questionário no quadro. Estas atividades mecânicas e enfadonhas ocupam 70% da aula, e a interação professor/aluno fica restrita a poucos minutos de “diálogo” consubstanciado em exposições dos temas abordados. Para Lopes (1995, p. 38), estes modelos “[...] ocasionam uma prática pedagógica mecânica, onde predomina a relação autoritária do professor na sala de aula”.

A próxima pergunta versou sobre o seguinte tema: No período de sua atuação como professor, aconteceu alguma mudança na proposta do ensino de História? Se ocorreu, enfatize alguns pontos principais da mudança. O professor da escola pública, devido ao seu pouco tempo de docência, respondeu negativamente. Porém sua colega fez as seguintes ponderações: *Sim, uma das mais atuais é a Lei 10639 de janeiro de 2003. Esta altera a Lei 9394 de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.*

A décima terceira pergunta visava verificar a opinião do educador referente à proposta utilizada pela escola: O que você pensa sobre a atual proposta de ensino de História utilizada pela escola em que você atua na qual estamos realizando a pesquisa? Segundo o professor da escola pública, *de um modo geral é satisfatório, pois segue as novas concepções teórico-metodológicas da “Escola dos Annales”.* A professora participante da pesquisa fez a seguinte colocação: *a proposta de ensino é positiva, pois contextualizamos os assuntos de acordo com nossa realidade atual e também há uma grande preocupação quanto*

à formação como cidadão, aquele que tem poder de opinar, dar idéias e contribuir com o mundo melhor.

Primeiramente analisando a fala do professor da escola pública, podemos novamente inferir que apesar da proposta da escola se basear nas teorias metodológicas da Escola dos Annales, na prática o que ocorre é um direcionamento voltado para o “modelo tradicional” de ensino. Neste, o professor detém o saber, cabendo ao aluno memorizar de forma mecânica para o dia da prova. Em relação à proposta de ensino da escola privada, constatamos em nossas observações certo ecletismo, ou seja, alguns pontos relacionados pela professora são pertinentes, porém em alguns quesitos é estritamente tradicional.

Por exemplo, a escola trabalha com salas ambiente. Ao questionar a direção sobre o motivo de tal prática, a justificativa foi a seguinte: o ambiente específico para as diversas disciplinas contribui para que o aluno possa aprender melhor o conteúdo trabalhado. Para justificar tal afirmação, enfatizaram que seus alunos tiveram um melhor aproveitamento após a introdução deste modelo. Em nossa concepção, estas e outras modalidades fazem parte de um “neotecnicismo” no qual o trabalho do professor acaba ficando em segundo plano. Neste sentido concordamos com Araújo (1995, p. 24), quando ressalta que “[...] é preciso enfatizar que as técnicas estão a serviço do processo de ensino, e não ao contrário. Explicitando melhor: as técnicas estão destinadas ao professor e ao aluno, e não estes às técnicas”.

A próxima pergunta diz respeito ao material utilizado com os alunos: Você teve alguma participação na seleção do material didático utilizado nas aulas de História? Se teve, quais critérios você utilizou para a escolha? Devido ao pouco tempo que atua na instituição de ensino público, o professor respondeu que não participou da escolha do material. Já a professora que atua junto à escola privada de ensino fez as seguintes ponderações: *Sim. Houve uma mudança quanto a opção da apostila do Positivo na 5ª série (sendo história do Brasil ou Antiga). Fui favorável a história Antiga, pois nesta faixa etária fica bastante interessante abordar as civilizações antigas, até mesmo em relação a mitologia.*

Sem entrar no mérito da escolha realizada pela escola em questão, o que é salutar nesta resposta é a possibilidade do professor estar opinando sobre o material que irá utilizar em sala de aula. No caso específico deste grupo empresarial citado pela professora, segundo uma pesquisa de doutorado realizado por Medeiros (2005), eles criaram um departamento com a finalidade de pesquisar junto aos professores seus interesses. Porém, em

nossa concepção, esta análise deve ser feita de forma crítica visando incorporar as inovações presentes nas discussões historiográficas.

Continuando a temática sobre o livro didático, perguntamos aos professores: Qual a sua opinião em relação ao livro didático ou apostila utilizada em sua escola no ensino de História? Segundo o professor da escola pública: *o material não é ruim, no entanto, poderia ser melhor, principalmente com uma quantidade maior de exercício para os alunos.* Em relação à sua colega, a resposta foi a seguinte: *é bastante resumida, é importante que o professor ao montar suas aulas utilize outros subsídios e também textos complementares. As atividades da apostila são centralizadas e isso é interessante.* Em suas falas percebemos uma preocupação focada nas questões relacionadas ao método, como por exemplo, a quantidade de exercício, textos complementares. Portanto, seus questionamentos não estão ligados diretamente às concepções historiográficas presentes no material didático.

Se faz necessário pontuar algumas questões sobre este item. Primeiro, em relação à apostila utilizada pela escola privada, concordamos com a professora quando esta afirma que é bastante reduzida. Porém, apesar de afirmar a possibilidade de incorporar novos elementos visando contribuir para o ensino dos alunos, percebemos que o trabalho desenvolvido gira quase que exclusivamente em torno da apostila. Convém lembrar que diferentes autores enfatizam que o livro didático é, ainda hoje, o responsável pelo direcionamento do fazer docente (OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉRY, 1984; FREITAG; MOTTA; COSTA, 1989; GATTI JR, 1999; 2005).

Ainda em relação ao livro didático, a fala do professor da escola pública, quanto ao número de exercícios propostos pelo livro didático adotado pela sua escola, nos parece equivocada. Se analisarmos a questão da quantidade, num primeiro momento, pode parecer que o autor disponibilizou poucas atividades. Isto é, para todo o capítulo no qual foi discutida a Idade Média, o autor elaborou quatro questões subdivididas entre três a quatro ítems. Porém, apesar de aparentemente o número de questões ser reduzido, em nossa concepção, alguns dos exercícios presentes podem contribuir para que o aluno pense historicamente. Por exemplo, num dos exercícios propostos, o autor apresentou três fragmentos de documentos da época para que os alunos analisassem diferentes aspectos históricos pertinentes aos mesmos.

Para responder questões deste nível, o aluno tem que ser provocado e ensinado a raciocinar desta forma. Como observamos em nossa pesquisa de campo, devido a inúmeros fatores, que vão da atuação do professor, interesse dos alunos e apoio pedagógico, o modelo de aula ministrada na escola pública em questão não permite que os aprendizes

respondam este tipo de questionamento. Este fato ficou comprovado quando indagamos o professor sobre o porquê de não utilizar os “poucos” exercícios propostos pelo material. Sua resposta foi direta: eles não teriam condição de responder. Como alternativa, o professor elaborou vários questionamentos que, em linhas gerais, exigiam a memorização mecânica de fatos e datas.

Na pesquisa desenvolvida por Cunha (2005), um depoimento apresentado na dissertação se aproxima desta situação. Ao questionar um professor sobre seus procedimentos, o pesquisador obteve a seguinte resposta:

por que as questões que faço é pra relacionar a questão com o esquema. Então, é como a questão fosse um preenchimento de lacuna, do que ele iria ler. Então, geralmente eu já sei mais ou menos a pergunta que se encaixa ali e pra facilitar pra eu corrigir. Quando você bota o porquê então ... é até contraditório o que eu vou falar ... vai levar o aluno a raciocinar. Só que eles não raciocinam [...] se eu colocar um “por que” um “como”, um justifique, ele certamente, que eu já tive esta experiência ele vai colocar uma resposta totalmente absurda, então não vai fazer uma relação direta com a própria resposta. Então, você pode dizer ele não está pensando, e realmente é isto mesmo, eu não quero que ele pense, eu quero que ele execute (CUNHA, 2005, 189-190).

Visando mostrar as permanências na História, bem como no processo de ensino, vamos introduzir novamente no texto um fragmento da fala de um professor que atuou no século XIX. Segundo ele, “[...] o estudante que não decora só não diz besteira quando compreende o ponto, e isso não acontece sempre. Por isso tomei o partido de exigir sempre que me decorassem a matéria, porque desse modo não diriam tolices, embora sem compreender o assunto (LESSA *apud*, NEEDELL, 1993, p. 77).

Convém lembrar que para o estudante de História não dizer “besteira”, como relatado na citação anterior, o professor deve ensiná-lo a pensar historicamente. Porém, para que ocorra este ensino, o professor deve possuir um cabedal de conhecimento histórico e pedagógico visando planejar estratégias que levarão a um ensino de qualidade. Neste sentido, defendemos a necessidade do buscar, desde a graduação, a articulação entre teoria da História e a prática de ensino.

Finalizando as questões em relação ao livro didático, fizemos a seguinte pergunta na entrevista: Em sua opinião, é possível identificar nos conteúdos presentes no material didático utilizado a influência de alguma vertente historiográfica? Cite alguns exemplos. Para o professor da escola pública: *sim, o material busca ter uma relação com a*

historiografia dos Annales, como, por exemplo, quando enfatiza as influências das massas no processo Histórico. Em relação à professora, sua resposta foi bem direta: sim, (Boris Fausto)(Hobsbawn).

Alguns apontamentos se fazem pertinentes: primeiro, muitos materiais utilizam de forma pontual, e nem sempre contextualizados fragmentos de obras de autores tidos como ícones de determinadas tendências historiográficas. Talvez esta questão explique o fato da professora citar dois historiadores famosos no meio acadêmico; segundo, visando atingir o maior número de consumidores, as editoras recuperam um material há tempo no mercado dando novas roupagens metodológicas. Numa primeira análise parecem atender as novas pesquisas históricas, porém, em muitos casos, não passam de um “verniz novo sobre a velha casca” (GATTI JR, 1999; 2005).

A próxima questão diz respeito aos recursos didáticos utilizados pelos professores, ou seja, a pergunta era a seguinte: Que outros recursos didáticos você utiliza no ensino de História? Entre os destacados, enfatize os que você emprega com mais frequência e o motivo da escolha de tais procedimentos. Ao elaborar sua resposta, o professor da escola pública teceu o seguinte comentário: *busco trabalhar com documentos históricos e imagens históricas. Acredito que tais recursos colaboram com a aprendizagem dos alunos. A professora da escola privada respondeu da seguinte forma: são utilizados vários recursos, como estudos de documentos e textos, leitura de imagens e mapas, exibição de filmes e pequenos trechos, aula expositiva com esquemas no quadro de giz, leituras de artigos de jornais e revistas, laboratório de informática para pesquisar e produção de jornais como “cidadania”, apresentação de transparência. Os mais utilizados são leituras de imagens e mapas, estudos de textos e documentos. Através desses procedimentos acredito que eles obtêm bons resultados.*

Vimos nos dois relatos a preocupação em introduzir algumas referências de trabalho característico das novas vertentes historiográficas, principalmente a dos Annales. Por exemplo, quando um documento é trabalhado no sentido de estabelecer uma nova versão ao fato, questionando ou apresentando uma nova voz, poderá levar os alunos a compreenderem que a história é feita por um processo de rupturas e permanências. No caso específico dos dois professores, durante as observações realizadas não presenciemos a utilização desse recurso. Os documentos apresentados em sala de aula tiveram a mesma utilização presente em Ranke, ou seja, corroborar o fato. Neste sentido sua utilização é apenas mais uma referência para atestar a verdade histórica.

A décima oitava questão foi elaborada da seguinte forma: Em sua concepção, qual a finalidade do conhecimento Histórico? Para o professor da escola pública, a finalidade do conhecimento histórico é *desenvolver nos alunos o senso crítico sobre a realidade do mundo ao seu redor através da relação e sucessão temporal*. Para a professora da escola privada *o conhecimento histórico tem como finalidade formar um cidadão crítico, reflexivo, pensante e que poderá fazer a diferença na sociedade atual*.

As duas respostas possuem muita similaridade. A expressão “formar indivíduo crítico” esteve presente, sendo enfatizada por ambos. Porém, o que observamos nos dois profissionais da educação, com maior ênfase junto ao professor da escola pública, é que o discurso teórico está incompatível com a prática pedagógica. Ou seja, as formas de atuar não levam os seus alunos a refletirem de forma crítica e sim, contribuem consideravelmente para formar ótimos repetidores de verdades “introjetadas a fórceps” em suas memórias.

A penúltima questão diz respeito às inovações pedagógicas. Para tal, elaboramos o seguinte enunciado: Atualmente, há um discurso presente no meio pedagógico que enfatiza a necessidade de formar cidadãos críticos e reflexivos. Se você considera este enfoque importante e necessário, cite, através de exemplos, alguns encaminhamentos pedagógicos que utiliza para contribuir com a referida formação.

O primeiro a ser trazido em cena é o professor da escola pública: *esse enfoque é importantíssimo, no entanto, é difícil alcançá-lo numa sala de aula com 40 alunos que não se respeitam, são analfabetos funcionais e não dão a mínima para o conteúdo proposto. Tento, apesar dessa realidade, dialogar com os alunos para aproximar as suas realidades com o conteúdo curricular, tarefa na maioria das vezes ingrata*. A professora da escola privada foi mais direta e citou alguns procedimentos didáticos que podem, em sua opinião, contribuir para tal intento. Segundo a educadora, *a utilização de leitura de textos (jornais/documentos/tiras) contextualizados, os quais resgatam os fatos históricos, relacionando-os com a realidade atual. Debates com apresentação de idéias, trechos de filmes ou filmes que nos levem a reflexão. Análise de imagens, charges etc.*

Como podemos perceber, quando pensamos num ensino voltado para a formação de um cidadão crítico-reflexivo, as estratégias citadas buscam trazer à tona técnicas e recursos de ensino incorporados na História a partir da abertura possibilitada pelo rompimento da historiografia tradicional. No caso específico dos Annales, Selva G. Fonseca (2005d) salienta que, a partir da gênese de tal movimento historiográfico, foram, paulatinamente, introduzidos na pesquisa e no ensino elementos que não eram vistos como agentes históricos.

Como último apontamento em relação às respostas obtidas nesta questão, chamou-nos a atenção o relato do professor da escola pública. Primeiramente, a sua resposta tem certo tom de desabafo, haja vista que juntamente com os demais colegas que trabalham na referida instituição, exerce uma tarefa hercúlea. Além da visível falta de estrutura de trabalho, convivem diariamente com alguns alunos que, por diferentes motivos, têm determinadas atitudes que acabam atrapalhando o bom andamento das atividades escolares. Pudemos, durante algumas semanas, presenciar sua labuta em tentar fazer com que os alunos se concentrassem na aula. Para tal intuito, perdia-se em média 30% da aula chamando a atenção dos alunos. Normalmente, estes ficavam mais tranquilos quando tinham que copiar algo do quadro negro. Gostaria de enfatizar que em todas as aulas observadas, o professor utilizou tal estratégia: passar o conteúdo do livro na lousa para os alunos transcrevê-lo em seus cadernos.

A última questão presente na entrevista realizada junto aos professores trazia o seguinte enunciado: Segundo Hobsbawn (1998, p.17), em seu livro “Sobre História” “[...] nossos estudos podem se converter em fábricas de bombas, como os seminários nos quais o IRA aprendeu a transformar fertilizante químico em explosivo [...]”. Em sua concepção, o ensino de História tem o poder de exercer tal influência? Comente sua resposta.

Trazendo primeiramente a resposta do professor da escola pública, temos as seguintes colocações: *sim, pois o ensino de História é fundamental para a vida, tem um papel conscientizador da realidade que perpassa toda a sociedade humana. Liga povos, conceitos e eventos dos mais distintos locais e épocas articulando-o de forma dinâmica no presente e desta forma, revisitando o passado e projetando um futuro melhor.* A professora da escola privada elaborou a seguinte resposta: *Com certeza, pois a história tem o poder de transformar a sociedade, pois um cidadão consciente de seu papel, poderá fazer a diferença. Ele se transformará num cidadão do qual saberá sobre seus direitos e deveres, crítico, consciente, etc.*

Nesta resposta foi possível perceber como os professores pesquisados pensam sobre o papel da História. Gostaríamos de retomar o hiato constatado entre o discurso e a prática. Ambos mostraram possuir um conhecimento sobre as diferentes formas de narrar a História, bem como sua finalidade enquanto disciplina escolar. Porém, na prática percebemos algumas questões enraizadas que nos leva a pensar a relação entre a prática de ensino e a construção teórica.

Por exemplo, em nenhum momento os alunos foram questionados sobre a verdade histórica presente nos manuais utilizados pelos professores. Na maioria das vezes não

foi solicitado aos alunos buscarem outras fontes de informações sobre determinado fato que estava sendo estudado. No caso específico do professor da escola pública, alguns procedimentos tidos como tradicionais ficaram bem nítidos: transcrição de um pequeno fragmento do livro didático no quadro; considerações sobre o conteúdo; aplicação de algumas questões; conferência das respostas dos alunos. Tais procedimentos metodológicos pouco contribuem para que o Ensino de História exerça “[...] *um papel conscientizador da realidade que perpassa toda a sociedade humana [...]*” (fragmento da fala do professor da escola pública).

Na conclusão das análises dos procedimentos práticos, assim como das respostas da entrevista realizada pelos professores, gostaríamos de enfatizar que, apesar dos professores terem concluído seus cursos de graduação e especialização num momento em que tais discussões historiográficas já estavam consolidadas no cenário nacional, foi possível perceber que os métodos de ensino utilizados nem sempre estavam afinados com o discurso teórico relatado no momento da entrevista. Em outras palavras, ainda que possuam conhecimento teórico sobre as diferentes vertentes historiográficas em diferentes momentos, optaram por utilizar métodos de ensino que prioriza uma dinâmica voltada para a memorização mecânica dos fatos históricos.

3.3 O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE HISTÓRIA

Dando continuidade à apresentação e análise dos dados, trazemos à tona alguns apontamentos sobre o livro didático. Em nossa concepção, a análise deste recurso didático neste trabalho é fundamental, uma vez que, através da observação de campo, pudemos verificar que o livro didático foi o principal direcionador das atividades em sala.

Diferentes autores destacam, em relação ao uso do manual didático, que muitos professores “[...] não somente se contentam com o que tem como ainda o idealiza, fazendo do livro didático não um entre outros, mas o seu único instrumento de trabalho. Este serve como última palavra do conhecimento na área, sendo tratado em sala como verdade absoluta” (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1989, p. 131).

Gostaríamos de enfatizar no início desta discussão que o tema em questão gera diversos pontos de vista no meio pedagógico que vão desde a defesa enfática quanto à utilização dos manuais em sala de aula, até a sua execração. Ou seja, para alguns é tido um

“salvador da pátria”; para outros professores, é o principal responsável pelo precário estado da educação (OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉRY, 1984; FARIA, 1994; BITTENCOURT, 1998b, 1998c).

Porém, apesar dos diferentes encaminhamentos dado a este material de apoio pedagógico, os conteúdos presentes nos livros didáticos continuam sendo o referencial seguido pela grande maioria dos professores. Esta cultura já sistematizada no ambiente escolar brasileiro gerou algumas “verdades” que, ao longo dos anos, foram disseminadas pela sociedade através de sua ampla utilização no Ensino Fundamental e Médio.

Por exemplo, para muitos pais de alunos, há uma relação direta entre quantidade de conteúdo e qualidade de aprendizagem. Em outras palavras, relacionam o “bom professor” ao profissional que “utiliza todo o livro”, como se “os conteúdos representassem um fim em si mesmo, e não um meio pelo qual o professor age no sentido de construir instrumentos de análise para o aluno se situar em seu tempo e melhor entender o passado em sua historicidade” (FREIRE; MOTA, 2005, p. 259).

Diante destes apontamentos preliminares, a primeira reflexão a ser enfocada diz respeito à utilização do livro no ambiente escolar. Podemos inferir que a finalidade principal do livro didático é “[...] ser um instrumento auxiliar em sala de aula para o professor e para os alunos” (ROGRIGUES; MARINOCI, 2005, p. 245). Para diferentes autores, esta concepção fica restrita à teoria, uma vez que na prática a realidade é bem diferente.

Para Décio Gatti Jr (1999), a facilidade presente no manual fez com que os professores, paulatinamente, se tornassem reféns de um instrumento “criado” com a finalidade de lhe servir de apoio. Em outras palavras, além de direcionar todo o conteúdo a ser transmitido, determina a forma das atividades a serem trabalhadas durante o desenvolvimento das aulas.

Neste mesmo sentido, Vasconcellos (1998, p. 88) faz alguns apontamentos que vêm ao encontro da colocação de Gatti Junior. Segundo a autora, “[...] se antes, o livro didático atuava como referencial para o docente preparar suas aulas, ou como texto de apoio à leitura dos alunos, gradativamente os livros didáticos foram definindo o conteúdo e a metodologia da aula a ser desenvolvida”.

Freitag, Motta e Costa (1989, p. 111) são mais incisivas em sua crítica. Para elas, “o livro didático não funciona em sala de aula como um instrumento auxiliar para conduzir o processo de ensino e transmissão do conhecimento, mas como o modelo padrão, a autoridade absoluta, o critério último de verdade”. Como consequência desta submissão, as autoras afirmam que os professores se tornam “escravos” e os alunos são transformados “em

‘cãezinhos pavlovianos’ que ‘salivam’ de acordo com os estímulos dosados pelos livros, recebendo suas recompensas ou castigos” (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1989, p. 128).

Mesmo cômico das inúmeras dificuldades apresentadas no dia-a-dia do professor de História, não podemos tratar toda a categoria de forma linear. Pesquisas revelam que, visando a melhoria da qualidade da construção dos conceitos históricos pelos alunos, existem profissionais imbuídos em fazer uma análise pormenorizada não só dos manuais didáticos, mas de todo o encaminhamento presente durante o processo de ensino de História. Segundo Vasconcelos (1998, p.108), tais atitudes “[...] nos fazem acreditar nas possibilidades de mudanças, não só no ensino de História, mas do ensino como um todo”.

Trazendo novamente o foco da discussão para o livro didático, gostaríamos de enfatizar que sua influência no ensino brasileiro não fica restrita ao século XX e XXI. Segundo algumas pesquisas publicadas, desde o século XIX tal elemento é tido como o “principal instrumento de trabalho de professores e alunos, sendo utilizados nas mais variadas salas de aulas e condições pedagógicas, servindo de mediador entre a proposta oficial do poder [...] e o conhecimento escolar ensinado pelo professor” (BITTENCOURT, 1998c, p. 73). Em suma, há tempo ele é o instrumento responsável por disseminar os conhecimentos fundamentais para as novas gerações.

Como podemos visualizar, dissertar sobre o livro didático envolve imergir num mundo de calorosas discussões. Diante da complexidade apresentada, não podemos simplesmente fingir que tal problemática não existe, ou que não atinge o nosso “mundo”. Até os mais calorosos críticos reconhecem que mesmo deixando muito a desejar, o livro didático “é indispensável na sala de aula”. Em um artigo escrito há mais de quinze anos, porém, atual, Freitag, Motta e Costa (1989, p. 128) argumentam que

se com o livro didático o ensino no Brasil é sofrível, sem ele será incontestavelmente pior. Poderíamos ir mais longe, afirmando que sem ele o ensino brasileiro desmoronaria. Tudo se calça no livro didático. Ele estabelece o roteiro de trabalhos para o ano letivo, dosa as atividades de cada professor no dia-a-dia em sala de aula e ocupa os alunos por horas a fio em classe e em casa¹².

¹² Visando trazer mais subsídios para esta discussão vale introduzir no texto novamente a seguinte ponderação: se não há uma formação adequada, “[...] nada melhor que um livro organizador dos conteúdos e das práticas pedagógicas das aulas, acompanhado, evidentemente, das perguntas e respostas das questões propostas pelo próprio livro” (GATTI JUNIOR, 1999, p. 759).

Apesar de concordar com as ponderações das autoras, quanto ao livro didático ser um elemento prescritivo-chave do currículo, gostaríamos de lembrar que cada professor tem a liberdade de mediar seu uso. Portanto, o grande problema não está necessariamente na utilização do “manual escolar” e sim na falta de critérios, seja no momento da escolha das obras ou no dia-a-dia, ao selecionar a temática que será abordada com os alunos (BITTENCOURT, 1998c).

Devido à importância deste instrumento na formação histórica, nossa proposta é buscar compreender se as “novas” discussões historiográficas foram inseridas no livro didático. Porém, concordamos com Espírito Santo (2005), quando argumenta que uma análise desta envergadura não pode ser feita exclusivamente tendo como norte a sala de aula.

Visando reforçar tais ponderações, introduziremos no texto as palavras de duas pesquisadoras do tema que estamos abordando. O primeiro enfoque a ser destacado foi redigido por Araci Rodrigues Coelho (2005), durante o décimo encontro de pesquisadores em Ensino de História. Para ela, como o livro didático é produzido fora da escola, sofre uma gama de influências que fogem de questões estritamente pertinentes à didática. O resultado final do trabalho lançado no mercado é uma convergência de fatores didáticos, ideológicos, editoriais e comerciais.

Neste mesmo caminho, Bittencourt (1998c, p. 71) faz a seguinte advertência: “o livro didático é antes de tudo uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas do mercado. Como mercadoria ele sofre interferências variadas em seu processo de fabricação e comercialização”. Na tentativa de levantar mais subsídios para compreender a dinâmica do livro didático, buscaremos fazer de forma resumida alguns apontamentos sobre sua gênese, sistematização e consolidação no mercado como o produto editorial mais vendido no Brasil (FONSECA, S., 2003).

Não é possível estabelecer um marco que traduza o momento fundador do livro didático. Alguns autores informam que, desde a Grécia Antiga, se tem notícia da elaboração de manuais com características que se aproximariam do que hoje identificamos como o referido material escolar. Na Europa, durante o período conhecido como baixa Idade Média, “[...] estudantes universitários produziam seus próprios cadernos de textos [...] Com o advento da imprensa os livros foram os primeiros produtos feitos em série” (GATTI JUNIOR, 1999, p. 752).

Como podemos verificar na leitura da citação, a idéia de elaborar um material que servisse de apoio pedagógico para os alunos não é uma criação originária do século XX. Só a título de ilustração, ao falar sobre as raízes do livro didático, não podemos

esquecer de Jan Amos Comenius. Algumas características, presentes nos exemplares distribuídos de forma sistematizada aos alunos a partir do século XIX, foram aventadas pelo criador da “Didática Magna” durante o transcorrer do século XVII (OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉRY, 1984; PALMER, 2005).

A introdução em escala comercial dos livros didáticos ocorreu na Inglaterra após o evento da Revolução Industrial. Em linhas gerais, os primeiros exemplares tratavam-se de “um veículo adicional à Bíblia, até então o único livro aceito. Os primeiros livros didáticos, escritos sobretudo para os alunos das escolas de elite, procuraram complementar os ensinamentos não disponíveis nos Livros Sagrados” (OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉRY, 1984, p. 26).

Para falar da história do livro didático produzido no Brasil, temos que nos remeter aos anos de 1930, uma vez que, até esta data, as “cartilhas” eram escritas na França ou em Portugal (OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉRY, 1984; GATTI JR, 1999). Após este período, o Governo Vargas nomeou uma comissão constituída por sete membros que tinham mais a função de controle político-ideológico que propriamente uma função didática (BOMÉRY, 1984).

Sendo assim, foi exercido um rígido controle sobre a utilização de manuais nas salas de aulas brasileiras do período. Segundo Gatti JR (1999, p. 750), apesar da maior sistematização ocorrida, “[...] dos anos trinta ao início dos anos sessenta, os chamados manuais escolares eram solicitados pelos professores aos alunos, mas nem sempre eram utilizados”.

Uma considerável mudança de perspectiva em relação ao livro didático no Brasil ocorreu durante o início do governo militar no final dos anos de 1960. Neste período, foi firmado um acordo entre o MEC/USAID que visava a distribuição de mais de 51 milhões de livros em três anos. Esta abrupta mudança de diretrizes, que no primeiro momento poderia ser benéfica ao Estado brasileiro, mostrou-se no momento ulterior um caráter nefasto (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1989).

Fazendo uma síntese das várias críticas relatadas na literatura especializada, podemos inferir que a interferência americana no mercado livreiro nacional, principalmente em relação à forma de conduzir a elaboração dos manuais didáticos - os famosos “Estudos Dirigidos”, aliados a uma política educacional voltada para o tecnicismo sistêmico, contribuiu para um processo de alienação tanto dos professores como dos alunos. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 36).

Em relação ao Ensino de História, que no início de 1970 foi substituído por Estudos Sociais, o “livro didático [...] tornou-se o canal privilegiado para a difusão e

imposição de uma história excludente, reprodutora por excelência da memória oficial da nação” (FONSECA, S., p. 141).

Durante a vigência do Regime Militar Brasileiro, o livro didático presente no cenário nacional priorizou uma leitura comportamentalista na qual ditava as normas que deveriam ser executadas por professores e alunos. Ou seja, “[...] o livro assumiu o controle da sala de aula, transformando-se em verdadeiro déspota do professor, do aluno e do processo de ensino-aprendizagem” (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1989, p. 130).

Com o advento da abertura democrática, ocorrida no início dos anos de 1980, suscitou-se a possibilidade de ser incorporado ao livro didático, novas formas de escrita e leitura da história até então restritas aos diversos *campi* universitários espalhados pelo Brasil. Porém, ao se remeter a este período, Thais Nívia de Lima e Fonseca (2003) salienta que apesar de uma frenética incorporação historiográfica, não houve uma mudança substancial do produto. Em outras palavras, como a história das mentalidades e a história do cotidiano tornaram-se sinônimo de inovação de ensino, em muitos casos o que ocorreu foi a incorporação arbitrária de fragmentos de obras sem a devida problematização. Isto é, nem sempre a quantidade de alteração é sinônimo de aumento da qualidade.

Para Araújo (1999), depois de transcorridos mais de vinte anos do início do processo de abertura política em que foram “permitidas” as incorporações de “novos problemas”, “novas abordagens”, “novos objetos”, ainda permanecem disponíveis no mercado editorial, produtos com caráter alienador.

Como toda a reforma no ensino introduz alterações nos programas e no currículo, não se pode comentar sobre as mudanças impetradas nos manuais didáticos após os anos de 1980, sem se remeter aos PCNs. Os Parâmetros Curriculares Nacionais que, segundo o Ministério da Educação, têm como objetivo principal servir de modelo “orientador” para as atividades educacionais, começaram a ser discutidos de forma pontual a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional – LDBEN, em 20 de dezembro de 1996.

Na elaboração final do texto, os redatores são taxativos ao afirmar que a função principal deste documento é o de auxiliar as escolas e professores na elaboração de currículos e planos de aula, visando otimizar o fazer docente, para que os alunos possam ter um aprendizado significativo. Portanto, para o governo, as propostas não podem ser entendidas como um modelo único e inquestionável, mas sim como um direcionamento, visto que “[...] por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade

educacional empreendidas pelas autoridades governamentais, pelas escolas e professores [...]” (BRASIL, 2001, p. 13).

Apesar de salientar que não se trata de uma norma a ser seguida à risca em todo o território nacional, percebemos que os autores de livros didáticos buscaram, na sua maioria, adaptar suas obras para “falar a mesma língua” dos PCNs. Segundo Gatti Jr (2005, p. 366), os editores, visando uma melhor aceitação do seu produto pelo mercado escolar, passaram a partir do final da década de 1990 a um processo de adaptação dos livros “[...] às modas didáticas e às mudanças curriculares estabelecidas pelos setores públicos”.

Como o livro didático é um produto que gera um faturamento milionário, há uma acirrada competição entre as editoras (ALMEIDA, 2005; ROGRIGUES, 2005). Neste sentido, “qualquer inovação neste campo, tão logo revele algum êxito mercadológico, é rapidamente copiada pelas editoras concorrentes” (GATTI JUNIOR, 1999, 755). Devido a esta padronização, nos anos de 1990, houve uma profunda mudança na forma de escrever os manuais didáticos brasileiros.

Esta situação, vivenciada a partir da década de 1990 do século XX, permite afirmar que, apesar de tênue, existe uma permeabilidade no que tange à indústria editorial brasileira. Se por um lado o livro didático sofre “as determinações de uma indústria editorial comandada pelas leis de mercado, por outro lado tem o poder de interferir na estrutura e funcionamento dessa indústria” (OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉRY, 1984, p. 22).

Um exemplo deste “poder” de mudança diz respeito à verdadeira “operação bélica” montada pelas editoras durante a elaboração de um novo produto. As grandes empresas do ramo têm uma equipe multidisciplinar responsável por recolher e analisar as opiniões dos professores e supervisores sobre a melhor maneira de elaborar as novas “cartilhas”. Como a lucratividade do material é o principal fator que direciona as temáticas que compõem o novo material a ser editado, a opinião da maioria dos consumidores ditará os parâmetros presentes no produto final (GATTI JUNIOR, 2005).

Em relação a esta temática, é salutar apontar as considerações de Daniel Hortêncio de Medeiros. Para este autor, todo o cuidado em tratar questões polêmicas durante o momento de elaboração de um novo produto diz mais respeito ao medo da queda da venda do que necessariamente ao caráter conservador da empresa. Ele traz um exemplo bem “didático” em relação a este enfoque, ao transcrever a fala de um dos responsáveis por uma editora:

há um mercado grande para os livros da empresa nas escolas religiosas. Por conta disso, na disciplina de Língua Portuguesa, contos de fada não podem aparecer! Em literatura, autores de textos mais sensuais (Jorge Amado, João Ubaldo Ribeiro, Adélia Prado, etc.) são ‘barrados’. A sexualidade nunca é trabalhada diretamente nos materiais didáticos da empresa, evitando assim reclamações e diminuição das vendas (MEDEIROS, 2005, p.55).

É interessante destacar que a editora em questão é a campeã de vendas de produtos educacionais no Brasil. Segundo uma reportagem da revista *Veja* de 2002, a rede “[...] fatura 285 milhões de reais por ano e tem a segunda maior gráfica do país. O carro-chefe das redes educacionais é a venda de material didático, cujo conteúdo é considerado de boa qualidade” (CARELLI, 2002, p. 92).

Fica evidente após a leitura da citação que não faltam recursos financeiros e de pessoal para o grupo editorial incorporar em seu material as novas discussões que suscitam constantemente no meio acadêmico. A grande questão é medo de que o “novo” afugente o professor. Para Medeiros (2005, p. 53),

a determinação da feitura dos materiais se estabelece nesta tensão, entre uma empresa que conhece os avanços da Ciência Histórica e um mercado que se recusa a incorporá-la. Na decisão entre contribuir para melhorar o nível de conhecimento dos professores e garantir a venda de seu material, a empresa não tem dúvida em optar pela segunda opção.

Como podemos perceber, a melhoria da qualidade do conteúdo de História presente no livro didático depende de uma ampla mobilização dos professores. Neste sentido, as ponderações escritas há dezessete anos por um grupo de pesquisadoras brasileiras ainda se fazem bastante atuais: “[...] fabrica-se um livro via de regra medíocre, de baixo custo e má qualidade, para professores incapazes de avaliar sua qualidade” (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1989, p. 60).

Só para acrescentar novos argumentos a esta citação, em nossa concepção, existem professores capacitados em fazer uma análise crítica dos manuais, porém sua opinião, na maioria das vezes, não é levada em consideração. Diferentes pesquisas salientam que nem sempre a palavra final para a escolha do material utilizado em sala de aula é a do professor (OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉRY, 1984; FREITAG; MOTTA; COSTA, 1989).

Diante desta questão, além de buscar interferir na escolha do material a ser utilizado por sua escola, acreditamos que, como “o livro didático não é uma geografia fechada em si mesma, pelo contrário, é um território que em muito pode ser contestado, questionado, redefinido” (OLIVEIRA, 2005), o professor de História “tem o poder” de fazer os recortes necessários para que o livro possa ser utilizado como importante apoio pedagógico.

Realizadas tais reflexões, passaremos à análise do material didático utilizado pelas escolas participantes da pesquisa. Antes de iniciarmos as considerações sobre os referidos manuais, gostaríamos de enfatizar dois pontos: primeiro, como os dois materiais seguem um mesmo padrão para todos os conteúdos abordados, através da análise do capítulo sobre Idade Média será possível ter uma idéia global do material didático; segundo, se buscará fazer uma análise individualizada, evitando comparar os materiais utilizados nas duas instituições.

O primeiro material didático abordado em nossa análise foi o livro utilizado pela escola pública. Em relação a este material, o livro escolhido pelos professores da instituição foi: História Geral e do Brasil da coleção Saber e Fazer História, escrita por Gilberto Cotrim.

Em suas duzentas e dezessete páginas, tal material prioriza uma abordagem cronológica centrada no modelo eurocêntrico. Esta visualização fica nítida ao analisarmos o sumário. O autor assim distribuiu os temas a serem trabalhados na 6ª série do Ensino Fundamental: Reinos Germânicos e Império Carolíngio; A Sociedade Medieval; a Cultura Medieval e a influência do Cristianismo; Império Bizantino; Mundo Islâmico; Expansão Européia e conquista da América; O impacto da conquista; Renascimento; Reformas Religiosas; Mercantilismo e sistema colonial; Colonização do Brasil; Administração colonial: Estado e Igreja Católica; Açúcar, escravo e mercado interno; Escravidão Africana; Domínio Espanhol e Brasil Holandês; Expansão territorial e seus conflitos; Mineração.

Em nossa concepção, tal forma de sistematização pode, se não for bem trabalhada, levar o aluno a pensar em uma sincronia entre os vários elementos na História. Em outras palavras, aprender história se resumiria em memorizar tal seqüência.

No que tange à apresentação dos temas abarcados no período, o autor utilizou-se de uma linguagem “clássica”. Visando trazer mais elementos para nossa discussão, utilizaremos, como exemplo, a definição literal apresentada por Cotrim (2002, p. 24-25) das três ordens presentes na sociedade medieval:

- Clero (*Oratores*) – ordem dos membros da Igreja Católica, destacando-se os dirigentes superiores, como bispos, abades e cardeais. A palavra latina *oratores* significa “aqueles que oram e rezam”. Os dirigentes da Igreja administravam suas propriedades agrárias e tinham grande influência política e ideológica, isto é, influenciavam na formação das mentalidades e das opiniões de toda a sociedade. Nessa ordem, havia hierarquia, cujo topo era ocupado pelo Papa, seguido pelos cardeais, arcebispos, bispos, abades e, em sua base, os sacerdotes e os monges, que compunham o chamado baixo clero.
- Nobre (*Bellatores*) – ordem dos nobres detentores de terra, que se dedicavam basicamente às atividades militares. *Bellatores* é uma palavra latina que significa “guerreiros”. Era função da nobreza proteger as pessoas contra perigos externos (invasões, guerras contra outros senhores ou reis) e internos (alguma revolta de camponeses, por exemplo). Entre os nobres havia uma hierarquia, cujo topo era ocupado pelo rei e, depois, vinham os duques, condes, os marqueses e, na base, os cavaleiros. Em tempo de paz, as atividades favoritas da nobreza eram a caça e os torneios esportivos, que serviam de treino para as guerras e batalhas.
- Trabalhadores (*Laboratores*)- ordem que reunia a maioria da população componesa. *Laboratores* (do latim *labor* = trabalho) quer dizer “trabalhadores”. Nessa ordem, encontramos todos aqueles que realizam algum trabalho para sustentar a sociedade: são os artesãos, os comerciantes, os camponeses livres (como vilões) e os servos. A maior parte desses trabalhadores eram servos. A condição de servo implicava restrição à liberdade. O servo “podia ser vendido, trocado ou dado pelo senhor, não podia testemunhar contra homem livre, não podia se tornar clérigo, devia diversos encargos. Porém, ao contrário do escravo clássico, tinha reconhecida sua condição humana, podia ter bens e recebia proteção do senhor” (Cf. Hilário Franco Juniro. Idade Média: nascimento do ocidente. São Paulo: Brasiliense, 1999, p. 192).

Nas definições o autor buscou inserir diferentes informações referentes à função exercida por cada indivíduo nas três ordens presentes no período. Ainda é possível verificar a preocupação em mostrar a origem de cada termo, utilizado para diferenciar os grupos presentes.

Em relação aos conceitos referentes ao trabalho na Idade Média, Cotrim faz uso de diferentes documentos escritos e iconográficos de época para corroborar sua assertiva. Por exemplo, na página vinte seis do livro em questão, Gilberto Cotrim utiliza dois fragmentos de documentos elaborados por clérigos que viveram na referida época. Porém, em nosso entendimento, os documentos, bem como as ilustrações, foram utilizados em sua forma tradicional – confirmar um fato e não no sentido de incorporar uma nova possibilidade de leitura para a abordagem.

Durante as seis páginas que foram apresentadas a questão da Sociedade e Trabalho na Idade Média, o autor traz, através de glossários, alguns termos pertinentes ao período. Por exemplo, entre os elementos destacados no glossário está presente a definição de vilão. Segundo o autor do livro didático, vilão é

uma palavra oriunda do latim vulgar *villanu*, que significa “habitante de vila ou de casa no campo”. Nesse período, identificava o “homem livre” que devia certa obrigação ao senhor (por exemplo, pagar taxa pelo uso de alguma instalação do domínio senhorial – celeiro, moinho, forno etc.), mas não estava preso à terra (COTRIM, 2002, p. 25).

No que concerne às atividades propostas, o livro apresenta questões que exigem do aluno diferentes tipos de raciocínio histórico, fugindo assim da simples memorização mecânica. Só para exemplificar, no exercício de número três da página trinta e cinco, foram apresentados aos alunos três documentos de época para serem analisados. Para responder as questões presentes no exercício, é necessário o reconhecimento, a compreensão e a síntese do tema por parte do aluno.

Exercício proposto pelo livro didático utilizado na escola pública
3. Leia os documentos seguintes e depois faça o que é pedido:
Documento 1: Que seja conhecido de todos os fiéis da Santa Igreja que três irmãos: Archambaud, Constant e Arrald, livres por nascimento, tocados pelo temor de Deus e nada possuindo de mais precioso para oferecer a Deus Todo-Poderoso, se ofereceram, por amor a Deus, em doação, como servos, a São Martinho, em presença do Senhor Abade Albert. (Lê livre dês serfs de Marmoutier. 1032 – 1064).
Documento 2: Que seja conhecido que Otbert, pastor, tendo ateado fogo a um de nossos celeiros e não possuindo com que nos indenizar, tornou-se, por isso, servo de São Martinho de Marmoutier e nosso, juntamente com sua mulher Electrude. (lê livre dês serfs de Marmoutier. 1097)
Documento 3: Eu, Luiz, pela graça de Deus, rei da França, liberto e desobriço perpetuamente de todo o vínculo de servidão todos os meus servos e servas que habitam em Orléans e nos arredores e aldeias até a 5ª légua, isso valendo tanto para eles como seus filhos e filhas. Se outros servos afluírem de outras partes para os ditos lugares a fim de seres libertados, nós os declaramos excluídos. (Ordennances des róis de France, t. X – I, 1180. Em: coletâneas de documentos históricos para o primeiro grau. São Paulo, CENP, 1978. p. 70)
Identifique: <ul style="list-style-type: none"> a) os tipos de documentos e a que época se referem as obras das quais foram extraídos; b) o narrador (aquele que “fala”nos documentos) e de que se fala; c) o assunto tratado nos diferentes documentos; • Nos documentos 1 e 2, que é o senhor feudal? Compare as razões pelas quais as pessoas se tornaram servas, nesses dois documentos. São semelhantes? São diferentes? Por quê? • Releia o documento 3 e compare a decisão tomada pelo rei Luiz com o que está expresso nos documentos 1 e 2. Escreva uma conclusão a respeito.
COTRIM, 2002, p. 35-36

Ainda em relação às questões apresentadas, o livro traz uma sugestão de trabalho que visa levar o aluno a fazer um exercício de reflexão, uma vez que tem que compreender e estabelecer relações históricas entre o mundo atual e a época medieval.

Questão 1b presente na p. 35 do livro didático utilizado na escola pública.

Na sociedade brasileira atual, há diferenças entre os vários grupos sociais. Quais “explicações” você já ouviu para justificar essas diferenças? Você concorda com essas justificativas? Na sua opinião é possível “vencer” essas diferenças, superando as desigualdades entre os grupos sociais?

COTRIM, 2002, p. 35.

Na parte final do capítulo, o material traz algumas possibilidades do aluno ampliar o saber referente ao tema. Para tal, propõe alguns filmes que trabalham a questão apresentada e ainda uma bibliografia de apoio.

Em linhas gerais, podemos salientar que o referido material apresenta boas possibilidades de trabalho em sala de aula. Porém, concordamos com a análise do MEC. Segundo os pareceristas, “a maior fragilidade da coleção fica por conta da ênfase excessiva na informação já pronta, o que dificulta o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais complexas” (BRASIL, 2005).

A partir deste momento, passaremos a analisar o material utilizado na escola particular. É pertinente salientar que a referida instituição utiliza o material didático do grupo Positivo. Assim como o livro didático já analisado, o material utilizado pela 6ª série do Ensino Fundamental da instituição privada realiza uma abordagem cronológica. Os itens presentes nas cento e setenta e duas páginas do material didáticos estão assim distribuídos: Formação política – Idade Média; Sociedade e Trabalho – Idade Média; Arte, cultura e religiosidade – Idade Média; Bizâncio: o Império Romano do Oriente; A expansão do mundo mulçumano; Formação política da Europa: o surgimento dos Estados Nacionais Modernos; Sociedade de Corte: cotidiano e trabalho; Manifestações culturais e religiosas; A expansão marítima e a colonização; Povos pré-colombianos; A organização das políticas dos maias, astecas e incas; Sociedade e trabalho entre os povos agrícolas; Aspectos religiosos e culturais: maias, astecas e incas; Povos indígenas da América Portuguesa; Organização político-administrativa da América Portuguesa; Formas de trabalho na América Portuguesa; Sociedade colonial; Cultura e religiosidade na sociedade colonial.

Como já enfatizamos, a utilização do modelo linear no Ensino de História poderá levar o aluno a compreender a história da humanidade como um processo teleológico, no qual os acontecimentos formam um grande “quebra cabeça”. Sendo assim, como a história se resume na distribuição cronológica dos diferentes acontecimentos, em cada série o professor disponibilizará ao aluno o acesso a determinadas “peças” para que, juntamente com seus colegas, possam “montar o passado dos homens”.

Em nossa avaliação, os diferentes contextos da Sociedade e Trabalho na Idade Média presentes nas cinco páginas no capítulo analisado são apresentados de forma “relativamente simples”. Os autores não se preocuparam em historicizar as origens dos termos, bem como o contexto em que foi elaborado. Por exemplo, no início do capítulo em questão há uma pequena introdução sobre as três ordens e, logo em seguida, passa a se discutir a função do clero. Em relação à igreja, o manual didático não deixa claro para o aluno as diferenças presentes entre o alto clero e o baixo. Visando acrescentar subsídios para a discussão, introduziremos no texto o recorte citado:

na sociedade que foi se estabelecendo durante a Idade Média, distinguiam-se basicamente três ordens ou camadas sociais distintas: o clero, os nobres e os servos. A primeira delas, formada pelo clero, era responsável pela religiosidade das pessoas e organizava a vida da sociedade como um todo, desde os mais ricos até os mais pobres, sendo constituída pelos padres e autoridades eclesiásticas da Igreja Católica. O clero também se encarregava de dar assistência aos pobres, mantendo orfanatos, asilos, hospitais e escolas. Ao longo do Período Medieval, por meio de doações, herança e cobranças de taxas, como o dízimo, a Igreja Católica foi se transformando numa grande proprietária de terras na Europa Ocidental, fortalecendo o seu poder. (GRUPO POSITIVO, 2005, p. 16).

Num primeiro momento, poderíamos concluir que tal forma facilitaria o processo de ensino do professor. Portanto, mesmo sabendo que tais alunos provavelmente irão discutir a temática no Ensino Médio, o material didático em questão poderia proporcionar uma leitura mais científica do tema.

Um aspecto relevante, a ser destacado no material didático utilizado pela escola privada, diz respeito à inserção da análise da condição da mulher no mundo medieval. Apesar de promover uma leitura sucinta, percebemos neste item a influência das novas leituras historiográficas. Segundo o material didático, apesar de toda as adversidades enfrentadas na Idade Média, há relatos de mulheres que

realizavam tarefas de organização e administração de uma casa habitada por família numerosa. Além disso, na ausência dos maridos por motivos de viagens ou guerras, muitas mulheres assumiram o lugar deles na administração dos feudos. Há relatos, inclusive, de algumas que tiveram de fazer uso das armas para defender seu castelo. Sobre a vida das servas e camponesas medievais, a documentação não é tão numerosa. Entretanto, os registros disponíveis revelam que, ao lado dos maridos e dos filhos, elas também participavam de todos os tipos de serviços (GRUPO POSITIVO, 2005, p. 17).

Outra questão importante a ser destacada é a presença de atividades que colaboram com o professor no sentido de levar seus alunos a compreender o processo histórico, isto é, fazer a relação entre o mundo medieval e a atualidade. Por exemplo, em relação à condição da mulher, o material traz uma sugestão de trabalho - inserido num quadro no meio do texto que aborda a condição da mulher medieval - que incitam os alunos a estabelecerem uma relação entre a vida das mulheres atuais e as da época medieval. Devido à importância deste tipo de trabalho em sala de aula, optamos por transcrever os dados presentes na proposta:

no período Medieval, as mulheres da nobreza, para quem os pais não conseguiam um casamento, eram enviadas aos mosteiros para se dedicarem à vida religiosa. Discuta com seus colegas e professores a condição das mulheres na sociedade atual. Quais as opções de vida de que elas dispõem? Como elas se comportam em face do casamento e da constituição de famílias? (GRUPO POSITIVO, 2005, p. 17).

Quanto aos exercícios propostos no final do capítulo, apesar de haver questões de reconhecimento, compreensão, aplicação, análise e síntese, percebemos que se priorizou contemplar perguntas que visavam o reconhecimento. Esta modalidade de questão pretende verificar se o aluno consegue identificar as propriedades fundamentais do objeto estudado. Porém, para que o aluno realize as relações apropriadas, o mesmo necessita ser desafiado com questões que vão além do simples reconhecimento. Deste modo, dos dezoito exercícios propostos somente dois exigem uma operação mental mais elaborada. Tais questões podem levar o aluno a compreender o processo dinâmico que é o contexto histórico.

Só para exemplificar, citaremos um dos exercícios. A atividade número oito da página vinte e cinco traz a seguinte questão:

Leia este anúncio:

PROCURA-SE

Procuram-se famílias que queiram morar no campo e trabalhar na agricultura. Em troca têm garantidas moradia e alimentação.

Situações semelhantes à que você leu, infelizmente ainda ocorrem em algumas regiões do Brasil. De que maneira essa situação lembra o Período Medieval? Compare a condição dos trabalhadores mencionados no anúncio à condição dos camponeses na Europa Medieval, estabelecendo as semelhanças e diferenças.

GRUPO POSITIVO, 2005, p. 25

Finalizando nossa análise, gostaríamos de salientar que o referido material didático não traz, como opção ao aluno, sugestões bibliográficas ou ainda sites e filmes que abordam a temática.

Em síntese, o que podemos perceber ao analisar estes instrumentos de apoio pedagógico, é que apesar das novas incorporações historiográficas e pedagógicas presentes no mercado editorial, ambos apresentam uma linguagem histórica que em diferentes momentos se aproximam da visão tradicional-positivista. Diante dessas considerações, podemos inferir que, embora haja uma nova roupagem, em sua essência, tais manuais visam repassar uma história factual em que se prioriza a memorização cronológica dos diferentes acontecimentos.

3.4 A ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS JUNTO AOS SUPERVISORES EDUCACIONAIS

Dando continuidade nesta fase de análise sobre os dados coletados, apresentaremos as respostas concedidas pelas duas supervisoras educacionais que atuam nas instituições de ensino em que realizamos o trabalho. Diferente do que fizemos com as questões elaboradas aos professores, não faremos uma demonstração prévia das perguntas formuladas, pois as mesmas são sínteses das questões elaboradas aos professores.

As duas profissionais que participaram do trabalho são formadas em Pedagogia. A que atua junto à escola pública formou-se na UNOESTE em 1980 e possui curso pós-graduação, em nível de especialização na área de Educação; a segunda supervisora realizou sua graduação na UNIFIL, em 1999, concluiu especialização e atualmente cursa Mestrado em Educação na Universidade Estadual de Londrina. Como podemos verificar, as duas supervisoras possuem um currículo especializado, o que se subentende que teoricamente teriam informações sobre as pesquisas atuais na área de ensino.

Em relação ao tempo de atuação, percebemos que as duas podem ser consideradas experientes na profissão, uma vez que a da escola pública já trabalha na área há dezoito anos e a da escola privada atua há quatro anos como supervisora educacional. Em relação ao número de horas trabalhadas na semana, bem como o número de instituições em que atuam, as respostas foram idênticas: trabalham quarenta horas semanais somente em uma instituição de ensino. Em nossa concepção este fato é importante, pois centraliza as atenções somente em um local.

Após a apresentação das sete primeiras questões que visavam levantar elementos referentes aos dados pessoais, acadêmicos, assim como sua rotina de trabalho, passaremos à pergunta de número oito. Nesta fizemos a seguinte ponderação: no período de sua atuação como supervisora pedagógica, aconteceu alguma mudança na proposta do ensino de História? Se ocorreu, enfatize alguns pontos principais da mudança. Segundo a supervisora da escola pública, *houve a integração do supervisor com o orientador e hoje atuamos como Professor Pedagogo*. No caso da sua colega que atua junto à escola privada, *teve a mudança sugerida pelos PCNs, mas foi antes de eu atuar como supervisora*. No que tange a esta questão, não tivemos dados suficientes para aprofundar nossa análise, uma vez que a resposta da supervisora que participou do processo de mudança de currículo ficou restrita a uma informação técnico-administrativa.

A próxima questão buscou verificar o que cada profissional entrevistado pensava sobre a proposta de ensino de História utilizada por sua escola. Para a supervisora da escola pública, *é fundamental ao processo de conhecimento aos nossos alunos*. A supervisora da escola privada teceu os seguintes comentários: *no papel está muito bem elaborada, tem uma visão que acompanha as mudanças de cunho pedagógico, mas na prática isso não é muito bem aplicado. Ainda carregamos “ranços” que vão demorar certo tempo para serem superados, tais como: utilização excessiva da aula expositiva, exercícios mecânicos, entre outros*.

Assim como pudemos verificar nas respostas concedidas pelos professores na entrevista já analisada, as ponderações das supervisoras educacionais salientam que as propostas de suas escolas para o Ensino de História têm, em sua essência, uma visão progressista. Em outras palavras, contribuem para que seus alunos possam compreender melhor sua realidade através do estudo do “tempo e espaço” vivenciado pelos seres humanos ao longo de sua existência na terra. Porém, ao analisar as atuações dos professores em sala de aula, percebemos procedimentos, já comentados, marcados por uma petrificação de técnicas e abordagens há tempo utilizadas nas aulas de História. Em sua fala, a supervisora da escola privada reconhece que “[...] *ainda carregamos “ranços” que vão demorar certo tempo para serem superados, tais como: utilização excessiva da aula expositiva, exercícios mecânicos, entre outros*”.

No caso específico da escola pública, há um hiato maior em relação à análise realizada pela supervisora e o que presenciamos em sala de aula. Neste sentido, somos levados a pensar sobre alguns dados que coletamos nesta pesquisa. É importante ressaltar que a profissional responsável pelo apoio pedagógico, seja pelo tempo de atuação ou formação

acadêmica, a princípio, teve acesso a várias discussões sobre a importância de o ensino ser abordado de forma mais contextualizado. Mesmo sabedores das dificuldades já levantadas no texto no que diz respeito ao local em que atuam, podemos inferir que está faltando uma sincronia entre o professor e a supervisão no intuito de buscar estratégias que rompam com o modelo há tempo superado para o ensino de História.

A próxima questão versava sobre o livro didático utilizado pela instituição. Neste sentido fizemos a seguinte colocação: você teve alguma influência na escolha do material didático utilizado pela escola no ensino de História? Se teve, quais critérios você utilizou para a escolha? Segundo a supervisora que atua junto à escola pública: *os docentes de história foram quem auxiliaram na escolha e tiveram como apoio o currículo básico do Paraná*. No caso da supervisora que trabalha na rede privada, tivemos a seguinte resposta: *não, quando cheguei na escola, já se usava este (apostilado) e, apesar de ter algumas ressalvas, acho que não é o momento para ser substituído*.

Percebemos a preocupação dos supervisores, no caso específico, da que atua na escola pública - haja vista que a que trabalha na escola privada ainda não participou de uma renovação do material - em buscar a participação do professor no momento da escolha do material a ser utilizado. Esta abertura é bastante interessante, pois possibilita uma melhor adequação do produto editorial ao público em questão.

Quanto a este tema, é interessante destacar a real necessidade deste processo de seleção, uma vez que temos no mercado editorial uma gama variada de títulos publicados que seguem diferentes metodologias. Para melhor exemplificar esta questão, citaremos um fragmento do depoimento concedido por um funcionário responsável pela área de História e Geografia de uma das maiores editoras do Brasil ao pesquisador Kazumi Munakata da PUC de São Paulo. Segundo as palavras presentes na entrevista:

Há alguns livros que em algumas escolas a gente nem divulga. Porque a gente sabe que é um livro muito simples, muito bitolado, que já a coordenadora vai dizer: 'não. Isso aqui é muito bitolado, muito decoreba (MUNAKATA, 2005, p. 279).

Neste mesmo trabalho apresentado pelo pesquisador da PUC/SP, temos ainda outra fala reveladora, mostrando a importância de fazer uma análise abarcada em aportes teóricos alinhados às novas temáticas historiográficas presentes na discussão

acadêmica. O gerente editorial da maior empresa no setor didático e paradidático no Brasil fez as seguintes colocações:

A gente procura ter diversas coleções em cada área. Assim, por exemplo, um livro com uma visão um pouco mais tradicional, um livro com uma visão um pouco mais avançada, mais crítica, assim por diante. Então, se você tem três, quatro, cinco coleções, a área está praticamente atendida, desde que se tenha uma venda boa, porque se eu tenho três coleções, mas nenhuma vende, então tem espaço para outras (MUNAKATA, 2005, p. 274).

Como pudemos comprovar, mesmo as editoras, consideradas como líderes no mercado editorial brasileiro, elaboram diferentes materiais no sentido de contemplar uma maior camada possível de professores e alunos. Neste sentido, voltamos a destacar que a abertura concedida pela supervisora aos professores no momento da escolha do livro a ser adotado poderá contribuir para a construção do conhecimento histórico dos alunos.

O próximo questionamento que realizamos junto às supervisoras educacionais dizia respeito à teoria da História. Neste sentido fizemos a seguinte colocação: existem algumas correntes teóricas presentes no ensino de História, por exemplo, Positivismo, Marxismo. Você tem conhecimento sobre estas vertentes e suas possíveis influências sobre o ensino de História? Comente sua resposta. Em relação às respostas, é pertinente salientar que a supervisora que atua na escola pública optou por não responder; já sua colega que atua junto à rede privada de ensino fez as seguintes ponderações: *Positivismo: conservar; Marxismo: mudar a sociedade através do trabalho.*

Em se tratando de teoria da História e suas influências no processo de ensino, é salutar afirmar, baseado nas respostas obtidas para esta questão, que o professor de História, a princípio, não dispõe de um apoio neste quesito. Como era previsível, as ponderações apresentadas mostram um parco conhecimento sobre tais teorias presentes na historiografia. Este fato nos leva a inferir que a opção por trabalhar, tendo como referencial teórico-metodológico uma das vertentes historiográficas, fica centralizada na pessoa do professor.

A décima segunda pergunta realizada junto aos supervisores buscava compreender a dinâmica do processo de orientação pedagógica junto aos professores. Para tal, fizemos a seguinte arguição: em sua instituição de ensino, é feito algum trabalho de intervenção junto aos professores de História? Como, em que momento e com que frequência este trabalho é realizado? No caso da supervisora lotada na escola pública: *a intervenção é*

feita na hora atividade dos professores. Em relação à resposta obtida junto à supervisora da escola privada: *tenho alguns encontros de orientação pedagógica em que discutimos como a professora está trabalhando, sobre a avaliação, as estratégias de ensino e outros assuntos pertinentes ao processo. Essa é uma alternativa que vai abrindo caminhos para as mudanças.*

Como foram relatados, *a priori*, os dois professores que atuam no Ensino de História têm ao longo de sua jornada momentos em que podem trocar experiências com seus supervisores visando melhorar a qualidade do ensino. Porém, apesar de ter sido relatado a ocorrência do diálogo, pudemos constatar que algumas estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula são anacrônicas.

Na penúltima pergunta enfocamos o seguinte tema: atualmente, há um discurso presente no meio pedagógico que enfatiza a necessidade de formar cidadãos críticos e reflexivos. Se você considera este enfoque importante e necessário, cite, através de exemplo, como o professor de História pode contribuir com a referida formação. Para a supervisora da escola pública: *em toda intervenção e para todas as disciplinas enfatizamos a necessidade de formar cidadãos críticos e reflexivos e a História contribuirá muito, pois o contexto histórico de nosso país nos demonstra a necessidade de nossa participação em todos os acontecimentos históricos.* A outra supervisora fez a seguinte colocação: *trazendo fatos do cotidiano para ser discutido em sala de aula. Relacionando os fatos históricos com nosso cotidiano, os reflexos destes acontecimentos. Questionando o texto que o livro didático traz, fazendo com que o aluno perceba que aquilo não é verdade absoluta.*

As falas presentes neste depoimento são muito salutares. Assim como seus professores, as supervisoras mostraram deter conhecimento teórico sobre tal discussão. Porém, constatamos em nossas observações que muitas das intervenções pedagógicas realizadas em sala de aula não andaram em consonância com tais ponderações coletadas. Por exemplo, em nenhum momento os professores discutiram com seus alunos sobre a verdade histórica presente nos textos do livro didático ou da apostila. Neste sentido ainda, durante as aulas, não houve uma preocupação em apresentar novas fontes historiográficas visando mostrar para os alunos que a História é escrita por todos os homens. Novamente enfatizamos o enorme abismo entre os conhecimentos teóricos e a realização do trabalho no dia-a-dia em sala de aula.

Finalizando a entrevista utilizada para a coleta de dados, fizemos a seguinte pergunta: em sua concepção, qual a finalidade da disciplina de História no Ensino Fundamental? Comente sua resposta. A supervisora da escola privada foi bem concisa em sua resposta: *para ajudar na construção de uma sociedade melhor.* A sua colega da escola

pública teceu os seguintes comentários: *a nossa linguagem nos permite refletir sobre os conteúdos das experiências. No exercício da reflexão preparamos o ambiente das opções de valores que podemos realizar. Com isso a história nos é significativa, pois necessitamos de uma reflexão de todo nosso contexto histórico, para entendermos e caminharmos no hoje.*

Com base nas duas respostas, podemos deduzir que as supervisoras pesquisadas possuem um conceito muito próximo sobre a finalidade do ensino de História. Ou seja, ambas enfatizaram que a história enquanto disciplina escolar tem uma finalidade, a saber: o conhecimento do passado pode contribuir para estabelecermos as diretrizes de nossa caminhada enquanto seres humanos.

As considerações das supervisoras sobre o ensino de História inferem que, para dar conta de compreender o mundo em que atuamos, é preciso que a História responda as questões impostas pelos cidadãos que vivem neste contexto. Neste sentido, para que as definições da função do estudo da História enfocadas pelas supervisoras se concretizem, as “técnicas” de ensino utilizadas pelos professores de História em sala de aula têm que ter como aporte teórico as concepções historiográficas e pedagógicas elaboradas a partir das discussões suscitadas em nosso tempo histórico.

Segundo Araújo (1995, p.26), toda “técnica” de ensino é “[...] tecida e envolvida por determinados ideais educacionais. Não é a técnica que define o ideal educativo, mas o contrário”. No caso do ensino de História, devemos compreender que a “técnica” utilizada pelo professor durante sua aula traz em seu bojo uma teoria historiográfica e pedagógica implícita que foi construída dentro de um contexto histórico específico. Parafraseando o autor, ao discutirem sobre o plano de aula, o professor de História e o supervisor educacional devem privilegiar “técnicas de ensino” que visam contribuir para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, e não adaptar seus alunos a “técnicas” alienígenas.

3.5 AS CONCEPÇÕES DE HISTÓRIA: AS RELAÇÕES ENTRE A INTERVENÇÃO DO PROFESSOR E A CONSTRUÇÃO DO SABER PELO ALUNO

Como já salientamos na introdução do trabalho, esta pesquisa buscou verificar se as “novas” discussões historiográficas presentes nas universidades brasileiras estão colaborando na elaboração dos métodos de Ensino de História utilizados pelos professores pesquisados. Como último instrumento a ser apresentado, passaremos a expor

como se deu o processo de construção, aplicação e análise dos questionários realizados junto aos alunos da 6ª série do Ensino Fundamental¹³. Convém salientar que buscamos, com tal instrumento de coleta de dados, estabelecer relações entre as respostas dos alunos e os métodos de ensino.

Como estamos trabalhando com públicos diferentes, poderíamos ser questionados sobre a influência da questão sócio-econômica na construção do conhecimento dos alunos. Em relação a esta questão, Bernard Charlot afirma que embora haja uma correlação estatística entre tais elementos, tal fato não significa determinismo causal. Para este autor, “[...] apesar dessa correlação, algumas crianças do meio popular têm sucesso na escola e algumas da classe média fracassam. Portanto, não basta conhecer a posição social dos pais para compreender a história escolar das crianças” (CHARLOT, 2003, p. 24). Ao analisar os dados obtidos no trabalho, foi possível constatar que, apesar da diferença percentual, nos diferentes públicos tivemos alunos que foram capazes de elaborar respostas que se aproximaram do conceito científico sobre o tema abordado.

No que se refere ao questionário, é pertinente destacar que a execução desta atividade se deu em duas etapas: a primeira delas - aplicada antes do professor trabalhar o conteúdo - tinha como objetivo levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre “O mundo Medieval – sociedade e trabalho”. Após o término do tópico em questão, foi novamente aplicado o instrumento de avaliação com a intenção de verificar as mudanças ocorridas após as intervenções do professor.

Quanto à estruturação do instrumento de coleta de dados, a primeira questão a ser analisada diz respeito à seleção dos conteúdos que serviram como base para a elaboração das questões. É importante lembrar que a escolha da temática abordada se deu tendo como referencial alguns quesitos. Por exemplo, o tema eleito para nortear as questões deveria ser aplicado paralelamente nas duas turmas que participaram da pesquisa. Também, devido ao prazo estabelecido pelo Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina para a conclusão do trabalho, tínhamos que focar um conteúdo que fosse ministrado no primeiro bimestre do ano letivo de 2006. Diante destas especificidades, escolhemos trabalhar com o tema: “O mundo Medieval – sociedade e trabalho”.

Após a definição da temática, passamos a discutir sobre a construção do instrumento de coleta de dados. Devido à necessidade de elaborar um instrumento que

¹³ Optamos por apresentar neste trabalho as análises realizadas no teste piloto tendo em vista a riqueza dos dados.

possibilitasse ter acesso a uma gama variada de informações, formulamos perguntas “[...] que provocassem diferentes tipos de operação mental, desde as mais simples até as mais complexas” (MORETTO, 2003, p.124). Sendo assim, apesar do número limitado de questões, foram apresentadas ao aluno indagações que exigiam reconhecimento, compreensão e síntese do tema. Com este direcionamento buscamos facilitar o mapeamento das respostas durante a análise final.

Como já informamos, o questionário foi aplicado em dois momentos: antes e após o conteúdo trabalhado em sala de aula pelo professor regente. O primeiro instrumento avaliativo que os alunos tiveram contato foi dividido em duas partes. Na primeira, optamos por realizar cinco questões, sendo que quatro delas visaram mensurar o acesso do aluno a elementos que perpassam o dia-a-dia da disciplina de História.

Em nossa concepção, como o conhecimento não é construído exclusivamente na escola, o acesso a tais dados podem contribuir na compreensão de como se dá o processo de formação histórica. Na literatura especializada, encontramos trabalhos que apontam a necessidade de buscar compreender o contexto em que o aluno está imerso. Em outras palavras, para tentar entender o processo de ensino-aprendizagem deve-se olhar para o aluno de forma holística, e não somente focar nossas lentes na “sala de aula” (BRANDÃO, 2006; OLIVEIRA, 1995, GASPARIN, 2003).

Fazendo um detalhamento mais minucioso das questões apresentadas no instrumento, salientamos que as duas perguntas iniciais tinham como objetivo principal verificar se o aluno acessava a internet em casa ou na escola. Esta questão é muito relevante para o trabalho, uma vez que o acesso ao mundo virtual poderá trazer subsídios para que eles possam construir ou ampliar o conhecimento relativo ao conteúdo pesquisado. Quanto a esta problemática, Gonçalves (2004, p. 204) destaca que:

as potencialidades da internet são muitas, porque não só é possível aceder às bases de dados, ou informações, como podemos conversar, trocar ideias e conhecimentos, estabelecer parcerias e desenvolver trabalhos de investigação com outras pessoas que podem viver na nossa rua, na nossa cidade ou mesmo distante a milhares de quilômetros.

Portanto, *a priori*, ao ter acesso ao mundo virtual, o aluno tem a possibilidade de entrar em contato com uma infinidade de informações que podem favorecer a construção do conhecimento histórico. Assim, o educando chegaria ao ambiente escolar com alguns conceitos já pré-elaborados. Apesar de não ser o foco principal da discussão, convém

ênfatizar que se o aluno não for orientado sobre como utilizar este instrumento de forma racional, tal tecnologia poderá atrapalhar a aprendizagem. Parafraseando Schmidt (1998a), apesar de viver no meio de um oceano de informações, os alunos estão sedentos de conhecimento.

O nosso terceiro questionamento buscava investigar a quantidade de livros que cada aluno havia lido no ano de 2005. Ou seja, assim como a internet, entendemos que a literatura é uma das formas de entrar em contato com temas históricos. Em relação a esta abordagem, Dislaine Zerbinatti Moraes, num artigo publicado em 2004, faz as seguintes ponderações:

nas aulas de História, a literatura tem o poder de materializar o perspectivismo e o relativismo dos conceitos e comportamentos humanos. É ferramenta essencial de compreensão da realidade histórica, porque traz informação de pontos de vista singulares, de grupos intelectualizados que têm, pela natureza de sua arte, compromisso com a interpretação de aspectos sociais e individuais (MORAES, 2004, p. 105).

Continuando nossa “conversa” sobre a montagem do instrumento em questão, chegamos ao quarto item a ser investigado. Esta pergunta teve como foco, identificar a frequência com que os alunos assistiam a filmes. Pode parecer redundante comentar sobre a importância deste recurso para a disciplina de História, haja vista que há inúmeros relatos enfatizando a relevância de tal aporte (FERRO, 1983; ROCHA, 1993; SALIBA, 1993; MEIRELLES, 1999). Porém, precisávamos levantar este dado para buscar mensurar a contribuição que os filmes trouxeram para os alunos no momento da construção do conhecimento sobre “O mundo Medieval – sociedade e trabalho”.

E, finalizando a parte inicial, a quinta pergunta tinha como objetivo identificar se o aluno considerava importante estudar História. Esperávamos com as respostas, verificar se os alunos participantes desta pesquisa compreendem a História como uma “ciência do passado”, ou como uma “ciência do presente” que busca no passado elementos para compreender o presente e prever o futuro (RÜSEN, 2001).

A segunda parte do questionário aplicado aos alunos no início do ano letivo trazia cinco questões referentes ao conteúdo escolhido para a pesquisa. Nestas, buscamos compreender, identificar e relacionar as respostas dos alunos com a metodologia do professor utilizada em sala de aula.

A primeira pergunta visava observar o nível de compreensão do aluno sobre a Idade Média. Sendo assim, perguntamos: A história da humanidade foi dividida, segundo a historiografia francesa, em quatro grandes períodos. A Idade Média é um desses períodos. Explique o que foi a Idade Média.

Ao lançarmos uma pergunta que exige mais do que um simples reconhecimento, buscamos provocar no aluno a articulação entre os diferentes conceitos históricos já sistematizados. Moretto (2003, p.128) traduz bem esta questão ao salientar que neste “[...] nível de operação mental, além da identificação proposta no reconhecimento, há uma indicação de elementos que dão significados ao objeto de conhecimento”. Neste sentido, acreditamos que as intervenções realizadas pelo professor com o intuito de provocar uma memorização compreensiva poderá levar o aluno a responder tal questão de forma apropriada.

A segunda, a terceira e a quarta pergunta visavam verificar se o aluno conseguia nomear ou reconhecer elementos característicos do período medieval. Por exemplo, no caso específico da segunda questão, solicitamos que o aluno identificasse os grupos que faziam parte da divisão social no período medieval. Para tal, foram fornecidos oito elementos: Escravos; Senhor de Engenho; Patrícios; Clero; Servo; Plebeus; Nobre; Metecos.

Apesar do nível das questões somente exigir a identificação de propriedades fundamentais presentes na sociedade medieval, acreditamos que tais informações “tornam-se elementos básicos que o aluno deve conhecer para bem desempenhar-se e solucionar problemas na área” (BLOOM, *et al.*, 1972, p. 56). Em outras palavras, a identificação dos indivíduos presente em cada um destes grupos sociais, é muito relevante para a construção do conceito como um todo.

Mesmo ciente da importância do aluno reconhecer tais elementos, vários tipos de intervenção poderão contribuir para que o aluno tenha condições de responder tais perguntas. Neste sentido, mesmo que o educador priorize um ensino voltado para a memorização mecânica de fatos e datas, embasado num modelo tradicional, o aluno poderá ter elementos para responder o teste de forma adequada.

A última pergunta exigia um pouco mais dos alunos do que o simples reconhecimento. Isto é, solicitamos que fizessem um desenho que representasse um tipo de trabalho característico da Idade Média e depois o explicassem através de uma sucinta produção de texto. Em suma, esta atividade demanda um grau de complexidade maior quando comparado com as três últimas questões pelo grau de compreensão exigido. Isto se dá porque “as operações mentais em nível de compreensão pressupõem o reconhecimento e vão além dele” (MORETTO, 2003, p.128). Acreditamos que devido à dificuldade presente na

atividade, as metodologias utilizadas pelos professores em sala de aula poderão interferir na forma em que os alunos elaborarão as respostas.

Após a ministração do conteúdo, foram novamente retomadas as perguntas sobre o tema. A diferença básica do primeiro instrumento para o segundo está nas questões de cunho pessoal. Ou seja, como não havia necessidade de repetir as mesmas perguntas, foram retiradas do instrumento.

Em relação às perguntas ligadas ao conteúdo “O mundo Medieval – sociedade e trabalho”, optamos por acrescentar mais duas questões. Tais perguntas visavam verificar se os alunos compreendiam a história como um processo. É relevante destacar que a decisão de acrescentar estes novos questionamentos se deu a partir das análises feitas no instrumento aplicado antes do conteúdo ser trabalhado em sala. Esta mudança só foi possível graças ao modelo de pesquisa escolhido, o qual permite durante todo o trajeto do trabalho a inserção de novos instrumentos de coleta de dados.

Em linhas gerais, as novas perguntas apresentavam a figura de um castelo, sendo que o item que mais chamava a atenção na ilustração eram suas muralhas. Diante disso foi questionado: qual o motivo principal que levou os homens da Idade Média a utilizarem este modelo de construção? Analisando a questão, podemos enfatizar que para respondê-la, o aluno tinha que ter realmente compreendido alguns elementos típicos do período.

A outra questão também tinha como base, a ilustração do castelo já citada. Foi formulada a seguinte pergunta ao aluno: baseado nas aulas e nos textos sobre a Idade Média que você estudou, é possível estabelecer uma comparação entre as muralhas que cercavam os castelos medievais e os condomínios fechados da atualidade? Justifique a sua resposta. Pretendemos com esta questão buscar identificar se algum aluno tinha pensado a História como processo. Para tal, deveria relacionar a insegurança vivida pelos medievos com a realidade atual. Para responder esta questão, o aluno deveria possuir uma gama de informações que permitissem reconhecer os fatos, compreender e, no momento da análise, articulá-los. Para Bloom e colaboradores (1972, p. 124), este nível é bastante complexo, uma vez que espera-se:

que o aluno desdobre o material em suas partes constitutivas, a fim de identificar ou classificar os elementos [...] em outro nível há a exigência de que ele torne explícitas as relações entre os elementos para determinar suas conexões e interações. Um terceiro nível abrange a reconhecimento dos princípios de organização, a configuração e a estrutura que unificam a comunicação total.

Terminadas as considerações pertinentes à maneira como formatamos as indagações aos alunos, apresentaremos como se deu o processo de análise dos dados obtidos. Antes de apresentar os números da pesquisa, gostaríamos de ponderar que, para analisar as respostas das questões propostas, a literatura especializada em metodologia e prática de pesquisa advoga a necessidade de construir categorias visando a interpretação das respostas dos sujeitos envolvidos no questionário (LAVILLE; DIONNE, 1999).

Diante de tal recomendação metodológica, fizemos diferentes leituras no intuito de encontrar, em diferentes pesquisas que versam sobre Ensino de História, algum modelo que melhor adequasse ao nosso trabalho (LEE, 2001; SCHMIDT, 2002; BARCA; GAGO, 2004; BARBOSA, *et al.* 2004; FERREIRA, *et al.* 2004). Após as leituras destes trabalhos científicos, optamos por categorizar as respostas dos alunos participantes da pesquisa com base nas categorias desenvolvidas na pesquisa-ação realizada por Ferreira, *et al.* (2004) com o título “O conceito de renascimento: uma experiência com alunos de 8º ano”.

Em suma, tendo como tema central o Renascimento, o grupo em questão buscou analisar a influência do ensino de História na mudança dos conhecimentos tácitos dos alunos do 8º ano de escolaridade referentes à abordagem escolhida como foco da pesquisa. Para realizar tal intento, Ferreira *et al.* (2004) procuraram identificar em três aulas (duas de noventa minutos e uma de quarenta e cinco minutos) as mudanças ocorridas na concepção dos alunos acerca do conceito de Renascimento.

Elegeram, para a execução do projeto, turmas de diferentes meios socioculturais (urbano e rural) das quais, antes do início do conteúdo, foram construídas fichas das idéias tácitas¹⁴ dos alunos a respeito do tema já mencionado. A idéia principal era que “[...] os alunos se exprimissem livremente sobre o conceito proposto, de forma a comunicarem as idéias já adquiridas na aprendizagem informal” (FERREIRA, *et al.*, 2004, p. 149).

As respostas dos alunos, seja na primeira fase quanto na segunda, foram divididas em: conceitos alternativos subjetivos; conceitos alternativos do senso comum; conceitos históricos aproximados; conceitos históricos científicos. Com tal sistematização, foi possível averiguar as influências das aulas no processo de construção do conceito histórico em questão.

Em relação à sistematização do trabalho, as autoras, num primeiro instante – antes de discutir o conteúdo, aplicaram um instrumento de coleta de dados. O objetivo era

¹⁴ Em nossa concepção, o conceito conhecimento tácito pode ser entendido como conhecimento prévio já sistematizado pelo aluno nos diferentes ambientes.

fazer um levantamento das idéias prévias dos alunos sobre o tema abordado. Após esta fase, foram constituídos grupos para discutirem os conceitos apresentados pelos colegas. No momento seguinte, foi realizada uma avaliação oral visando identificar o conceito que cada discente tinha sobre o tema. Logo a seguir, os grupos voltaram a discutir sobre o Renascimento, mas com o apoio de documentos históricos.

Após este momento, novamente foi aplicada uma outra avaliação oral, visando, assim como na primeira, partilhar conhecimentos com a turma. No momento posterior, foi apresentado um conjunto de fontes pertinentes ao período histórico para os alunos analisarem. E, finalmente, os alunos preencheram a ficha de idéias tácitas.

Além do substancial aumento do vocabulário observado na turma, para as autoras do artigo houve uma mudança considerável quanto ao conceito sobre Renascimento, ou seja:

a experiência educativa permitiu-nos analisar a mudança conceptual operada nos alunos [...] bem assim como submeter os mesmos a um processo de metacognição, no qual tiveram de reflectir sobre a metodologia usada neste processo de ensino e aprendizagem [...] os alunos tomaram consciência de que o enfoque dado às suas idéias é importantíssimo para o sucesso educativo (FERREIRA, et al., 2004, p. 157).

Um dos apontamentos enfatizado no final do trabalho pelas pesquisadoras diz respeito à importância do educador saber o nível conceitual dos seus alunos sobre os itens que serão discutidos no conteúdo a ser trabalhado. Podemos ver na leitura do relatório que este fator foi, decerto, a base de toda a pesquisa.

Outra questão destacada pelas autoras foi a interação dos alunos através de grupos de discussão. Apesar de o relatório ser apresentado de forma resumida, constatamos a preocupação do grupo em demonstrar as vantagens de usar tal interação. Outro quesito presente no texto diz respeito ao trabalho de mediação realizado durante a pesquisa, ou seja, as professoras foram as agentes “provocadoras” dos alunos, fator este imprescindível para a construção do saber.

Trazendo o foco para nossa pesquisa, é interessante ressaltar que após a leitura do trabalho que estamos utilizando como base para a realização da categorização, optamos por dividir as respostas dos alunos participantes da nossa pesquisa em: 1- conceitos subjetivos; 2- conceitos do senso comum; 3- conhecimento históricos aproximados; 4- conhecimento históricos científicos.

No que tange à classificação, tanto o conceito subjetivo, como o conceito do senso comum têm como característica principal um distanciamento da definição científica do conceito substantivo: “O mundo Medieval – sociedade e trabalho”. Porém, existe uma diferença fulcral entre os dois pontos de vista: no caso do conceito do senso comum, há uma definição no “imaginário” do aluno construída a partir das relações permeadas pelo seu contexto social; já o conceito subjetivo é uma definição que envolve uma criação individual, despida de qualquer sentido coletivo. Também, nesta pesquisa, consideramos conceito subjetivo as definições históricas que dizem respeito a outros conceitos substantivos não abarcados nesta pesquisa. Por exemplo, constatamos nas análises dos dados que alguns alunos não diferiram o Sistema Escravista do Sistema Feudal.

Quanto aos outros dois parâmetros, já há uma maior proximidade em relação ao que foi sistematizado cientificamente. Ou seja, para elaborar uma resposta categorizada como “conhecimentos históricos aproximados”, o aluno deverá dispor de alguns conceitos científicos sobre o tema abordado. Porém, nesta fase, o seu cabedal de informações sistematizadas ainda não é suficiente para articulá-las de forma devida.

Com a última categorização, o conhecimento histórico científico, buscaremos encontrar respostas mais estruturadas. Devemos lembrar que, como nosso público é constituído por alunos do Ensino Fundamental, será realizada uma análise que visa encontrar no discurso do aluno alguns aportes científicos concernentes à temática. Portanto, para ser considerado como conceito histórico científico, a resposta do aluno não precisará conter o conceito *ipsis litteris* sobre Idade Média. Espera-se que, mesmo de maneira simples, seja capaz de realizar a leitura do conteúdo trabalhado ancorado numa concepção historiográfica.

Embasados nestas quatro categorias, foi realizado o seguinte procedimento: classificamos as respostas dos alunos presentes no primeiro questionário e, após ser trabalhado o conteúdo, realizamos a aplicação e a análise do segundo questionário, tendo como base as mesmas categorias já destacadas.

Em linhas gerais, o propósito central da aplicação do questionário, e a conseqüente análise final, foi verificar se houve mudança conceitual em relação ao conteúdo “O mundo Medieval – sociedade e trabalho”, após a intervenção do professor. Uma vez verificado a mudança, procuramos, conjuntamente com a análise de outros dados coletados na pesquisa, estabelecer uma relação entre a metodologia utilizada pelo professor e a construção histórica do aluno sobre o tema estudado.

Como última admoestação, convém explicar que, em nenhum momento das análises das indagações, serão feitas comparações entre as respostas obtidas nos dois ambientes educacionais analisados. Ademais, como cada público tem suas idiosincrasias, seria uma irreflexão ou, em outras palavras, uma falta de ética tentar compará-los. Tendo como norte o discurso historiográfico presente no material didático e na metodologia do professor, o que se buscou foi analisar como se deu o processo de construção do conhecimento histórico dentro de cada ambiente escolar.

Após a contextualização do processo de elaboração e sistematização dos questionários, passaremos a apresentar os resultados da pesquisa preliminar. Esta serviu para testar nosso instrumento de coleta de dados utilizado na fase principal do trabalho. Antes de delinear os passos seguidos durante a sua aplicação, se faz necessário uma prévia discussão teórica sobre o referido instrumento de coleta de dados numa pesquisa científica.

Logo no início destas considerações, é pertinente destacar que vários autores enfatizam a relevância da execução e análise prévia dos dados por parte do pesquisador. Em suma, podemos salientar, baseados na literatura, que devido ao dinamismo da pesquisa qualitativa, a verificação prévia do instrumento de coleta de dados poderá levantar subsídios para possíveis encaminhamentos que poderão mudar pontos importantes no trabalho (LAKATOS; MARCONI, 2001; CHIZZOTTI, 1991).

Nesta mesma linha de pensamento, André (1995, p. 28-29) destaca que a constante interação entre objeto e pesquisador, presente na pesquisa qualitativa do tipo etnográfica, “[...] permite que ele responda ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, se necessário, revendo questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho”. Portanto, o contato preliminar com o objeto de estudo possibilita aparar arestas e, assim, redirecionar os instrumentos de coleta de dados, visando atingir o foco preestabelecido.

Diante da importância deste elemento para a pesquisa, antes de realizarmos o procedimento, foram verificados alguns quesitos. A primeira questão observada foi em relação às instituições de ensino em que seria aplicado o referido teste. As duas escolas escolhidas tinham que atender um público com características próximas do eleito para a execução do trabalho final. Sendo assim, além do público, itens tais como: material didático utilizado, tamanho das turmas, questão geográfica – localização da escola no município - foram observados. Outro fator que se levou em consideração foi a necessidade de serem instituições distintas no que tange à manutenção das mesmas, isto é, uma instituição pública e outra privada.

Após observados todos os itens acima descritos, selecionamos duas instituições de ensino. Em ambas, o “teste piloto” foi aplicado no último bimestre do ano letivo de 2005 para turmas da 5ª série do Ensino Fundamental. A opção da série se deu devido à necessidade da turma não ter estabelecido contato com o conteúdo: “O mundo Medieval – sociedade e trabalho”, que enfocamos na realização da pesquisa.¹⁵

Alguns detalhes pertinentes às instituições pesquisadas devem ser expostos antes da análise das respostas em si. A primeira característica a ser levada em consideração diz respeito à diferença quanto ao número de alunos em sala, bem como a idade dos mesmos. Ou seja, a sala de aula pertencente à escola pública era constituída por 33 alunos com idades que variavam de 10 a 15 anos, sendo que 82% dos discentes tinham 11 anos completos. Quanto ao estabelecimento de ensino pertencente à rede privada, 94% dos 15 alunos tinham, no momento da aplicação do questionário, 11 anos. Em relação ao primeiro item, número de alunos, apesar de haver o dobro de crianças sabemos que tal sala, tratando-se de escola pública, está abaixo da média nacional.

As duas professoras regentes das referidas instituições eram graduadas em História e ambas possuem especialização. Quanto ao tempo de formação, a da rede particular formara-se em 2003 e a da rede pública graduou-se em 1999. A professora que leciona na escola pública estava substituindo um colega, ou seja, não tinha iniciado com aquela turma o ano letivo.

Feitas as exposições iniciais sobre todo o contexto que permeou a execução do teste piloto, passaremos a analisar as diferentes questões e respostas do instrumento aplicado. Como já informamos, o instrumento em questão foi dividido em duas partes. Em relação à primeira parte, o questionário foi subdividido em cinco itens.

Fazendo um relato das respostas obtidas, constata-se que, apesar dos alunos da instituição pública não possuírem computador com acesso à internet na escola, 85% dos discentes questionados responderam que têm acesso à rede mundial de computador em casa ou em *cyber café*. Entre os sites visitados, os discentes da instituição pública destacaram que visitam salas de bate-papo, fazem pesquisa escolar, participam de jogos e ouvem música pelo computador, sendo que a opção mais escolhida foi jogos.

¹⁵ É relevante destacar que devido ao pouco tempo para realização da pesquisa, optamos por aplicar o teste piloto, somente antes do conteúdo. Porém, na parte final do trabalho o instrumento foi composto de duas partes. Ou seja, visando levantar os conhecimentos prévios aplicamos o instrumento de coleta de dados antes do conteúdo. Após o docente ministrar as aulas pertinentes ao tema, novamente, foi aplicado o mesmo teste. Com os dados em mãos buscamos analisar se houve modificações na construção do conceito sobre trabalho e sociedade na Idade Média.

Quanto aos alunos da rede privada, seja na escola ou em casa, todos responderam que habitualmente se conectam à internet. A grande vantagem que levam em relação aos outros alunos neste quesito é que, como em seu ambiente de ensino têm acesso à internet, ficam em média 1 hora por semana conectados, tendo um professor ao seu lado para orientá-los em suas pesquisas acadêmicas. As preferências de sites que recebem suas visitas não mudam em relação aos seus colegas da escola pública. O que muda é a porcentagem em relação aos que responderam utilizar o computador para pesquisar conteúdo escolar.

Outra pergunta relativa à primeira parte buscou levantar dados quanto à leitura dos alunos. A grande maioria dos pesquisados nas duas escolas informou que lê em média 3 a 5 livros por ano. Três alunos pertencentes à escola pública responderam que não tinham lido nenhum livro ainda naquele ano.

No que tange ao acesso a filmes, somente dois alunos – rede pública – responderam que não tinham o hábito de assistir. O restante do público relatou que habitualmente tem acesso a este tipo de entretenimento. Houve uma rica associação entre a quantidade de filmes assistidos e as respostas que se aproximaram do conhecimento histórico científico.

A quinta questão, última da primeira fase, se referia à importância do estudo da História. A maioria dos alunos, seja da escola pública ou privada, respondeu que era relevante o estudo histórico. Somente um discente da escola particular respondeu laconicamente que *“não, porque é sobre coisas de antes”*¹⁶. Tivemos um terceiro grupo de alunos que afirmou que era importante, porém chata. Diante da relevância deste questionamento, se faz necessário analisar com mais afinco algumas respostas obtidas.

Começando a exposição das respostas referentes à importância da História pelo terceiro grupo de alunos acima citado, apontaremos alguns exemplos: o primeiro, que pertence à escola privada, é enfático ao afirmar que sim, porém termina sua justificativa dizendo que não gosta de História; outro da mesma instituição salienta que *“mais ou menos é importante, só que como eu não gosto fica difícil considerar importante”*; já um aluno da escola pública responde: *“mais ou menos porque tem parte boas e ruins. Bom é desenhar e ruim é ler e responder”*.

Alguns alunos, como já reportamos, acham pertinentes os estudos históricos. Por exemplo, um estudante da escola privada mencionou que a disciplina em questão é importante para nos localizarmos quando estivermos em algum local histórico;

¹⁶ Nos fragmentos de relatos transcritos para o texto, seja no teste piloto bem como no estudo principal, foram mantidas as grafias originais dos alunos.

outro, da mesma escola, salientou que os estudos são importantes para conhecer o que os avós sabiam; já o terceiro aluno se referiu às tradições, ou seja, “*sim, pois aprendemos os costumes e tradições*”; e por último, um aluno também da mesma escola relatou que “*sim, é a da nossa sociedade que estamos falando*”.

Assim como no estabelecimento privado de ensino, tivemos também diferentes respostas dos alunos pertencentes à rede pública. A primeira a ser destacada enfatiza que estudar História é importante pois “*você estuda sobre arte passadas e discute dúvidas*”; outro discente foi mais incisivo na sua resposta: “*sim, pois podemos saber o que aconteceu no passado e como chegamos aos dias atuais*”; seu colega de classe considera que o estudo da História é um valioso instrumento de predição, isto é, para ele “*saber sobre a vida dos antigos é bom para sabermos coisas do futuro*”. Tivemos um aluno que foi enfático e direto em sua afirmação: “*Sim, considero importante porque quem sabe no futuro podemos ser professor de história*”.

Fazendo uma leitura sobre as respostas obtidas, constatamos que boa parte dos alunos vê utilidade para o ensino de História. Para este grupo, a História tem significado pois permite conhecer relatos sobre lugares, histórias de familiares, ou seja, algo pertinente ao seu mundo. Esses apontamentos mostram uma relação direta entre a utilidade do conhecimento com o contexto vivido pelo aluno.

Outro ponto a ser destacado nas respostas diz respeito à visão pragmática que muitos indivíduos têm da utilidade do conhecimento. Para exemplificar, retomaremos a resposta de um aluno sobre a questão da utilidade da História. Segundo ele, “[...] *é importante porque quem sabe no futuro podemos ser professor de história*”. Apesar de pontual e vir de um aluno de onze anos de idade, reflete uma concepção na qual o conhecimento tem que ser voltado para as questões técnicas, ou seja, relacionado diretamente a uma profissionalização e, conseqüentemente, sua utilização no mercado de trabalho.

Essa taylorização do conhecimento fez com que as ciências humanas perdessem seu papel na formação do homem. Porém, para quem defende a inutilidade dos conhecimentos históricos, não é redundante retomar as palavras de um prisioneiro nazista na Segunda Guerra Mundial. Para ele “[...] a incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado [ignorância esta que poderia ter contribuído para a ascensão Nazista]” (BLOCH, 2001, p. 65).

Na segunda parte do instrumento, buscou-se verificar de forma pontual o conhecimento dos alunos no que tange ao tema: “O mundo Medieval – sociedade e trabalho”.

Podemos salientar que, como não tinham contado prévio com o conteúdo, a maioria dos alunos presentes na pesquisa teve dificuldades em responder às questões propostas.

É importante ponderar e compartilhar com o leitor a seguinte constatação: alunos que tiveram acesso a mais filmes e livros mostraram conhecer detalhes importantes sobre Idade Média. Expressando de outra maneira, possuíam conhecimentos históricos aproximados ou científicos em detrimento à grande maioria que detinha um conhecimento de senso comum ou subjetivo.

Para exemplificar esta relação, citaremos o caso de um aluno da escola privada. Este, quando questionado sobre o que conhecia sobre Idade Média, conseguiu fazer uma diferenciação entre escravos e servos. Tal aluno assinalou que assiste em média a dez ou mais filmes por mês e lê onze ou mais livros por ano. Quando o assunto é internet, sua única opção foi a pesquisa escolar.

Dois alunos da escola pública chamaram nossa atenção. O primeiro, ao ser questionado sobre o mesmo tema do aluno já citado, respondeu: *“Eu vi uma vez um desenho que falava que a Idade Média era um tempo em que tinha reis, princesas, e muitos cavaleiros com armaduras e eles usavam grandes lanças para combater outras pessoas”*.

Em seu desenho, que era a última atividade proposta, ele explicou que o mesmo representava *“um rei com medo do cavaleiro com o cavalo e um outro cavaleiro protegendo o rei”*. Seu colega respondeu que nesta época havia *“cidades muradas, castelos, princesas, reis e rainhas [...]”*. O que podemos verificar é que esses dois alunos acima mencionados assistiram em média a mais filmes e leram mais livros que seus colegas de sala.

As afirmações acima podem parecer óbvias, ou seja, quem tem mais acesso à informação conseqüentemente poderá apropriar-se de mais subsídios que poderão transformar-se em conhecimento. Sem entrar no mérito do calendário escolar ou na rotina estressante do professor, a utilização de recursos audiovisuais são instrumentos didáticos muito úteis para construção de novos conhecimentos.

Como última ponderação em relação aos dados obtidos no instrumento aplicado, voltamos à questão dos conceitos prévios. A grande maioria dos alunos confundiu servos com escravos e nobre com senhor de engenho. Este fato, que a princípio seria um problema, poderá, se bem trabalhado, ser um aliado do professor. Novamente gostaria de enfatizar a necessidade de uma avaliação diagnóstica, pois, de posse destas informações, o professor poderá utilizá-las a seu favor no momento de elaborar seu planejamento e escolher a metodologia a ser utilizada naquele contexto.

Finalizando nossa conversa em relação ao teste piloto, pudemos constatar sua real importância para a pesquisa. Em outras palavras, as análises dos dados permitiram realizar pequenos ajustes no instrumento que foi aplicado no estudo principal. É conveniente lembrar que tais mudanças foram possíveis devido ao modelo de pesquisa escolhido, o qual permite durante todo o trajeto do trabalho, a inserção de novos instrumentos de coleta de dados.

Realizado tais ajustes, no início do ano letivo de dois mil seis, tivemos um encontro com os professores de História, com a intenção de estabelecer um melhor momento para aplicar o questionário pertencente ao estudo principal. Levando em consideração a especificidade do calendário escolar das instituições participantes, definimos as seguintes datas: na escola privada, os alunos realizariam o teste no dia treze de fevereiro de dois mil e seis; na escola pública, optamos por realizar no dia seis de março de dois mil e seis.

Em relação ao número de alunos, a escola privada possui, na referida série, trinta e cinco alunos. Já a escola pública tem trinta e seis alunos matriculados. Portanto, sabendo que a quantidade de alunos em sala de aula é relevante para o processo de ensino e aprendizagem, buscamos desta forma eliminar um possível interferente no resultado final.

Convém destacar que houve uma diferença em relação ao número de alunos matriculados e os participantes da primeira fase do trabalho. Na escola privada participaram trinta e três indivíduos, enquanto na pública o número dos alunos presentes foi de vinte e oito. A segunda fase do questionário foi aplicada no dia seis de junho de dois mil e seis para trinta alunos da escola pública. Na outra instituição de ensino, trinta e quatro alunos realizaram a atividade no dia sete de junho do mesmo ano.

Novamente, o número de ausentes na rede pública foi maior do que na rede privada. Como o intuito do trabalho é comparar as duas etapas da realização do instrumento, fizemos uma seleção com a finalidade de eliminar os alunos que tinham participado somente de uma fase. Diante desta questão, o número final de participantes foi o seguinte: Escola Pública – vinte e cinco alunos; Escola Privada – trinta e dois alunos¹⁷.

O primeiro item a ser explorado se refere à idade dos alunos. Visando uma padronização, calculamos as idades dos participantes levando em consideração somente ano e não o mês de nascimento.

O quadro 1 a seguir traz uma compilação destas informações.

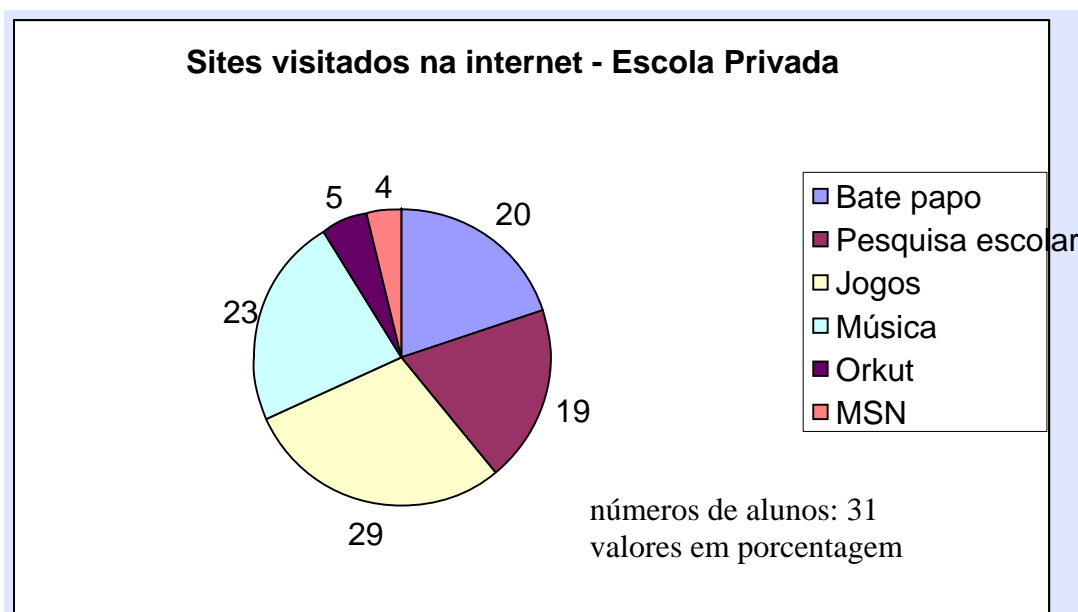
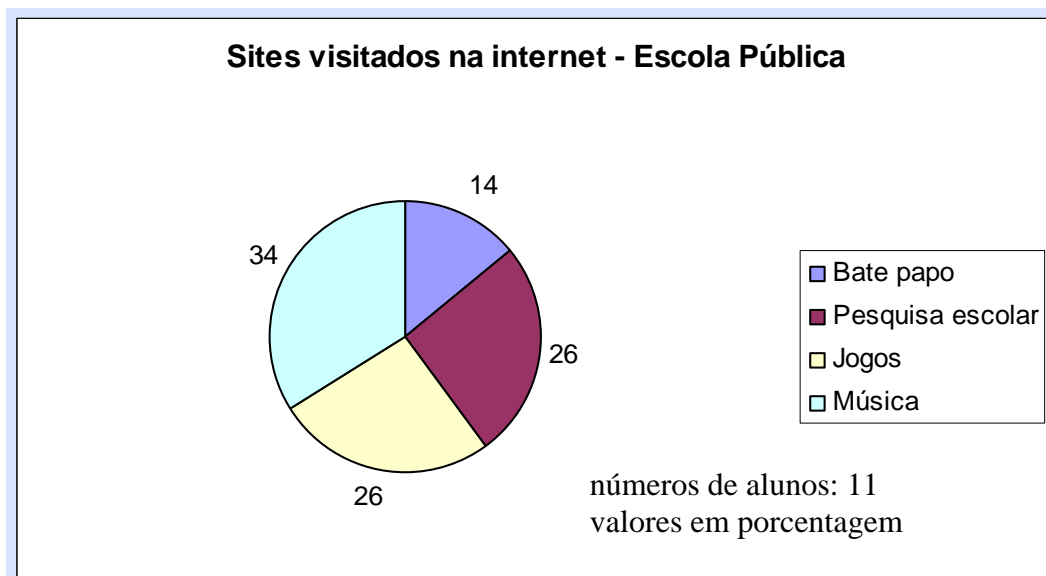
Idade dos alunos participantes da pesquisa – referência 2006							
	16 ANOS	15 ANOS	14 ANOS	13 ANOS	12 ANOS	11 ANOS	TOTAL
ESCOLA PÚBLICA	1	3	2	4	15	0	25
	4%	12%	8%	16%	60%		100%
ESCOLA PRIVADA	0	0	1	3	26	2	32
			3,12%	9,37%	81,25%	6,25%	100%
AS DUAS INSTITUIÇÕES	1	3	3	7	41	2	57
	1,75%	5,26%	5,26%	12,28%	71,92%	3,50%	100%

Ao analisar os dados presentes no quadro número 1, podemos constatar que a grande maioria dos alunos participantes do trabalho (72%) tem a mesma idade, isto é, 12 anos. Este dado é muito relevante para pesquisa, haja vista que os elementos participantes possuem a mesma faixa etária.

O segundo item que pesquisamos diz respeito ao acesso à internet na escola. Em relação à Escola Pública, não há equipamentos disponíveis para os alunos se conectarem com a rede mundial de computadores. Já a escola privada dispõe de um laboratório de informática para seus alunos. Após a análise dos dados, ficou demonstrado que, no ambiente escolar, os alunos navegam em média cinquenta minutos por semana.

Neste mesmo sentido, os alunos foram questionados em relação ao acesso à internet em casa ou em outros ambientes. Dos alunos matriculados na escola privada, somente um respondeu que não acessa a internet fora do ambiente escolar. Trazendo o foco para escola pública, onze alunos relataram que se conectam à rede mundial de computadores. Quando perguntados sobre os sites visitados, 34% das respostas assinalaram o interesse por música. No que diz respeito à escola privada, o site de jogos foi o mais referendado (29%). Os gráficos a seguir traduzem bem estes números.

¹⁷ Ao citar literalmente a resposta de algum aluno, será utilizada a sigla referente à escola que pertence: Escola Pública – EPU; Escola Privada – EPA.



Devido ao pouco acesso dos alunos da escola pública ao mundo digital, não foi possível fazer uma análise pautada na diferença entre acessar ou não. Encontramos alunos que apesar de terem contato com a internet não conseguiram elaborar uma resposta satisfatória. Em contrapartida, tivemos alunos cujas respostas foram classificadas como histórico científica e os mesmos responderam que não têm meios de se conectarem. O caso da escola privada é “similar”, isto é, como todos têm acesso não foi possível mensurar as possíveis influências deste instrumento. Diante destes dados, podemos fazer a seguinte

consideração: além de ter disponível o acesso ao meio digital, o aluno deverá ser orientado e estimulado para utilizar este recurso de forma correta.

A terceira questão que passaremos a explorar diz respeito ao número de leituras que os alunos fizeram no ano de 2005. Um item que chamou a atenção foi o fato de 48% dos alunos da escola pública relatarem não terem lido nenhum livro no último ano. Se agruparmos a este número os alunos que leram de 1 a 2 livros, chegamos a um percentual de 84% do total de participantes. Em relação à instituição particular, os alunos informaram ter lido em média 6 livros no último ano.

LIVROS LIDOS EM 2005				
	ESCOLA PÚBLICA		ESCOLA PRIVADA	
	Número de alunos	porcentagem	Número de alunos	porcentagem
Nenhum	12	48	0	0
1 a 2	9	36	3	9
3 a 5	3	12	12	36
6 a 10	0	0	9	28
11 ou mais	1	4	8	27

Quanto à leitura, sabemos que muitos alunos têm dificuldade de compreender o que lêem. Segundo Vitória Rodrigues Silva, a competência para a leitura não se desenvolve de forma natural. Por isso, acreditamos que quanto mais leitura devidamente “orientada” os alunos fizerem, mais possibilidades terão de “compreender o seu mundo”. Como conclusão, deixamos uma breve provocação: “[...] se o domínio da compreensão leitora não os torna capazes de decodificar mensagens simples, o que dizer das complexas análises históricas envolvendo dois, três ou mais fatores?” (SILVA, V. 2004, p. 76).

O acesso a filmes foi outro elemento pesquisado no trabalho. Neste quesito, os alunos pertencentes às duas instituições de ensino mostraram assistir a filmes com uma certa regularidade. Só para exemplificar, apenas um aluno da instituição privada de ensino e dois alunos da rede pública assinalaram em sua folha de resposta que não têm o hábito de

assistir a filmes. Assim como em relação à leitura do livro, o aluno deve ser orientado pelo professor no momento da “leitura” de filme. Tais encaminhamentos contribuirão para que a “sétima arte” deixe de ser apenas um entretenimento e colabore para a construção do pensamento histórico (FERRO, 1983; ROCHA, 1993; SALIBA, 1993; MEIRELLES, 1999).

Em relação ao acesso dos alunos aos filmes bem como a leitura de livros, apesar do pequeno número de participantes na pesquisa, foi possível estabelecer uma importante relação entre construção do pensamento histórico dos alunos com o número de acesso a tais meios culturais. Isto é, embasados nos dados obtidos podemos ponderar que, independente da escola que frequenta, todos os alunos que tiveram suas respostas classificadas como histórico-científica, responderam no questionário que têm o hábito de ler livros e assistir a filmes.

A quinta e última pergunta da primeira parte do questionário está relacionada com a importância da História para o aluno. Independente da escola em questão, 97% dos alunos responderam que a História é importante. Gostaríamos de discutir algumas ponderações feitas pelos mesmos sobre o tema.

Primeiramente, é salutar inferir que a grande maioria dos alunos vê a História como “ciência do passado”, ou seja, falta a noção de uma construção histórica permeada por permanências e rupturas. Por exemplo, para Jéssica – EPU, estudar História “*é muito importante [pois] dá a oportunidade de nós sabermos como era antigamente para nós vermos como era sofrido antigamente e por isso a história é muito importante*”. Para sua colega Gleice –EPU é importante “*porque ele [professor] ensina coisas de antigamente*”. Como último exemplo, João – EPU relata que é relevante, pois “*a gente sabe o que aconteceu anos atrás*”.

Em relação ao outro grupo, escola particular, destacaremos alguns apontamentos. Para Laila – EPA, através da “*história podemos saber coisas de nosso mundo em tempos passados o que é muito legal*”. Para Anderson – EPA, estudar História é importante, uma vez que “*aprendemos como era a vida dos nossos ancestrais*”. Como último apontamento a ser destacado, José -EPA é bem conciso em suas ponderações. Segundo este aluno, estudar História é importante, “*porque é bom saber do passado*”.

Nestes dois parágrafos retratados, os exemplos apresentados nos remetem ao tipo de História voltado ao modelo tradicional. Em linhas gerais, nesta concepção a História é vista como um grande museu sendo que a função do historiador é catalogar as “peças” em ordem cronológica para podermos “decorar”. Em outras palavras, o aprendizado de História serve mais para se tornar erudito do que para a vida prática. Talvez, embasada neste conceito

é que Larissa – EPA fez a seguinte ponderação: *“é importante e legal para se ter na escola, mas não é tão necessária como as matérias de português e matemática”*.

Tivemos um grupo de alunos que respondeu ao questionamento de outra forma. O que se tem em comum neste grupo é que a História “deixa o passado” para ter utilidade no presente. Para Bruna – EPU, é importante pois a *“gente estuda o que acontece ao passado que a gente não pode passar por isso”*. Já sua colega Franciele – EPU, ao estudar História *“a gente sabe melhor as coisas, os lugares”*.

Trazendo o foco das análises para a escola privada, temos algumas ponderações que também vêm utilidade prática no aprendizado histórico. Para Maria – EPA, é importante porque *“precisamos aprender como eram as vidas passadas, a cultura de antigamente, os hábitos de seu dia-a-dia, como se vestiam ou trabalhavam, como era pagos... coisas assim, que um dia nos ajudarão”*. Para Laíse – EPA, *“devemos aprender o que aconteceu em nosso mundo pois tudo que há hoje teve um significado ontem”*.

Para finalizar a análise destas questões, alguns alunos mostraram a importância da História enquanto processo. Por exemplo, para Rafaela – EPA, é relevante *“porque é com ela que vejo como foi a nossa história, o passado e é dela que eu faço o meu futuro”*. Nesta mesma linha de raciocínio João – EPA elabora uma resposta que, apesar de sucinta, traduz bem tal temática. Para ele, é importante estudar História *“para saber sobre o passado, presente e futuro”*.

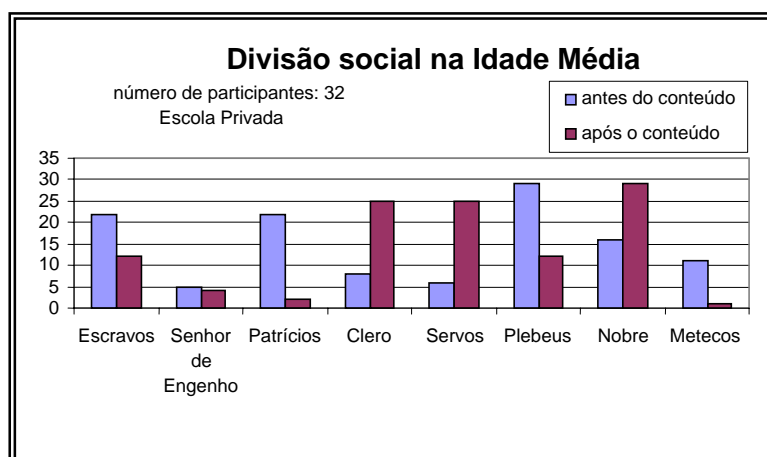
Concordamos plenamente com Rüsen (2001, p.65) quando este afirma que é “[...] equivocado entender a consciência histórica apenas uma consciência do passado: trata-se de uma consciência do passado que possui uma relação estrutural com a interpretação do presente e com a expectativa e o projeto de futuro”. Se nossos alunos pudessem compreender a História dessa forma, talvez houvesse menos respostas como a da Jenifer – EPU. Segundo esta aluna, estudar História não é importante pois *“é muito chato e difícil”*.

Passaremos a analisar as respostas dos alunos referentes ao conteúdo escolhido para servir de base para a elaboração das perguntas. Num primeiro momento, apresentaremos os dados pertinentes às questões tidas como menos complexas, uma vez que exigem somente uma identificação dos elementos presentes na Idade Média. Neste sentido foi elaborada uma questão que solicitou aos alunos a identificação dos grupos sociais que faziam parte do período histórico retratado.

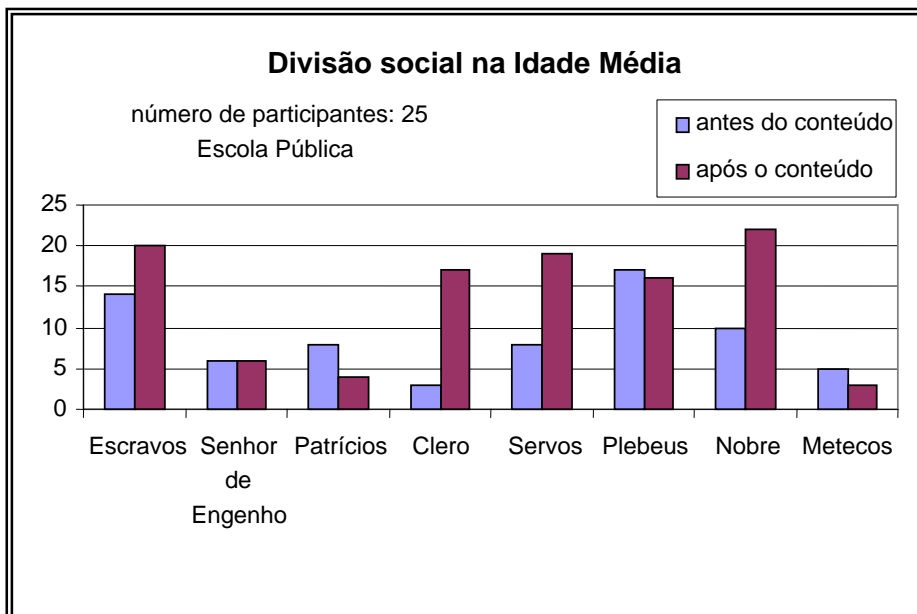
Antes de apresentar os dados, gostaríamos de enfatizar que, como era uma questão que não exigia uma maior complexidade na análise, a grande maioria dos alunos das

duas instituições realizaram a atividade proposta de forma satisfatória. Buscaremos mostrar através de uma tabela com os dados e pela representação gráfica, como se deu o processo.

ESCOLA PRIVADA					
Questão: A sociedade Medieval era dividida em grupos sociais. Identifique os grupos que faziam parte desta divisão:					
Resposta – antes do conteúdo			Resposta – após o conteúdo		
Escravos	22	68,75%	Escravos	12	37,50%
Senhor de Engenho	5	15,62%	Senhor de Engenho	4	12,5%
Patrícios	22	68,75%	Patrícios	2	6,25%
Clero	8	25%	Clero	25	78,12%
Servo	6	18,75%	Servo	25	78,12%
Plebeus	29	90,62%	Plebeus	12	37,50%
Nobre	16	50%	Nobre	29	90,62%
Metecos	11	34,37%	Metecos	1	3,12%



ESCOLA PÚBLICA					
Questão: A sociedade Medieval era dividida em grupos sociais. Identifique os grupos que faziam parte desta divisão:					
Resposta – antes do conteúdo			Resposta – após o conteúdo		
Escravos	14	56%	Escravos	20	80%
Senhor de Engenho	6	24%	Senhor de Engenho	6	24%
Patrícios	8	32%	Patrícios	4	16%
Clero	3	12%	Clero	17	68%
Servo	8	32%	Servo	19	76%
Plebeus	17	68%	Plebeus	16	64%
Nobre	10	40%	Nobre	22	88%
Metecos	5	20%	Metecos	3	12%



Com os dados em mãos, percebemos que nos dois casos houve mudanças nas respostas referentes aos grupos sociais presentes na Idade Média. Só para exemplificar, somente 18% dos alunos da escola pública, antes de ter acesso ao conteúdo na escola, afirmou que o Servo fazia parte da constituição medieval. Após as ponderações do professor, este número sobe para 78%. Esta mesma comparação serve também para a escola privada.

A próxima pergunta manteve o mesmo perfil desta questão que acabamos de discutir. Agora nosso interesse é a forma de organização político-econômica. Em suma, gostaríamos de perceber se o aluno saberia relacionar de forma pontual feudalismo à Idade Média. Novamente, os resultados são muito próximos. Os dois grupos de alunos concatenaram o feudalismo com a época medieval. No que tange aos números, na primeira fase do questionário nenhum aluno das duas instituições assinalou feudalismo como resposta. Porém, após o conteúdo, 63% na escola pública e 68% na privada, responderam que o feudalismo está relacionado como o mundo medieval.

A próxima pergunta, apesar de ainda ser objetiva, possuía um grau de complexidade maior. Após a ministração do conteúdo, o aluno deveria verificar se a função social indicada na afirmação era condizente ao tipo de trabalho. Sendo assim, além da memorização o aluno precisava ter assimilado alguns conceitos básicos pertinentes à época. Para uma melhor visualização, apresentaremos os dados numa tabela.

DADOS PERTENCENTES À ESCOLA PÚBLICA		
Na sociedade Medieval havia uma divisão quanto à realização do trabalho. Marque a alternativa que demonstra a organização das tarefas nos feudos:		
(a) os escravos, que moravam na senzala, faziam todo o trabalho	5	20%
(b) os cavaleiros faziam a preparação do solo	1	4%
(c) os servos cuidavam da terra do senhor em troca de moradia e proteção	7	28%
(d) os senhores cuidavam do rebanho bovino	3	12%
(e) o clero era responsável pela colheita e transporte da safra	6	24%
(f) não responderam	3	12%

DADOS PERTENCENTES À ESCOLA PRIVADA		
Na sociedade Medieval havia uma divisão quanto à realização do trabalho. Marque a alternativa que demonstra a organização das tarefas nos feudos:		
(a) os escravos, que moravam na senzala, faziam todo o trabalho	1	3%
(b) os cavaleiros faziam a preparação do solo	0	0
(c) os servos cuidavam da terra do senhor em troca de moradia e proteção	29	91%
(d) os senhores cuidavam do rebanho bovino	0	0
(e) o clero era responsável pela colheita e transporte da safra	1	3%
(f) Não respondeu	1	3%

Estes dados, bem como os referentes às respostas dissertativas que os alunos tiveram que elaborar e que apresentaremos logo a seguir, vêm comprovar uma situação presenciada durante as observações realizadas nas referidas salas de aula. Devido a uma gama de elementos, o professor da escola pública centralizou seus procedimentos didáticos numa abordagem tradicional de Ensino de História. Já a professora da escola particular conseguiu ter um diálogo com seus alunos, fugindo assim do tradicional questionário, em que os alunos copiam determinadas questões propostas e memorizam mecanicamente para responder no dia da prova.

Fazendo uma primeira ponderação sobre os números obtidos, se relacionarmos conjuntamente as informações presentes nos diferentes instrumentos de coleta de dados, temos alguns elementos que podem indicar a fragilidade da metodologia de Ensino de História que prioriza aulas expositivas centralizadas na pessoa do professor. Nesta modalidade, o aluno se transforma num “armazém” no qual as informações são depositadas

temporariamente. Para alguns autores, o professor tem que possibilitar ao aluno situações em que ele possa atuar como “fábricas”: construir conhecimentos.

Para responder as duas próximas questões que iremos analisar, o aluno deveria ser capaz de estabelecer várias articulações entre os diferentes conceitos presentes na Idade Média. Como já havíamos destacado, ambas as questões foram aplicadas nos dois questionários, ou seja, antes e após o conteúdo ser trabalhado com os alunos. Na primeira das duas questões, pedimos para os alunos explicarem o que foi a Idade Média. No segundo momento, foi solicitado para que elaborassem um desenho sobre uma forma de trabalho no período e que de forma sucinta detalhasse o que desenhou.

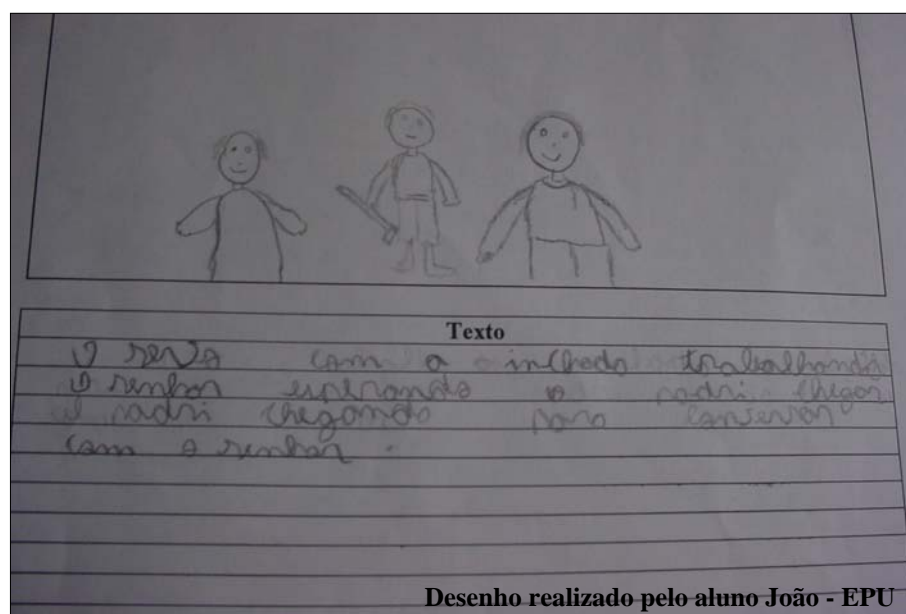
Para introduzir mais elementos nesta “conversa”, vamos transcrever algumas das respostas dos alunos. Visando sistematizar a apresentação, num primeiro momento, traremos algumas ponderações que classificamos como conceito subjetivo. Em outras palavras, tais alunos mesmo após a intervenção do professor não elaboraram um conhecimento histórico científico sobre Idade Média. Mesmo ciente da diferença percentual entre os alunos das duas instituições pesquisadas no que diz respeito à classificação das respostas, optamos por apresentar um número correlato de exemplos.

Em relação às falas dos alunos, iniciaremos nossa exploração pela escola pública. Para Karla – EPU, a *“Idade Média foi passado. Foram grandes acontecimentos na Idade Média no passado”*. Segundo Luis – EPU, *“foi grandes acontecimentos da Idade Média, no passado”*. Ronie – EPU, outro aluno, salienta *“a Idade Média foi pessoas antigas que viviam em lugares que era deserto”*. Finalizando os relatos dos alunos da escola pública, Gleice- EPU afirma que *“a Idade Média foi muito importante na História por que teve muitos mitos e realidades no cotidiano dos antepassados”*.

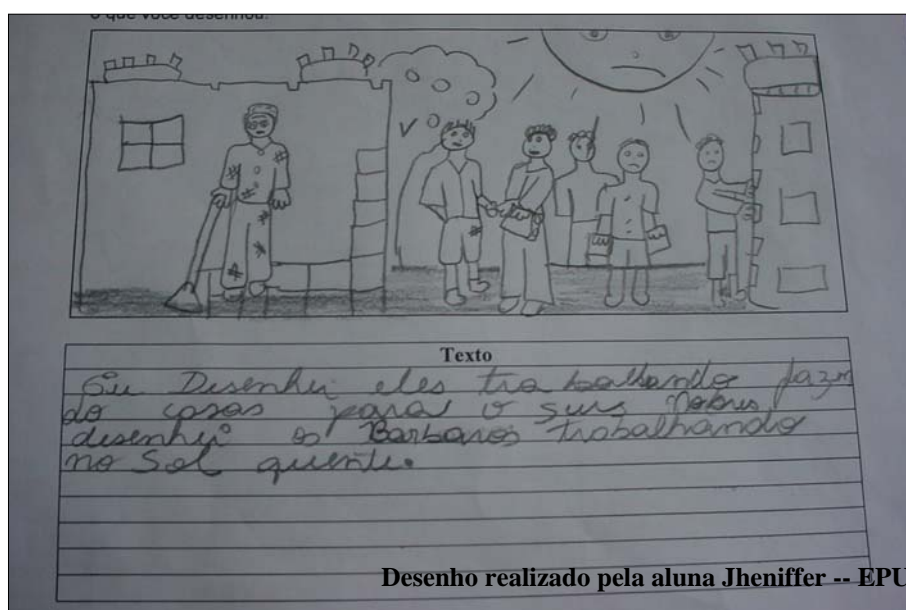
Ainda em relação ao mesmo conceito, Gabriela – EPA não demonstra ter construído de forma sólida um conceito científico sobre a época medieval. Para esta aluna, *“a Idade Média foi uma idade de grandes acontecimentos, grandes mudanças, também teve algumas guerras, mas também teve paz. A Idade Média era muito dolorosa. Os escravos tinham que trabalhar duro construir pirâmides, mas não tinha tempo para descansar e comiam pouco”*. Como podemos verificar, há uma mistura de elementos presentes em outros momentos históricos.

Em relação à mudança de concepção sobre a Idade Média, mesmo em menor número tivemos alunos da Escola Pública que elaboraram respostas classificadas como conhecimento histórico aproximado ou científico. Por exemplo, para Lucilene - EPU, *“as servas da rainha cuidavam da terra em troca de moradia e proteção”*. Seu colega João –

EPU escreveu que “a Idade Média foi os servos cuidando da terra do senhor em troca de moradia”. Ao elaborar seu desenho, assim comentou: “o servo com a enxada trabalhando. O senhor esperando o padre chegar. O padre chegando para conversar com o senhor”.



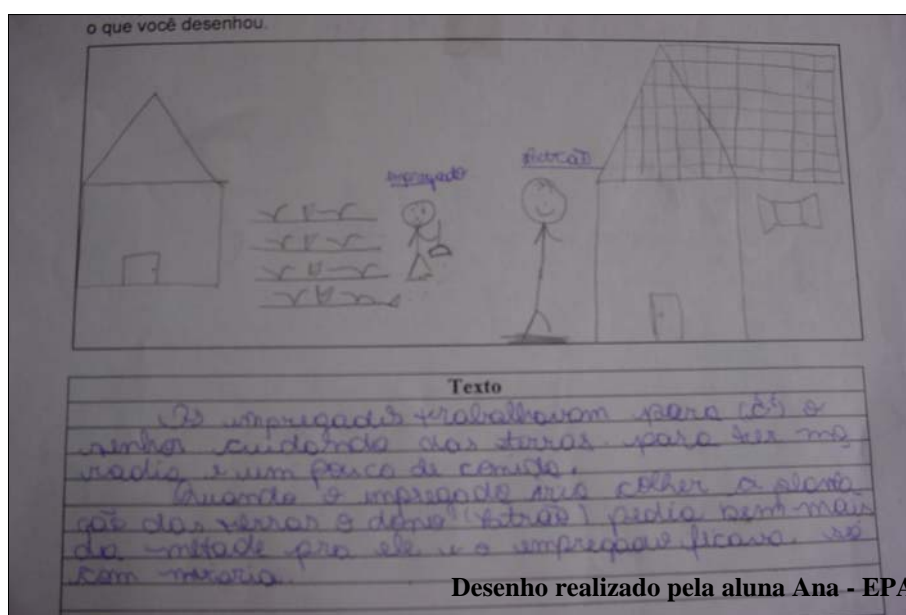
Jheniffer, outra aluna da escola pública, fez o seguinte apontamento: “a Idade Média para mim havia muitas pessoas ricas, trabalhadores pobres, escravos que apanhavam, rei, servos, pessoas nobres, etc. Eu aprendi bastante coisas novas. Para mim a Idade Média é uma das melhores histórias”. Ao explicar o que desenhou, nos relatou que buscou retratar “eles trabalhando fazendo casas para o seus nobres. Desenhei os bárbaros trabalhando no sol quente”.



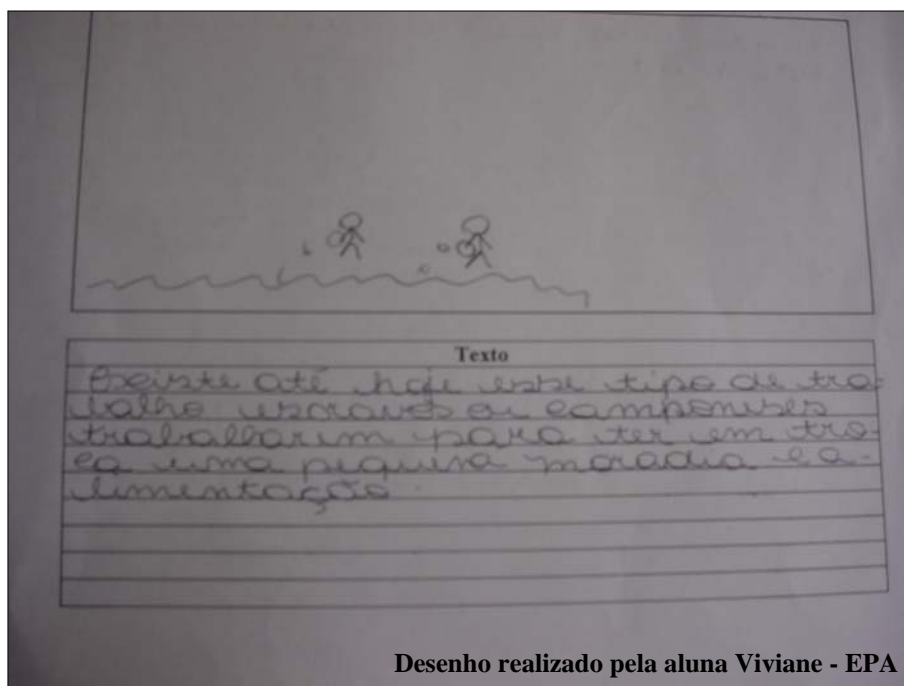
Para encerrar estes exemplos, utilizaremos as palavras de três alunas da escola particular. Para Lais – EPA, “a Idade Média foi constituída por 3 grupos, que eram o Clero, Nobre e Servo. O Clero cuidavam da religiosidade das pessoas. Os nobres cuidavam da educação e eram militares. E os servos, cuidavam da agricultura, dos plantios e da época da colheita”.

A resposta de Ana – EPA traz elementos interessantes para nossa análise. Primeiro, ela respondeu de forma correta todas as questões que visavam identificar os grupos sociais presentes na Idade Média. Por exemplo, na questão de número dois conseguiu articular a figura do servo e a respectiva função que este exercia dentro das três ordens medieval. Porém, ao responder a questão que aborda o conceito geral da Idade Média, fez a seguinte ponderação: “Na Idade Média os **escravos** trabalhavam para ganhar uma moradia e um pouco de alimento”(grifo nosso). Esta aluna sintetizou um problema marcante na pesquisa, ou seja, muitos alunos confundiram servos e escravos.

Destacaremos a explicação que a referida aluna elaborou para o seu desenho. Para ela, na Idade Média “os **empregados** trabalhavam para o senhor cuidando das terras para ter moradia e um pouco de comida. Quando o empregado vai colher a plantaço das terras o dono (**patrão**) pedia bem mais da metade para ele e o empregado ficava só com **mixaria**” (grifo nosso). Este troca de termos poderia sugerir uma relação com o tempo presente.



Viviane – EPA, a última aluna a ser destacada, enfatiza que “a Idade Média é conhecida como idade das trevas, pois foi uma idade, ou melhor, período de grande sofrimento, guerra, violência e até morte”. Apesar de sua resposta sobre a época medieval trazer uma leitura estereotipada do período, fruto de um modelo historiográfico que apregoava uma “evolução” contínua na História¹⁸, no seu desenho sobre trabalho na Idade Média, deixou transparecer que compreendeu a História como processo. Ou seja, para a referida aluna “existe até hoje este tipo de trabalho: escravos ou camponeses trabalharem para ter em troca uma pequena moradia e alimentação”. Nestes termos podemos intuir que, passados mais de 6 séculos do “fim da Idade Média”, nossos contemporâneos são submetidos a um tratamento similar utilizado na Europa medieval.



Ainda em relação à questão tratada nos parágrafos anteriores, apresentaremos a seguir um gráfico que traz uma visão global da classificação de todas as respostas dos alunos. Nele foi possível verificar os conceitos prévios que os alunos apresentaram sobre Idade Média e as mudanças ocorridas após a intervenção do professor.

¹⁸ Convém lembrar que segundo Bittencourt (1998a, p. 24), a Idade Média “[...] não é estudada para se compreender uma sociedade que vivia diferentemente da atual, como formas diversas de concepção de propriedade, suas relações sociais e religiosas, como outra cultura, mas uma fase de preparação para o nascimento das nações e o advento do capitalismo. Assim, a crise do feudalismo é que importa e não o sistema feudal”.

ANÁLISE DE DADOS: ESCOLA PÚBLICA					
Os historiadores dividiram a história da humanidade em quatro grandes períodos. A Idade Média é um desses períodos. Explique o que foi a Idade Média.					
Primeiro questionário – antes do conteúdo			Segundo questionário – após o conteúdo		
Conceitos	Número absoluto	Porcentagem	Conceitos	Número absoluto	Porcentagem
Subjetivo	8	32	Subjetivo	10	40
Senso Comum	3	12	Senso Comum	1	4
Histórico aproximado	1	4	Histórico aproximado	4	16
Histórico Científico	0	0	Histórico Científico	2	8
Não responderam	13	52	Não responderam	8	32
Faça um desenho sobre o trabalho na Idade Média e depois explique com suas palavras o que você desenhou					
Primeiro questionário – antes do conteúdo			Segundo questionário – após o conteúdo		
Conceitos	Número absoluto	Porcentagem	Conceitos	Número absoluto	Porcentagem
Subjetivo	22	88	Subjetivo	11	44
Senso Comum	2	8	Senso Comum	1	4
Histórico aproximado	0	0	Histórico aproximado	6	24
Histórico Científico	0	0	Histórico Científico	2	8
Não responderam	1	4	Não responderam	5	20

ANÁLISE DE DADOS: ESCOLA PRIVADA					
Os historiadores dividiram a história da humanidade em quatro grandes períodos. A Idade Média é um desses períodos. Explique o que foi a Idade Média.					
Primeiro questionário – antes do conteúdo			Segundo questionário – após o conteúdo		
Conceitos	Número absoluto	Porcentagem	Conceitos	Número absoluto	porcentagem
Subjetivo	16	50	Subjetivo	6	19
Senso Comum	4	12	Senso Comum	2	6
Histórico aproximado	12	38	Histórico aproximado	13	41
Histórico Científico	0	0	Histórico Científico	10	31
Não responderam	0	0	Não responderam	1	3
Faça um desenho sobre o trabalho na Idade Média e depois explique com suas palavras o que você desenhou					
Primeiro questionário – antes do conteúdo			Segundo questionário – após o conteúdo		
Conceitos	Número absoluto	Porcentagem	Conceitos	Número absoluto	porcentagem
Subjetivo	20	63	Subjetivo	8	25
Senso Comum	1	3	Senso Comum	0	0
Histórico aproximado	10	31	Histórico aproximado	7	22
Histórico Científico	0	0	Histórico Científico	17	53
Não responderam	1	3	Não responderam	0	0

Como já enfatizamos, o sentido desta pesquisa não é cotejar as instituições ou professores. A nossa intenção é verificar as mudanças ocorridas nos conceitos históricos dos alunos, tendo como referenciais a metodologia do professor utilizada em sala de aula. Sendo assim, as comparações que estabeleceremos é entre o próprio grupo de alunos.

No que tange ao grupo pertencente à escola pública, constatamos a dificuldade que os alunos tiveram para responder estas questões. Ou seja, como a elaboração de uma resposta exigia mais do que dados memorizados mecanicamente, muitos participantes não conseguiram articular uma resposta de cunho histórico. Portanto, baseado nestes números, se pegarmos o questionário aplicado após o conteúdo, verificamos que o percentual de alunos que não responderam acrescido dos que elaboraram respostas classificadas como de senso comum ou subjetivos, é de 76%. Em outras palavras, dos 25 alunos que participaram do trabalho, 18 não souberam responder com base em conceitos históricos, o que foi Idade Média.

Porém, não podemos esquecer que houve em termo percentual uma mudança em relação aos alunos pertencentes à escola pública que construíram conceitos históricos após a intervenção do professor. Isto é, numa primeira fase somente 4% dos participantes demonstraram um conhecimento histórico aproximado; já na segunda etapa, 24% elaboraram respostas classificadas como históricos aproximados ou científicos.

Levando em consideração que os métodos de ensino do professor são essenciais para a aprendizagem do aluno, gostaríamos de destacar nestas duas leituras apresentadas a limitação de estratégias de Ensino de História que privilegiam abordagens ditas como tradicionais. Houve uma mudança em relação ao primeiro momento, mas em termos gerais, mesmo desconsiderando os 32% dos alunos que não responderam na segunda fase, 44% da sala não demonstrou nas respostas ter formado conceitos históricos após as intervenções do professor.

Em nossa concepção, como a porcentagem de alunos que aprenderam pensar historicamente foi reduzido, o uso de tais metodologias de Ensino de História fortalece uma “velha crença” disseminada entre os alunos: para aprender História tem que ter dom. Para corroborar tal assertiva, lembraremos as palavras de uma aluna da referida escola. Segundo Jenifer, estudar História é algo “*muito chato e difícil*”.

Trazendo nosso foco de análise para os números da escola privada, constatamos que 72% dos alunos elaboraram resposta que continha conhecimento histórico, seja ele aproximado ou científico. Traduzindo este percentual em valores absolutos, 23 dos 34

alunos participantes da pesquisa, que estudam na escola privada, foram capazes de elaborar um conhecimento classificado como conceito histórico.

Vale lembrar que a professora que atua nesta instituição demonstrou utilizar, em diferentes momentos, estratégias de ensino que se distanciavam do modelo tradicional. Porém, é importante ressaltar que mesmo com tal aporte tivemos um percentual de alunos que não construíram conceitos históricos após sua intervenção. Em outras palavras, antes do conteúdo ser discutido, 62% do grupo demonstrou não possuir conceitos históricos sobre Idade Média. Após o trabalho realizado, 25% dos alunos elaboraram suas respostas embasadas em conceito subjetivo ou senso comum.

Sabemos que diferentes fatores colaboraram para que os referidos alunos não fossem capazes de elaborar suas respostas embasadas em conceitos históricos. Entre estes, acreditamos que alguns procedimentos metodológicos do professor, fortemente influenciado pelo modelo de ensino factual de História, contribuíram para a ocorrência destes números.

Como última questão do instrumento, apresentamos a figura de um castelo medieval para o aluno analisar e escrever sobre o principal motivo que levou os medievos a utilizarem esse modelo arquitetônico. Na segunda parte da pergunta, eles deveriam estabelecer uma relação entre os condomínios fechados atuais e o castelo medieval.

No que diz respeito à primeira parte da pergunta, 91% dos 57 alunos que participaram da pesquisa, em linhas gerais, relacionaram as muralhas com a questão da insegurança vivida no período medieval. Os relatos expostos logo a seguir exemplificarão melhor esta questão.

Para Juliana – EPU, os muros eram *“por causa das guerras que acontecia na Idade Média”*. Janaína –EPU salienta que os altos muros impediriam que *“os rueiros invadissem aquele local”*. Selma – EPU estabelece uma dupla função: *“para que seu servos não fugissem. Para que eles pudessem ter mais segurança”*. Como último apontamento, Marcos – EPU faz a seguinte definição: *os muros altos serviam para eles se proteger dentro dos castelos e se “defenderem dos terroristas”*.

Continuando os relatos de alguns apontamentos feitos pelos alunos sobre a pergunta realizada em relação à fortificação dos castelos temos as seguintes falas: Para Laila – EPA: *“os muros protegem os moradores de invasão. As torres possibilitaram a visão dos senhores feudais. O material era reforçado, e era um abrigo para os moradores”*. A resposta de Laís – EPA também versa sobre a mesma temática de sua colega a pouco apresentada. Ou seja, para ela, tal construção era necessária *“para se defender dos seus inimigos”*. Portanto,

como já mencionamos, a grande maioria dos alunos pesquisados elaborou sua resposta tendo como norte a questão das invasões, guerras e ataques inesperados.

Na segunda parte da pergunta, ou seja, a relação entre os muros do castelo e os condomínios fechados, muitos alunos fizeram uma leitura apropriada que nos permitiu visualizar, em diferentes momentos, uma noção de processo histórico. Porém, como o meio social em que vivemos influencia na construção dos conceitos, os alunos da escola privada, *a priori*, por ter mais contato com este tipo de construção, elaboraram uma relação mais profícua.

Terminada a exposição das perguntas e suas respectivas respostas, não podemos esquecer que a construção do conhecimento não se faz somente na escola. Como já procuramos mostrar, fatores extra-classe interferem na aprendizagem do aluno. Entretanto, os diferentes dados apresentados em todo o trabalho levam-nos a inferir que existe uma relação considerável entre a construção histórica dos alunos e os métodos de ensino utilizados pelo professor em sala de aula. E, se tal metodologia tiver como aporte uma teoria historiográfica que busca dar conta de questões suscitadas em nosso tempo, o resultado final – construção do conhecimento histórico – poderá ser mais satisfatório. Parafraseando um filósofo espanhol, tais metodologias poderiam contribuir para formarmos “fábricas e não armazéns”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao elaborar as considerações finais de uma pesquisa acadêmica, somos instigados a fazer uma “viagem no tempo” e retornar nosso foco de atenção para o momento em que fomos desafiados a procurar subsídios para compreender melhor uma determinada situação que nos incomodava. Com as diferentes leituras que realizamos ao longo deste tempo, bem como as experiências vivenciadas na pesquisa de campo, percebemos que o nosso problema original era bem maior do que imaginávamos. Neste sentido, além de colaborar na construção da possível resposta, o enriquecimento do nosso arcabouço epistemológico permitiu enxergarmos novas problemáticas presentes no Ensino de História.

Trazendo essa reflexão para o contexto escolar, percebemos que devido à dinâmica que permeia o mundo atual, as dúvidas e perguntas de nossos alunos ao longo dos anos não são as mesmas. Mas, em muitas salas de aulas, o método de ensino voltado para respondê-las continua sendo construído tendo como referencial discussões historiográficas oriundas de outras realidades. Assim, como para os pesquisadores seria enfadonho sempre observar sua “velha” problemática através das mesmas lentes, para o aluno do Ensino Fundamental, na maioria das vezes, é difícil encontrar estímulo para se engajar intelectualmente numa empreitada destituída de sentido real.

O livro *Admirável Mundo Novo*, escrito em 1931 por Aldous Huxley, traz o relato de um método de ensino que, guardadas as devidas proporções, poderia ser comparada à forma de ensinar História ainda presente em muitas escolas brasileiras. Segundo o autor, havia um menino deitado na cama ouvindo a seguinte gravação:

O Nilo é o mais longo da África e o segundo em comprimento de todos os rios do globo. Embora não atinja o tamanho do Mississipi-Missouri, o Nilo está a frente de todos os rios pela importância de sua bacia, que se estende a 35 graus de latitude (HUXLEY, 1966, p. 46).

A continuação da leitura do livro relata-nos que o aluno, ao ser questionado sobre o rio em outro momento, não soube responder. Diante da verificação da ineficiência do método, chegou-se à seguinte conclusão: “[...] não se pode adquirir conhecimento sem saber do que se trata” (HUXLEY, 1966, p. 46).

Em nossa pesquisa de campo, percebemos que alguns procedimentos utilizados pelos professores privilegiaram mais o cumprimento do conteúdo “planejado” - sem conhecer o seu público, uma vez que foi elaborado antes da chegada dos alunos - do que tendo como referencial os conhecimentos tácitos já sistematizados, contribuir para a construção do pensamento histórico. Num fragmento de texto citado na pesquisa, Pinsky e Pinsky (2003) são enfáticos ao afirmar que, em alguns casos, discussões que “atrasariam a matéria” são deixadas de lado.

Outra questão abordada no texto, e que é discutida por diferentes autores, diz respeito à falta de atenção das autoridades públicas dos diferentes níveis ao ensino. Pudemos presenciar diversas situações em que o professor da escola pública juntamente com seus alunos tiveram o trabalho prejudicado por falta de recursos mínimos. Por exemplo, não havia à disposição do professor uma fotocopidora para reproduzir atividades para os alunos. Sendo assim, qualquer procedimento pedagógico que envolvesse tal problemática tinha que ser suspenso ou repassado a atividade no quadro-negro. É salutar retomar outra questão: como não era permitido ao aluno levar o livro didático para casa, todas as atividades que poderiam ser realizadas com tal material tinham que ser transcritas para o quadro. Esta maçante operação de guerra, com *status* de “exército de Brancalione”, ocupou grande parte das aulas.

Em relação à falta de cuidado dos governos e sociedade com a educação, o professor que atua na escola pública já constatou tal fato durante o período de estágio obrigatório do curso de graduação. Segundo suas palavras, “[...] a *única lição que tirei do estágio foi o descaso que a sociedade brasileira em geral tem em relação à educação e aos educadores*”.

Quanto ao estágio obrigatório, percebemos uma deficiência em relação ao seu propósito principal: preparação dos professores. Sabemos que não é possível prever ou preparar o futuro professor para todos os desafios que serão apresentados, mas nos relatos dos dois professores entrevistados constatamos que o mesmo não foi realizado de maneira satisfatória. Para exemplificar, traremos o relato da professora da escola privada. Ao ser questionada sobre a contribuição do estágio para sua atuação, salientou que foi parcial, mas sentia-se segura “[...] *pois vim do curso de magistério onde os estágios são bastante rigorosos e as práticas também. Quanto a faculdade não posso dizer o mesmo [...]*”.(grifo nosso)

Em relação a esta questão, gostaríamos de inferir que não estamos querendo procurar “culpados” para tal situação. Acreditamos que o erro não está só na metodologia dos professores de Prática de Ensino mas, principalmente, na constituição do curso de graduação

de História. Vários autores citados no texto há tempo vêm denunciando a nítida separação entre as disciplinas de conteúdo historiográfico e a de Prática de Ensino de História. Segundo os autores, uma melhor aproximação poderia contribuir para que o futuro professor elaborasse estratégias de ensino, visando provocar seus alunos a pensarem historicamente.

Diante da realidade presenciada nos relatos sobre o estágio obrigatório pelos professores pesquisados, somos instigados a reintroduzir nas considerações finais duas citações que traduzem bem a dinâmica presente na formação acadêmica do futuro professor. O primeiro traz o depoimento de um licenciado em História. Este relata que sua graduação foi direcionada para a formação de pesquisador: “[...] eu fui preparado para não ser professor; eu fui preparado para ser pesquisador de História, mas os professores foram muito claros quando colocaram isso para gente: o objetivo do curso de História da UFPR não era formar professores” (RANZI; MARTINS, 2003, p. 278). A segunda fala pertence a um professor universitário que há anos vem criticando o modelo de ensino das universidades brasileiras. Para Villalta (1992-3, p230) além de não formarem pesquisadores, os cursos de graduação em História “[...] fracassam igualmente em relação à formação de professores: os alunos saem precários do ponto de vista teórico e, mais do que isso, **quase sem vivenciarem a prática do ensinar História**” (VILLALTA, 1992-3, p.230). (grifo nosso)

Esta questão de vivenciar a prática de ensino de forma profícua durante a formação inicial, poderia ser uma das alternativas para que o futuro professor de História pudesse aprender a relacionar a teoria historiográfica com a prática de ensino. Como pudemos ver na pesquisa, mesmo a professora que atua junto à escola privada, que *a priori* teve à sua disposição mais recursos, utilizou em alguns momentos procedimentos que favoreceram mais a memorização mecânica dos conteúdos do que a construção do pensamento histórico.

Sabemos que para construir o saber precisamos memorizar informações, mas este procedimento será melhor aproveitado se deixarmos de memorizar mecanicamente para memorizar de forma compreensiva. Por exemplo, nem sempre atividades que levam o aluno a realizar leituras do material didático ou de apoio podem colaborar decisivamente para a construção do conhecimento histórico. Em outras palavras, o aluno apesar de possuir mais informação, poderá ter dificuldade de articulá-las. Neste sentido, Paulo Freire (2005, p. 45) exorta que mesmo o estudante que memorizar *ipsis litteris* o lido poderá não ter compreendido o discurso do autor. “[...] Esta seria uma leitura bancária em que o leitor comeria o contexto do texto do autor com a ajuda do professor nutricionista”.

Em relação ao Ensino de História, percebemos em nossa pesquisa que a leitura compreensiva é primordial. Na maioria das vezes, as diferentes análises históricas

dependem dos alunos compreenderem o que está explícito e implícito nos documentos. Neste sentido, caberá ao professor além de alfabetizá-los historicamente contribuir para que possam ler e atribuir significados ao que lêem. Em tom de desabafo, o professor da escola pública, ao ser questionado sobre a importância do professor de História contribuir para a formação do cidadão crítico e reflexivo, fez os seguintes comentários: *“esse enfoque é importantíssimo, no entanto, é difícil alcançá-lo numa sala de aula com 40 alunos que não se respeitam, são analfabetos funcionais e não dão a mínima para o conteúdo proposto. Tento, apesar dessa realidade, dialogar com os alunos para aproximar as suas realidades com o conteúdo curricular, tarefa na maioria das vezes ingrata”*.

Segundo o professor, uma das estratégias utilizadas para a formação de cidadãos críticos e reflexivo é o diálogo com os alunos, no intuito de *“[...] aproximar as suas realidades com o conteúdo curricular [...]”*. Em nossa concepção, um dos grandes problemas presentes nesta fala é a tentativa de aproximar a realidade do aluno com a da escola. No que tange ao conteúdo trabalhado, os alunos são obrigados a estudar nas aulas de História que o rei tal, que reside no palácio ou castelos (...). Neste sentido, concordamos com Saviani (2003) quando afirma que é o currículo que deve aproximar-se da realidade do aluno, para que num momento ulterior possa ser, paulatinamente, problematizado visando levar o indivíduo a compreender os conhecimentos sistematizados historicamente.

Esta distância muitas vezes é ampliada devido aos métodos de ensino, ou seja, a forma como o professor planeja e executa suas aulas. Pudemos presenciar, em nossas observações de campo, que a maioria das exposições e discussões sobre História partiu do passado, buscando em ordem cronológica caminhar através dos tempos em uma sucessão de fatos e datas. Mesmo ciente dos inúmeros fatores que interferem no trabalho do professor acreditamos que a ausência de leituras históricas que buscasse articular de forma profícua as diferentes temporalidades foi um dos elementos que mais colaborou para que muitos alunos não conseguissem responder as questões embasadas historicamente.

Como último ponto de reflexão, temos a seguinte proposição: apesar de os professores “conhecerem” as novas formas de escrever a História, no momento de atuar optam, em muitos casos, por trabalhar de forma tradicional. Como os professores pesquisados afirmaram na entrevista que não tiveram a oportunidade de exercitar seu ofício de forma adequada durante a graduação, somos induzidos a pensar que os mesmos estariam seguindo, em alguns momentos, as referências que tiveram enquanto alunos do Ensino Fundamental e Médio. Isto é, estariam espelhando sua prática nos seus antigos professores. Deixando de lado a elucubração quanto à possível causa da permanência de metodologias voltadas ao modelo

tradicional, o que fica patente é que tais práticas pouco contribuem para que o ensino de História possibilite meios para que os alunos possam pensar historicamente, fato este primordial para servir de guia em nossa caminhada enquanto seres humanos.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n.193-222, p. 163-192, set./ago.93.

_____. Currículos de história e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998. p. 28 – 41.

ALMEIDA, Jozimar Paes de. Horizonte transversal: a difusão do conhecimento científico sobre o “meio ambiente” nos livros didáticos de História (1992-2002). In: ARIAS NETO, José Miguel (org.). **Dez anos de pesquisas em Ensino de História**. Londrina: AtritoArt, 2005. p. 262 - 270.

ALMEIDA, Leandro S. Facilitar a aprendizagem: ajudar os alunos a aprender e a pensar. **Psicologia escolar e educacional**, v.6, n.2, p. 155 - 165, 2002.

ALVARES, Amélia; RÍO, Pablo Del. Educação e desenvolvimento: a teoria de Vygotsky e a zona de desenvolvimento próximo. In: COLL, César; PALÁCIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artmed, 1996. p.79 - 104.

ALVES, Palmira Carlos. Avaliar competência na aula de História: um novo quadro de referência. In: BARCA, Isabel (org.). **Para uma educação histórica de qualidade**. Braga: Minhografe, 2004. p.115 - 130.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. p. 11 - 24.

_____. **Etnografia da prática escolar**. 11.ed. Campinas: Papyrus, 1995.

ARAÚJO, Fátima Maria Leitão. As Histórias produzidas nos livros didáticos. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; CAINELLI, Marlene Rosa (orgs.). **III Encontro: perspectivas do Ensino de História**. Curitiba: Aos Quatros Ventos, 1999. p. 237 – 251.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Técnicas de ensino: por que não?** 3. ed. Campinas: Papyrus, 1995. p. 11 – 34.

ARENDDT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 221 – 247.

AROEIRA, Maria Luisa Campos. **Didática de pré-escola: vida criança – brincar e aprender**. São Paulo: FTD, 1996.

AZANHA, José Mario Pires. Comentários sobre a formação de professores em São Paulo. In: SERBINO, Raquel Volpato et al. **Formação de professores**. São Paulo: Editora da Unesp, 1998. p. 49 - 58.

BARBOSA, Antônio et al. **O conceito de sociedade: uma experiência educativa com alunos de 5º e 7º anos**. Braga: Universidade do Minho, 2004.

BARCA, Isabel. **Os jovens portugueses: idéias em História**. Perspectiva, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 381-403, jul/dez. 2004a.

_____. Aula oficina: do projeto a avaliação. In: _____ (org.). **Para uma educação histórica de qualidade**. Braga: Minhografe, 2004b. p.131 - 144.

BARCA, Isabel; GAGO, Marília. **Usos da narrativa em História**. Braga: Universidade do Minho, 2004.

BARROS, José D' Assunção. **O campo da História: especialidades e abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARTON, Keith. Qual a utilidade da História para as crianças? Contributos do ensino da história para cidadania. In: BARCA, Isabel (org.). **Para uma educação histórica de qualidade**. Braga: Minhografe, 2004. p.11 - 27.

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. **Revista Brasileira de História**, São Paulo. V.13,n.25/26, p.193 - 222, set. 92/ago.93.

_____.Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998a. p.11 - 27.

_____. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998b. p. 69 – 90.

_____. Propostas curriculares de História: continuidades e transformações. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org.). **Os currículos do Ensino Fundamental para as Escolas brasileiras**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998c. p.127 – 161.

_____. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

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

BLOOM, Benjamin Samuel. Et al. **Taxionomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo**. Porto Alegre: Globo, 1972.

BOMÉRY, Helena Maria Bousquet. O livro didático no contexto da política educacional. In: OLIVEIRA, João Bastista Araújo; GUIMARÃES, Sonia Dantas Pinto; BOMÉRY, Helena Maria Bousquet. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus; Campinas: Editora da UNICAMP, 1984. p. 31 – 68.

BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. O Marxismo e a História. In: _____. **As Escolas Históricas**. Lisboa: Europa-América, 1990. p. 153 - 176.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. Departamento Nacional de Propaganda. **O Brasil é bom**. Rio de Janeiro: Officina Graphica Mauá, 1938.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. Brasília: A secretaria, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Programa nacional do livro didático: História**, Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/home/livro_didatico/pnld2005_historia.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2006.

BRAUDEL, Fernand Paul Achille. Os tempos da história. In: _____. **Escritos sobre a História**. São Paulo: Perspectiva, 1978a. p. 11 - 38.

_____. A história e as outras ciências do homem. In: _____. **Escritos sobre a História**. São Paulo: Perspectiva, 1978b. p. 39 – 215.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929 -1989)**: a revolução francesa da historiografia. São Paulo: UNESP, 1997.

_____. **História e teoria social**. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

BZUNECK, Jose Aloyseo. Aprendizagem por processamento da informação: uma visão construtivista. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (orgs.). **Aprendizagem**: processos psicológicos e o contexto social na escola. Petrópolis: Vozes, 2004. p.17 - 54.

BZUNECK, Jose Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Edi Rufini. Aprendizagem escolar em contextos competitivos. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (orgs.). **Aprendizagem**: processos psicológicos e o contexto social na escola. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 251 - 277.

CABRINI, Conceição et al., **Ensino de História**: revisão urgente. São Paulo: EDUC, 2000.

CAINELLI, Marlene Rosa. O lugar da prática de ensino na formação do professor de História. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; CAINELLI, Marlene Rosa (orgs.). **III Encontro**: perspectivas do Ensino de História. Curitiba: Aos Quatros Ventos, 1999. p. 143 – 148.

CARDOSO, Ciro Flamarion Santana. **Uma introdução à História**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CARDOSO, Ciro Flamarion Santana; BRIGNOLI, Héctor Pérez. **Os métodos da história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1990.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Capitalismo e escravidão meridional**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

CARELLI, Gabriela. Os novos donos da educação. **Veja**, São Paulo, n. 1740, p.92-95, 27 fev. 2002. Semanal.

CARVALHO, Ana Amélia. A world wibe web. In: BARCA, Isabel (org.). **Para uma educação histórica de qualidade**. Braga: Minhografe, 2004. p.233 - 251.

CARVALHO, José Murilo. **A construção da ordem: a elite política imperial. Teatro de sombras: a política imperial.** Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.

CARVALHO, Laerte Ramos. As diretrizes e bases: breve história. In: BARROS, Roque Spencer Maciel de (org). **Diretrizes e bases da educação nacional.** São Paulo: Pioneira, 1960.

CHALHOUB, Sidney. **Visões de liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte.** São Paulo: Cia das Letras, 2001.

CHARLOT, Bernard. O sujeito e a relação com o saber. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo: Editora da Unesp, 2003. p. 23 – 33.

CHIZZOTTI, Antonio. Da pesquisa qualitativa. In: _____. **Pesquisas em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1991. p. 77 – 87.

COELHO, Araci Rodrigues. Escolarização: uma perspectiva de análise dos livros didáticos da História. In: ARIAS NETO, José Miguel (org.). **Dez anos de pesquisas em Ensino de História.** Londrina: AtritoArt, 2005. p. 237 – 244.

COLL, César. **Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica a elaboração do currículo escolar.** São Paulo: Ática, 1997.

_____. Introdução. In: COLL, César *et al.* **Os conteúdos da reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes.** Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 9 – 16.

COLLINGWOOD, Roger George. **A idéia de história.** Lisboa: Presença, [196-?].

CONRAD, Robert Edgar. **“Tumbeiros”:** o tráfico escravista para o Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1985.

COTRIM, Gilberto. **Saber e fazer história,** 6ª série. São Paulo: Saraiva, 2002.

CRUZ, Marília Beatriz Azevedo. O ensino de História no contexto das transições paradigmáticas da História e da Educação. In: NIKITIUK, Sônia Maria Leite (org.). **Repensando o ensino de História.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 73 – 83.

CUNHA, Marcus Vinícius da. **John Dewey: uma utopia democrática**. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

CUNHA, André Vitor Cavalcante Seal da. **A (re)invenção do saber histórico escolar: apropriações das práticas narrativas históricas escolares pela prática pedagógica dos professores de História**. 2005. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

D'AMBRÓSIO, Ubiratam. Tempo da escola e tempo da sociedade. In: SERBINO, Raquel Volpato et al. **Formação de professores**. São Paulo: Editora da Unesp, 1998. p. 239 - 250.

DECCA, Edgar de. **O nascimento das fábricas**. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

DOSSE, François. **A história em migalhas: dos Annales à nova história**. São Paulo: Ensaio; Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

ESPÍRITO SANTO, Janaína de Paulo do. Prática e produção didática em História: algumas considerações. In: ARIAS NETO, José Miguel (org.). **Dez anos de pesquisas em Ensino de História**. Londrina: AtritoArt, 2005. p. 297 – 303.

FALCON, Francisco José Calazans. A identidade do Historiador. **Estudos Históricos**, v. 9, n. 17, p. 7 - 27, 1996.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Ideologia no livro didático**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FENELON, Déa Ribeiro. A questão de Estudos Sociais. **Caderno Cedes**, Campinas, n. 10, p.3 - 10, 1989.

FERREIRA, Arminda *et al.* O conceito de Renascimento: uma experiência educativa com alunos de 8º ano. In: BARCA, Isabel. **Para uma educação histórica de qualidade**. Braga: Universidade do Minho, 2004. p. 147 - 166.

FERRO, Marc. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: Ibrasa, 1983.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2003.

_____. A nova LDB, os PCNs e o ensino de história. In: FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática do ensino de História**. Campinas: Papirus, 2005a. p. 29 – 38.

_____. Como nos tornamos professores de história: a formação inicial e continuada. In: FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática do ensino de História**. Campinas: Papirus, 2005b. p. 59 – 88.

_____. O ensino de história e a construção da cidadania. In: FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática do ensino de História**. Campinas: Papirus, 2005c. p. 89 – 96.

_____. Abordagens historiográficas recorrentes no Ensino Fundamental e Médio. In: FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática do ensino de História**. Campinas: Papirus, 2005d. p. 39 – 48.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. **História e ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FREIRE, Américo; MOTA, Marly. Da pesquisa à sala de aula: questões acerca da elaboração de um livro de História do Brasil para o Ensino Médio. In: ARIAS NETO, José Miguel (org.). **Dez anos de pesquisas em Ensino de História**. Londrina: AtritoArt, 2005. p. 256 – 261.

FREIRE, Gilberto. **Casa-grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 34. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. Novos tempos, velhos problemas. In: SERBINO, Raquel Volpato et al. **Formação de professores**. São Paulo: Editora da Unesp, 1998. p. 41 - 47.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 15. ed. São Paulo: Olho d'água, 2005.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderlei Ferreira da. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GARRIDO, Juan Del Alçázar. As fontes orais na pesquisa histórica: Uma contribuição ao debate. **Revista Brasileira de História**, São Paulo. V.13,n.25/26, p33-54, set. 92/ago.93.

GASPARIN, João Luis. **Uma didática para a pedagogia Histórico-Crítica**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

GATTI JUNIOR, Décio. Livros didáticos de História e massificação do ensino escolar: histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; CAINELLI, Marlene Rosa (orgs.). **III Encontro: perspectivas do Ensino de História**. Curitiba: Aos Quatros Ventos, 1999. p. 748 – 762.

_____. Estado e editoras privadas no Brasil: o papel e o perfil dos editores de livros didáticos (1970 – 1990). **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n.67, p. 365 – 377, 2005.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. _____. (org.). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis: Vozes, 1995. p.228 - 252.

GERMANO, José Willington. A reforma do ensino de 1º e 2º graus. In: _____. **Estado militar e educação no Brasil (1964 – 1985)**. São Paulo: Cortez, 1993a. p. 157 – 208.

_____. Estado militar e educação: a reforma universitária. In: _____. **Estado militar e educação no Brasil (1964 – 1985)**. São Paulo: Cortez, 1993b. p. 101 – 155.

GONÇALVES, Roque. A aprendizagem da história na sociedade de informação. In: BARCA, Isabel (org.). **Para uma educação histórica de qualidade**. Braga: Minhografe, 2004. p.203 - 232.

GRUPO POSITIVO. Material didático. **História: Ensino Fundamental – 6ª série**. Curitiba: Gráfica e Editora Posigraf, 2005.

GUERRIN, Michel; MANDELBAUM, Jacques. Sucesso de crítica e público, “o pesadelo de Darwin” questiona linguagem do documentário ao atacar a exploração da África pelas potências ocidentais. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 2 abr. 2006. Caderno Mais, p. 3.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. Motivações intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. **A motivação do aluno: contribuição da psicologia contemporânea**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p.37 - 57.

HOBSBAWM, Eric John Ernest. Dentro e fora da História. In: _____. **Sobre História**. São Paulo: Cia das Letras, 1998. p. 13 – 21.

HUXLEY, Aldous. **Admirável mundo novo**. Rio de Janeiro: Dinal, 1966.

JANOTTI, Maria Lourdes César. História, política e ensino. In: In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998. p. 42 – 53.

KARASCH, Mary Catherine. **A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808 – 1850)**. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LANGLOIS, Charlos-Victor; SEIGNOBOS, Charles. **Introdução aos estudos históricos**. São Paulo: Editora Renascença, 1946.

LAVILLE, Cristian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Porto Alegre: Artmed, 1999.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. **História: novos problemas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

_____. **História: novas abordagens**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988a.

_____. **História: novos objetos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988b.

LEE, Peter. **Progressão da compreensão dos alunos em História**. Braga: Universidade do Minho, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

LISBOA, Carolina; KOLLER, Sílvia Helena. Interações na escola e processos de aprendizagem: fatores de risco e proteção. In: BORÚCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (orgs.). **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola**. Petrópolis: Vozes, 2004. p.201 - 224.

LOPES, Antonia Osima. Aula expositiva: superando o tradicional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Técnicas de ensino: por que não?** 3. ed. Campinas: Papirus, 1995. p. 35 – 48.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: _____. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986. p. 25 – 44.

MALERBA, Jurandir. Teoria e história da historiografia. In: _____(org.). **A história escrita: teoria e história da historiografia.** São Paulo: Contexto, 2006. p. 11 – 26.

MARTINS, Heloísa T. Souza Martins. **Metodologia qualitativa de pesquisa.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n.2, p. 289 - 300, maio/ago. 2004.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Conteúdos escolares: a quem compete a seleção e organização. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.). **Repensando a didática.** Campinas: Papirus, 1998. P. 65 – 82.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã.** 12. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MAURI, Tereza. O que faz com que o aluno aprendam os conteúdos escolares. In: COLL, César. **O construtivismo em sala de aula.** São Paulo: Ática, 1997. p.79 - 122.

MEDEIROS, Daniel Hortêncio de. **A formação da consciência histórica como objetivo do ensino de história no ensino médio: o lugar do material didático.** 2005. 220 f. Tese (Doutorado) – Curso de Educação, Departamento de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

MEIRELLES, Willian Reis. Cinema e História: abordagem preliminar sobre o uso do filme na sala de aula. In: SCHIMITH, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene (orgs.). **III encontro: perspectivas do Ensino de História.** Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999. p. 505 - 508.

_____. O cinema na história: o uso do filme como recurso didático no ensino de história. **História & Ensino,** Londrina, v.10, p. 77 - 88, out. 2004.

MINAS, Mariana. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In: COLL, César. **O construtivismo em sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997. p.57-77.

MIRANDA, Sonia Regina. O que significa educar para a compreensão da História? Um olhar a partir de um programa de avaliação educacional. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 9, p. 301-323, out. 2003.

MORAES, Dislaine Zerbinatti. A ‘tagarelice’ de Macedo e o ensino de história do Brasil. **História**, São Paulo, v. 23, n.1-2, p. 85-107, 2004.

MORANDI, Franc. **Filosofia da educação**. Bauru: Edusc, 2002.

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes editora, 1982.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: um momento privilegiado de estudos, não um acerto de contas**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MUNAKATA, Kazumi. Histórias que o livro didático contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marcos César de (org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n.25-26, p. 143 - 162, set.92/ago.93.

NEDELL, Jeffrey David. Instituições formais da elite. In: _____. **Belle Époque tropical: sociedade e cultura de elite no Rio de Janeiro na virada do século**. São Paulo: Cia das Letras, 1993. p. 74 – 105.

NIKITIUK, Sonia Maria Leite. Apresentação. In: _____. (org.). **Repensando o ensino de História**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 7 - 8.

NÓVOA, Antonio. Relação escola – sociedade: “novas respostas para um velho problema”. In: SERBINO, Raquel Volpato et al. **Formação de professores**. São Paulo: Editora da Unesp, 1998. p. 19 - 39.

OLIVEIRA, Iranilson Buriti. Hermenêuticas de uma História ensinada: os livros didáticos de História e a produção dos saberes diferenciados. In ARIAS NETO, José Miguel (org.). **Dez anos de pesquisas em Ensino de História**. Londrina: AtritoArt, 2005. p. 548 – 554.

OLIVEIRA, João Bastista Araújo; GUIMÃES, Sonia Dantas Pinto; BOMÉRY, Helena Maria Bousquet. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus; Campinas: Editora da UNICAMP, 1984.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

ONRUBIA, Javier. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: COLL, César. **O construtivismo em sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997. p.123 - 151.

ORIÁ, Ricardo. Memória e ensino de história. In: In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998. p.128 - 148.

PAIVA, José Maria. **Colonização e catequese, 1549- 1600**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

PALMER, Joy . Jan Amos Comenius. In: _____. **50 grandes educadores: de Confúcio a Dewey**. São Paulo: Contexto, 2005. p.57 – 61.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Metodologia do ensino de história e geografia**. São Paulo: Cotez, 1994.

PERRENOUD, Philippe. Rumo a didáticas que favoreçam uma regulação individualizada das aprendizagem. In: _____. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 87 - 102.

_____. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRONE, Vito. **How to Engage Students in Learning**. Educational Leadership, v.51, n. 5, p. 11 - 13, feb. 1994.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma história prazerosa e conseqüente. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17 - 36.

PROENÇA, Maria Cândida. Ensino de história e formação para cidadania. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; CAINELLI, Marlene Rosa (orgs.). **III Encontro: perspectivas do Ensino de História**. Curitiba: Aos Quatros Ventos, 1999. p. 7 – 36.

RANZI, Serlei Maria Fischer; MARTINS, Claudia Regina Kawka. Profissão docente: formação de professores de História no ensino médio. **História & Ensino**, Londrina, v.9, p. 273 - 299, out. 2003.

REALE, Giovani; ANTISERI, Dário. **História da Filosofia**. São Paulo: Paulinas, 1991.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

REIS FILHO, Casemiro dos. **A Educação e a ilusão liberal: origens do ensino público paulista**. Campinas: Autores Associados, 1995.

REIS, José Carlos. **Nouvelle Histoire e o tempo histórico: a contribuição de Febvre, Bloch e Braudel**. São Paulo: Ática, 1994.

_____. **As identidades do Brasil: de Varnhagem a FHC**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2002.

_____. **Wilhelm Dilthey e a autonomia das ciências histórico-sociais**. Londrina: Eduel, 2003.

_____. **A História: entre a filosofia e a ciência**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Da história global à história em migalhas: o que se ganha, o que se perde. In: REIS, José Carlos. **História & Teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005a. p. 67 – 96.

_____. A especificidade lógica da história. In: REIS, José Carlos. **História & Teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005b. p. 97 – 146.

_____. História e verdade: posições. In: REIS, José Carlos. **História & Teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005c. p. 147 – 177.

REMOND, René (org.). **Por uma história política**. São Paulo: FGV, 1998.

RIBEIRO JR, João. **O que é positivismo**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 9. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

ROCHA, Antonio Penalves. O filme: um recurso didático no ensino de história? In: FRANCO, Maria da Silva et al. **Coletânea lições com o cinema**. São Paulo: FDE, 1993. p.69 - 86.

ROCHA, Manoel Ribeiro. **Etiópe Resgatado empenhado, sustentado, corrigido, instruído e libertado**. Petrópolis: Vozes, 1992.

ROCHA, Ubiratan. Reconstruindo a História a partir do imaginário do aluno. In: NIKITIUK, Sonia Maria Leite. **Repensando o ensino de História**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 51 - 73.

RODRIGUES, Isabel Cristina; MARINOCI, Márcia Cristina. A pré-história do Brasil nos livros de História para 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. In: ARIAS NETO, José Miguel (org.). **Dez anos de pesquisas em Ensino de História**. Londrina: AtritoArt, 2005. p. 245 – 255.

RODRIGUES, José Honório. **Filosofia e História**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

ROJAS, Carlos Antonio Aguirre. **Fernand Braudel e as ciências humanas**. Londrina: Eduel, 2003.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. A organização do ensino e o contexto sócio-político após 1930. In: _____. **História da Educação no Brasil**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 127 – 191.

RONCA, Antonio Carlos Caruso. O modelo de ensino de David Ausubel. In: PENTEADO, Wilma Millan. **Psicologia e Ensino**. São Paulo: papellivros, 1980. p.59 - 83.

RÜSEN, Jörn. A história entre a modernidade e a pós-modernidade. **História: Questões e Debates**, Curitiba, v. 14, n. 26/27, p. 80-101, jan./dez. 1997.

_____. **Razão histórica:** teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da UNB, 2001.

SALIBA, Elias Thomé. A produção do conhecimento histórico e suas relações com a narrativa filmica. In: FRANCO, Maria da Silva et al. **Coletânea lições com o cinema.** São Paulo: FDE, 1993. p.87 - 108.

SANTOS, Carlos Antunes. O ensino de história e memória do historiador. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; CAINELLI, Marlene Rosa (orgs.). **III Encontro: perspectivas do Ensino de História.** Curitiba: Aos Quatros Ventos, 1999. p. 2 – 4.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: _____. (et al.) **O legado educacional do século XX no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2004. p. 11 - 57.

SCHAPOCHNIK, Nelson. Como se escreve a história? **Revista Brasileira de História,** São Paulo, v. 13, n.25-26, p. 67 - 80, set./ago.93

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1998a. p. 54 – 66.

_____. Lendo imagem criticamente: uma alternativa metodológica para a formação de história. **Revista & Ensino,** Londrina, v.4, p. 9 - 23, 1998b.

_____. Jovens brasileiros e europeus: identidade, cultura e ensino de história (1998-2000). **Perspectiva.** Florianópolis, v. 20, p. 07-15, jul./dez. 2002.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Braga. O trabalho histórico na sala de aula. **Revista História & Ensino,** Londrina, p. 223 – 242, out. 2003.

_____. Pesquisa em educação histórica: algumas experiências, **Educar em revista,** Curitiba, p. 11 - 31, 2006.

SCHWARCZ, Lilian Moritz. Um monarca nos trópicos: o IHGB, a Academia Imperial de Belas Artes e o colégio D. Pedro II. In: _____. **As barbas do Imperador**. São Paulo: Cia das Letras, 1998. p.126 - 157.

_____. Apresentação à edição brasileira. In: BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história**, ou, O ofício de historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001. p. 7 – 12.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. Tempo de Reforma. In: _____. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 189 - 268.

SHARPE, Jim. A História vista de baixo. In: BURKE, Peter. **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Unesp, 1992. p. 39 – 62.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

SILVA, Lino Moreira. Supervisão pedagógica e sucesso educativo. In: : BARCA, Isabel (org.). **Para uma educação histórica de qualidade**. Braga: Minhografe, 2004. p.77 - 86.

SILVA, Vitória Rodrigues e. Estratégias de leitura e competência leitora: contribuições para a prática de ensino em história. **História**, São Paulo, v. 23, p.69 - 83, 2004.

SOARES, Marco Antonio Neves. O ensino de História presentes no Parâmetros Curriculares no Ensino Médio: a construção do sujeito adequado. **História e Ensino**. Londrina, v.5, p. 29 - 44, out. 2002.

SOLÉ, Isabel. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: COLL, César. **O construtivismo em sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997. p.29 - 55.

SOLÉ, Isabel; COLL, César. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, César. **O construtivismo em sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997. p.9 - 30.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 2. ed. Petrópolis, Vozes, 2005.

TETART, Philippe. **Pequena história dos historiadores**. Bauru: Edusc, 2000.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América: a questão do outro**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. A história ensinada sob o império da memória: questões de história da disciplina. **História**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p.13 - 32, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. Ensino de História: concepção e prática no ensino médio. In: BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações**. Londrina: Eduel, 1998. p.75 – 115.

VEYNE, Paul. **Como se escreve à história; Foucault revoluciona a história**. 4. ed. Brasília: Editora da UNB, 1998.

VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; KHOURY, Yara Maria Aun. **A pesquisa em história**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

VILLALTA, Luis Carlos. Dilemas da relação teoria e prática na formação do professor de história: alternativas em perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.13,n.25/26, p.223-240, set. 92/ago.93.

WADSWORTH, Barry. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 4. ed. São Paulo: Pioneira, 1996.

WOOLFOLK, Anita. **Psicologia da educação**. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ZAMBONI, Ernesta. Apresentação. **Caderno Cedes**, Campinas, n. 10, p.3 - 10, 1989.

ZEICHNER, Kenneth. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora da Unesp, 2003. p. 35 - 55.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Modelo do questionário aplicado para mapear os conhecimentos prévios dos
alunos sobre Idade Média

APÊNDICE A – Modelo do questionário aplicado para mapear os conhecimentos prévios dos alunos sobre Idade Média

QUESTIONÁRIO: Sociedade e trabalho na Idade Média

Antes do conteúdo

NOME: _____

ESCOLA: _____

DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____.

I - Parte

Questões pessoais:

1- Na sua escola existem computadores disponíveis para os alunos acessarem a internet ?

() SIM () NÃO

Se a resposta for sim, quantas horas em média por semana, você se conecta com a internet na escola?
_____ horas

2- Você tem acesso à Internet fora do ambiente escolar (em casa, casa de amigos, *Lan House*) ?

() SIM () NÃO

Se a resposta for sim, quais sites você mais acessa:

() bate papo () pesquisa () jogos () música

() outros _____

3- Quantos livros você leu no ano de 2005:

() nenhum () 1 a 2 () 3 a 5 () 6 a 10 () 11 ou mais

Escreva o(s) nome(s) de algum(ns) desses livros:

4- Quantos filmes você assiste por mês ?

() nenhum () 1 a 2 () 3 a 5 () 6 a 9 () 10 ou mais

Escreva o(s) nome(s) algum(ns) desses filmes:

5- Você considera importante estudar História? Justifique a sua resposta.

APÊNDICE B

Modelo do questionário aplicado aos alunos para mapear os conhecimentos históricos sobre Idade Média após os conteúdos trabalhados em sala de aula

APÊNDICE B – Modelo do questionário aplicado aos alunos para mapear os conhecimentos históricos sobre Idade Média após os conteúdos trabalhados em sala de aula.

QUESTIONÁRIO: Sociedade e trabalho na Idade Média

Após o conteúdo

NOME: _____

ESCOLA: _____

DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____.

1- Os historiadores dividiram a história da humanidade em quatro grandes períodos. A Idade Média é um desses períodos. Explique o que foi a Idade Média.

2- Na sociedade Medieval havia uma divisão quanto a realização do trabalho. Marque a alternativa que demonstra a organização das tarefas nos feudos:

- (a) os escravos, que moravam na senzala, faziam todo o trabalho.
 (b) os cavaleiros faziam a preparação do solo
 (c) os servos cuidavam da terra do senhor em troca de moradia e proteção
 (d) os senhores cuidavam do rebanho bovino
 (e) o clero era responsável pela colheita e transporte da safra

3- Na Idade Média, a Europa teve uma forma de organização do trabalho e da produção econômica que recebeu o nome de:

- () capitalismo () escravismo () socialismo () feudalismo () comunismo

4- A sociedade Medieval era dividida em classes sociais. Identifique os grupos que faziam parte desta divisão:

- () Escravos () Senhor de Engenho () Patrícios () Clero
 () Servos () Plebeus () Nobre () Metecos

5- Como podemos observar na figura ao lado, o castelo medieval era fortemente protegido.



a) Qual o motivo principal que levou os homens da Idade Média a utilizarem este modelo de construção?

APÊNDICE C

Modelo do instrumento de coleta de dados utilizado na entrevista com os
professores

APÊNDICE C – Modelo do instrumento de coleta de dados utilizado na entrevista com os professores

Entrevista: professor de história

Nome: _____

Data de nascimento: ____/____/____.

1- Em qual instituição de ensino você realizou sua graduação em História?

2- Qual foi o ano da licenciatura em História?

3- Você fez curso de pós graduação? Se a resposta for positiva, cite qual(is) e o(s) respectivo(s) ano(s) de conclusão.

4- Há quanto tempo você atua como professor de História?

5- Em quantas instituições de ensino você trabalha como professor de História?

6- Qual a quantidade de turmas e séries em que atua como professor de História?

7- Qual o período e carga horária da sua jornada diária de trabalho como professor de História?

8- Durante sua graduação, você teve contato com alguma(s) abordagem(ns) historiográfica(s)? Qual (is)?

9- Como foi seu estágio obrigatório durante o curso de graduação em História? Comente sobre as observações e regência realizadas, destacando o número de aulas e a sua forma de atuação.

10- Em sua opinião, o estágio obrigatório realizado na graduação contribuiu de alguma maneira em sua atuação profissional? Comente sua resposta.

11- No momento da atuação em sala de aula, você busca apoio teórico em alguma corrente historiográfica? Se a resposta for positiva, qual(is) o(s) principal(is) motivo(s) desta escolha?

12- No período de sua atuação como professor, aconteceu alguma mudança na proposta do ensino de História? Se ocorreu, enfatize alguns pontos principais da mudança.

13- O que você pensa sobre a atual proposta de ensino de História utilizada pela escola em que você atua na qual estamos realizando a pesquisa?

14- Você teve alguma participação na seleção do material didático utilizado nas aulas de História? Se teve, quais critérios você utilizou para a escolha?

15- Qual a sua opinião em relação ao livro didático ou apostila utilizado em sua escola no ensino de História?

16- Em sua opinião, é possível identificar nos conteúdos presentes no material didático utilizado a influência de alguma vertente historiográfica? Cite alguns exemplos

17- Que outros recursos didáticos você utiliza no ensino de História? Entre os destacados, enfatize os que você emprega com mais frequência e o motivo da escolha de tais procedimentos.

APÊNDICE D

Modelo do instrumento de coleta de dados utilizado na entrevista com os supervisores

APÊNDICE D – Modelo do instrumento de coleta de dados utilizado na entrevista com os supervisores

Entrevista: supervisora pedagógica

Nome: _____

Data de Nascimento: ____/____/____.

1. Qual a sua formação acadêmica?

2. Em qual instituição de ensino você realizou sua graduação?

3. Qual foi o ano da licenciatura?

4. Você fez curso de pós graduação? Se a resposta for positiva, cite qual(is) e o(s) respectivo(s) ano da conclusão.

5. Há quanto tempo você atua como supervisora pedagógica?

6. Em quantas instituições de ensino você trabalha?

7. Qual o período da sua jornada diária de trabalho como supervisora pedagógica?

8. No período de sua atuação como supervisora pedagógica aconteceu alguma mudança na proposta do ensino de história? Se ocorreu, enfatize alguns pontos principais da mudança?

9. O que você pensa sobre a proposta de ensino de História utilizada por sua escola?

10. Você teve alguma influência na escolha do material didático utilizado pela escola no ensino de História? Se teve, quais critérios você utilizou para a escolha?

11. Existem algumas correntes teóricas presente no ensino de História, por exemplo, Positivismo, Marxismo. Você tem conhecimento sobre estas vertentes e suas possíveis influências sobre o ensino de História? Comente sua resposta.

12. Em sua instituição de ensino, é feito algum trabalho de intervenção junto aos professores de História? Como, em que momento e que com que frequência este trabalho é realizado?

13. Atualmente, há um discurso presente no meio pedagógico que enfatiza a necessidade de formar cidadãos críticos e reflexivos. Se você considera este enfoque importante e necessário, cite, através de exemplo, como o professor de História pode contribuir com a referida formação.

14. Em sua concepção, qual a finalidade da disciplina de História no Ensino Fundamental? Comente sua resposta.

APÊNDICE E

Modelo do instrumento elaborado para as observações em sala de aula

ANEXOS

ANEXO A

Modelo do livro didático utilizado na Escola Pública

Anexo A – Modelo do livro didático utilizado na Escola Pública



ISBN 85-02-03987-3

ISBN 85-02-03988-1 (Livro do professor)

Saber e Fazer História: História Geral e do Brasil: Feudalismo,
Modernidade Européia e Brasil Colônia — 6ª série

© Gilberto Cotrim, 2002

Direitos desta edição:

SARAIVA S.A. — Livrários Editores, São Paulo, 2002

Todos os direitos reservados

Supervisão editorial: José Lino Fruet
Editoras: Emília Noriko Ohno
 Ebe Christina Spadaccini
Assistentes editoriais: Ana Paula Piccoli
 Sérgio Paulo N.T. Braga
Leitor técnico: Jaime Rodrigues
Colaboração técnico-pedagógica: Ernesto La Cava
 Kathya Salvador
Revisão: Fernanda Almeida Umile (supervisão)
 Aurea M. dos Santos
 Débora de Andrade Silva
Gerência de arte: Nair de Medeiros Barbosa
Supervisão de arte: Vagner Castro dos Santos
Capa: Antonio Roberto Bressan
Foto de capa: Detalhe da estátua do profeta Oséias, esculpido em pedra-sabão
 por Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho, no final do século
 XVIII. Adro do Santuário do Senhor Bom Jesus de Matosinhos,
 Congonhas do Campo, Minas Gerais.
 © Opção Brasil
Mapas: Selma Caparróz
Diagramação: Francisco Augusto Costa Filho

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
 (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Cotrim, Gilberto, 1955-
 Saber e fazer história, 6ª série / Gilberto Cotrim. — 2. ed. — São
 Paulo : Saraiva, 2002.

Edição não-consumível.
 Suplementado por manual do professor.
 Bibliografia.
 ISBN 85-02-03987-3 (aluno)
 ISBN 85-02-03988-1 (professor)

1. História (Ensino fundamental) I. Título.

02-2526

CDD-372.89

Índice para catálogo sistemático:

1. História : Ensino fundamental 372.89

Impressão: Prol Editora Gráfica Ltda.

 **Editora
Saraiva**

2002

Av. Marquês de São Vicente, 1697 – CEP 01139-904 – Barra Funda – São Paulo-SP
 Tel.: PABX (0**11) 3613-3000 – Fax: (0**11) 3611-3308 – Televendas: (0**11) 3613-3344
 Fax Vendas: (0**11) 3611-3268 – Atendimento ao Professor: (0**11) 3613-3030
 Endereço Internet: www.editorasaraiva.com.br – E-mail: atendprof.didatico@editorasaraiva.com.br

Apresentação

A coleção **Saber e Fazer História** (5ª a 8ª séries) apresenta um programa de estudos de aspectos que fazem parte do processo histórico ocidental, incluindo a História do Brasil.

Um de nossos principais objetivos foi despertar a participação ativa dos alunos para este estudo de História. Para isso, nesta edição reformulada, foram ampliadas as atividades, divididas agora em três seções – Investigando, Pensando e Conferindo, Oficina de História –, nas quais professores e alunos encontrarão sugestões para um trabalho significativo e reflexivo.

A coleção **Saber e Fazer História** traz, evidentemente, uma seleção de temas e interpretações do processo histórico. No entanto, muitos outros percursos podem ser trilhados. Muitas outras histórias podem ser construídas. Por isso, o conteúdo desta coleção deve ser discutido, questionado e ampliado.

Esperamos que o estudante, por meio da reflexão histórica, amplie a consciência do que fomos para transformar o que somos.

Tenha um ótimo ano de estudos, reflexão e ação.

o autor

Sumário

CAPÍTULO 1 REINOS GERMÂNICOS E IMPÉRIO CAROLÍNGIO 9



- Povos germanos — *Transformações nas sociedades européias* 10
 Francos — *A construção de um grande império* 15
Oficina de História 19

CAPÍTULO 2 A SOCIEDADE MEDIEVAL 22



- Feudalismo — *Características gerais do Ocidente europeu* 23
 Expansão — *Crescimento populacional, econômico e urbano* 28
 Depressão — *Crises econômica, política e religiosa* 32
Oficina de História 35

CAPÍTULO 3 A CULTURA MEDIEVAL E A INFLUÊNCIA DO CRISTIANISMO 37



- Igreja católica — *O papel articulador da cristandade européia* 38
 Arte — *A influência do cristianismo* 42
 Heresias e Inquisição — *Perseguição às crenças diferentes da católica* 44
Oficina de História 47

CAPÍTULO 4 IMPÉRIO BIZANTINO 49



- Constantinopla — *Cidade entre dois continentes* 50
Oficina de História 60

CAPÍTULO 5 MUNDO ISLÂMICO 61



- Arábia — *Antes e depois de Maomé* 62
Oficina de História 71

EXPANSÃO EUROPÉIA E CONQUISTA DA AMÉRICA 73 **CAPÍTULO 6**

O estado moderno — <i>Centralização política e sociedades nacionais</i> ..	74
Portugal — <i>A formação de um país</i>	75
Portugal — <i>Expansão comercial-marítima</i>	77
Espanha — <i>A concorrência marítima</i>	84
Navegações francesas, inglesas e holandesas — <i>Outros caminhos que levaram ao Novo Mundo</i>	87
<i>Oficina de História</i>	88

**O IMPACTO DA CONQUISTA 91** **CAPÍTULO 7**

Europeus e indígenas — <i>O choque de "humanidades"</i>	92
Europa — <i>Transformações na vida européia</i>	93
América — <i>A conquista dos indígenas pelos europeus</i>	94
<i>Oficina de História</i>	99

**RENASCIMENTO 102** **CAPÍTULO 8**

Renascimento — <i>Nova proposta de ser e viver</i>	103
Literatura no Renascimento — <i>A expansão pela Europa</i>	108
Renascimento científico — <i>Novos valores e procedimentos</i>	109
<i>Oficina de História</i>	113

**REFORMAS RELIGIOSAS 115** **CAPÍTULO 9**

Motivações das reformas — <i>Condições que impulsionaram a ruptura cristã</i> ..	116
<i>Oficina de História</i>	128

**MERCANTILISMO E SISTEMA COLONIAL 130** **CAPÍTULO 10**

Mercantilismo — <i>A política econômica do estado moderno</i>	131
Sistema colonial — <i>Conquistadores definem o esquema de exploração</i> ..	132
<i>Oficina de História</i>	135

**COLONIZAÇÃO DO BRASIL 136** **CAPÍTULO 11**

Preservar a posse — <i>Os primeiros 30 anos após Cabral</i>	137
Colonização — <i>A decisão de ocupar a terra</i>	142
<i>Oficina de História</i>	144



CAPÍTULO 12 ADMINISTRAÇÃO COLONIAL: ESTADO E IGREJA CATÓLICA . . . 146

- Capitanias hereditárias — *Começa a administração do Brasil* 147
 Governo-Geral — *A busca da centralização administrativa* 148
 Catolicismo — *A presença da Igreja na vida colonial* 151
Oficina de História 154

CAPÍTULO 13 AÇÚCAR, ESCRAVOS E MERCADO INTERNO 155

- Açúcar e engenho — *A implantação de um negócio lucrativo* 156
 Trabalho escravo — *Da escravidão indígena à africana* 159
Oficina de História 161

CAPÍTULO 14 ESCRAVIDÃO AFRICANA 162

- Tráfico negreiro — *Povos africanos desterrados e escravizados* 163
 A luta dos escravos — *Estratégias de resistência* 167
 Cultura — *Principais grupos africanos* 171
Oficina de História 172

CAPÍTULO 15 DOMÍNIO ESPANHOL E BRASIL HOLANDÊS 173

- União Ibérica — *Rei da Espanha assume trono português* 174
 Reação holandesa — *Invasão da Bahia e de Pernambuco* 175
 Guerras do açúcar — *A expulsão dos holandeses de Pernambuco* . . . 178
 Crise econômica — *Portugal depois da União Ibérica* 179
Oficina de História 181

CAPÍTULO 16 EXPANSÃO TERRITORIAL E SEUS CONFLITOS 183

- Conquista e colonização — *Principais frentes de ocupação territorial* 184
 Expedições militares — *Expansão oficial* 185
 Bandeirismo — *Expedições particulares* 185
 Jesuítas — *Fundação de aldeamentos* 189
 Pecuária — *Povoamento do sertão nordestino e do sul* 192
 Tratados — *Acordos internacionais definem o território colonial* 193
Oficina de História 195

CAPÍTULO 17 MINERAÇÃO 196

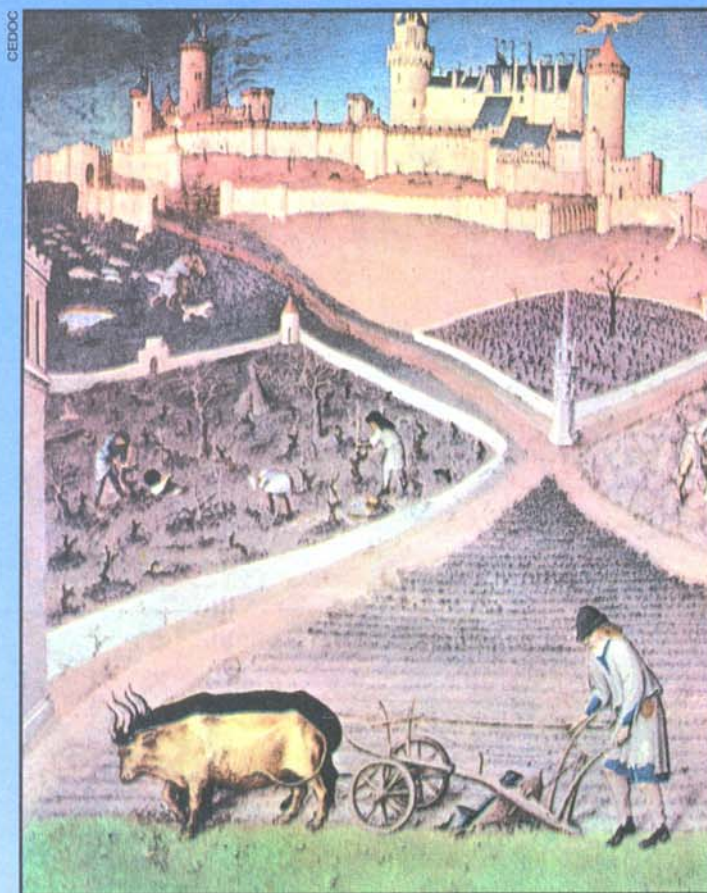
- Ouro — *A corrida pelo sonho dourado* 197
 Administração — *O controle das minas* 199
 Vida urbana — *Aspectos da sociedade mineradora* 201
 Crise — *O declínio da produção aurífera* 204
Oficina de História 206

BIBLIOGRAFIA 207

capítulo

2

A sociedade medieval



Na reprodução da ilustração do livro *As preciosas horas do duque de Berry* (cerca de 1416), em primeiro plano vemos um servo lavrando a terra, tendo ao fundo o castelo do senhor ao qual estava ligado. Musée Condé de Chantilly, França.

No século X, várias regiões da Europa sofreram uma crise geral à qual estão associadas a desestruturação do Império Carolíngio e as invasões magiares, vikings, muçulmanas etc. Um clima de guerra e insegurança espalhou-se por várias regiões europeias ocidentais. Ao mesmo tempo, estruturava-se o que chamamos feudalismo.

Investigando

Converse com seus colegas e professor sobre as questões a seguir:

- Que soluções foram encontradas pelas pessoas dessas sociedades para viver em tempos tão difíceis?
- O que é feudalismo?

FEUDALISMO

Características gerais do Ocidente europeu



Na foto, muralhas construídas em torno da cidade de Provins, França, no século XII.

A insegurança provocada pelas invasões dos séculos IX e X levou os europeus ocidentais a se protegerem. Houve grande migração das cidades para o campo, embora esse processo já tivesse se iniciado nos séculos anteriores. Em muitas regiões, construíram-se vilas fortificadas e castelos cercados por estacas e muralhas. Cada um se defendia como podia: os mais fracos procuraram a ajuda de nobres e guerreiros; os camponeses que pediam a proteção dos senhores de terra acabaram submetidos à **servidão**, que será explicada mais adiante.

Analisando as sociedades da Europa ocidental, sobretudo entre os séculos X e XIII, os historiadores perceberam certas características comuns entre elas. Construíram então um conceito para identificá-las e explicá-las: **feudalismo**.

CONCEITO DE FEUDALISMO

São muitas as definições dos historiadores sobre feudalismo. Neste livro, trabalhamos com a definição de feudalismo elaborada pelo historiador francês Jacques le Goff, especialista em história medieval:

Um sistema de organização econômica, social e política baseado nos vínculos de homem a homem, no qual uma classe de guerreiros especializados — os senhores —, subordinados uns aos outros por uma hierarquia de vínculos de dependência, domina uma massa campesina que explora a terra e lhes fornece com que viver.

Jacques le Goff. *A civilização do Ocidente medieval*. Lisboa, Estampa, 1984. v. II, p. 29.

Vamos conhecer neste capítulo alguns dos elementos básicos que caracterizaram as sociedades feudais, considerando que houve variações no tempo e nas diferentes regiões.

Relações de poder

Durante os séculos X a XIII, ocorreu na Europa ocidental uma acentuada fragmentação política. Os reis continuavam existindo, mas seu poder político passou a ser dividido com os senhores feudais, detentores de grandes extensões de terras. Os senhores feudais governavam seus domínios territoriais exercendo autoridade administrativa, judicial e militar.

Assim, formaram-se vários centros de poder político — principados, ducados, condados etc. — ligados por laços feudo-vassálicos. As origens desses laços são encontradas no **comitatus**, no qual as relações existentes entre os chefes guerreiros e outros guerreiros nas tribos germânicas envolviam fidelidade. Esses laços, estabelecidos entre membros da nobreza, davam-se a partir da concessão de **feudos**¹ (que podiam ser uma certa extensão de terras, dinheiro ou outros direitos). A origem do feudo pode ser encontrada no **beneficium**, muito utilizado no governo de Carlos Magno (veja novamente o capítulo 1, página 16). De modo geral, intitulava-se **suserano** o nobre que concedia feudos a outro nobre, denominado **vassalo**. Em troca do feudo recebido, o vassalo devia fidelidade ao senhor e prestava-lhe serviços (principalmente militares).

Leia o trecho de um documento que descreve uma cerimônia de vassalagem, ocorrida na França, em 1127:

(...) o conde perguntou ao futuro vassalo se queria tornar-se seu homem (...) e este respondeu: “quero”; depois, estando suas mãos apertadas pelas do conde, aliam-se por um beijo.

¹**Feudo:** palavra originada do germânico *fēhu* = gado, com o significado de um “bem oferecido em troca de algo”.

Houve, depois, o seguinte juramento de fidelidade:

Prometo, pela minha fé, ser, a partir deste instante, fiel ao conde Guilherme e guardar-lhe, contra todos e inteiramente... (François-Louis Ganshof. *Que é feudalismo?* Lisboa, Europa-América, 1976. p. 98)

Sociedade dividida

A sociedade medieval era representada, principalmente pelos representantes da Igreja Católica, em três **ordens**. A expressão “ordens” (*ordines, ordo*) “apresenta um duplo sentido: primeiro, corpo social isolado dos demais, investido de responsabilidades específicas; e também, organização justa e boa do universo, que deve ser mantida pela moral e pelo poder. Ou seja, a sociedade de ordens dividia os homens em grupos de relativa fixidez, pois a classificação de cada indivíduo partia de uma determinação, de uma ordem, divina”. (Hilário Franco Júnior. *A Idade Média — nascimento do Ocidente*. São Paulo, Brasiliense, 1999. p. 73) A mobilidade social entre as ordens era muito pequena e apenas os nobres podiam ingressar no clero da Igreja Católica.

Cada uma dessas ordens representava uma função específica na sociedade e as pessoas pertenciam a uma delas por seu nascimento, exceto os sacerdotes.

Vejamos:

- **Clero** (*Oratores*) — ordem dos membros da Igreja católica, destacando-se os dirigentes superiores, como bispos, abades e cardeais. A palavra latina *oratores* significa “aqueles que oram e rezam”. Os dirigentes da Igreja administravam suas propriedades agrárias e tinham grande influência política



Na foto, tapeçaria de Flandres, em que estão representados senhoras e senhores feudais. A peça, confeccionada entre 1425 e 1450, pertence ao Metropolitan Museum of Art, Nova York.

e ideológica, isto é, influenciavam na formação das mentalidades e das opiniões de toda a sociedade. Nessa ordem, havia hierarquia, cujo topo era ocupado pelo Papa, seguido pelos cardeais, arcebispos, bispos, abades e, em sua base, os sacerdotes e os monges, que compunham o chamado baixo clero.

- **Nobres** (*Bellatores*) — ordem dos nobres detentores de terra, que se dedicavam basicamente às atividades militares. *Bellatores* é uma palavra latina que significa “guerreiros”. Era função da nobreza proteger as pessoas contra perigos externos (invasões, guerras contra outros senhores ou reis) e internos (alguma revolta de camponeses, por exemplo). Entre os nobres havia uma hierarquia, cujo topo era ocupado pelo rei e, depois, vinham os duques, os condes, os marqueses e, na base, os cavaleiros. Em tempos



de paz, as atividades favoritas da nobreza eram a caça e os torneios esportivos, que serviam de treino para as guerras e batalhas.

- **Trabalhadores** (*Laboratores*) — ordem que reunia a maioria da população camponesa. *Laboratores* (do latim *labor* = trabalho) quer dizer “trabalhadores”. Nessa ordem, encontramos todos aqueles que realizam algum trabalho para sustentar a sociedade: são os artesãos, os comerciantes, os camponeses livres (como os vilões²) e os servos. A maior parte desses trabalhadores eram servos. A condição de servo implicava restrição à liberdade. O servo “podia ser vendido, trocado ou dado pelo senhor, não podia testemunhar contra homem livre, não podia se tornar clérigo, devia diversos encargos. Porém, ao contrário do escravo clássico, tinha reconhecida sua condição humana, podia ter bens e recebia proteção do senhor”. (Cf. Hilário Franco Júnior. *Idade Média: nascimento do Ocidente*. São Paulo, Brasiliense, 1999. p. 192)

O esquema de “ordens sociais” era defendido pela elite do clero e da nobreza como uma forma de manter seus interesses. Leia os textos a seguir:

Nobreza medieval — os *bellatores* — representada em uma cena de guerra nessa reprodução de fragmento de uma tapeçaria, confeccionada na cidade de Bayeux, no começo do século XI.

PENSANDO E CONFERINDO

- Observe a imagem acima à direita e descreva-a com detalhes.
- Quais elementos da imagem permitem afirmar que as pessoas representadas são senhores feudais?

²Vilão: palavra oriunda do latim vulgar *villanu*, que significa “habitante de vila ou de casa no campo”. Nesse período, identificava o “homem livre” que devia certa obrigação ao senhor (por exemplo, pagar taxa pelo uso de alguma instalação do domínio senhorial — celeiro, moinho, forno etc.), mas não estava preso à terra.

PENSANDO e CONFERINDO

Depois de ler o item "Sociedade dividida" e também o texto de Estêvão de Fougères, no quadro ao lado, responda com suas palavras:

- Quais eram, de modo geral, os deveres dos servos para com os nobres e o clero?

JUSTIFICATIVA DAS "ORDENS SOCIAIS"

Procurando justificar essa divisão social em três ordens, o bispo francês **Adalberon de Laon**, no século XI, escreveu:

A casa de Deus que parece uma é portanto tripla: uns rezam, outros combatem e outros trabalham. Todos os três formam um conjunto e não se separam: a obra de uns permite o trabalho dos outros dois e cada qual por sua vez presta seu apoio aos outros.

Texto extraído de Hilário Franco Jr. *O feudalismo*. São Paulo, Moderna, 1999. p. 27.

Outro religioso francês, Estêvão de Fougères, confirmou essa divisão social no século seguinte, no qual se mantiveram os papéis dos nobres, do clero e dos servos camponeses:

Os clérigos devem por todos orar

*Os cavaleiros sem demora
Devem defender e honrar
E os camponeses sofrer
Cavaleiros e clero sem falha
Vivem de quem trabalha
Têm grande canseira e dor
Pagam primícias³, corvéias⁴*

[orações ou talha

*E cem coisas costumeiras
E quanto mais pobre viver
Mais mérito terá*

*Das faltas que cometeu
Se paga a todos o que deve
Se cumpre com lealdade a sua fé
Se suporta paciente o que lhe cabe:
Angústias e sofrimento.*

Citado por Georges Duby. *As três ordens ou o imaginário do feudalismo*. Lisboa, Estampa, 1982. p. 309-311.



LEONARD DE SELVA-CORBIS

Produção econômica

Na sociedade feudal predominou a produção de bens agrícolas e pastoris em relação a outros setores (comércio, serviços etc.). Mas isso não significa que outras atividades econômicas não fossem praticadas e não tivessem importância.

dutoras da economia feudal. Seu tamanho médio, conforme a região, era de 200 ou 250 hectares. Geralmente, um senhorio era um feudo. Cada senhorio tinha uma produção variada de cereais, carnes, leite, roupas e utensílios domésticos. Alguns poucos produtos vinham de fora, como os metais utilizados na confecção de ferramentas e o sal.

Os senhorios eram divididos em três grandes áreas: os campos abertos, as reservas senhoriais e os mansos servis.

Os **campos abertos** (terras comuns) eram áreas de uso comum. Nelas, os servos podiam recolher madeira, coletar frutos e soltar os animais. A utilização desses campos, que compreendiam bosques e pastos, era coletiva. Mas só o senhor detinha o direito de caçar nesses campos.

As **reservas** ou **mansos senhoriais** eram terras exclusivas do senhor

³Primícias: primeiras colheitas.

⁴Corvéia: trabalho gratuito que, nesse período, o camponês era obrigado a realizar para o senhor das terras.

Esta reprodução de ilustração, realizada em cerca de 1400, representa uma aula na Universidade de Paris.

O senhorio (extensão de terra) era uma das principais unidades pro-

ORIGENS DO SENHORIO

O senhorio é fruto de influências romana (a “villa”) e germânica (o costume de reservar terras para uso comum). A partir do século III d.C., as “villas”, grandes extensões de terras, passaram a servir de refúgio ao seu senhor e a muitas pessoas que tentavam escapar dos conflitos entre os generais romanos, das invasões, do banditismo e da miséria. Essas “villas” eram, muitas vezes, divididas em duas partes: uma destinada ao senhor, que a explorava diretamente, e outra destinada àqueles que se refugiavam nessas terras (escravos do senhor, libertos etc.). Quando os germanos passaram a dominar o território romano e se integraram à população dominada, introduziram, aos poucos, uma terceira divisão nessas terras: as áreas comunais.

feudal, cultivadas alguns dias por semana pelos servos. Tudo o que nelas fosse produzido pertencia ao senhor feudal.

Já os **mansos servis** eram as terras utilizadas pelos servos, das quais eles retiravam seu próprio sustento e os recursos para cumprir as obrigações que deviam aos senhores.

Em muitas regiões, havia senhorios que possuíam mansos destinados a pessoas livres, os **vilões**, que podiam deixar as terras onde trabalhavam. Eles estavam sujeitos a determinadas obrigações (pagamento de taxas pela utilização de equipamentos do senhor, por exemplo), menos pesadas do que as dos servos (como veremos adiante).

Os vilões eram, geralmente, descendentes de antigos pequenos proprietários que haviam entregado suas terras a um grande proprietário para ter segurança contra bandidos

e invasores. Muitos vilões, ainda, prestavam outros serviços ao senhor, como ajudar a administrar o senhorio.

A servidão

A forma de trabalho mais característica no feudalismo foi a **servidão**, embora existissem, ainda, trabalhadores escravos em número reduzido.

A servidão originou-se do **colonato** romano. A partir do século II d.C., em muitas regiões do Império Romano, as relações de trabalho foram modificadas e escravos, libertados pelos seus senhores, e pessoas livres miseráveis transformaram-se em colonos. Estes recebiam um lote para cultivo em troca do cumprimento de algumas obrigações para com o dono das terras. Aos poucos, as relações entre colonos e donos de terras passaram a ser válidas também para os filhos deles.

Os servos, apesar de serem livres, tinham obrigações e compromissos para com o seu senhor, que eram pagos em forma de trabalho e de bens. Eles não eram proprietários das terras em que trabalhavam, apenas as usavam. Produziam para o próprio sustento e para manter as outras duas ordens (nobreza e clero).

A relação servil impunha uma série de obrigações e compromissos do servo para com o senhor feudal.



Reprodução de ilustração de um calendário inglês de festas religiosas do século XII, representando a matança de porcos, que acontecia em novembro e garantia o alimento no inverno.



Reprodução de ilustração do século XV que representa servos prestando corvéia e um agente do senhor fiscalizando o trabalho.

Uma delas era a **corvéia**, obrigação do servo de trabalhar alguns dias da semana gratuitamente nas reservas senhoriais. Esse trabalho obrigatório podia ser realizado na agricultura, na criação de animais, na construção de casas e outros edifícios ou em benfeitorias.

Os servos também pagavam a **talha**, ou seja, tinham a obrigação de entregar parte da produção agrícola ou pastoril ao senhor feudal.

Outra obrigação servil era a **banalidade**, pagamento de taxas ao senhor pela utilização de equipamentos e instalações do senhorio (celeiros, fornos, moinhos etc.). Dependendo da região, outras obrigações eram impostas, por exemplo: o **censo** (pagamento anual, em dinheiro, pelo aluguel do uso da terra), a **formariage** (pagamento para obter permissão para casamento), a **capitação** (pagamento anual de acordo com o número de pessoas da família).

Quando analisamos, hoje, a situação dos servos, logo pensamos no alto grau de exploração a que eles estavam submetidos. Entretanto, no contexto do feudalismo, a relação servil era baseada em valores que faziam do senhor um protetor, e não apenas um explorador.

É preciso levar em conta também que nem sempre a exploração do trabalho dos servos pelos nobres e membros do clero era aceita sem resistência. Existem dados indicando que durante toda a Idade Média ocorreram **rebeliões de servos**. Há notícias, por exemplo, de grandes rebeliões, como a que ocorreu na Normandia (região da França atual), no século X, quando grupos de servos quiseram ocupar áreas de florestas de uma reserva senhorial.

EXPANSÃO

Crescimento populacional, econômico e urbano

De acordo com muitos historiadores medievalistas, os séculos de XI a XIII caracterizam, de modo geral, um período de expansão que atingiu diversos aspectos das atividades humanas na Europa ocidental. Entre as transformações mais expressivas dessa expansão, podemos destacar: a ampliação das culturas agrícolas; o crescimento populacional, comercial e urbano; o surgimento e fortalecimento da burguesia (Este último item, iremos estudar mais adiante.).

DESENVOLVIMENTO AGRÍCOLA

Organizando diversas revoltas, os servos lutavam pelo fim da opressão. Em função dessas lutas e de transformações socioeconômicas, as relações servis começaram a se modificar. Alguns arrendamentos de terra passaram a ser feitos entre servos e senhores feudais. Por esses contratos, os senhores cediam lotes aos servos por preço e prazo determinados.

Ao mesmo tempo, ampliou-se o cultivo agrícola com a ocupação de novas áreas de campos, florestas e drenagem de pântanos, surgindo culturas como as de aveia, ervilha e uva. Também aperfeiçoaram-se técnicas que aumentaram a produtividade, com novos instrumentos usados na agricultura, por exemplo:

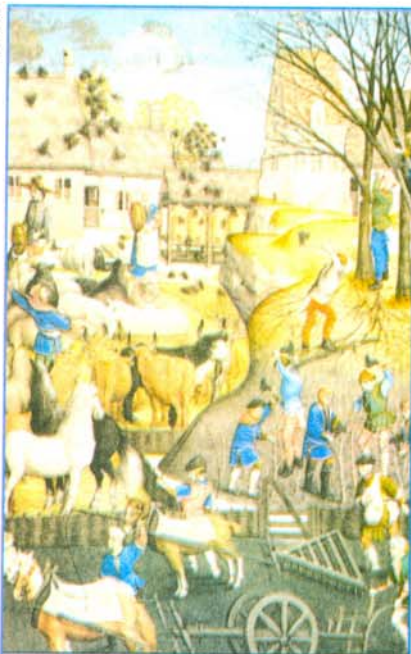
- **charrua** — máquina de revolver a terra puxada por bois ou cavalos (um tipo de arado grande);

PENSANDO E CONFERINDO

Considerando as obrigações impostas aos servos, dentro do senhorio, escreva um breve texto relacionando:

- reserva senhorial e corvéia;
- manso servil e talha.

CEDOC



Reprodução de ilustração representando trabalhos agrícolas do começo do século XV, quando já eram utilizadas inovações técnicas como a charrua e o peitoral.

- **peitoral** — instrumento feito de madeira, bem almofadado, que permitia a utilização do cavalo para puxar a charrua. O cavalo era mais rápido e versátil que o boi;
- **ferradura** — peça de ferro moldada, utilizada para proteger o casco do cavalo em terrenos ásperos;
- **moinho d'água** — equipamento movido a água, usado para moer cereais e azeitonas, acionar foles⁵, quebrar minérios etc. Milhares de moinhos d'água foram construídos na Europa ocidental, substituindo, assim, a força humana e a animal pela energia hidráulica.

AUMENTO POPULACIONAL

O aumento da produtividade dos campos proporcionou mais excedentes, o que possibilitou uma

pequena melhora nas condições de vida das populações: a expectativa de vida aumentou e a mortalidade diminuiu, pois havia mais alimentos para quem os produzia e mais renda para quem explorava os produtores.

Entre os séculos X e XIII, na área que hoje compreende Itália, Alemanha, Holanda, Bélgica, Luxemburgo, Suíça, França, Inglaterra, Gales, Espanha e Portugal, houve significativo aumento de população. Observe a tabela abaixo.

CRESCIMENTO DEMOGRÁFICO NA EUROPA OCIDENTAL DE 1000 A 1300

Ano	Milhões de habitantes
1000	22,1
1100	25,85
1200	34,65
1300	50,35

Fonte: Hilário Franco Jr. e Ruy de Oliveira Andrade Filho. *Atlas de história geral*. São Paulo, Scipione, 1993. p. 23.

COMÉRCIO E CIDADES

O crescimento da produção rural permitiu, também, uma intensificação do comércio. Com mais produtos agrícolas e em maior quantidade, uma parte deles, por exemplo, passou a ser comercializada, aumentando a circulação de mercadorias.

Além disso, o comércio ganhou significativo impulso com a melhoria dos meios de transporte, o desenvolvimento do artesanato urbano e o maior contato com os povos orientais.

Interligando rotas de comércio, havia uma rede de vias terrestres. Aos poucos, nos principais cruzamentos dessas vias, foram sendo organizadas grandes feiras comerciais. Entre elas, destacaram-se as feiras das regiões de Champagne e

⁵Fole: equipamento com o qual se produz vento para ativar uma combustão ou limpar cavidades.

Flandres, das cidades de Veneza, Gênova, Colônia e Frankfurt.

O comércio impulsionou o aumento da produção artesanal nas cidades, levando os artesãos a se organizarem em corporações de ofício, também conhecidas como **guildas** ou **grêmios**. As corporações tinham como objetivo defender os interesses dos artesãos, regulamentar o exercício da profissão, controlar o fornecimento do produto, sua qualidade e seu preço.

Além do comércio local interno, desenvolveram-se grandes rotas de comércio entre as regiões do sul da Europa (meridional), norte da África e norte da Europa (mar do Norte e Báltico). Observe essas rotas comerciais no mapa.

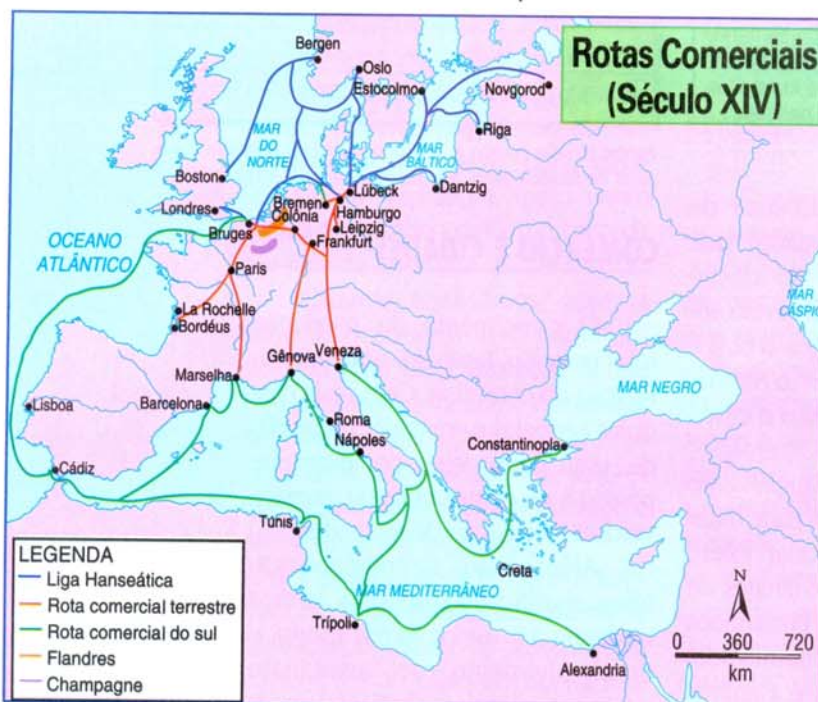
comandado pela Liga Hanseática, associação comercial que reunia comerciantes e produtores de cidades do norte europeu. A Liga Hanseática surgiu em 1241, com uma aliança entre moradores de Hamburgo e Lübeck. No século XV, contando com mais de sessenta cidades, a Liga Hanseática era uma confederação político-econômica que possuía frotas, exército e governo próprios.

A rota comercial do sul era realizada principalmente através do mar Mediterrâneo, tendo como portos mais importantes os de Barcelona, Marselha, Gênova, Veneza, Túnis, Trípoli e Constantinopla. Entre os comerciantes mais ativos

estavam os das cidades de Gênova e Veneza, que importavam do Oriente especiarias (cravo, canela, noz-moscada, pimenta) e artigos de luxo (perfumes, tecidos de seda, porcelana, marfim).

As cidades medievais eram lugares em que se misturavam o artesanato e o comércio. Como grande parte do comércio dependia do transporte aquático, em muitas cidades havia portos (fluviais ou marítimos).

Além de servir como centro de trocas, as cidades proporcionavam também prazeres do convívio social: em conversas nas praças e feiras, nas tabernas⁶, nas igrejas, nas escolas e nas festas públicas (religiosas, como a de *Corpus*



Fonte: Baseado em Hermann Kinder e Werner Hilgemann. *Atlas histórico mundial – De los orígenes a la Revolución Francesa*. Madrid, Ediciones Istmo, 1982, p. 188 e *Atlas Hachette – Histoire de L'Humanité*. Paris, Hachette, 1987, p. 29.

⁶Tabernas: estabelecimentos onde se vendiam alimentos e bebidas.

Christi, ou não-religiosas, como o Carnaval), reunindo pessoas nas ruas e praças, numa série de brincadeiras e ritos cômicos. Nesses lugares de reunião pública, era comum a presença de artistas, como palhaços, malabaristas, mágicos, atores etc.

No princípio, grande parte dessas cidades era cercada por altas muralhas, constituindo um núcleo urbano denominado **burgo**. Com o aumento populacional, os burgos foram ampliando seus limites para além das muralhas. Do termo **burgo** surgiu a palavra **burguês**, denominando principalmente os comerciantes e os artesãos que viviam nesses núcleos urbanos.

A ampliação do comércio e do artesanato foi acompanhada pelo crescimento e fortalecimento da burguesia, ou seja, dos grupos sociais que viviam nas cidades, independentes dos laços feudais.

A princípio, muitos burgueses pagavam taxas e impostos ao senhor feudal, pois as cidades onde viviam estavam localizadas em áreas de domínio feudal. Em troca desses pagamentos, os burgueses faziam algumas exigências, como direito de livre comércio, proteção militar e liberdade para os habitantes das cidades. Esses direitos foram estabelecidos em diferentes tipos de documentos ("forais", "cartas de franquia"), que preservavam a autonomia da cidade diante do poder do senhor feudal.

PENSANDO E CONFERINDO

Depois de ler o item "Expansão – Crescimento populacional, econômico e urbano" a partir da pág. 28), responda:

- Quais transformações econômicas ocorreram nesse período?

FESTA DOS LOUCOS

Num mundo marcado por rígidas distinções sociais e econômicas, o momento festivo podia propiciar a suspensão temporária das diferenças e, em certos casos, a inversão da hierarquia social, abolindo todos os privilégios, tabus e regras. (...)

Às vezes, costumes herdados do paganismo acabaram alterando o sentido cristão de certas comemorações. De fato, entre dezembro e maio, diversas comemorações desenrolavam-se de modo diferente daquele determinado pela Igreja. Pode-se falar de um ciclo de festas de caráter carnavalesco, denominadas em geral de "festas dos loucos", todas envolvidas em maior ou menor proporção com o divertimento desmedido, (...) os excessos no beber e no comer, a algazarra, a sátira aos poderes estabelecidos e a inversão dos papéis tradicionais.

Um exemplo ilustrativo pode ser encontrado na chamada Festa da

Garrafa, que ocorria anualmente no dia 28 de abril na cidade de Evreux, na França. Ela começava com uma missa em honra de São Vital de Ravena. Mas o ofício litúrgico também era rezado em memória de um padre bebedor chamado Guilherme Bouteille (garrafa). Por isso, os padres estendiam, nos quatro cantos da igreja, lençóis com garrafas de vinho, que deveriam ser bebidas pelos que assistissem aos serviços sacros. Após a cerimônia, o caminho ficava aberto à bebedeira e comilança desmedidas, o que causava preocupação aos bispos e às autoridades. (...)

O termo folião, empregado nos dias atuais para designar os participantes do carnaval, tem sua origem na palavra "fol", que, na língua francesa, significa justamente "tolo", "louco" ou "bobo".

José Rivair Macedo. *Viver nas cidades medievais*. São Paulo, Moderna, 1999, p. 82-83.

PENSANDO E CONFERINDO

Depois de ler o texto "Festa dos loucos", faça o que se pede:

- Quais as características dessa festa?
- Compare a Festa dos loucos, descrita no texto, com as festas populares atuais, como o Carnaval, em nossa sociedade.

Na imagem, cidade medieval de Carcassone, na França, com suas muralhas de proteção, aspecto que mantém ainda hoje.



CEDOC

Reprodução de pintura do século XVI, realizada por Quentin Massys, *Os cambistas*. Essa atividade, realizada por burgueses, era típica das cidades onde se praticava o comércio.



ICNOGRÁFICO/CORBIS

Para conseguirem isso, os burgueses de muitas cidades precisaram se organizar e lutar contra os senhores feudais das regiões onde se localizavam as cidades.

As cidades independentes (**comunas**) passaram a eleger um governo (prefeitos, magistrados), que se encar-

regava da administração e da defesa. Os burgueses mais influentes e ricos ocupavam os principais cargos da administração das cidades. Elaboravam leis, criavam tribunais, determinavam a cobrança de impostos para a construção de obras. Além disso, tinham uma polícia própria.

Um antigo ditado alemão dizia: "o ar da cidade torna o homem livre". Essa idéia refere-se a certas situações de liberdade existentes em muitas cidades da Europa Ocidental em relação à tradicional sociedade feudal.

DEPRESSÃO

Crisis econômica, política e religiosa

Vimos como a sociedade cristã medieval, a partir do século XI, passou por uma expansão econômica e populacional. Com o desenvolvimento agrícola, comercial e artesanal, a economia se fortaleceu e se diversificou. No entan-

to, a própria essência do feudalismo (sociedade fortemente estratificada, fechada, agrária, fragmentada politicamente) foi atingida. De dentro dela, e em concorrência com ela, desenvolvia-se um segmento urbano, mercantil, que buscava outros valores (...). Assim, desta sociedade feudo-burguesa (...) emergiam as cidades, as universidades, a literatura **laica**⁷, (...) as monarquias nacionais. (Cf. Hilário Franco Jr. *Idade Média – nascimento do Ocidente*. São Paulo, Brasiliense, 1999. p. 14).

Os séculos XIV e XV, marcados por uma série de crises, mostravam certo esgotamento do sistema feudal. Vejamos alguns marcos dessas crises.

CRISE ECONÔMICA

No fim do século XIII, nas regiões da Europa do norte, as terras de boa qualidade haviam se tornado raras e a ocupação de solos menos férteis resultou em uma **queda da produtividade**. Além disso, muitos nobres feudais resistiam à derrubada contínua das florestas para fins agrícolas. Para eles, a floresta era o ambiente natural para a caça (esporte favorito da nobreza) e a fonte de produtos como madeira, mel, cera, frutos silvestres etc.

Em várias regiões européias houve perdas de colheita, provocadas por fatores climáticos (frio intenso no inverno, muitas chuvas no verão), guerras, técnicas inadequadas de cultivo etc., o que ocasionou escassez de alimentos. Em consequência, milhares de pessoas com poucos recursos econômicos passavam fome, sobrevivendo em grave estado de subnutrição.

Peste negra

Enfraquecida pela fome, grande parte da população européia tornou-se vítima de moléstias contagiosas, como a **peste negra**⁸ (nos anos de 1347 a 1350, entre outros), epidemia trazida do Oriente, provavelmente, por navios contaminados.

A moléstia provocava uma infecção pulmonar, que geralmente levava à morte. Desconhecendo-se remédio contra ela, os doentes contaminados eram isolados para evitar novos contágios.

A peste negra espalhou-se rapidamente, ocasionando grande epidemia. Houve sucessivos surtos durante o século XIV, embora a incidência da moléstia variasse muito de uma região para outra. Procurando uma visão de conjunto para a Europa Ocidental, os historiadores medievalistas calculam que de 23% a 33% da população tenha morrido vitimada pela doença.

CRISE POLÍTICA

Durante certo tempo, houve várias lutas dos cristãos contra muçulmanos e pagãos⁹, as quais se valeram do espírito guerreiro da nobreza feudal. As Cruzadas (que vamos estudar melhor mais adiante), por exemplo, funcionavam, em certa medida, como “válvula de escape” para a agressividade dos nobres e cavaleiros cristãos. Em fins do século XII, porém, elas chegaram ao fim.

A ausência de um inimigo externo, comum aos cristãos, explica em parte a explosão de conflitos internos entre a nobreza.

São muitas as consequências dessa multiplicação de guerras na

⁷**Laico**: não-religioso.

⁸**Peste negra**: doença provocada pelo bacilo *Pasteurella pestis*, com duas formas principais de transmissão: a **bubônica** (contágio pela picada de pulgas vindas dos ratos portadores do bacilo) e a **pulmonar** (contaminação de uma pessoa para outra). As vezes, o bacilo era transmitido pela tosse ou simplesmente pelo hálito.

⁹**Pagão**: aquele que não foi batizado ou que é adepto de religião em que não há batismo.

Europa Ocidental. Diversas cidades foram saqueadas e inúmeras plantações devastadas. A desorganização da produção provocou crises de abastecimento e aumento no preço dos alimentos. A insegurança, nas regiões da França e da Itália atuais, prejudicou as atividades comerciais desses lugares.

Intranqüilos, os burgueses e os camponeses revoltavam-se contra a exploração da nobreza feudal e a incapacidade dos reis locais de garantir a ordem e proteger a população.

Guerra dos Cem Anos

Entre os conflitos desse período, merece destaque a **Guerra dos Cem Anos** (que ocorreu entre 1337 e 1453), entre a França e a Inglaterra, que teve como causas a sucessão real e a disputa pela rica região de Flandres, onde se desenvolvia a manufatura de lã e várias atividades comerciais.

A Guerra dos Cem Anos foi uma seqüência de combates com diversas interrupções. Em períodos diferentes, ingleses e franceses obtiveram vitórias significativas. Por fim, o exército francês conseguiu expulsar os ingleses de praticamente todos os territórios da França.

Essa longa guerra prejudicou a economia da França e da Inglaterra, empobrecendo grande parte da nobreza feudal. Após seu término, a autoridade dos reis estava fortalecida – o que, posteriormente, possibilitou a construção de uma monarquia mais centralizada.

CRISE RELIGIOSA

Em 1309, o papa Clemente V transferiu a sede da Igreja católica para a cidade francesa de **Avinhão**, buscando manter boas relações com o rei da França e fugir das perturbações políticas que agitavam a Itália, naquele período.

A mudança da sede do papa provocou grave crise dentro da Igreja, entre os anos de 1378 e 1417. Nesse período, conhecido como o **Grande Cisma do Ocidente**, a Igreja foi governada por dois papas, um em Roma e outro em Avinhão. Somente em 1418, com a realização do Concílio de Constância, a Igreja recuperou sua

Ilustração da *Crônica da Inglaterra*, de Jean Wavrin (final do século XV), representando um combate entre cavaleiros e arqueiros ingleses e franceses na Normandia (1417), durante a Guerra dos Cem Anos (British Library, Londres).

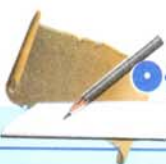


unidade, elegendo um novo papa, sediado em Roma, para comandar a cristandade católica.

A crise religiosa colaborou para gerar insegurança e desorientação entre os cristãos, fazendo surgir várias doutrinas contrárias aos dogmas¹⁰ da Igreja católica.

PENSANDO E CONFERINDO

- Elabore um resumo sobre os principais problemas que marcaram a fase de crise do feudalismo.
- Responda:
 - a) Qual a relação entre o declínio da produção agrícola e as pestes do século XIV?
 - b) O que desencadeou o aumento de guerras e conflitos internos na Europa Ocidental nesse período?



Oficina de História

1. Cada sociedade busca criar explicações para justificar as diferenças e divisões dos grupos sociais.

- a) Na sociedade medieval, de que maneira certos clérigos justificavam as "ordens sociais"? Como você avalia, do ponto de vista atual, essas justificativas? Você concorda com elas? Explique sua resposta.
- b) Na sociedade brasileira atual, há diferenças entre os vários grupos sociais. Quais "explicações" você já ouviu para justificar essas diferenças? Você concorda com essas justificativas? Na sua opinião, é possível "vencer" essas diferenças, superando as desigualdades entre os grupos sociais?
- c) Faça uma ilustração (charge, desenho, colagem etc.) sobre cada uma dessas sociedades (a medieval e a nossa, atual) e seus grupos sociais. Se necessário, peça ajuda ao seu professor de Artes.

2. Observe com atenção a imagem na página inicial deste capítulo e, depois, escreva um texto relacionando o que você observou com o assunto estudado no capítulo. Tenha em vista os seguintes aspectos:

- a) as diferentes atividades realizadas pelos servos e os instrumentos por eles utilizados;
- b) como seria a moradia dos servos;
- c) a localização dos castelos e as características de sua construção;
- d) os moradores do castelo;
- e) o dia-a-dia dessas pessoas e a que grupo da sociedade feudal pertenciam.

3. Leia os documentos seguintes e depois faça o que é pedido:

Documento 1: *Que seja conhecido de todos os fiéis da Santa Igreja que três irmãos: Archambaud, Constant e Arrald, livres por nascimento, tocados pelo temor de Deus e nada possuindo de mais precioso para oferecer a Deus Todo-Poderoso, se oferecem, por amor Dele, em doação, como servos, a São Martinho, em presença do Senhor Abade Albert. (Le livre des serfs de Marmoutier. 1032-1064)*

Documento 2: *Que seja conhecido que Otbert, pastor, tendo ateado fogo a um de nossos celeiros e não possuindo com que nos indenizar, tornou-se, por isso, servo de São Martinho de Marmoutier e nosso, juntamente com sua mulher Electrude. (Le livre des serfs de Marmoutier. 1097)*

Documento 3: *Eu, Luiz, pela graça de Deus, rei de França, liberto e desobrigo perpetuamente de todo vínculo de servidão todos os meus servos e servas que*

¹⁰Dogma: ponto ou conceito fundamental e indiscutível de uma doutrina religiosa.

habitam em Orléans e nos arredores e aldeias até a 5ª légua, isso valendo tanto para eles como seus filhos e filhas. Se outros servos afluírem de outras partes para os ditos lugares a fim de serem libertados, nós os declaramos excluídos. (Ordonnances des rois de France, t. X — I, 1180. Em: Coletânea de documentos históricos para o primeiro grau. São Paulo, CENP, 1978. p. 70)

- Identifique:
 - a) os tipos de documentos e a que época se referem as obras das quais foram extraídos;
 - b) o narrador (aquele que “fala” nos documentos) e de quem se fala;
 - c) o assunto tratado nos diferentes documentos.
 - Nos documentos 1 e 2, quem é o senhor feudal? Compare as razões pelas quais as pessoas se tornaram servas, nesses dois documentos. São semelhantes? São diferentes? Por quê?
 - Releia o documento 3 e compare a decisão tomada pelo rei Luiz com o que está expresso nos documentos 1 e 2. Escreva uma conclusão a respeito.
4. Faça um breve resumo das principais causas das crises dos séculos XIV e XV. Se necessário, releia o texto das páginas 32 a 35. Em seguida, faça o que se pede:
- a) Reúna-se com alguns colegas e comparem os resumos que vocês fizeram. Conversem a respeito da situação que descreveram em seus resumos. Escreva, em seguida, uma breve conclusão e dê sua opinião sobre esse assunto.
 - b) Os problemas que afligiam as populações da Europa Ocidental, nos séculos XIV e XV, existem também em nossa sociedade, atualmente? Explique sua resposta, indicando as semelhanças e diferenças entre esses dois momentos históricos.



Para saber mais

VÍDEOS

- *O senhor da guerra* (EUA, 1965). 123'. Dir. Franklin J. Schaffner.
- *O incrível exército de Brancaleone* (ITA, 1965). 90'. Dir. Mario Monicelli.
- *Ladyhawke, o feitiço de Águila* (EUA, 1985). 124'. Dir. Richard Donner.

LEITURAS DE APOIO

- Fiona MacDonald. *Como seria sua vida na Idade Média?* São Paulo, Scipione, 1996.
- José Rivair Macedo. *Movimentos populares na Idade Média*. São Paulo, Moderna, 1993.
- ———. *Viver nas cidades medievais*. São Paulo, Moderna, 1999.
- Paulo Miceli. *O feudalismo*. São Paulo, Atual, 1998.
- Samuel Sérgio Salinas. *Do feudalismo ao capitalismo: transições*. São Paulo, Atual, 1998.
- Heloisa Steimann e Maria José A. del Olmo. *No tempo do feudalismo*. São Paulo, Ática, 1999.
- Hilário Franco Jr. *O feudalismo*. São Paulo, Brasiliense, 1990.
- ———. *A Idade Média: o nascimento do Ocidente*. São Paulo, Brasiliense, 1999.
- Giovanni Caseli. *O Império Romano e a Idade Média*. 4. ed., São Paulo, Melhoramentos, 1990.

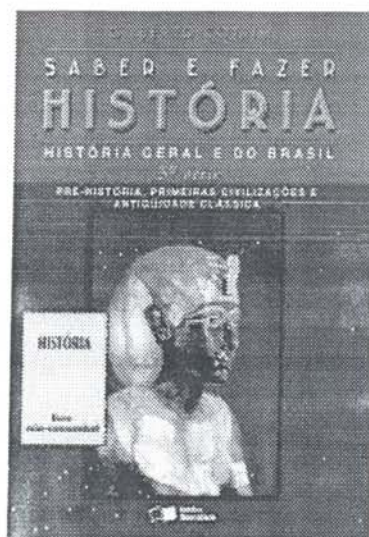
ANEXO B

Parecer do MEC sobre o livro didático utilizado na Escola Pública

Anexo B – Parecer do MEC sobre o livro didático utilizado na Escola Pública**Coleção
Saber e Fazer
História**

Gilberto Cotrim

Editora Saraiva



Os conteúdos da coleção estão organizados sob um recorte temporal linear e eurocêntrico, que valoriza a periodização tradicional – assumida sem maiores questionamentos ou abertura para outras possibilidades de periodização.

Contudo, suas proposições se realizam de modo relativamente satisfatório ao longo da obra. Há, portanto, coerência entre aquilo que se anuncia e o que é executado.

Os textos não apresentam dificuldades significativas e as atividades são diversificadas e incentivam a criatividade e a participação dos alunos ainda que, em muitos casos, estejam desvinculadas do texto-base. Há também uma variada e rica seleção de material iconográfico.

A maior fragilidade da coleção fica por conta da ênfase excessiva na informação já pronta, o que dificulta o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais complexas. Também há problemas no tocante à construção da temporalidade. Apesar da qualidade e do engajamento dos exercícios com os temas da realidade, explora-se timidamente a experiência do aluno no desenvolvimento dos conteúdos.

A coleção

Os volumes da coleção iniciam-se por uma *Apresentação*, seguida da seção *Conheça o livro*, que indica a composição dos capítulos. Há uma página de abertura para cada capítulo com imagem, texto introdutório e o quadro *Investigando*. O capítulo é formado pelo texto básico, glossário, textos de historiadores ou documentos de época, ilustrações, mapas e tabelas, além do quadro *Pensando e conferindo*, que propõe atividades. Ao final de cada capítulo, a seção *Oficina de História* contém atividades, e a seção *Para saber mais* traz indicações de vídeos e leitura suplementar. No final de cada volume, cita-se a *Bibliografia* utilizada.

O manual do professor, com número variado de páginas, está dividido em duas partes. A primeira, que se repete em todos os volumes, contém *Apresentação*, com os objetivos gerais da obra, à qual seguem-se os itens: *Visão de História*; *A questão do ensino-aprendizagem*; *Concepção da obra*; *Os conteúdos de cada volume*; *Estrutura dos capítulos*; *Atividades pedagógicas e seus objetivos*; *Bibliografia do manual*. A segunda parte, relativa a cada série, traz para cada capítulo as *Orientações específicas – Objetivos, comentários e sugestões de trabalho*, que incluem textos de apoio, informações sobre bibliografia e filmografia e indicações de sites. Ao final estão as *Respostas – sugestões e orientações* para as atividades.

5ª série (160 p.): 1 – Refletindo sobre história. 2 – Tempo e história. 3 – Origem humana. 4 – As primeiras sociedades. 5 – Primeiros povos no Brasil. 6 – Povos da Mesopotâmia. 7 –

Egípcios. 8 – Hebreus, fenícios e persas. 9 – Gregos (I). 10 – Gregos (II). 11 – Romanos (I). 12 – Romanos (II).

6ª série (208 p.): 1 – Reinos germânicos e Império Carolíngio. 2 – A sociedade medieval. 3 – A cultura medieval e a influência do cristianismo. 4 – Império Bizantino. 5 – Mundo Islâmico. 6 – Expansão européia e conquista da América. 7 – O impacto da conquista. 8 – Renascimento. 9 – Reformas religiosas. 10 – Mercantilismo e sistema colonial. 11 – Colonização do Brasil. 12 – Administração colonial: Estado e Igreja Católica. 13 – Açúcar, escravos e mercado interno. 14 – Escravidão africana. 15 – Domínio espanhol e Brasil holandês. 16 – Expansão territorial e seus conflitos. 17 – Mineração.

7ª série (205 p.): 1 – Antigo Regime. 2 – A Revolução Inglesa. 3 – Pensamento liberal e despotismo esclarecido. 4 – Revolução Industrial. 5 – A formação dos Estados Unidos. 6 – Revolução Francesa. 7 – Era napoleônica e Congresso de Viena. 8 – Independência das colônias da América Espanhola. 9 – Independência política do Brasil. 10 – Revoluções liberais, nacionalismo e unificações. 11 – Expansão do imperialismo. 12 – América no século XIX. 13 – Brasil: o jogo político no Primeiro Reinado. 14 – Brasil: o período regencial. 15 – Brasil: Segundo Reinado. 16 – A crise do império.

8ª série (224 p.): 1 – Brasil: consolidação da República. 2 – Primeira Guerra Mundial. 3 – Revolução Russa. 4 – Brasil: Primeira República. 5 – Brasil: revoltas na Primeira República. 6 – Crise capitalista e regimes totalitários. 7 – Segunda Guerra

Mundial. 8 – Pós-guerra. 9 – Brasil: período getulista. 10 – Brasil: período democrático. 11 – Descolonização afro-asiática e conflitos árabe-israelenses. 12 – Ricos e pobres. 13 – Globalização mundial. 14 – Revoluções e crise do socialismo. 15 – Regime militar no Brasil. 16 – Brasil contemporâneo.

A proposta de **ensino-aprendizagem** é apresentada em item específico no manual do professor, no qual se afirma que os grandes desafios do docente como mediador do conhecimento são: as escolhas temáticas; as versões dos acontecimentos que são oferecidas aos alunos; o empenho para desenvolver no aluno uma postura crítica, a construção do saber e dos princípios éticos e de cidadania. Além disso, para o desenvolvimento de habilidades e competências, valoriza-se o trabalho com os conteúdos socialmente relevantes, tomados em sua seqüência cronológica. As fontes são consideradas fundamentais para a construção do conhecimento histórico. Na abertura dos capítulos recorre-se às experiências prévias dos alunos e se propõe o resgate de seus saberes anteriores.

De forma coerente com o enunciado, a seleção e abordagem dos conteúdos estão centradas na exposição cronológica. Os textos didáticos, assim como as atividades, criam situações para que os estudantes se posicionem perante os temas que estão sendo tratados, formulem hipóteses e sínteses, além de proporcionarem o desenvolvimento das demais habilidades cognitivas. Porém, o desenvolvimento

global dessas habilidades não se realiza integralmente em virtude da excessiva ênfase nos conteúdos clássicos. Os conteúdos vão se tornando gradativamente mais complexos a cada série. Há empenho em resgatar e relacionar os saberes prévios do aluno na apresentação do tema, quando se colocam as primeiras reflexões sobre o assunto a ser desenvolvido. No entanto, essa ênfase da abordagem inicial dos temas não se concretiza em relação aos saberes dos alunos, mas volta-se para ações atuais. As relações entre passado e presente se dão apenas parcialmente, pois muitas vezes ressurte-se de uma maior intermediação entre essas duas dimensões temporais. Por sua vez, a interação e a integração entre os alunos são estimuladas por meio de atividades conjuntas.

A compreensão da realidade social próxima dos alunos fica prejudicada em virtude de não se valorizar o seu cotidiano e, sim, informações históricas. Nem sempre há articulação adequada entre as atividades propostas e o texto didático principal. A problematização da relação passado-presente ocorre apenas nas seções *Oficina de História e Investigando*. Merecem reparo as propostas de pesquisas, especialmente na 5ª série, que se referem aos povos das antigas civilizações, e a de desenvolvimento de habilidades, que se realiza de forma pouco adequada no volume da 6ª série.

Na **metodologia de História** propõe-se a trabalhar com as diferentes concepções sobre o mesmo acontecimento e com a idéia de que o conhecimento histórico é apresentado como

provisório, seletivo e limitado, e por isso comporta constantes reavaliações. Embora a historiografia tradicional seja criticada, reafirmam-se a política e a economia como fundamentais para a investigação histórica. Explicita-se a opção pelos conteúdos mais recorrentes do saber histórico escolar, trabalhados cronologicamente, na direção do passado para o presente, apesar da crítica à historiografia tradicional. A utilização de fontes históricas variadas é valorizada e propõe-se a História integrada como abordagem.

Constata-se coerência entre a proposta metodológica explicitada e a realização da obra. Os conteúdos clássicos da disciplina estão organizados cronologicamente, e nas análises enfatizam-se as grandes linhas políticas e econômicas do processo histórico. A renovação historiográfica está incorporada, sobretudo nos excertos encartados ao longo da narrativa principal. Por vezes, procura-se evidenciar diferentes interpretações sobre o mesmo acontecimento histórico, e os sujeitos históricos são apresentados imersos nas questões do seu tempo.

Entretanto, muitos textos complementares têm caráter informativo e ilustrativo, com detalhes do cotidiano, mas nem sempre são contraponto aos acontecimentos apresentados. Os temas de História Geral e do Brasil estão muitas vezes apenas justapostos e o fio condutor da coleção é a História Geral, a partir da qual se abrem espaços para os capítulos sobre o Brasil. Muitas das questões propostas para motivação se restringem a recapitular ou resgatar informações his-

tóricas contidas no capítulo. Embora as referências bibliográficas sejam atualizadas, não ficam nítidas as suas contribuições para a construção do texto que, em linhas gerais, obedece a padrões há muito estabelecidos nos livros didáticos, que são nítidas suas contribuições, na medida em que a ênfase dos conteúdos se dá pela periodização dos acontecimentos políticos. Consta-se separação entre a narrativa política e as demais dimensões da sociedade. Além disso, elementos culturais das diversas sociedades são sempre relegados ao final dos capítulos.

A maioria dos **conceitos** fundamentais da História é construída adequadamente, como: história, sujeito histórico, relações sociais, poder e trabalho. No entanto, constatam-se problemas no tratamento dos conceitos de cultura, tempo, natureza e espaço.

Ao longo do texto, são apresentadas diversas e diferentes **fontes escritas e visuais** que são bem trabalhadas para o estudo da história. As ilustrações estão contextualizadas por legendas pertinentes. O encaminhamento proposto com as fontes, em especial na seção *Oficina de História*, está entre os pontos altos da coleção.

As experiências sociais são historicizadas ao longo do texto e nas atividades, o que contribui para a construção da **cidadania**, especialmente em relação aos conceitos políticos. Seu aprendizado e domínio tendem a contribuir para o desenvolvimento de atitudes favoráveis a uma melhor compreensão

da sociedade. Enfatiza-se a construção coletiva da sociedade. As estratégias utilizadas nas atividades colaboram, também, para o crescimento intelectual autônomo do aluno. Exercícios e reflexões solicitados aos alunos também contemplam a preocupação com a cidadania.

A **edição** é bem cuidada e atraente, com a estrutura hierarquizada de títulos e subtítulos. Com exceção de algumas páginas, há equilíbrio entre textos e ilustrações.

No **manual do professor** são apontados os elementos essenciais para a articulação entre as propostas metodológicas e a utilização da coleção. Há um item para comentários sobre as atividades pedagógicas, no qual se apresentam seus objetivos gerais e os específicos, e também o cuidado em relação às interpretações cartográficas e iconográficas. Em item específico, indica-se a avaliação contínua do processo de ensino-aprendizagem. A segunda parte do manual, relativa a cada série, contém objetivos, comentários e sugestões de trabalho para o professor, como excertos de especialistas sobre temas específicos, discussões de caráter historiográfico, sugestões e comentários de filmes.

Em sala de aula

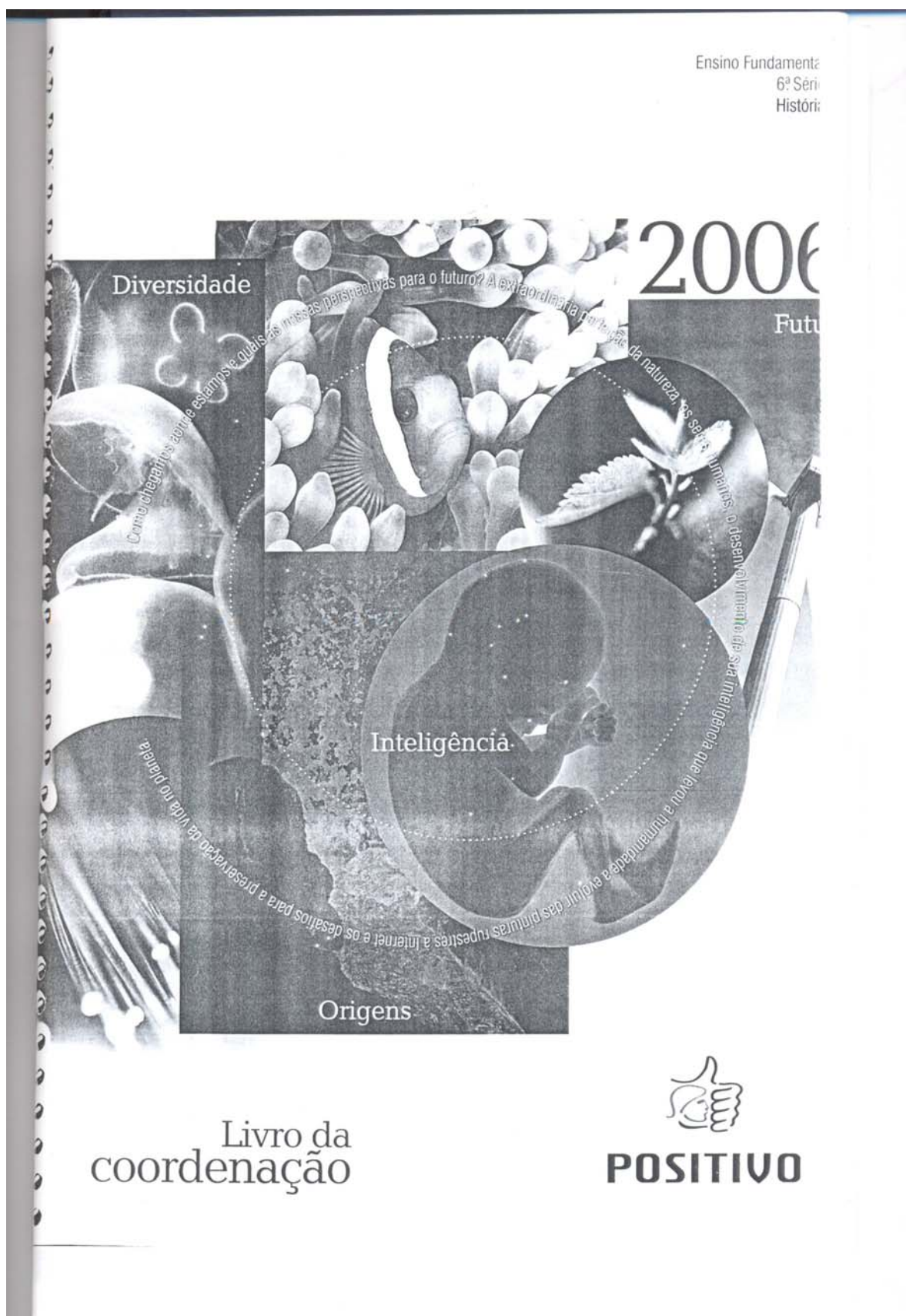
A proposição expressa na coleção de se extrair respostas ativas do aluno é algo que pode ocorrer, essencialmente, por meio da exploração de algumas atividades presentes nas seções *Investigando* e *Oficina de História*. Estas se prestam, efetivamente, à mobilização de saberes relacionados à compreensão da realidade imediata do aluno.

O material iconográfico disponível nos quatro volumes também pode auxiliar o trabalho do professor, principalmente se for trabalhado no sentido de estimular os procedimentos de leitura, identificação de informações e elaboração de hipóteses, elementos constituintes do trabalho do historiador.

ANEXO C

Modelo do material didático utilizado na Escola Privada

Anexo C – Modelo do material didático utilizado na Escola Privada



**POSITIVO**

Prezado(a) Coordenador(a):

Este livro contém os quatro bimestres, na versão 2005, para permitir a visão geral dos conteúdos ao longo do ano. Lembramos que o Livro do Professor, com as alterações propostas para 2006, seguirá bimestralmente. Estará disponível para a solicitação de sua escola sempre com um bimestre de antecedência.

Exemplo: O 1º bimestre de 2006 estará disponível a partir de 07 de novembro de 2005. Caso não seja solicitado, seguirá, automaticamente, com o pedido do aluno.

Incentivando a nossa comunicação, encontra-se, na última página deste livro, uma relação contendo os nomes, as áreas de atuação e os e-mails de cada Assessor de Área, para que você possa solicitar esclarecimentos sobre todas as questões referentes ao Material Didático Positivo.

Todo o nosso esforço está direcionado para melhor atendê-lo(a), pois acreditamos que juntos, Editora Positivo e Professor(a) Conveniado(a), podemos fazer a excelência do processo educativo.

HISTÓRIA

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

ENSINO FUNDAMENTAL – 6ª SÉRIE – 1º BIMESTRE

APRESENTAÇÃO

Os processos de modernização e industrialização transformaram e redefiniram todos os elementos do plano social. Em nossa época, entretanto, a *modernização* já não estende, como outrora, o seu domínio sobre formas econômicas e fenômenos sociais – hoje, a primeira força produtiva é o simbólico!

Assim como ocorreu com a modernização em época anterior, hoje a informatização assinala uma nova maneira de nos tomarmos humanos³; porém, precisamos examinar com mais atenção para ver com clareza as mudanças em nossa noção de humano e na própria humanidade, que surgem na transição para uma sociedade informacional.

O que esse cenário teria a ver com o ensino de História? Essa talvez seja uma pergunta que você, professor, esteja fazendo e que nós, também, a fizemos.

Ao elaborarmos o Material Didático Positivo para o ensino de História da segunda fase do Ensino Fundamental, assumimos como pressuposto que pensar a história é pensar o mundo; e pensar o mundo é, portanto, pensar sobre nós mesmos. Essa é uma característica que permeia todas as ciências e que ganha especificidade no ensino de História, ao considerar a tensão entre passado e presente. Aqui, ela passa a ser o objeto principal da reflexão no ensino desta área de conhecimento. Nas palavras de Certeau: “Falar da história ao mesmo tempo que mostra a sua própria historicidade”.

Assim, esse material didático procura lidar com a apropriação do conhecimento histórico, entendendo o processo cognitivo dos alunos e o contexto sociocultural de construção de significados.

O que importa é que as representações, significações, noções e conceitos do conhecimento histórico, presentes no Material Didático Positivo e mediados pela sua competência, possam transformar o tempo oficial em um tempo vivo, que é pleno de significados.

Pautando-nos pela articulação que há entre História, conhecimento, experiência e prática social, fizemos uma seleção criteriosa de conteúdos e métodos que contemplam o fato, o sujeito e o tempo, com ênfase nas relações de complementaridade, continuidade, descontinuidade e contradição.

Nos conceitos pertinentes ao saber histórico escolar, procuramos destacar eventos da vida política, econômica, social e cultural; as dimensões artística, familiar, tecnológica e arquitetônica e, ainda, as mudanças e permanências na vida das sociedades – o que existe são tempos históricos enquanto espaços de criação.

Ao organizarmos, sistematicamente, situações para apropriação de noções, métodos e temas próprios do conhecimento histórico, tivemos a intenção de contribuir para a formação cultural e intelectual dos alunos, de favorecer o conhecimento das sociedades em suas múltiplas temporalidades e de permitir a compreensão dos processos integrados de história individual e coletiva.

Nessa abordagem, consideramos o trabalho com os fatos históricos que remetem para ações realizadas por indivíduos e coletividades e que se relacionam com modos de viver, pensar e agir. Daqui emerge a dinâmica do tempo no jogo entre passado e presente, com as abordagens de tempo histórico, intrínseco aos processos e eventos estudados, e o tempo cronológico, que se refere aos momentos históricos na sucessão do tempo. Como diz Caetano Veloso: “Por seres tão inventivo/E pareceres contínuo/Tempo, tempo, tempo, tempo/És um dos deuses mais lindo!”.

³ Pierre Levy chama de antropologia do ciberespaço.

Robert Musil apresenta a idéia de “produção da alma” – é preciso substituir as técnicas tradicionais de máquinas industriais pela inteligência cibernética da informação e tecnologia da comunicação.

Robert Musil, no começo do século XX, refletiu sobre a transformação da humanidade durante a transição do mundo agrícola pastoral para a fábrica social. Segundo ele, os processos para nos tomarmos humanos e a própria natureza do humano foram fundamentalmente transformados na passagem definida pela modernização.

Para a organização da atividade didática, priorizamos o rigor intelectual, o que implica o significado – falar em significar é falar em conhecer!

Assim, a dinâmica adotada optou por conhecer a História por meio da interação com os vestígios e as diferentes interpretações a respeito deles. Nessa intermediação, o seu papel, professor, é fundamental. É você quem precisa recriar o contexto que se estuda e propiciar a reflexão em torno de nossas experiências individuais, podendo criar possibilidades para a compreensão da dimensão histórica do contexto que nos envolve, em seus diferentes aspectos.

A opção metodológica do Material Didático Positivo de História favorece a aprendizagem de procedimentos de pesquisa, análise, confrontação, interpretação e organização de conhecimentos históricos básicos.

Na especificação das formas de representação e comunicação de vários tempos, o material didático procura focar a distinção entre realidade e representação, valorizando atitudes intelectuais, instigando a reflexão crítica, aprofundando relações do cotidiano com contextos sociais específicos e processos históricos, refletindo sobre valores e práticas cotidianas que se relacionam com problemáticas históricas e, ainda, desenvolvendo a autonomia para aprender. Escreveu Paulo Freire: “História que problematiza o tempo, discutindo as questões atuais de nossa sociedade e cultura... só há história onde há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da história”.

A proposta de trabalho para os alunos contempla o domínio de noções de diferença, semelhança, transformação e permanência com informações e questões históricas significativas, que permitem associar, relacionar, confrontar e generalizar.

As inter-relações que podem ser estabelecidas nesse trabalho fundamentam a construção de valores e práticas cotidianas, experiências sociais e culturais, sensibilizam os significados da identidade nas relações e, também, o conflito que lhes são inerentes, estimula a distinguir, explicar e dar sentido.

Para esse trabalho, a ação de um professor que explicita os pressupostos, problematiza a prática, busca e experimenta alternativas de abordagens e de conteúdos é fundamental. É você, professor, quem irá criar as situações de troca, de construção de relações entre o estudado e o vivido, de acesso a novas informações, de integração com outras áreas e de confronto de opiniões. Tudo isso para que haja a recriação da explicação e a transformação das concepções históricas por parte dos alunos.

O Material Didático Positivo quer, com você, professor, trabalhar com a história fluída da consciência viva, da presença do outro, do sentido de participação – história que é de cada um é de todos.

Aqui, sublinhadas são as palavras do grande mestre Paulo Freire: “Se a estrutura de meu pensamento é a única certa, irrepreensível, não posso escutar quem pensa e elabora seu discurso de outra maneira que a minha”.

Sabemos que existe, hoje, uma diversidade de formas de pensar o ensino de História e é exatamente neste contexto diverso que situamos o nosso caminho, acreditando que juntos – professores, alunos e material didático – possamos aprender, ensinar, inquietar-nos... produzir e, ao mesmo tempo, resistir aos obstáculos à nossa alegria.

Fazer das aulas de História um espaço de ação e prazer – eis o nosso desafio!

Gerente Editorial



PROGRAMAÇÃO ANUAL

1º BIMESTRE

01. Formação política

- O conceito de Idade Média
- Os povos germânicos
- As invasões bárbaras mudaram o mapa da Europa
- Os reinos medievais
- Os francos
- O fortalecimento do sistema feudal

02. Sociedade e trabalho

- Clero, nobres senhores e servos
- A organização do trabalho nos feudos
- A mulher na Europa Feudal
- Mudanças na vida econômica e social

03. Arte, cultura e religiosidade

- A arquitetura medieval
- A literatura medieval
- O papel da Igreja
- As Cruzadas

04. Bizâncio: o Império Romano do Oriente

- A organização política de Bizâncio
- A religiosidade
- A sociedade bizantina
- A cultura bizantina

05. A expansão do mundo muçulmano

- A Arábia pré-islâmica
- A Arábia islâmica
- A cultura

2º BIMESTRE

06. Formação política da Europa: o surgimento dos Estados Nacionais Modernos

- A crise do século XIV
- O Renascimento Comercial e Urbano
- A transição do feudalismo para o capitalismo
- O conceito de Idade Moderna
- A formação dos Estados Nacionais Modernos
- O poder absoluto dos reis

07. Sociedade de Corte: cotidiano e trabalho

- A sociedade de Corte
- Cotidiano e trabalho
- A vida no campo e na cidade
- Festas e religiosidade

08. Manifestações culturais e religiosas

- A transição da Idade Média para a Idade

Moderna

- O rompimento com o pensamento medieval
- O Humanismo
- A Itália como berço do Renascimento
- As artes, ciências, letras e técnicas no Renascimento
- Intelectuais e artistas
- Reformas religiosas
- Lutero, Calvino e Henrique VIII

09. A expansão marítima e a colonização

- A mudança do eixo comercial: do Mediterrâneo para o Atlântico
- A busca de caminhos para as Índias
- Viagens portuguesas
- Viagens espanholas
- Navegar é preciso, viver não é preciso
- O cotidiano dos navegadores nos séculos XV e XVI
- O impacto do novo mundo

3º BIMESTRE

10. Povos pré-colombianos

- A diversidade dos povos pré-colombianos
- Semelhanças e diferenças no modo de viver
- Localização geográfica dos principais grupos
- Aspectos socioculturais dos povos pré-colombianos

11. A organização política dos maias, astecas e incas

- Diferenças e semelhanças na organização do poder entre os povos pré-colombianos
- A organização política dos maias
- A organização política dos astecas
- A formação militar dos astecas
- A organização política dos incas

12. Sociedade e trabalho entre os povos agrícolas

- A agricultura entre os maias, astecas e incas
- O trabalho dos camponeses
- Os jardins flutuantes dos astecas
- O comércio entre os astecas
- As plantações nas encostas
- Os canais de irrigação entre os incas

13. Aspectos religiosos e culturais: maias, astecas e incas

- A religiosidade entre os povos pré-colombianos

- Os rituais astecas
- Aspectos culturais: escultura, arquitetura, escrita e conhecimentos gerais

14. Povos indígenas da América Portuguesa

- A organização política dos indígenas no Brasil
- Trabalho e sociedade
- Religiosidade e representações culturais
- Arte, cultura e conhecimentos

15. Organização político-administrativa da América Portuguesa

- Expedição colonizadora de Martim Afonso de Sousa
- Capitânias Hereditárias
- Governo-Geral
- Invasões estrangeiras
- A descoberta das minas de ouro

4º BIMESTRE

16. Formas de trabalho na América Portuguesa

- Trabalho escravo: indígenas e africanos
- Trabalho livre
- Trabalho nos engenhos, nas minas, nas fazendas e nas cidades

17. Sociedade colonial

- Sociedade plural, mas também patriarcal
- As mulheres na América portuguesa
- Casa-grande e senzala
- A vida nas cidades
- A vida nas fazendas e currais
- A vida nas missões jesuíticas

18. Cultura e religiosidade na sociedade colonial

- Minas Gerais no contexto do Patrimônio Histórico e Cultural da Humanidade
- Arte barroca: as obras artísticas nas igrejas coloniais
- Arquitetura colonial
- A religiosidade e o cotidiano colonial

PROPOSTA PEDAGÓGICA

A história pode ser entendida como o conjunto das experiências humanas que constituem a vida de um grupo ou de uma sociedade. Ao se fazer um estudo desses grupos, consideram-se os significados das práticas coletivas de acordo com as ações dos atores sociais e das convenções instituídas pelas comunidades.¹ Enquanto campo de conhecimento, a História é a interpretação dos documentos que registram o passado das sociedades, no seu processo de mudança e de permanência. Os estudos históricos serão sempre renovados, medida que nossas indagações ao passado mudam de acordo com as exigências do tempo presente. Isso não quer dizer explicar o presente pelo passado, mas estabelecer relações possíveis entre essas dimensões e temporalidades. Para a vida em sociedade, os estudos do passado são importantes porque “iluminam” o presente; sem o conhecimento do passado, “o presente é pura irreflexão”.² Os procedimentos metodológicos – que têm como objetivo a formação dos pensamentos analítico, reflexivo e crítico – consideram as competências e habilidades necessárias para o estudo das diferentes sociedades em temporalidades diversas. Para o desenvolvimento do trabalho em História, devem-se considerar os seguintes pressupostos:

- problematizar os conteúdos para refletir, discutir, argumentar sobre questões propostas;
- propor pesquisa para que o aluno faça uso de dados para serem analisados e interpretados;
- apresentar documentos para que o aluno tenha contato com o trabalho do historiador;
- chamar atenção para as relações que se estabelecem entre o presente e o passado;
- situar os acontecimentos no tempo;
- demonstrar o trabalho com a interpretação das fontes históricas;
- desenvolver hábitos de leitura, interpretação, argumentação e exposição de idéias fundamentadas em conceitos históricos;
- pensar as relações sociais, valorizando colegas na busca de alternativas conjuntas para questões propostas;
- expressar por escrito e oralmente as reflexões realizadas.

DARTIER, Roger. *À beira da falésia: a história entre certezas e inquietude*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2002.

Para fundamentar esta concepção, sugere-se a leitura da obra “As identidades do Brasil”, de José Carlos Reis, publicada pela Fundação Getúlio Vargas, em 1999, especialmente a introdução, em que o autor expõe suas idéias teóricas acerca da História.



ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA DO MATERIAL

O livro de História apresenta os conteúdos divididos em quatro unidades de trabalho (UTs) que deverão ser desenvolvidas durante o período. Cada uma dessas unidades poderá ser dividida em subtítulos e subitens de acordo com os conteúdos trabalhados. Para a organização didática dos conteúdos e contemplar os pressupostos evidenciados, cada unidade apresentará diferentes seções com objetivos específicos. Essas seções não aparecem obrigatoriamente em todas as unidades e tampouco na mesma ordem. São elas:

NARRADOR

Apresenta o conteúdo, a partir de um texto básico, bem como procura problematizar as informações e conduzir a reflexão. Os conteúdos se iniciam com a contextualização do tema a ser trabalhado, utilizando situações variadas voltadas para o interesse do aluno e seu cotidiano. Assim, o ponto de partida para o estudo dos conteúdos poderá ser uma tira de história em quadrinho, análise de imagens, pequenos textos de revistas e jornais, poesias ou mesmo a proposta de diálogo do narrador com o aluno.

JANELAS

Contêm informações que aprofundam ou complementam os conteúdos trabalhados no texto básico.

ESTUDANDO DOCUMENTOS

Possibilita ao aluno exercitar a tarefa do historiador no trabalho de análise e interpretação das fontes documentais, bem como refletir sobre o processo de produção do conhecimento. Nesse sentido, o aluno poderá perceber que a produção do saber histórico relaciona-se com a formação do historiador e depende de sua experiência de vida e das idéias que ele possui a respeito de história.

SAIBA MAIS

São textos informativos que poderão trazer questões para serem debatidas de acordo com os interesses dos alunos e com os diálogos surgidos na sala de aula.

LEITURAS COMPLEMENTARES

Apresentam-se como possibilidades de leituras para aprofundar conteúdos abordados no texto, propondo situações para o aluno refletir e apresentar sua opinião embasada nas informações trabalhadas no texto.

ATIVIDADES

A proposta de exercícios no final de cada unidade busca equilibrar atividades reflexivas e lúdicas, bem como fixar referências e conceitos que são fundamentais para os estudos históricos.

No conjunto de atividades, isto é, entre as que se apresentam no final do texto e as que são propostas ao longo da unidade, serão trabalhadas as seguintes modalidades:

- **Pesquisas:** deverão ser indicadas para complementar e aprofundar o estudo dos conteúdos trabalhados. Os alunos poderão apresentar os resultados de suas pesquisas oralmente, ou no painel organizado para esse fim.
- **Entrevistas:** deverão seguir um roteiro previamente discutido com o professor e os resultados deverão

- rão ser analisados e organizados de maneira a formar sínteses gerais e coletivas, demonstrando os dados comuns e as variáveis.
- **Trabalhos de grupo:** deverão ser estimulados e realizados para que o aluno aprenda e socialize suas aptidões e reconheça a contribuição do outro. Os trabalhos poderão ser em duplas ou em grupos.
 - **Produção de textos:** é fundamental para que o aluno desenvolva a habilidade de formar e expressar o pensamento. Escrever é antes de tudo aprender a pensar.
 - **Estudo de imagens:** podem ser consideradas fontes históricas e devem ser interpeladas e analisadas em suas expressividades. Ou seja, diante de uma imagem, pode-se perguntar: Quem é o autor? Qual a sua intenção?
 - **Análise e comparação de mapas:** os mapas são importantes recursos didáticos, desde que lidos e explorados devidamente, buscando-se, quando possível, comparar as configurações geográficas antigas às atuais.
 - **Estudo de poemas e de obras literárias:** a história aproxima-se da literatura no sentido de aprender também as visões de mundo apresentadas pelos literatos e seus personagens. A literatura contribui para ampliar a visão do mundo social, pois seus personagens expressam idéias e sentimentos que remetem a um determinado tempo.
 - **Sessão de filmes:** os filmes aconselháveis para o trabalho no Ensino Fundamental devem ser de curta duração e especialmente criados para este tipo de atividade. Por isso nem sempre dispomos de filmes adequados para os assuntos que queremos tratar. A indicação para estas situações seria selecionar um trecho da película e discuti-la com a turma. Raramente conseguimos atenção completa de uma turma para uma sessão de filmes que normalmente vemos na televisão ou alugamos em videolocadoras.

SUGESTÃO DE AVALIAÇÃO

A avaliação deve considerar os objetivos e as metodologias para o ensino de História que propõem um trabalho reflexivo acerca dos processos de formação das sociedades. Deverá considerar também a possibilidade de formação de sínteses a partir da leitura e interpretação de documentos, permitindo que o aluno tenha contato com a natureza do trabalho do historiador. Assim, a avaliação terá como objetivo o desenvolvimento da reflexão, análise e interpretação de textos, discussão de temáticas e elaboração de textos.

Para o desenvolvimento do pensamento crítico, a avaliação deverá propor situações que permitam aos alunos estabelecerem relações entre sociedades estudadas detectando as semelhanças e diferenças, bem como exercitar a reflexão acerca das mudanças e permanências que se estabelecem entre temporalidades distintas.

Os instrumentos de avaliação devem ser plurais, isto é, deverão considerar as atividades realizadas pelos alunos no seu desenvolvimento diário, individualmente e ou em grupo, bem como as diversas possibilidades de expressão – oral, textual, iconográfica, lúdica, em situações formais e informais – para que venha ao encontro da formação integral do aluno.



ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

01. FORMAÇÃO POLÍTICA

Os estudos que têm como objeto a Europa Medieval vêm revelando a preocupação em trabalhar esse período histórico em suas múltiplas especificidades. Nesse sentido, tem-se procurado ultrapassar as noções tradicionais que tratavam a Idade Média simplesmente como um tempo intermediário entre o esplendor da Antiguidade Clássica e o nascimento da Idade Moderna. Daí a importância de se problematizar o próprio conceito de Idade Média, refletindo as razões que caracterizam esse período como anárquico, obscuro, supersticioso e intelectualmente pobre.

O Período Medieval se caracteriza como uma época em que diferentes relações de trabalho e de produção se engendraram, produzindo uma nova unidade cultural que lançaria os fundamentos da civilização ocidental. Assim, enfrentando condições diversas que resultaram da desagregação do mundo antigo, o ser humano medieval construiu os alicerces de uma nova sociedade, cujo impulso criativo e conquistador iria estender a sua influência sobre outras regiões do mundo.

Sugestão de número de aulas: 05

Conhecimentos privilegiados

- O conceito de Idade Média
- Os povos germânicos
- As invasões bárbaras mudaram o mapa da Europa
- Os reinos medievais
- Os francos
- O fortalecimento do sistema feudal

Objetivos

- Identificar a desagregação do mundo romano e as invasões germânicas como fatores que deram origem a uma nova formação social na Europa Medieval;
- associar os costumes germânicos aos romanos na formação da sociedade medieval;
- conhecer a formação do Império Carolíngio, identificando os aspectos de sua organização político-administrativa;
- caracterizar os aspectos econômicos e políticos do feudalismo;
- identificar os fatores que contribuíram para o enfraquecimento do poder monárquico e o fortalecimento da nobreza.



<http://www.saibamais.com.br/ef61his1>

Apresenta a função de um castelo e os passos para sua construção utilizando textos e imagens.

Dialogar com os alunos sobre as imagens que aparecem no início da unidade. Solicitar a eles que as descrevam, destacando as pessoas e as diferenças entre elas, tanto em relação à aparência quanto às atividades que estão praticando. Chamar a atenção deles para as pessoas que trabalham (servos) e as

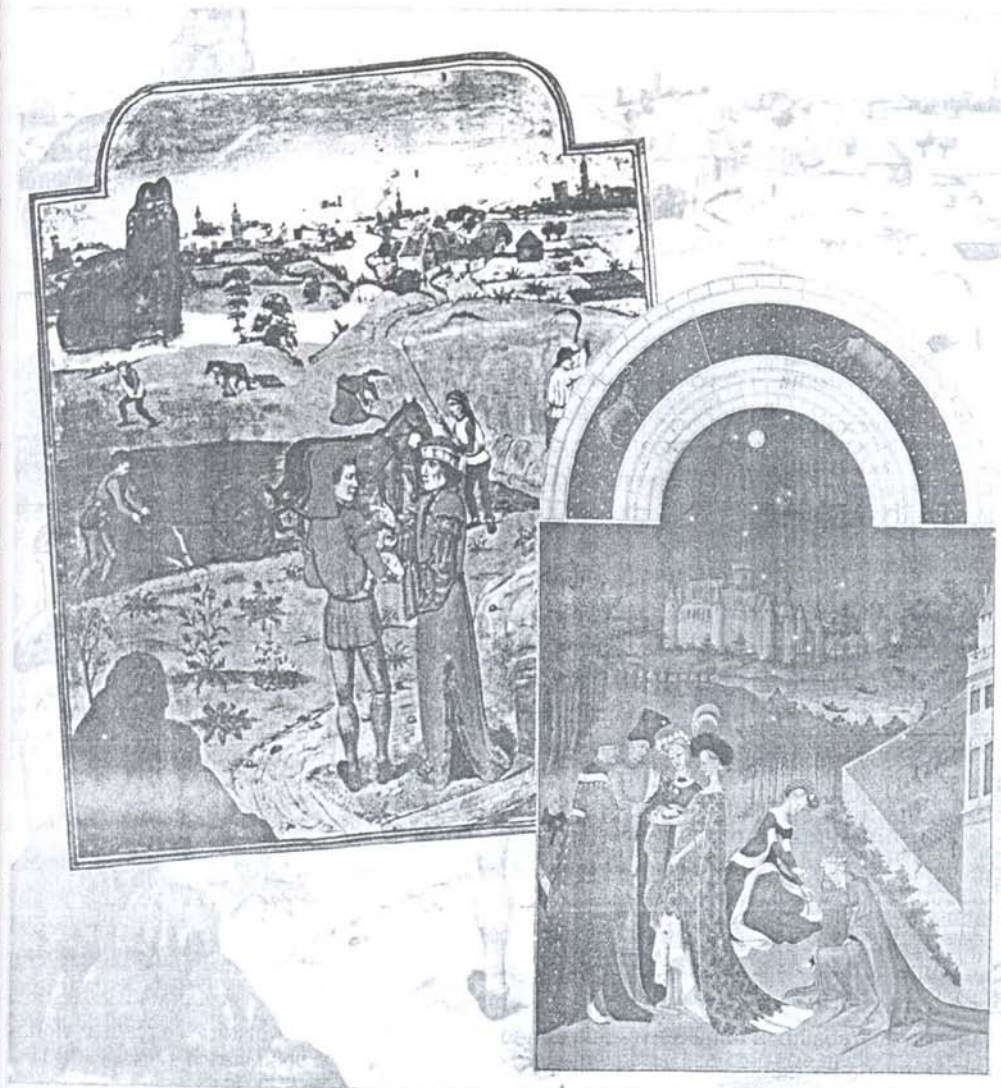


que trabalham. Classificar, de acordo com as relações possíveis entre as cenas das imagens, identificando a que época elas referem e o papel dos grupos sociais representados.



02. SOCIEDADE E TRABALHO

Observe estas imagens:



O que representa cada uma dessas imagens? Quem são as pessoas que se destacam?

Na sociedade que foi sendo organizada na Europa durante a Idade Média, a população distribuía-se em grupos sociais distintamente constituídos. Enquanto alguns grupos desfrutavam de poder e privilégios, outros viviam sob o peso do trabalho duradouro, sem perspectivas de mudanças.



Clero, nobres senhores e servos

Refletir com a classe sobre a organização da sociedade feudal, destacando as camadas sociais que a constituíam e suas características.

Na sociedade que foi se estabelecendo durante a Idade Média, distinguíam-se basicamente três ordens ou camadas sociais distintas: o clero, os nobres e os servos. A primeira delas, formada pelo **clero**, era responsável pela religiosidade das pessoas e organizava a vida da sociedade como um todo, desde os mais ricos até os mais pobres, sendo constituída pelos padres e autoridades eclesiásticas da Igreja Católica. O clero também se encarregava de dar assistência aos pobres, mantendo orfanatos, asilos, hospitais e escolas. Ao longo do Período Medieval, por meio de doações, heranças e cobranças de taxas, como o dízimo, a Igreja Católica foi se transformando numa grande proprietária de terras na Europa Ocidental, fortalecendo o seu poder.

A segunda camada era constituída pela **nobreza**. Os membros que formavam esse grupo se ocupavam principalmente da administração das terras e das atividades militares. Eles desfrutavam de poder político e prestígio social. O sinal mais importante desse prestígio era o castelo fortificado, onde eles viviam com suas famílias, as quais englobavam um numeroso grupo de parentes, próximos ou distantes, e seus dependentes. Esse grupo familiar, conhecido como *linhagem*, estava ligado entre seus membros por deveres morais, militares e econômicos. Quanto maior fosse a linhagem, maior seria o seu prestígio. Vivendo em castelos e palácios, os nobres dispunham de uma quantidade de bens que estavam fora do alcance da maioria da população. Na nobreza havia o costume da primogenitura, isto é, apenas o filho mais velho tinha direito de herdar a propriedade feudal. Assim, os demais filhos recebiam partes menores da herança. Entre esses filhos, alguns seguiam a vida religiosa, ocupando cargos de acordo com a fortuna e o prestígio de sua família. Outros se dedicavam às atividades militares, especializando-se como cavaleiros e, muitas vezes, colocando-se a serviço de um grande senhor. Nestes casos, dependendo das oportunidades em que pudessem demonstrar sua coragem e lealdade, esses cavaleiros poderiam se transformar em vassalos, recebendo um feudo, ou entrando para a família de seu protetor por meio do casamento.

A terceira camada era formada pelos **servos**, na sua maioria camponeses encarregados dos trabalhos agrícolas e dos cuidados com os animais. Existiam ainda homens livres, mercenários, jornaleiros (jornadas diárias) e outros trabalhadores. Eles constituíam a base da sociedade, pois produziam alimentos para todos. De maneira geral, a vida desses camponeses era muito difícil. Eles trabalhavam de "sol a sol" com a finalidade de produzirem os alimentos necessários a todos e só folgavam na época da colheita. Nessas ocasiões, eles realizavam festas com muita fartura. As escolas eram raras; as crianças aprendiam com seus pais o trabalho no campo e nas oficinas artesanais. Entre esses camponeses, poucas pessoas sabiam ler. No final de um dia de trabalho, a família se reunia ao redor do fogo para ouvir histórias e realizar alguns tipos de atividades manuais, como consertar roupas.



Camponeses no trabalho agrícola

<http://www.saibamais.com.br/ef61his1>



As mulheres na Europa Feudal

A condição das mulheres na Idade Média refletia os valores herdados das antigas sociedades romana e germânica. As mulheres romanas não eram consideradas cidadãs e sua posição na sociedade era limitada pelos interesses da família. Entre os germanos, embora as mulheres acompanhassem os maridos tanto no trabalho quanto nas guerras, elas ocupavam sempre uma posição submissa a eles. Na sociedade feudal, esses valores se juntaram às idéias transmitidas pela Igreja Católica, segundo as quais as mulheres eram frágeis e facilmente cediam às tentações e ao pecado. Portanto, elas necessitavam ser protegidas e guiadas por alguém mais forte, no



Mulher ocupando-se do plantio.



Mulher no trabalho (Idade Média)

Propor uma reflexão sobre as mulheres na Idade Média, sua possibilidade de casamento e de vida religiosa. Discutir as condições das mulheres nos dias atuais. Estabelecer semelhanças e diferenças.

No Período Medieval, as mulheres da nobreza, para quem os pais não conseguiam um casamento, eram enviadas aos mosteiros para se dedicarem à vida religiosa. Discuta com seus colegas e professor a condição das mulheres na sociedade atual. Quais as opções de vida de que elas dispõem? Como elas se comportam em face do casamento e da constituição de famílias?



No entanto, não se pode construir uma imagem das mulheres da aristocracia medieval como pessoas ociosas, ocupadas apenas com orações, bordados ou outros passatempos. Documentos diversos, cartas, diários ou relatos revelam que muitas mulheres realizavam tarefas de organização e administração de uma casa habitada por uma família numerosa. Além disso, na ausência dos maridos por motivo de viagens ou guerras, muitas mulheres assumiram o lugar deles na administração dos feudos. Há relatos, inclusive, de algumas que tiveram de fazer uso das armas para defender seu castelo. Sobre a vida das servas e camponesas medievais, a documentação não é tão numerosa. Entretanto, os registros disponíveis revelam que, ao lado dos maridos e dos filhos, elas também participavam de todos os tipos de serviços.

HISTÓRIA

Destaque os aspectos das diferenças sociais e de organização que se observaram entre o trabalho em uma terra feudal e o trabalho em uma fazenda. Por que os camponeses

18

risca perderem sobre as invasões dos séculos IX e X, enfatizando a importância feudal da segurança e da crise econômica que resultou em • fortalecer as relações de dependência entre o senhor e o camponês.

Organização do Trabalho nos Feudos

“O servo corre ofegante, perseguido pelos guardas do senhor. Suas pernas têm cada vez mais dificuldade em sustentá-lo; seus pulmões ardem. A paisagem dança diante de seus olhos embaçados pelas lágrimas e pelo suor. Não sabe quanto tempo poderá resistir. Se eles o pegarem, será dilacerado pelos cães ou, na melhor das hipóteses, enforcado por ter caçado na floresta senhorial. Executado por causa de duas lebres! Não representavam nada para seu amo, mas eram um verdadeiro tesouro para sua mulher e seus dois filhos, que ele deixou na choupana em que moravam.”

MASSADIER, Gilles. *Contos e lendas da Europa medieval*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p. 27-28.



Ilustração de um manuscrito do século XII, representando o trabalho dos camponeses na colheita.

Por não estar obrigado aos mesmos deveres dos servos, ele percorria os feudos em busca de trabalhos ocasionais.

Como era organizado o trabalho dos camponeses, de maneira geral?

Para obter uma análise dos domínios feudais e suas divisões: o castelo, os campos, a igreja, o moinho, as casas dos camponeses, as florestas. Perguntar aos alunos se eles imaginam como era organizado o trabalho nos feudos. Retomar a questão: Quem trabalhava? Quem era o proprietário? Esclarecer sobre o trabalho dos camponeses nos domínios feudais.

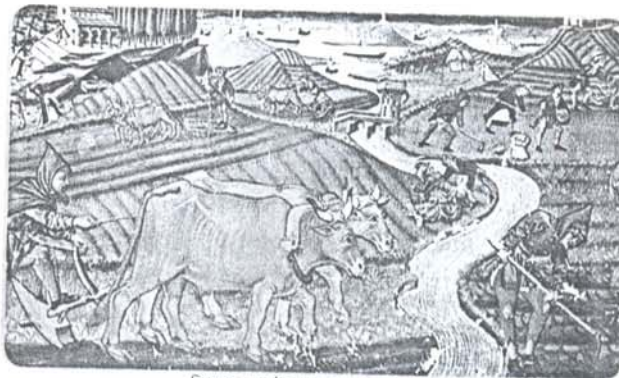
A propriedade rural dividia-se em três partes principais: a *reserva senhorial*, as *terras arrendadas* e as *reservas comunais*. Na *reserva senhorial*, estavam as terras mais férteis. Nelas estava o castelo feudal que era a moradia do senhor e de toda a sua família. Esse castelo, cercado por muralhas, dispunha de torres e, em alguns casos, era rodeado de fossos, que serviam de proteção contra ataques externos. Também faziam parte dessa reserva os celeiros, os estábulos, as oficinas e os equipamentos, como fornos, moinhos, forja, etc. Ao redor das reservas senhoriais, ficavam as *terras arrendadas*, de uso dos camponeses e suas famílias. Cada família recebia um lote, subdividido em várias parcelas, distribuídas de acordo com o tipo de cultivo. Havia campos com plantações de cereais, como trigo, centeio, cevada, aveia, por exemplo, e outros com vinhedos, hortaliças e pomares. Os camponeses se deslocavam entre os diversos



Depois disso, os camponeses tinham que trabalhar nas terras do senhor e, em troca, recebiam a proteção e o auxílio do senhor. Além disso, os camponeses tinham que obedecer às regras e costumes. O senhor também tinha o direito de cobrar impostos dos camponeses.

campos para realizar a sementeira, a capina ou a colheita. As *terras comunais* eram constituídas pelos bosques e pelas terras para o pastoreio utilizadas por todos os habitantes do domínio feudal. Nessas terras, os camponeses exploravam a madeira utilizada como lenha para cozinhar e se aquecer durante o inverno.

Nos feudos, os servos e suas famílias desempenhavam todos os tipos de trabalho. Além do cultivo da terra, eles criavam aves, porcos, bois, cavalos e carneiros. Os servos também trabalhavam na fabricação de tecidos, utensílios domésticos, ferramentas, móveis, etc. Pelo direito de ocupar um pedaço de terra, eles deviam aos senhores obrigações em forma de impostos e prestação de serviços, sendo as principais: a *talha*, a *corvéia*, as *banalidades* e, posteriormente, o *censo*. Verifique cada uma dessas obrigações:



Servos arando a terra para o plantio.

A *talha* era a obrigação de entregar ao dono do feudo uma parte das colheitas – às vezes mais que a metade – e um certo número de animais dos rebanhos.

A *corvéia* era o dever de trabalhar três dias por semana, gratuitamente, nas terras do senhor e, ainda, prestar serviços, como carpinteiro, ferreiro ou na construção e conservação de pontes, estradas e outras instalações do feudo.

As *banalidades* eram os pagamentos em forma de produtos ou serviços pelo uso dos equipamentos do feudo, tais como: fornos, celeiros, moinhos, entre outros.

A partir do século XI, criou-se o *censo*, ou seja, o pagamento de uma taxa em dinheiro pelo uso da terra.

Entre as muitas obrigações a que os camponeses estavam sujeitos, havia algumas bastante curiosas: a *formariage*, taxa paga pelo camponês na ocasião do seu casamento; a *mão-morta*, pagamento devido ao senhor quando o filho do camponês ocupava o lugar do pai na posse de seu lote; a *albergagem*, ou seja, a obrigação de oferecer alojamento ou entregar uma certa quantidade de alimentos ao senhor e a seus acompanhantes quando eles viajavam.

Desse modo, os servos produziam quase todo o necessário à sobrevivência dos nobres senhores de terras, além da própria subsistência. Por essa razão e devido ao isolamento geográfico, os feudos tornaram-se praticamente auto-suficientes. Poucos produtos vinham de fora, como sal, armas e objetos de luxo trazidos pelos raros mercadores que se arriscavam a viajar pelas péssimas estradas, sujeitos aos ataques de salteadores ou outros perigos. Como os servos realizavam todos os tipos de trabalho, os nobres dispunham de tempo livre para se dedicarem às atividades militares, caçadas e torneios nos intervalos das guerras.



Atualmente, em nossa sociedade, o comércio é uma atividade econômica essencial. Dele depende o abastecimento das grandes cidades. Todo o necessário em nosso cotidiano, dos alimentos aos objetos supérfluos, passando pelo vestuário, remédios, combustíveis, máquinas e brinquedos, chega até nós, consumidores, por meio do comércio. Reflita sobre a importância do comércio atualmente e pense como era a vida das pessoas numa época em que as comunidades precisavam produzir tudo de que necessitavam para sua sobrevivência.

HISTÓRIA

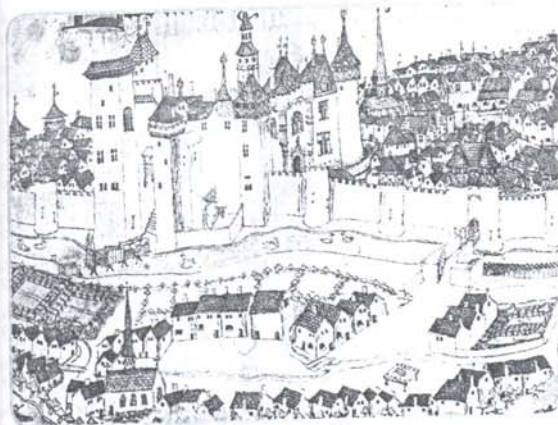
20

Mudanças na vida rural europeia

A partir do século XII, ocorreram transformações na vida rural europeia. Em primeiro lugar, o final das invasões trouxe um período de relativa tranquilidade social que estimulou o crescimento da agricultura. Esse crescimento aconteceu graças ao emprego de novas técnicas que tornavam o trabalho dos camponeses mais produtivo. Como exemplos dessas novas técnicas, podemos citar a utilização do moinho movido pela força da água e a invenção da *charrua* – um tipo de arado feito de ferro que, por ser mais pesado, revolia a terra profundamente, tornando-a mais fértil. Outra técnica empregada foi a gradual substituição do boi pelo cavalo para puxar o arado e o uso do *peitoral*, que permitia o atrelamento dos animais pelo peito e não mais pelo pescoço. Com esse sistema, os animais podiam empregar mais força para puxar o arado, pois já não sufocavam como ocorria anteriormente. Outra melhoria importante foi a utilização do *sistema trienal*, pelo qual as terras eram divididas em três parcelas. Assim, a cada ano, enquanto duas partes eram cultivadas, a terceira ficava em repouso a fim de recuperar a fertilidade do solo. Em consequência da maior oferta de alimentos, a população europeia aumentou significativamente, o que gerou a necessidade de se ampliarem as áreas cultivadas. Para isso, matas foram derrubadas e pântanos drenados para obtenção de novos espaços para a agricultura. Com o tempo, por causa do crescimento da população, também ocorreu a falta de terra e trabalho para todos nas áreas rurais. Desse modo, muitos camponeses buscaram trabalho nas vilas e cidades.



Agricultor arando a terra.



Cidades medievais

Com o crescimento populacional nas cidades, também aumentava o mercado para os gêneros agrícolas e produtos de artesanato. De início, as oficinas urbanas destinadas ao artesanato de produtos gerais, como calçados, ferramentas, peças de roupas, chapéus, etc., eram pequenas e empregavam camponeses que abandonavam os campos. Desse modo, eles se instalavam nas cidades como fiandeiros, tecelões, marceneiros, carpinteiros, sapateiros, ferreiros, entre outros. A jornada de trabalho desses artesãos variava entre 8 e 16 horas por dia e o pagamento era diário ou semanal. Devido ao aumento do comércio, muitas cidades voltaram a crescer e outras surgiram nos locais onde se realizavam as *feiras* – mercados temporários que se localizavam nas encruzilhadas das rotas de comércio entre o Mar Mediterrâneo e o Mar do Norte.



Observe, neste mapa, o movimento comercial que se estabeleceu na Europa no século XIII.



Analisar o mapa, localizando os mais importantes centros comerciais da Europa no século XIII e identificando os pontos chave por onde se passaram as feiras medievais.

Atividades

01. Assinale (C) para as afirmativas certas e (E) para as erradas de acordo com o que você estudou. Quando a afirmativa estiver errada, reescreva-a de maneira a torná-la certa:

- a) (C) Os feudos eram praticamente auto-suficientes, isto é, produziam quase todo o necessário para o sustento de seus habitantes, pois poucos produtos vinham de fora.

- b) (E) Nas famílias da nobreza, a propriedade era dividida igualmente entre todos os filhos herdeiros.

Nas famílias da nobreza, apenas o filho mais velho tinha o direito de herdar a propriedade.



c) (c) Nos feudos, as famílias camponesas realizavam diversos tipos de trabalho.

d) (c) Para muitas famílias, era mais vantajoso prover um dote às filhas solteiras que entravam para um convento do que lhes arranjar um casamento.

e) (E) Na aristocracia, as mulheres cercavam-se de escravas e tinham uma vida ociosa, apenas voltada para as festas e os banquetes.

As mulheres ocupavam-se de tarefas diversas e, na ausência dos homens, cuidavam da família, da organização e administração do feudo e da defesa do castelo.

02. Nas atividades a seguir, marque com um X a alternativa correta:

Na Europa, durante a Idade Média, o cultivo da terra era:

- a) função dos camponeses, que enriqueceram e se tornaram trabalhadores rurais poderosos;
- b) de responsabilidade dos cavaleiros, que trabalhavam de “sol a sol”;
- c) realizado pelos camponeses na reserva senhorial e nas terras arrendadas;
- d) estimulado para atender ao comércio, que se desenvolvia intensamente;
- e) reservado apenas aos integrantes do clero, que se encarregavam da produção de alimentos para distribuí-los aos pobres.

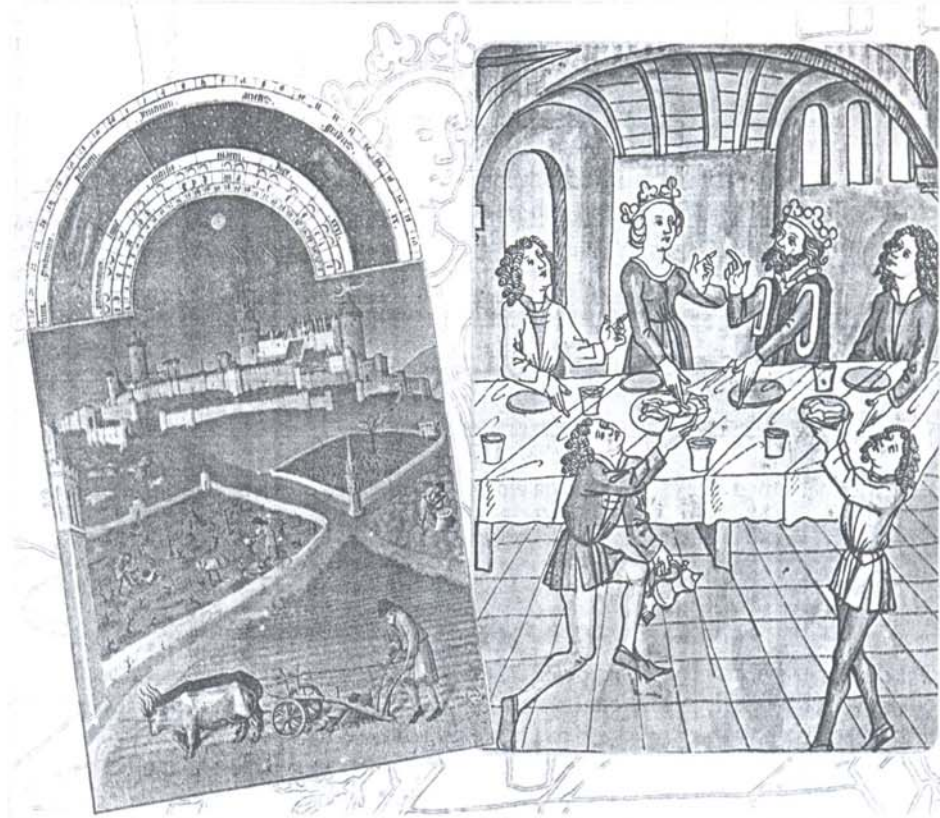
Nos feudos, o trabalho era organizado de tal forma que:

- a) os nobres dividiam com os camponeses a realização do trabalho agrícola;
- b) somente as mulheres se ocupavam da agricultura, enquanto os homens deveriam lutar nas guerras;
- c) os servos e suas famílias desempenhavam diversos tipos de trabalho, cuidando da terra, dos animais, da fabricação de tecidos, utensílios domésticos e ferramentas;
- d) os senhores feudais podiam se dedicar à agricultura e à pecuária;
- e) os camponeses dispunham de tempo livre para a guerra.

Na Europa Medieval, durante a organização do sistema feudal, os camponeses deveriam:

- a) cumprir as obrigações em forma de impostos e prestação de serviços, como a talha, a corvéia e as banalidades;
- b) fixar-se nas terras mais férteis para garantir boa colheita e lucros nos mercados;
- c) observar o compromisso de lealdade e obediência somente entre os membros de uma mesma família;
- d) respeitar os princípios religiosos e evitar o trabalho forçado;
- e) participar de torneios e de guerras e integrar os grupos que realizavam caçadas periodicamente.

03. Observe estas imagens e depois responda às perguntas:



- a) O que estão fazendo as pessoas que aparecem na primeira imagem? Pelo tipo de atividade que desempenham, a que condição social elas pertenciam?

A imagem apresenta trabalhadores se dedicando ao serviço agrícola. Trata-se de camponeses, provavelmente servos ou vilões.

- b) O que estão fazendo as pessoas que aparecem na segunda imagem? A que condição social elas parecem pertencer?

A imagem apresenta pessoas num banquete, no interior de um castelo. Portanto, trata-se de servos trabalhando durante o banquete e nobres feudais.

- c) Escreva um texto em seu caderno destacando as relações de dependência que havia entre os dois grupos sociais representados nas imagens.

Pessoal, Na Europa Medieval, as terras pertenciam aos senhores feudais, que cediam lotes aos camponeses. Estes, em troca de mão-de-obra e proteção, obrigavam-se a entregar parte da colheita ao proprietário da terra.

04. a) Preencha a tabela com os direitos e as obrigações dos camponeses:

DIREITOS	OBRIGAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> • Receber proteção e moradia 	<ul style="list-style-type: none"> • entregar parte da colheita e dos rebanhos ao senhor; • trabalhar nas terras do senhor três dias por semana; • prestar serviços ao senhor, como construir pontes, estradas, além da fabricação de móveis, etc.; • pagar com produtos ou serviços pelo uso de equipamentos do feudo.

b) Agora aponte as principais diferenças entre servos, vilões e jornaleiros no que diz respeito aos direitos e deveres:

Os servos eram os camponeses que estavam presos à terra em que moravam, isto é, não tinham o direito de abandoná-la. Os vilões entregavam

suas terras aos senhores em troca de proteção. Deviam trabalhar na terra, mas não estavam presos a ela. Os jornaleiros se deslocavam entre um

feudo e outro em busca de trabalho e não tinham os mesmos deveres dos servos.

05. A sociedade medieval estava dividida em três “ordens sociais”. Complete o quadro relacionando cada grupo social à sua respectiva ordem e função:

ORDEM	GRUPO SOCIAL	FUNÇÃO
1:	Clero	Orar pela salvação das almas.
2:	Nobreza	Administrar o feudo e cuidar das atividades militares.
3:	Servos	Trabalhar para sustentar o clero e a nobreza.

06. a) Identifique, nesta imagem, as partes que compõem um feudo, de acordo com o que você estudou:

Terras de cultivo

Igreja

Moinho

Castelo feudal





b) Agora, responda: Por que motivo os castelos medievais eram cercados por grandes e grossas muralhas?

As muralhas serviam de proteção aos domínios e à população contra as invasões e as frequentes guerras.

07. É possível estabelecer uma relação entre a construção dos castelos feudais cercados por sólidas muralhas e os condomínios habitacionais da atualidade protegidos por sistemas de alarmes altamente sofisticados e por muros de difícil acesso?

Pessoal. Destacar que em ambas as construções está presente o uso de sistemas de segurança contra assaltos e outras formas de violência.

08. Leia este anúncio:

PROCURA-SE

Procuram-se famílias que queiram morar no campo e trabalhar na agricultura. Em troca têm garantidas moradia e alimentação.

Situações semelhantes à que você leu, infelizmente ainda ocorrem em algumas regiões do Brasil. De que maneira essa situação lembra o Período Medieval? Compare a condição dos trabalhadores mencionados no anúncio à condição dos camponeses na Europa Medieval, estabelecendo as semelhanças e diferenças.

Pessoal. Tanto no anúncio quanto na Idade Média, os camponeses não eram os donos das terras, trabalhavam muito e dispunham de casa e alimentos em troca dos serviços prestados.