

UnB
Universidade de Brasília
Programa de Pós-graduação em História

Concepções de história e de cidadania nos livros didáticos e nas diretrizes curriculares: leituras e sentidos (1996 – 2005).

Jorge Artur Caetano Lopes dos Santos

Brasília
2008

Concepções de história e de cidadania nos livros didáticos e nas diretrizes curriculares: leituras e sentidos (1996 – 2005).

Dissertação de Mestrado elaborada sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Diva do Couto Gontijo Muniz e apresentada ao Programa de Pós-graduação em História da Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do título de Mestre em História, área de concentração: História Social; linha de pesquisa em Sociedade, Instituições e Poder.

Jorge Artur Caetano Lopes dos Santos

Brasília

2008

Desde esse dia que se sabe que toda a História é falsa ou meio falsa e cada geração que chega resolve o que aconteceu antes dela e assim a História dos livros é tão inventada quanto a dos jornais, onde se lê cada pedaço de arrepiar os cabelos.

Viva o Povo Brasileiro – João Ubaldo Ribeiro

**Emancipate yourself from mental slavery
None but ourselves can free our minds
Have no fear for atomic energy
‘Cause none of them can stop the time.**

Bob Marley – Redemption Song

AGRADECIMENTOS:

Nesse momento tão significativo para mim, faço questão de agradecer à minha mãe, Maria do Rosário Caetano, e ao meu pai, Hélio Lopes dos Santos, pela minha formação, pelo carinho durante toda a minha vida, pelo exemplo de dedicação e generosidade e por terem feito todo tipo de sacrifício para que seu filho pudesse almejar tornar-se um professor, um historiador e hoje, um mestre. Ao meu irmão, Frederico Augusto Caetano Lopes dos Santos, pelo companheirismo, pela paciência e pelo computador.

Agradeço à minha esposa, Débora Pompeu Martins, por dividir comigo suas vivências, por dar sabor às minhas experiências e colorir meu cotidiano tão mundano com sua magnificência, da qual nunca serei digno. Ela me dá forças para continuar e sonhos para construir e merece mais que toda a minha gratidão e o meu amor.

Incomensuráveis e eternos agradecimentos à professora Dr^a. Diva do Couto Gontijo Muniz, pela orientação, pelos ensinamentos, pela convivência, pela paciência nesses dois anos de mestrado, assim como já acontecera ao longo da minha graduação. Nunca poderei retribuir à altura tantas aprendizagens instigadas.

Agradeço ao professor Dr. Antônio José Barbosa, por, mais uma vez, se dispor a ler meu trabalho, por suas contribuições acadêmicas, por seu exemplo e sua inigualável simpatia.

Agradeço à professora Dr^a. Maria Elizabeth Ribeiro Carneiro, pela disposição em ler meu trabalho, por suas contribuições acadêmicas ímpares ao meu trabalho e à minha formação.

Agradeço à professora Dr^a. Ione de Fátima Oliveira, pela disposição em ler meu trabalho, por suas contribuições acadêmicas ao meu trabalho e à minha formação.

Às professoras e professores do departamento de História da Universidade de Brasília agradeço, por viabilizarem caminhos para a minha formação e por contribuírem para o meu desenvolvimento acadêmico e profissional.

Aos funcionários do PPHis da UnB, pela orientação e pelo auxílio no trato das questões burocráticas e pelo bom andamento dessas demandas da universidade.

A todos os meus amigos e amigas, que viabilizam minhas potencialidades com seu companheirismo, com suas risadas fraternas e suas ébrias contribuições de sapiência. Eles, que me ajudaram a aqui chegar e sempre me potencializam para ir além.

Agradeço, enfim, a todos aqueles que, em algum momento, cruzaram meu caminho e fizeram dessa encruzilhada em nossas vivências uma oportunidade para multiplicar as idéias, entabular diálogos e potencializar as relações de ensino e de aprendizagem.

Resumo: A presente dissertação objetiva identificar e analisar as concepções de história e de cidadania dadas a ler nos livros didáticos de história da quinta série do Ensino Fundamental, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História e no Programa Nacional do Livro Didático desta disciplina. A análise dessa produção, a partir da perspectiva da História Social e das contribuições da História Cultural, viabiliza leituras e compreensões de sentidos conferidos à história e à cidadania, veiculadas nos textos didáticos e nas diretrizes curriculares.

Palavras-chave: História, ensino, livro didático, currículo.

Abstract: The present dissertation has the objective of identify and analyze the conceptions of history and citizenship given to read in didactic books of history of the fifth grade, in the National Curricular Parameters of History and in the National Program of the Didactic Book of History. The analysis of this production from the perspective of Social History and from the contribution of Cultural History makes possible readings and understanding of directions conferred to history and citizenship propagated in didactic texts and curricular lines of direction.

Key words: history, education, didactic book, curriculum.

ÍNDICE

Introdução	9
-------------------	----------

Capítulo 1

História do ensino de história no Brasil

1.1 – História da historiografia	20
---	-----------

1.2 – Criação e institucionalização do ensino de história no Brasil	27
--	-----------

Capítulo 2

As concepções de história nos PCNs e no PNL	36
--	-----------

Capítulo 3

As concepções de História nos livros didáticos de história

3.1 – Descobrendo a história: Brasil colônia	50
---	-----------

3.2 – História em documentos: imagem e texto	59
---	-----------

3.3 – História e vida integradas	70
---	-----------

3.4 – História temática: tempos e culturas	81
---	-----------

3.5 – Nova história crítica	93
------------------------------------	-----------

3.6 – Para compreender a história	106
--	------------

3.7 – Saber e fazer história	117
-------------------------------------	------------

Capítulo 4

Concepções de cidadania

4.1 – As concepções de cidadania nos PCNs e no PNL	131
---	------------

4.2 – As concepções de cidadania nos livros didáticos de história	137
Considerações finais	152
Fontes	157
Referências bibliográficas	159

INTRODUÇÃO

“A ficção e a história são discursos, ambas constituem sistemas de significação pelos quais damos sentido ao passado.”¹

Linda Hutcheon

Esta dissertação foi pensada e construída como esforço em fazer o exame crítico do discurso que tem por suporte os livros didáticos de história de quinta série do Ensino Fundamental. Entendo os discursos veiculados nesses textos didáticos como objetos de estudo tão pertinentes quanto aqueles que tratam de temas considerados “nobres” pela academia e pelo campo disciplinar da história. Tal exame permite a leitura crítica da historiografia que os informa, bem como responder ao desafio inadiável de abordar as concepções de história dadas a ler no ensino dos níveis fundamental e médio, vistas como reprodutoras e também como produtoras de conhecimento histórico.

Afinal, entendo a escola como um espaço dinâmico, um campo povoado por tensões, envolvendo tanto produção quanto reprodução de saberes. É nela que se dá a relação de disciplinarização, de assujeitamento², de normalização das condutas escolares, como também a de conscientização, de criação, de recusa onde se deveria, como afirmam Deacon e Parker, “não descobrir o que somos, mas recusar o que somos... imaginar e constituir o que poderíamos ser... para promover novas formas de subjetividade”³.

Trata-se de uma forma de entender o processo de escolarização que considera “a constituição recíproca do objeto do saber pelo sujeito cognoscente e do sujeito cognoscente pelos saberes que o objetivam”⁴, conforme nos ensina Chartier. Nessa perspectiva, a cultura escolar contempla uma mão-dupla de subjetivação e de objetivação dos alunos e alunas diante dos sistemas normativos, das instituições, dos valores e dos saberes, dentre estes, a

¹ Hutcheon, Linda. *Poética do Pós-Modernismo: História, teoria, ficção*. Rio de Janeiro: Imago, 1991, p. 122.

² Para Foucault, nasce uma arte do corpo humano, que pretende além de aumentar suas habilidades, também aprofundar sua sujeição, formando uma relação que no mesmo mecanismo faz dele mais obediente quanto é mais útil, e vice-versa, no momento histórico das disciplinas, em: Foucault, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987, p. 119.

³ Deacon, Roger e Parker, Ben. “Educação como sujeição e recusa”, em: Silva, Tomaz T. da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 107.

história. Seu ensino inclui o funcionamento de uma ação pedagógica que, sistematicamente, difunde os conteúdos definidos como significativos para aquela série e aquele nível de ensino. Nessa ação, o docente faz uso de vários recursos didáticos, dentre eles o livro didático, mediante acompanhamento pedagógico diário, no qual se estabelecem as relações entre o sujeito e o saber e consigo mesmo. Nesse sentido, “trata-se, pois, de mostrar a lógica geral dos dispositivos pedagógicos que constroem e medeiam a relação do sujeito consigo mesmo, como se fosse uma gramática suscetível de múltiplas realizações”⁵, como ressalta Jorge Larrosa.

Como toda ação pedagógica está localizada em seu tempo e espaço, imbricada em relações historicamente situadas, não creio ser mais possível olhar a educação como uma prática desatrelada do social e da história. É, portanto, objeto de estudo da história e não apenas da educação, tratada por seus especialistas, entendida como uma metodologia neutra ou uma conceituação única e fechada sobre si mesma. Faz-se necessário, assim, ampliar o olhar, “enfocar o recorte educacional sem circunscrevê-lo à educação”, como ressalta Diva Muniz. Uma ampliação que permita perceber o emaranhado de forças envolvidas no processo de escolarização, de ensino-aprendizagem, na produção/reprodução do saber. Como ressalta a citada autora, considerar, portanto, a “escolarização como processo que se dá dentro e fora da escola e para além dela”⁶. Nesse diálogo, não se podem deixar de lado as críticas realizadas no interior da disciplina história, em especial, aquelas relativas ao seu estatuto de inteligibilidade, ou seja, sua legitimidade como campo disciplinar na produção de conhecimento histórico.

A escola pode ser percebida, portanto, como espaço de luta, tal como a define Diva Muniz: “como espaço político e dinâmico que comporta as dimensões de produção e reprodução da sociedade”⁷. Isso implica considerá-la em sua dinamicidade, nas relações que se estabelecem dentro dela e também fora de seus muros, já que se encontra inscrita em uma espacialidade social e temporal específicas, ou seja, atravessada por historicidade e não definida *a priori*, como um conceito a-histórico já dado. Nessa perspectiva, incluem-se as

⁴ Chartier, Roger. “A História hoje: dúvidas, desafios, propostas”, em: *Estudos Históricos*, vol. 7, n. 13. Rio de Janeiro: FGV, 1994, p. 137.

⁵ Larrosa, Jorge. “Tecnologias do eu e educação”, em: Silva, T., *op. cit.*, p. 36.

⁶ Muniz, Diva do Couto Gontijo. *Um toque de gênero: História e Educação em Minas Gerais (1835-1892)*. Brasília: Universidade de Brasília; FINATEC, 2003, p. 16.

⁷ Idem, *ibidem*, p. 16.

representações e práticas configuradoras do processo de escolarização e da cultura escolar, engendrados em contextos históricos específicos. A referência às práticas escolares remete-me, dentre outras dimensões, à do currículo que as informa. (Entendido na acepção que lhe dá Maria Stephanou, de um guia onde o que está inscrito “não é apenas informação, mas envolve a produção ativa de sensibilidades, modos de percepção”⁸.) Além da produção de percepção, o currículo envolve um “processo de formação”, marcado pelas relações entre saber e poder, conforme problematiza Tomaz Tadeu Silva, ao refletir sobre o tema:

O currículo é o espaço onde se corporificam formas de conhecimento e de saber. O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação e é também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e processo de formação estão mutuamente implicados⁹.

Tais considerações foram importantes na definição do objetivo central da pesquisa proposta: identificar e analisar as concepções de história e de cidadania presentes nos livros didáticos de quinta série do Ensino Fundamental. Concepções que representam interesses específicos envolvidos na definição dos objetivos, das finalidades, dos conteúdos e das metodologias presentes nos textos didáticos. Com efeito, percebo tais concepções como construtos formadores da visão de história e de cidadania que se quer efetivar como política nacional de educação conforme explicitado nos Parâmetros Curriculares Nacionais¹⁰ (PCNs) e no Programa Nacional do Livro Didático¹¹ (PNLD), guias para a elaboração e a avaliação dos livros didáticos. Foram, assim, priorizados alguns dos livros didáticos

⁸ Stephanou, Maria. “Instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar”, em: *Revista Brasileira de História* 36 – *Ensino de história: novos problemas*. São Paulo: Humanitas / ANPUH, 1998, p. 18.

⁹ SILVA, Tomaz T. “Educação pós-crítica e formação docente”, em: Álvaro Moreira Hypolito; Jarbas Santos Vieira; Maria Manuela Alves Garcia. (Org.). *Trabalho docente: formação e identidades*. Pelotas (RS): Seiva, 2002, p. 268. Para análises críticas quanto ao currículo ver Moreira, A. F. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papyrus, 1990, e ainda, Moreira, A. F. & Silva, T. T. (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortêz, 1994.

¹⁰ BRASIL – MEC. Secretária de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: História*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

¹¹ BRASIL – MEC. *Programa nacional do livro didático – Guia de livros didáticos*. Brasília: MEC, 2005. O Decreto 9154 de 1/8/1985 criou o PNLD, que, entre outras medidas, estabeleceu o fluxo regular de recursos para a aquisição e distribuição de livros didáticos em todo o Brasil. Muitas vezes ao longo do texto, por uma questão de praticidade na elaboração da narrativa usarei a expressão “textos governamentais” referindo-me tanto aos PCNs, quanto ao PNLD, ficando a expressão “parâmetros curriculares” reservada unicamente aos PCNs.

utilizados nas turmas de quinta série dos ensinos público e particular do sistema de ensino do Distrito Federal, no período de 2001 a 2005.

Os livros selecionados para análise são os seguintes: Rodrigues, Joelza Éster. *História em documento – Imagem e texto*. São Paulo: FTD, 2001; Schmidt, Mário F. *Nova História Crítica*. São Paulo: Nova Geração, 2005; Piletti, Claudino & Piletti, Nelson. *História e Vida Integrada*. São Paulo: Ática, 2005; Cabrini, Conceição, Júnior, Roberto C. & Montellato, Andréa. *História Temática: Tempos e Culturas*. São Paulo: Scipione, 2005; Mocellin, Renato. *Para compreender a história*. São Paulo: Editora do Brasil, 2001; Mozer, Sônia & TELLES, Vera. *Descobrimos a história: Brasil: Colônia*. São Paulo: Ática, 2002; Cotrim, Gilberto V. *Saber e fazer história*. São Paulo: Saraiva, 2002.

Tais obras foram selecionadas com base no levantamento feito sobre os livros didáticos adotados em oito escolas particulares e sete escolas públicas da rede de ensino do Distrito Federal, no ano de 2006. As instituições de ensino particulares são as seguintes: Centro Educacional Soma, Centro Educacional Ciman, Colégio Ícone, INEI – COC, Centro Educacional Sigma, Colégio Galois, Centro Educacional Leonardo da Vinci e Colégio Marista. As públicas são: Centro de Ensino Setor Oeste, Centro de Ensino Setor Leste, Centros de Ensino 2, 4 e 8 do Cruzeiro, Escola Classe 409 norte e Escola Classe 406 norte.

Essas escolas pertencem à rede pública e à rede particular de ensino, estando localizadas no Plano Piloto e no Cruzeiro, regiões administrativas priorizadas para a pesquisa, pela facilidade de acesso e também pela disponibilidade delas quanto à realização da pesquisa para levantamento de dados. Acrescento, ainda, que as instituições particulares do Plano Piloto foram selecionadas em razão de sua posição de referência entre os estabelecimentos de ensino privados, tendo uma organização curricular e uma estrutura material consideradas acima de média local. Outro critério para a escolha foi o fato de esses livros estarem relacionados entre os vinte e dois livros aprovados pelo PNLD de 2005. São livros publicados no período de 2001 a 2005. O recorte temporal priorizado na pesquisa contempla esse período e o retrocede, ao incluir a promulgação dos PCNs, em 1996.

A pesquisa realizada resultou na constituição de um conjunto de fontes – os referidos livros didáticos, os PCNs e o PNLD – que foram por mim trabalhados na perspectiva dada por Michel de Certeau, qual seja, a de uma operação pautada pelo “gesto de separar, de reunir, de transformar em ‘documentos’, certos objetos distribuídos de outra

maneira”. Enfim, uma operação que “consiste em *produzir* tais documentos”¹². Longe de aceitá-los como dados já construídos, percebo os documentos analisados como constituídos por mim, pelo meu “olhar” a partir de procedimentos definidos, de “uma operação técnica”¹³ que os atravessa.

A escolha pela quinta série deve-se ao fato de se tratar de um momento privilegiado do processo de desenvolvimento dos denominados “*conceitos-chave* para assegurar a sistematização dos conteúdos”¹⁴, conforme ressalta Circe Bittencourt. As turmas de quinta série do Ensino Fundamental deparam-se com uma nova dinâmica escolar, inclusive no que tange ao ensino de história, com a presença, pela primeira vez, de um professor ou professora especialista. Com efeito, trata-se de um momento significativo, pois permite aos alunos e alunas uma experiência primeira com o conhecimento histórico de maneira disciplinar, separado dos demais saberes que compõem a grade curricular. Há uma orientação de explicitar tal conhecimento como disciplina e não mais como atividade, como geralmente ocorre nas quatro séries iniciais.

A quinta série do Ensino Fundamental, continuando com a autora, é uma modalidade de ensino em que “a disciplina é ministrada por especialistas, a cultura histórica escolar está mais sedimentada”¹⁵. Essa série, segundo os PCNs, é o espaço onde tem início o processo de ensino que objetiva formar o cidadão, permitir “que os alunos sejam capazes de posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais”¹⁶. Com base nessa importância é que elegi essa série como recorte para a análise proposta.

Irei, ao longo da dissertação, fazer referências à quinta série e não ao sexto ano, como aquela passou a ser denominado, desde 2006, quando a lei 11.274¹⁷ alterou o artigo 32 da LDB e estendeu a obrigatoriedade do ensino fundamental de 8 para 9 anos, e retrocedeu a faixa etária dessa obrigatoriedade dos 7 para os 6 anos de idade. Tal referência se dá em razão do recorte temporal da publicação dos livros selecionados ser anterior à publicação da

¹² Certeau, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002, p. 81.

¹³ Idem, *ibidem*, p. 81.

¹⁴ Bittencourt, Circe Maria F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Córtez, 2004., p. 116.

¹⁵ Idem, *ibidem*, p. 309.

¹⁶ BRASIL – MEC – SEF, *op. cit.*, p. 12.

¹⁷ BRASIL. Lei nº 11274 – 06/02/06. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9394, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Brasília, 2006.

referida lei.

Atentar para as concepções de história que informam o texto didático é tarefa indispensável, porque não há como negar a força instauradora das idéias / representações da história e de seu ensino nos processos de construção das identidades sociais e de configuração do cidadão, processos que visam a tornar os alunos e alunas capazes de agirem de maneira crítica, responsável e construtiva no cotidiano social. São concepções, portanto, disseminadas no dia-a-dia da sala de aula, por força da ação pedagógica e de seus dispositivos, que operam no sentido de engendrar um modo de pensar, de agir e de se posicionar no mundo, instaurando uma disciplina que permanece atuando, mesmo quando cessa a ação. Esse poder disciplinar remete-nos às reflexões de Foucault quanto ao funcionamento dos dispositivos do poder em sua ação para esquadrihar, classificar e disciplinar corpos para produzir o assujeitamento, a normalização de condutas. Segundo o filósofo:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria do poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe¹⁸.

E esse cidadão será formado, principalmente, mas não exclusivamente, no interior de práticas escolares que incluem o acesso ao saber universalmente sistematizado, do qual a história faz parte. Seu ensino se dá mais ou menos consoantes às concepções de história, educação e cidadania que informam o currículo escolar e sobretudo a ação docente. Como essa se dá com o uso predominante do livro didático, no caso do ensino de história estabelece-se uma relação quase que indissociável entre um e outro. Como bem atenta Kátia Abud, “a ausência de outras fontes de consulta para o professor reforça a importância do papel que o livro didático exerce para a formação de um conceito de História e para a visão de História”¹⁹, bem como desta sobre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Além do livro didático, a formação proporcionada pelos cursos de graduação

¹⁸ Foucault, M., op. cit., p. 119.

e especialização é fundamental na produção/reprodução das visões de história que informam a prática das professoras e professores. Embora algumas delas encontrem-se distanciadas daquelas veiculadas nos textos didáticos, graças ao exercício docente cotidiano, operam, todavia, na internalização de uma visão de história, tal como veiculado naquele suporte. Mesmo que a prática docente cotidiana não constitua o objeto da análise, é fundamental reconhecer que é a partir dela que se processa a reprodução/-produção de concepções de história e de cidadania na escola.

A análise dessas concepções foi realizada a partir do entendimento de que a história não resgata o passado, mas sim que “o passado obedece à minha interpretação”. Estive, assim, atento aos modos como esse passado foi dado a ler, foi interpretado pelo historiador, ou seja, significado. Nessa perspectiva, solidarizo-me com as concepções de Keith Jenkins, já que percebo a história / historiografia como:

Um discurso cambiante e problemático, tendo como pretexto um aspecto do mundo, o passado, que é produzido por um grupo de trabalhadores cuja cabeça esta no presente (...) e cujos produtos uma vez colocados em circulação, vêem-se sujeitos a uma série de usos e abusos que são teoricamente infinitos, mas que na realidade correspondem a uma gama de bases de poder que existem naquele determinado momento e que estruturam e distribuem ao longo de um espectro do tipo dominantes / marginais os significados das histórias produzidas²⁰.

A referência aos “significados das histórias produzidas” remete-me à dimensão imaginária instituinte do social. Imaginário pode ser, portanto, percebido não como um ensaio do real ou seu reflexo, mas como uma evocação instauradora de sentido para as coisas, um dinamismo organizador convertido em fator de homogeneização da conduta social e que confere sentido ao mundo e às relações sociais. Imaginário povoado e articulado pelas “bases de poder que existem naquele determinado momento”.

Na pesquisa realizada, procurei investigar se havia ou não permanência de sentidos nas concepções de história e de cidadania que presidem os textos didáticos, os PCNs e o PNLD. Afinal, como nos ensina Jenkins, “todo consenso (temporário) só é

¹⁹ Abud, Kátia M. “O livro didático e a popularização do saber histórico”, em: Silva, Marcos A. *Repensando a história*. São Paulo: Marco Zero, 1984, p. 81.

²⁰ Jenkins, Keith. *A história repensada*. São Paulo: Contexto, 2001, p. 33.

alcançado quando as vozes dominantes conseguem silenciar outras, seja pelo exercício explícito de poder, seja pelo ato velado de inclusão e/ou anexação”²¹.

É uma análise, portanto, dessas concepções percebendo-as não apenas como instrumentos, mas abordando-as como balizamento para as reflexões em torno do processo de ensino-aprendizagem. O uso de abordagens conceituais significou, como assinala Michel Maffesoli, encarar tais concepções como “*metáforas que permitam experimentar la vida y los hechos em toda su concreción; conceptáculos*”²². Mais do que indicadores dos conteúdos veiculados, seus fundamentos. Assim, o recorte, mais do que existir em função de um problema, o define, confere sentidos a ele.

Essas reflexões foram importantes porque me permitiram perceber quão problemático é o campo da história e de seu ensino. Principalmente quando se atenta para o ensino na sua dimensão de apropriação de saberes, de aquisição de competências e de habilidades, de formação dos sujeitos. Ou, como ressalta Larrosa, ensino entendido como “qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo”²³.

Investigar as concepções de história e cidadania presentes nos textos didáticos, nos PCNs e no PNLD implica atentar para valores, idéias, imagens e significados que informam as versões construídas sobre o passado veiculadas nesses discursos. Implica atentar, assim, para o que circula como verdade histórica, o que é reconhecido na comunidade de historiadores como verdade acerca do passado. Verdade, portanto, entendida como define Foucault, quando ressalta que:

(...) por “verdade”, não quero dizer “o conjunto das coisas verdadeiras a descobrir e aceitar”, mas o “conjunto das coisas verdadeiras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e das regras se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder”, entendendo-se também que não se trata de um combate “em prol” da verdade, mas em torno do estatuto da verdade e do papel econômico e político que a ela desempenha²⁴.

A partir dessa perspectiva, busquei analisar se havia ou não o investimento nas permanências nas concepções de história dos textos didáticos, tal como sugerido por Marco

²¹ Idem, *ibidem*, p. 43.

²² Maffesoli, Michel. *El conocimiento ordinario: compendio de sociologia*. México: FCE, 1993, p. 159.

²³ Larrosa, J., *op. cit.*, p. 57.

²⁴ Foucault, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1985, p. 13.

Silva ao afirmar que “o império do cronológico desdobra-se em ocultamento do narrador, cujo efeito imediato é a eclosão de uma voz autoritária, sem interlocutores alternativos”²⁵. Busquei, enfim, explorar as possibilidades de mudança e de permanência envolvidas no processo de produção/reprodução do conhecimento histórico e do saber escolar, ciente de que estas se encontram atravessadas por relações de poder, sendo a ideologia uma de suas expressões. Como assinala Barros,

*A ideologia é produzida a partir da interação de subconjuntos coerentes de representações e de comportamentos que passam a reger atitudes e tomadas de posição dos homens nos seus inter-relacionamentos sociais e políticos. De acordo com este uso, tem a ver com “poder”, com “controle social” exercido sobre membros de uma sociedade, geralmente sem que estes tenham consciência disto e muitas vezes sem que os próprios agentes, implicados na produção e difusão de imagens que alimentam o âmbito ideológico tenham eles mesmos uma consciência mais clara dos modos como o poder está sendo exercido*²⁶.

Seguindo tais indicações e entendimentos, pretendo identificar e analisar as concepções de história e de cidadania inscritas nos livros didáticos de quinta série do Ensino Fundamental. Considero essas concepções aspectos fundamentais da narrativa histórica para entender o papel do ensino de história na formação do pretendido cidadão crítico e participativo.

Busquei analisar as concepções de história atento as suas representações de história e de cidadania nas fontes consideradas para pesquisa, os textos didáticos e os documentos governamentais. Ao ler estas fontes – livros didáticos, PCNs e PNLD – atentei para os modos como a história foi dada a ler nesses discursos: se é ou não sinônimo de passado; suas formas de lidar com o “antes de agora”; se é percebida como ciência ou ficção; quais os valores/significações presentes conferidos às concepções. Enfim, que quadros teóricos informariam tais textos didáticos: historicismo; positivismo; estruturalismo; marxismo; funcionalismo, pós-modernismo? Além disso, procurei também identificar as idéias de cidadania que norteiam a veiculação dessas concepções de história, já que os PCNs e o PNLD postulam que o ensino de história deve ter como objetivo principal a formação do

²⁵ Silva, Marcos A. “Parâmetros para quem? Sobre outras histórias”, em: Martins, Ismênia de L., Iokoi, Zilda G. & Motta, Rodrigo P. (org.). *História e Cidadania – Anais do XIX Simpósio Nacional da ANPUH*. São Paulo: Humanitas / FFLCH-USP, 1998, p. 590.

²⁶ Barros, José D’A. *O campo da história: especialidades e abordagens*. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 84.

aluno para o exercício pleno da cidadania, por meio do desenvolvimento de uma prática crítica e participativa e, sobretudo, de auto-reconhecimento como sujeito histórico.

Um trabalho de onde tomei as fontes selecionadas para análise, não como provas do que aconteceu no passado, mas como versões, como textos, como representações, como modos de leitura do social. Compartilho da noção de Pesavento, de que “o mundo social é representação e vontade, e todo discurso contém, em si, estratégias de interesses determinados”²⁷.

Construída em quatro capítulos, a dissertação contempla, no primeiro, uma exposição de alguns momentos, tomados por mim como mais significativos, do processo de criação e afirmação do ensino de história como disciplina escolar no Brasil. Tal perspectiva enfoca, em especial, algumas das diretrizes governamentais que norteiam esse processo. Além disso, procedi a uma reflexão sobre história / historiografia e ensino de história, procurando explicitar suas aproximações e distanciamentos. Nesse exercício, a preocupação foi identificar alguns dos princípios ordenadores dos discursos historiográficos escolares veiculados nos livros didáticos.

No capítulo 2, enfoco os documentos governamentais que serviram de parâmetros e orientação para a elaboração e distribuição dos livros didáticos do Ensino Fundamental em todo o país, os PCNs e o PNLD. Meu objetivo foi o de buscar identificar, mapear e analisar, neles, as concepções de história que norteiam e informam aquelas presentes nos livros didáticos de história.

No capítulo 3, analiso os textos dos sete livros didáticos de história selecionados. Nessa análise, busquei explorar as concepções de histórias dadas a ler pelos autores. Entendo que essas concepções estão tanto explicitadas como subentendidas nas narrativas, o que demandou o exercício de esmiuçar, de recortar e de atentar para o dito e o não dito. Tal esforço crítico incluiu o diálogo com vários autores, historiadores preocupados com o desafio e a exigência de se repensar a disciplina história, sua escrita, sua natureza, seus fundamentos e finalidades. Busquei as articulações, e também as desarticulações, entre as concepções de história presentes nos textos didáticos e as da legislação que define os parâmetros para o ensino de história no nível fundamental.

²⁷ Pesavento, Sandra J. “Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário”, em: *Revista Brasileira de História*, vol. 15, n. 29. São Paulo: Contexto, p. 18.

Finalmente, no quarto capítulo, analisei as concepções de cidadania presentes nos textos didáticos e governamentais. Tal exercício demandou o diálogo / confronto entre as concepções de história, identificadas nos textos eleitos para a análise, com as de cidadania, em razão do objetivo central do ensino de história como preparação para o exercício da cidadania. Essa “missão moral” conferida à história no cotidiano escolar e nos currículos educacionais tem sua historicidade e variou de sentido, conforme as concepções de cidadania priorizadas em cada contexto e respectivos projetos políticos educacionais. São construções politicamente articuladas, reveladoras dos valores, dos interesses e das ideologias do contexto histórico em que foram engendradas.

Ao dialogar com os livros didáticos, explicitarei meus próprios princípios de inteligibilidade e os sistemas de significação que governaram a elaboração da presente análise e de meu discurso. Ressalto que o esforço em investigar tal tema, possibilitou-me dialogar e também confrontar diferentes concepções de história e cidadania veiculadas naqueles discursos. Além disso, mediante tal exame crítico, foi possível evidenciar a historicidade daquelas concepções, representativas dos projetos políticos e educacionais do contexto em que os livros foram produzidos. Foi um exercício que me possibilitou perceber alguns sentidos conferidos à história e às relações que presidem os processos de significação.

Enfim, entendo ser de relevância histórica e historiográfica o objeto de estudo considerado na presente dissertação, as concepções de história e de cidadania que informam os livros didáticos de história de 5ª série do Ensino Fundamental e os textos governamentais. No meu modo de entender, tal exercício de análise permitiu produzir um conhecimento sobre o tema, além das possibilidades que vejo de transformar relações distanciadas em diálogos, certezas em questionamentos. Estes são indispensáveis tanto para o ofício de professores e professoras, quanto para o de historiadores e historiadoras.

CAPÍTULO 1 – História do ensino de história no Brasil

1.1– História da historiografia

A posição hegemônica da história no conjunto das denominadas ciências humanas inscreve-se no movimento de renovação teórico-metodológico desse campo disciplinar, localizado na Europa do pós-guerra. Trata-se de um movimento identificado com duas tradições: a francesa, especialmente o grupo da Escola dos Annales e a anglo-saxã, com sua proposta de escrita da história sob a perspectiva marxista e neo-marxista, voltada para o mundo do trabalho e dos movimentos sociais. Ambas as vertentes historiográficas recusaram uma história centrada na descrição dos acontecimentos políticos e institucionais e postularam uma história global, explicativa, centrada na perspectiva estrutural de análise do social. Esse movimento historiográfico deslocou a ênfase do acontecimento político para as diversas instâncias configuradoras do social – economia, social, político e cultural -, seja pelo caminho da síntese das múltiplas determinações, seja pelo das relações entre essas instâncias e as múltiplas temporalidades.

Nesse movimento, tiveram papel destacado Marc Bloch e Lucien Febvre, fundadores da vertente historiográfica francesa conhecida por Escola dos Annales. Essa “escola” combateu a história descritiva, factual e hegemônica, até então praticada, propondo, em seu lugar, uma história problema, que seria capaz de, cientificamente, responder às questões do tempo presente. Uma história, portanto, atenta às dimensões econômica e social, em detrimento da política, por meio de um profícuo diálogo com as ciências sociais²⁸.

Os sucessores de Bloch e de Febvre, a partir da segunda metade do século XX, reconhecidos como historiadores da segunda e da terceira gerações, incorporaram novos objetos, problemas e abordagens, ampliando seu repertório para análise do social. Ressalte-se que as contribuições ímpares desse movimento historiográfico de renovação, conhecido como “nova história”, deram-se em resposta à onda de questionamentos ao estatuto de inteligibilidade da história. Isso implicou, entre outras coisas, a perda da posição de destaque

²⁸ Burke, Peter. *A escola dos Annales (1929 – 1989): a revolução francesa da historiografia*. São Paulo: UNESP, 1997.

da história no conjunto das ciências humanas, desestabilizada que ficou ante os questionamentos quanto a sua pretensão de dar conta da totalidade do social.

As críticas feitas ao estatuto da história inscrevem-se no quadro da “crise de paradigmas”, “crise geral das ciências sociais”, “tempo de incerteza” ou “crise epistemológica”, que teria sido provocada pelos deslocamentos operados no campo do conhecimento, no modo de se conceber a ciência. Uma “crise” marcada pelo esvaziamento do poder de convencimento dos esquemas globais de interpretação, das sínteses das múltiplas determinações, conforme os modelos de análise que haviam se afirmado como modo de escrever a história no pós-guerra, principalmente nos anos 60 e 70. Uma “crise” vincada, entre outros questionamentos, por aqueles relativos à natureza do conhecimento histórico, ou seja, ao inscrever-se como narrativa, a história deixaria de ser ciência e passaria a ser uma ficção, pertencendo, portanto, ao gênero literário. As discussões sobre a dimensão ficcional / científica da história envolveram por muito tempo a comunidade dos historiadores, divididos entre uma e outra, cada um deles arrogando-se portador da “verdade” acerca dessa natureza. Atualmente, entretanto, parece haver um consenso de que a história nunca deixou de ser uma narrativa. Roger Chartier, historiador ligado aos Annales, discorda da idéia de “crise” para explicar as mudanças processadas na disciplina. Para ele,

As verdadeiras mutações do trabalho histórico nestes últimos anos não foram produzidas por uma “crise geral das ciências sociais” (que deveria ser mais demonstrada do que proclamada) ou por uma “mudança de paradigma” (que não se tornou realidade só por ser ardentemente desejada por alguns), mas que elas estão ligadas à distância tomada, nas próprias práticas de pesquisa, em relação aos princípios de inteligibilidade que haviam governado o método histórico nos últimos vinte ou trinta anos. Três eram essenciais: o projeto de uma história global, (...) a definição territorial do objeto de pesquisa, (...) a primazia dada ao recorte social considerado apto a organizar a compreensão das diferenciações e das divisões culturais²⁹.

Assim, para Chartier, a partir da década de 60, assistimos não a uma crise, mas a um crescente debate sobre as práticas de pesquisa, o que inclui discutir os “princípios de inteligibilidade que haviam governado o método histórico nos últimos vinte anos”. Tal debate incidiu, assim, sobre a impossibilidade, ou não, de uma história global, projeto caro

²⁹ Chartier, Roger. *À beira da falésia. A história entre certezas e inquietudes*. Porto Alegre: UFRS, 2003, p. 65.

às duas tradições historiográficas mais destacadas de então. Ele reafirmou a prioridade dada ao social, “apto a organizar a compreensão das diferenciações e das divisões culturais”.

O próprio ofício do historiador foi questionado nas críticas feitas ao método histórico, sendo objeto dos questionamentos colocados, já que era considerado insuficiente para explicar, a partir de leis gerais, a pluralidade e a complexidade do social. Nesse repensar a história e o ofício do historiador, postulou-se, entre outras coisas, uma perspectiva cada vez mais plural e multidisciplinar de leitura do social para organização da compreensão do cultural. Vários historiadores, mais ou menos solidários a esses princípios de inteligibilidade, atentaram para os constantes jogos de poder que presidem não apenas as relações sociais, mas suas representações. Estas estão presentes na tessitura do discurso histórico, na apreensão do mundo como “representação”, isto é, inscrito na cultura e por ela significado como “teia de significações”³⁰.

A dimensão cultural deixa, portanto, de ser vista como um nível à parte ou inferior em relação às outras instâncias constitutivas do social e é reconhecida como igualmente produzida nele e também produtora dele. Produz-se, assim, a ruptura com as perspectivas hierarquizadas, polarizadas, reflexivas ou mecânicas de leitura do mundo, descartando qualquer predomínio de uma instância sobre outra. Dá-se uma maior aproximação da história com a antropologia, com a troca e apropriação de conceitos, categorias e concepções, enriquecendo o diálogo interdisciplinar, como já havia proposto Marc Bloch nos anos 30 do século XX. Nesse diálogo, o entendimento mais amplo de cultura, entendida na acepção dada por Clifford Geertz:

*O conceito de cultura ao qual adiro (...) denota um padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem o seu conhecimento e suas atividades em relação à vida.*³¹

Os desdobramentos das mudanças ocorridas na historiografia francesa sob o impacto da Escola dos Annales, embora não demorassem a aparecer na historiografia brasileira, coexistiram com a tradição positivista e marxista até bem recentemente. Com

³⁰ Geertz, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

³¹ Idem, *ibidem*, p. 103.

efeito, conforme avalia Carlos Fico, se nos anos 50 e 60 observa-se o predomínio de uma historiografia que privilegia a abordagem econômica na leitura do mundo, nos anos 70 e 80 ocorre a fase das análises sintonizadas com a história social francesa e também inglesa e respectivos projetos de uma história global. Apenas nos anos 90, essa hegemonia será rompida com as abordagens centradas na dimensão cultural do social. Para Fico, tal redirecionamento significou o abandono das perspectivas macro de análise, com a pulverização de objetos e a substituição de uma história total por uma história “em migalhas”. Reconhece, porém, os avanços ocorridos, com um maior refinamento do debate teórico, metodológico e historiográfico no campo da história no Brasil. Segundo o citado autor,

Um dos traços distintivos e positivos da produção histórica brasileira nos anos 1990 tem sido a relativamente grande produção de trabalhos de reflexão teórico-conceitual, metodológica e historiográfica, diferentemente de anos atrás, quando eram raros. (...) Além dos trabalhos especificamente teóricos ou historiográficos, também é possível detectar na produção de conteúdo histórico um relativo distanciamento do antiteoricismo que prevaleceu no final dos anos 1980³².

Ao identificar, na historiografia brasileira pós-anos 90, os traços de fragmentação, relativismo e pluralidade, Carlos Fico aproxima-se das análises de François Dosse³³, segundo o qual a terceira geração dos Annales teria traído a proposta de seus fundadores, ao abrir mão do projeto de história total e enveredar pela multiplicidade de objetos, fontes, abordagens e problemas. Substituir “a História” por “histórias de” foi desafio e escolha feitos pelos historiadores novistoristas da terceira geração e não há como deixar de reconhecer seus desdobramentos, não apenas na França, mas também no Brasil, haja vista o predomínio da história cultural na produção historiográfica brasileira pós-anos 90. São perspectivas que informam grande parte da produção acadêmica – teses, dissertações, livros, artigos -, como também os parâmetros dos PCNs, com sua ênfase na diversidade cultural. É visível, naquela orientação, a marca da historiografia francesa da terceira geração no Annales.

³² Fico, Carlos. “Algumas anotações sobre historiografia, teoria e método no Brasil dos anos 90”, em: César A. B. Guazzelli. (Org.). *Questões de teoria e metodologia da história*. Porto Alegre: Ed.UFRGS, 2000, p. 36

³³ Dosse, François. *A História em Migalhas: dos Annales à Nova História*. Campinas: Edunicamp, 1992.

Não por acaso, as reflexões de alguns desses fundadores estão presentes em parte significativa da produção acadêmica brasileira. Particularmente dois deles - Michel de Certeau e Roger Chartier -, foram autores priorizados para pensar meu objeto de estudo, construído a partir da análise das narrativas históricas veiculadas nos livros didáticos. Afinal, como define Certeau,

*Encarar a história como uma operação será tentar, de maneira necessariamente limitada, compreendê-la como a relação entre um **lugar** (um recrutamento, um meio, uma profissão, etc.), **procedimentos de análise** (uma disciplina) e a construção de um **texto** (uma literatura). É admitir que ela faz parte da “realidade” da qual trata, e que essa realidade pode ser apropriada “enquanto atividade humana”, “enquanto prática”. Nesta perspectiva, gostaria de mostrar que a operação histórica se refere à combinação de um **lugar social**, de **práticas** “científicas” e de uma **escrita**. Essa análise das premissas, das quais o discurso não fala, permitirá dar contornos precisos às leis silenciosas que organizam o espaço produzido como texto. A escrita da história se constrói em função de uma instituição cuja organização parece inverter: com efeito, obedece a regras próprias que exigem ser examinadas por elas mesmas.³⁴*

Assim, por meio desse entendimento da escrita da história como uma operação que estabelece articulações entre um lugar, procedimentos de análise e uma escrita, não há como ignorar que tal escrita “obedece a regras próprias que exigem ser examinadas por elas mesmas”. A existência dessas regras aponta para os diferentes níveis das disputas de poder que atravessam a construção dessa escrita, as “leis silenciosas que organizam o espaço produzido como texto” e instituem uma verdade, um regime de verdade. Verdade entendida na acepção dada por Michel Foucault, qual seja: “o conjunto das coisas verdadeiras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e das regras se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder”³⁵.

Como Certeau, também Chartier repensa a história, combate por ela, defende seu estatuto de inteligibilidade, isto é, sua capacidade e sua legitimidade em tornar visível e dizível, isto é, compartilhada e comunicada, a experiência temporal. Segundo esse historiador, o que antes era visto como verdade deve ser percebido não mais como “reflexo do real”, mas como uma produção, como uma representação. Uma representação que

³⁴ Certeau, M., op. cit., p. 66.

³⁵ Foucault, M., op. cit., p. 13.

“admite margens de incerteza”, mas que se faz “aceitável”, se for “plausível, coerente e explicativa”. Segundo Chartier,

A questão pertinente, com efeito, é a dos critérios que permitem considerar possível a relação instituída pela escrita histórica entre o vestígio representante e a prática representada. Essa relação pode ser considerada aceitável, diz Carlo Ginzburg, se for plausível, coerente e explicativa. Que nenhum desses termos seja facilmente fundamentado ou definido, ninguém tem dúvidas. (...) Escrever história com tais categorias, admitindo uma margem de incerteza irredutível e renunciando à própria noção de prova, parecerá talvez decepcionante e um recuo relativamente ao propósito de verdade que constituiu a própria disciplina. Contudo, não existe outra via, a não ser postular – o que poucos se propõem a fazer, segundo creio – quer o relativismo absoluto de uma história identificada com a ficção, quer as certezas ilusórias de uma história definida como ciência positiva.³⁶

São considerações que respondem aos desafios colocados à história no sentido de reduzi-la a simples ficção ou de reafirmá-la como “ciência positiva”, controlável e verificável. Reconhecer a natureza narrativa da história não significa, segundo Chartier, enquadrá-la no gênero literário. História e literatura são campos disciplinares distintos, ambos produzem conhecimento segundo regras próprias das respectivas comunidades. A história distingue-se da literatura também por sua pretensão de veracidade, por sua busca de um efeito de verdade, já que se reconhece a impossibilidade de se reduzir a experiência ao discurso, “as certezas ilusórias de uma história definida como ciência positiva”. Foi necessário, portanto, admitir-se “uma margem de incerteza irredutível” e iniciar um distanciamento com relação ao “propósito de verdade que constituiu a própria disciplina”.

Chartier, ao postular que “a História é um discurso que aciona construções, composições e figuras que são as mesmas da escrita narrativa, portanto da ficção, mas é um discurso que, ao mesmo tempo, produz um corpo de enunciados científicos”³⁷, aproxima-se das reflexões de Michel de Certeau. Suas reflexões produziram efeitos nos modos de se escrever história, ao assinalar que a história é uma narrativa, assim como a literatura, mas não se trata de uma narrativa qualquer, pois tem seus limites: as fontes, as regras, um corpo

³⁶ Chartier, Roger. *A História Cultural entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 2002, p. 88.

³⁷ Chartier, R., op. cit., p. 106.

de enunciados, procedimentos, tendo suas convergências com o discurso científico ao fazer referências, ao seu modo, a uma “prática representada”³⁸.

É imbricada nessas tensões que a história vem sendo entendida, discutida e dada a ler. No palco dessas forças concorrentes / convergentes, ainda há espaço para modos outros de narrar o passado e pensar a história, de produzi-la e reproduzi-la. Como sugere Sandra Pesavento, ao entender a importância da articulação entre os saberes acadêmicos e escolares de história:

Ora, a introdução do componente imaginário na História é altamente estimulante para a capacidade criadora. Relativizar a objetividade e a certeza dos fatos induz ao diálogo, à formulação do debate, incita a análise e a crítica.

(...)

Novos temas, novos problemas, novas fontes, novos atores – os homens comuns – marcam nas também novas roupagens de Clio neste fim de século.

(...)

Se hoje a História é mais solta, mais leve, mais prazerosa, mais crítica e indagadora, por que não socializar para a escola o que os professores discutem nas universidades?³⁹

Tal diálogo entre a academia e as escolas de Ensino Fundamental e Médio, entre a história produzida na / pela universidade e a história ensinada nas escolas, ainda está em seus primeiros passos. Trata-se de distanciamento historicamente engendrado, decorrente de vários fatores, dentre eles, as práticas e representações culturais que estabelecem a universidade como local de produção do saber e as escolas de Ensino Fundamental e Médio como os de reprodução. Também a prática de escrita da história centrada na descrição da atuação das elites dirigentes, na dimensão política-institucional do social, responde por uma historiografia que exclui a possibilidade de pessoas comuns, sem fama, serem sujeitos/objetos da história. Trata-se de visão inaugurada e emanada pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), ainda no século XIX, envolvido pelo projeto monárquico de construção da nação, também sustentado por um passado comum, por uma memória social, por uma história nacional. A criação do Colégio Pedro II e da história do Brasil como disciplina curricular inscrevem-se como estratégias importantes para efetivação de tal

³⁸ Chartier, R., op. cit., p. 88.

³⁹ Pesavento, Sandra J. “A História do fim do século em busca da escola”, em: *Espaço Aberto*, n. 61. Brasília: INEP, 1994, p. 167.

projeto. Eles inauguram uma tradição, a que confere ao ensino de história papel principal na formação dos sentimentos cívicos e patrióticos, indispensáveis ao exercício da cidadania.

1.2 - Criação e institucionalização do ensino de história

Com a fundação do colégio Pedro II, em 1837, na cidade do Rio de Janeiro, capital do Império, o ensino de história é estabelecido como disciplina escolar obrigatória. Tal iniciativa inscreve-se dentre várias outras implementadas pelo governo com vistas à constituição do Estado Nacional, nos moldes das nações européias, tendo como referência o *ethos* civilizatório francês. Tal ensino, bem como a historiografia do período, direciona-se no sentido da construção e afirmação de uma memória e de uma história nacionais. História produzida e ensinada segundo o modelo do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), centrada na continuidade da tradição portuguesa, no elogio à colonização e, dessa forma, empenhado em buscar no passado colonial as origens da História e da identidade nacionais. De acordo com Manoel Salgado Guimarães, nesse processo de pensar a história brasileira é que foi criado o IHGB:

A criação, em 1838, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) vem apontar em direção à materialização deste empreendimento, que mantém profundas relações com a proposta ideológica em curso. Uma vez implantado o Estado Nacional, impunha-se como tarefa o delineamento de um perfil para a “Nação brasileira”, capaz de lhe garantir uma identidade própria no conjunto mais amplo das “Nações”, de acordo com os novos princípios organizadores da vida social do século XIX⁴⁰.

Segundo Guimarães, a história a ser ensinada “visa a produzir uma homogeneização da visão de Brasil no interior das elites brasileiras”⁴¹, pautada na idéia de nacionalidade brasileira, cuja gênese seria recuperada e traçada pelo IHGB. Ao longo do século XIX, é a concepção de história do IHGB que informa a concepção veiculada em seu ensino, cuja referência é o colégio Pedro II. De acordo com os PCNs, havia um profundo envolvimento entre o colégio e o IHGB, já que os membros do segundo “lecionavam no

⁴⁰ Guimarães, Manoel L. S. “Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional”, em: *Revista de estudos históricos: caminhos da historiografia*, nº 1. Rio de Janeiro: CPDOC / CFV, 1998, p. 6.

⁴¹ Idem, *ibidem*, p. 6.

colégio e foram responsáveis pela formulação dos programas, elaboração de manuais e orientação do conteúdo a ser ensinado”⁴². Essa história a ser ensinada, para o citado autor, possuía um nítido sentido teleológico, perspectiva que garantia e legitimava os ideários políticos da época. De acordo com Guimarães:

Da história, enquanto palco de experiências passadas, poderiam ser filtrados exemplos e modelos para o presente e o futuro, e sobre ela deveriam os políticos se debruçar como forma de melhor desempenharem suas funções. A história é percebida, portanto, enquanto marcha linear e progressiva que articula futuro, presente e passado.

(...)

*Mas não é apenas uma visão pragmática e exemplar da história que se abriga no projeto historiográfico do IHGB. A concepção de história partilhada pela instituição guarda um nítido sentido teleológico, conferindo ao historiador, através de seu ofício, um papel central na condução dos rumos deste fim último da história*⁴³.

Não há mudanças significativas no modelo da história ensinada com o advento da República, igualmente interessada na consolidação do projeto de nação e de identidade nacional. Segundo Elza Nadai, mais do que uma continuidade, “na república os processos de identificação com a história da Europa e de formação da nacionalidade foram aprofundados”⁴⁴. Com o regime republicano, acentua-se a preocupação com o ensino de história e sua importância na formação da nação e da configuração da identidade nacional, do caráter nacional.

Reformas como a Francisco Campos, de 1931, e a Gustavo Capanema, de 1942, procederam a uma avaliação crítica e exposição dos problemas do ensino - dentre eles, a excessiva memorização, a dimensão marcadamente política e o viés ideológico do ensino de história -, além do investimento feito no projeto de construção de um sistema nacional de ensino. Nesse, o ensino de história é visto como indispensável para a formação moral e cívica das gerações. O propósito das referidas reformas foi o de elaborar uma proposta de sistema de ensino que superasse aquelas mazelas. Trata-se de projeto vincado pelo viés nacionalista, haja vista a preocupação com a “nacionalização” do ensino através de políticas

⁴² BRASIL – MEC – SEF, op. cit., p. 20.

⁴³ Guimarães, M., op. cit., p. 15.

⁴⁴ Nadai, Elza. “O ensino da história no Brasil: trajetória e perspectiva”, em: *Revista Brasileira de História: memória, história, historiografia: dossiê ensino de história*, n. 25/26. São Paulo: ANPUH, Marco Zero, 1993, p. 107.

públicas para a educação, bem como sua sintonia com as concepções formuladas no contexto da primeira guerra mundial, em que se priorizam a formação moral e cívica da população. Por tal formação, entendia-se a que possibilitaria desenvolver no aluno o espírito cívico, o chamado “espírito do patriotismo”, indispensável à “construção nacional” via “participação consciente”. Como ressalta Thaís Fonseca, a respeito das reformas desse período e das bases do ensino de história, operadas naquele momento de laicização da sociedade:

Programas curriculares e orientações metodológicas pautavam-se, assim, pela idéia da construção nacional que, a partir das noções de pátria, tradição, família e nação, formaria na população o espírito do patriotismo e da participação consciente. Mesmo com a adoção de maior grau de “cientificidade” para o ensino de História, algumas matrizes da história sagrada foram estrategicamente mantidas, em atendimento a pressões de setores católicos ligados à educação.⁴⁵

A idéia de construção nacional orientava as concepções de história veiculadas nos programas e textos didáticos daquele período, ainda fortemente marcado pelo pensamento positivista e pelo ideal de progresso. Segundo Elza Nadai:

Outro aspecto a ser focalizado refere-se à própria concepção de história que se concretiza nos programas e compêndios adotados bem como nas discussões travadas. É nesse particular que sobressai a grande influência do positivismo. O conceito de fato, a neutralidade do historiador-professor ao tratar do social, a posição do herói na construção e organização da Pátria, a associação entre o “método positivo” dado pelas ciências naturais e o ensino da história permearam tanto a organização da escola secundária quanto a dos estudos históricos⁴⁶.

Marcados por essa continuidade com a tradição positivista, a história e seu ensino ainda foram objeto de algumas mudanças metodológicas consoantes as diretrizes curriculares emanadas do Ministério da Educação. A influência dos escolanovistas revela-se em algumas das orientações e objetivos definidos para as práticas escolares: ênfase na descoberta, por meio da pesquisa; no desenvolvimento do espírito crítico; no respeito ao ritmo de cada aluno; nas atividades culturais e cívicas, dentre outras. Enfim, há o esforço de

⁴⁵ Fonseca, Thaís Nivia de L. *História & ensino de história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 54.

⁴⁶ Nadai, E., op. cit., p. 110.

tornar a escola o espaço onde o aluno aprende fazendo. Todavia, segundo Fonseca, “durante a década de 50 o ensino de História pouco se afastou das concepções e das práticas tradicionais”⁴⁷.

Com a instalação do regime militar, em 1964, ocorre uma interrupção dos direcionamentos críticos propostos para o processo de escolarização. As áreas de humanas são alvo de patrulhamento ideológico e deslocadas de sua posição de formadoras de consciência crítica nos currículos escolares. A formação moral e cívica do aluno, futuro cidadão, restringe-se ao ensino das disciplinas Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, obrigatórias para os dois graus de ensino. O fortalecimento destas se dá em prejuízo de outras disciplinas da área de humanas: Filosofia e Sociologia, retiradas do currículo escolar e Geografia e História, fundidas em estudos sociais, esvaziadas, portanto, de suas especificidades. A ênfase na formação técnica evidencia a ruptura com a tradição crítica escolanovista para preparar trabalhadores que melhor servissem aos interesses do Estado. As escolas de 1º e 2º graus são definidas e estabelecidas como locais de reprodução do saber. A produção ficaria restrita ao espaço da universidade. As hierarquias, devidamente estabelecidas, reproduziriam as da sociedade amordaçada pelo regime militar, por mais de vinte anos.

Com efeito, com a lei 5692/71⁴⁸, que reestruturou o ensino de 1º e 2º graus, a história perdeu sua autonomia como disciplina, sendo substituído pelos Estudos Sociais. Tal processo foi acompanhado pelo estabelecimento das licenciaturas curtas, consoantes os objetivos e perspectivas educacionais da referida lei. Esse maior controle do ensino pelo Estado explicita-se na orientação de um ensino mais diretivo que o anterior, tecnicista, em que a ênfase do processo educacional estava nas técnicas e não nos alunos e alunas. Segundo Thaís Fonseca:

A preocupação desse ensino era fazer com que o aluno localizasse e interpretasse fatos sociais, não de maneira analítica e reflexiva, mas deformando a História como campo do saber, diluindo-a nos Estudos Sociais, junto a conceitos genéricos de Geografia, Política, Sociologia, Filosofia, etc. Este seria o caminho para a formação do “cidadão” ideal, que melhor serviria aos interesses do Estado. A

⁴⁷ Fonseca, T., op. cit., p. 55.

⁴⁸ BRASIL. Lei nº 5692 – 11/08/1971. Estabelece diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, 1971.

disciplina escolar História, associada à Geografia, estava organizada no Programa elaborado pelo Ministério da Educação e distribuído por meio das Secretarias Estaduais.

A estrutura desse programa, seguindo a tendência até então predominante no ensino de História, impunha um ensino diretivo, não crítico, no qual a História aparecia como uma sucessão linear de fatos considerados significativos, predominantemente de caráter político-institucional, e no qual sobressaíam os espíritos positivos que conduziam a História⁴⁹.

É visível o esvaziamento operado, em termos de ensino crítico e autônomo, a partir de 1964, com o regime militar. O viés crítico e comprometido com as mudanças sociais, imprimido pela perspectiva escolanovista, foi interrompido, silenciado e substituído pelo tecnicismo e sua suposta neutralidade. No caso do ensino de história, tal rumo reforçou uma tradição que vinha do Império, a que concebia a história como a sucessão linear dos acontecimentos político-institucionais, com ênfase nos heróis e personagens significados como os mais importantes do passado do país.

Trata-se de perspectiva de se pensar a história, na academia e nas escolas de níveis equivalentes aos atuais Ensino Fundamental e Médio, que já existiam antes do regime militar, coexistindo com outras, particularmente aquelas produzidas nos quadros nocionais do marxismo, do funcionalismo e dos Annales. Embora Thaís Fonseca credite a tal legislação a prática de um ensino de história pautado na concepção de uma “sucessão linear de fatos considerados significativos, predominantemente de caráter político-institucional”, não se pode negar que aquela apenas retoma a tradição positivista. Esse tipo de ensino de história já era (e ainda é) praticado bem antes dos governos militares e de sua reforma educacional, que cuidaram justamente de enfatizar tal perspectiva. Como assinalam os PCNs, “os Estudos Sociais esvaziaram, diluíram e despolitizaram os conteúdos de História”, ao valorizar “conteúdos e abordagens de um nacionalismo de caráter ufanista”⁵⁰. Trata-se da forma de conceber a história sob a lógica positivista e consoante o projeto de escrever e ensinar história, tal como proposta pelo IHGB no século XIX, retomada e reforçada pelos governos militares. Com efeito, muitos dos livros didáticos publicados antes da lei 5692/71 priorizavam a perspectiva linear, factual e institucional na leitura do social. Como bem atenta Elza Nadai:

⁴⁹ Fonseca, T., op. cit., p. 58.

⁵⁰ BRASIL – MEC – SEF, op. cit., p. 26.

A nosso ver, 1964 nada mais fez do que enfatizar um processo de ensino de História que já vinha de longa data. Ele somente o coloriu com tintas mais fortes seja pela forma como se deu a expansão do ensino superior, seja pela organização do aparato repressivo, seja pelo empobrecimento na formação do professor secundário pela introdução da licenciatura curta, seja pela política de pauperização do professor e pelas péssimas condições de trabalho, seja pela introdução de Estudos Sociais, pela quase dissolução de História, etc. O que queremos indicar é que não há dois processos diferentes separados por aquele marco; ou, em outras palavras, 1964 não representou uma ruptura no processo de ensino de História. A rigor não se pode pensar que anterior à década de 60, teríamos conhecido uma escola que tivesse por característica ensinar uma História crítica e, portanto, que cuidasse da formação histórica do educando⁵¹.

É visível, na análise da autora, sua posição contrária a de vários educadores que percebem o pensamento escolanovista como responsável por uma escola e um ensino mais críticos e politicamente engajados, do que os anteriormente praticados, principalmente no período entre 1945 e 1964. A efervescência política dos anos 50, as reformas de base, os fortes movimentos sociais apontam nessa direção. Não por acaso ocorreu o golpe em 1964, como um “freio” a tais mudanças ou ao que elas apontavam.

O viés positivista na escrita e no ensino da história não exclui, porém, perspectivas outras. Estas ganham maior visibilidade nos discursos historiográficos produzidos a partir dos anos 60, mas que foram incorporadas apenas décadas depois, nos anos 80, nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. São produções pautadas principalmente, mas não exclusivamente, na historiografia francesa da Escola dos Annales, como também no marxismo, principalmente a vertente da historiografia social inglesa. A substituição de uma história descritiva por uma história problema explicita-se na produção do período, onde é visível, a partir dos anos 80, a ampliação da produção historiográfica e de livros didáticos de história, que investem em novos problemas, objetos, abordagens e fontes. Nesse contexto pós-regime militar, observa-se um movimento de repensar a história, a sociedade, o governo, no qual se incluem a educação e o ensino. Sintonizados com tais movimentos, os historiadores pautam-se por direcionar seus olhares para perspectivas críticas e problematizadoras na leitura do social. Significativamente, nos níveis equivalentes ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, elaboram-se novos programas e propostas

metodológicas para o ensino da história, que, como toda a sociedade, vive o momento de repensar seus princípios, fundamentos, objetivos e finalidades, com o término da ditadura militar.

Com efeito, nos anos 80, com a redemocratização do país, as secretarias de educação, de professores, de especialistas, de dirigentes, de imprensa e de indústria editorial discutem e posicionam-se no esforço comum de repensar a educação brasileira. Foram, então, elaboradas as propostas educacionais, com a correspondente reestruturação dos currículos escolares. Esse movimento de repensar e reformular o sistema educacional é atravessado por intensas lutas, disputas e correlações de forças. Foi um momento marcado por tensões e por disputas pelo exercício do poder, dentre eles, o de definir quais conteúdos e que tipos de história e de cidadania seriam institucionalizados nos currículos escolares. Propostas curriculares como as dos estados de São Paulo e de Minas Gerais ganharam *status* de referência nesse processo de redimensionamento da educação e do ensino. São reformulações sintonizadas com as políticas públicas governamentais, complementadas por várias ações, dentre elas a criação do PNLD, em 1985, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996⁵², e dos PCNs, em 1997, estabelecendo as referências para os currículos escolares em âmbito nacional.

O PNLD, embora criado em 1985, no contexto da redemocratização do país, apenas atua efetivamente a partir de 1996, quando procede à avaliação pedagógica dos livros didáticos e o correspondente controle de seu uso, conforme assinalam as historiadoras Sônia Miranda e Tânia de Luca⁵³, integrantes da equipe avaliadora dos livros do PNLD de História de 2005, respectivamente chefes da comissão técnica e da coordenação de área. Segundo as autoras, o programa foi aprimorado a cada processo consecutivo, sendo inegável que “muito já foi feito no sentido de melhorar a qualidade do livro didático de História disponível nas escolas brasileiras, e esta avaliação tem colaborado intensamente nessa tarefa”⁵⁴.

Não resta dúvida de que estar ausente na relação dos livros selecionados pelo programa influencia fortemente a elaboração e a escolha dos livros didáticos. Entretanto, é preciso entender essa avaliação como uma relação tensa de forças que conforma a produção

⁵¹ Nadai, E., op. cit., p. 105.

⁵² BRASIL. Lei nº 9394 – 20/12/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

⁵³ Miranda, Sônia e Luca, Tânia. “O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD”, em: *Revista Brasileira de História*, vol. 24, nº 48. São Paulo: ANPUH, 2004, p. 127.

desse material, atravessada que se encontra por múltiplos e diversos interesses. Se os livros didáticos avaliados são mercadoria ligada ao mundo editorial, são também suportes de conhecimentos escolares selecionados em concordância com os currículos educacionais. De um modo ou de outro, encontram-se, porém, informados por métodos pedagógicos, sistemas de valores, ideologias, tradição e idéias próprias de determinada época e de determinada sociedade. Investigar a presença de idéias e de sentidos no livro didático de história inclui atentar a quem servem as concepções disseminadas por esse recurso didático que veicula verdades e confere sentidos às experiências do passado.

Os PCNs, como o próprio nome indica, são balizas, parâmetros, que orientam a elaboração dos currículos escolares, de modo a respeitar as especificidades locais, sem perder de vista a dimensão nacional do sistema de ensino e de educação brasileiros. As propostas dos PCNs estão sintonizadas com os debates acadêmicos, com as temáticas e questões sociais, culturais e do cotidiano. No caso do ensino de história, embora contemple perspectivas diversas, há um consenso em torno da necessidade de rever o “formalismo das abordagens históricas” mais tradicionais. Segundo o texto dos parâmetros:

As propostas curriculares passaram a ser influenciadas, também, pelo debate entre as diversas tendências historiográficas. Os historiadores voltaram-se para novas problemáticas e temáticas de estudo, sensibilizados por questões ligadas à história social, cultural e do cotidiano, sugerindo possibilidades de rever, no ensino fundamental, o formalismo das abordagens históricas sustentadas nos eventos políticos e administrativos dos estados ou exclusivamente nas análises econômicas estruturais.⁵⁴

A preocupação com a formação política e social do cidadão, tema caro ao movimento de repensar a sociedade brasileira nos anos 80, encontra-se explicitada nos PCNs. Assim, é visível, no texto dos PCNs, no que tange à história, o interesse em promover as articulações entre os saberes históricos escolares com os saberes históricos acadêmicos contemporâneos. Embora também considere a escola como local de produção de saber, de conhecimento histórico, em nível de Ensino Fundamental e Médio, não se desconhece a importância e a necessidade desse diálogo permanente entre os três níveis de ensino. Assim, por exemplo, são incorporadas ao texto didático noções como as de mentalidade e de

⁵⁴ BRASIL – MEC, op. cit., p. 6.

cotidiano, objetivando melhor interpelar alunos e alunas acerca de sua história e da história de seu país. Essas noções articulam-se aos objetivos do ensino de história de formação do cidadão crítico e de construção das identidades sociais. Evidencia-se, nos PCNs, a preocupação com a formação crítica dos alunos e alunas, em instrumentalizá-los, de modo a ter acesso ao conhecimento e, por meio dele, tornarem-se cidadãos plenos, isto é, aqueles que têm “direito a ter direitos”.

Longe de constituir uma reconstituição neutra e distanciada dos fatos passados tal como ocorreram, a história das propostas curriculares e dos livros didáticos é “um construto ideológico”, um litigioso processo de representação e disputa, pautado pelos interesses vitoriosos que lhe conferem sentido. É um discurso em litígio, porque é marcado por tensões e diálogos, continuidades e descontinuidades, permanências e rupturas. O ato de atribuir sentido é importante, pois é por meio dele que as pessoas conferem significados à realidade vivida e, nela, às relações sociais estabelecidas.

Se a história tratada pelos PCNs não é mais a história ensinada nos moldes do colégio Pedro II, seu ensino, nas escolas de Ensino Fundamental e Médio mantém, porém, algumas marcas daquela tradição escolar, bem como da historiografia produzida sob a égide do IHGB. São marcas reveladoras do peso desses locais institucionais. Como bem avalia Thaís Fonseca, “a disciplina escolar História certamente não é mais a mesma desde sua constituição no século XIX, muito embora ainda guarde alguns elementos de origem, alguns ligados às práticas de ensino e outros às concepções historiográficas”⁵⁶.

⁵⁵ BRASIL – MEC - SEF, op. cit., p. 27.

⁵⁶ Fonseca, T., op. cit., p. 70.

CAPÍTULO 2 - As concepções de história nos PCNs e no PNLD

*“O que nós chamamos inicialmente história não é senão um relato. Tudo começa com a vitrina de uma **lenda**, que dispõe objetos, ‘curiosos’ na ordem em que é **necessário lê-los**. É o imaginário de que temos necessidade para que o **alhures** repita apenas o **aqui**. Impõe-se um sentido recebido numa organização tautológica que não diz outra coisa além do presente. Quando recebemos o texto já se efetuou uma operação: ela eliminou a alteridade e seu perigo, para não guardar do passado senão fragmentos integrados nas histórias que uma sociedade inteira se conta nos serões, encastoados no quebra-cabeça de um presente”⁵⁷.*

Michel de Certeau

A julgar pela avaliação do PNLD, a história ensinada continua sendo aquela pautada nas divisões compartimentadas, o famoso quadripartismo histórico⁵⁸ - História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. Nessa tradição, um dos traços reiterados no ensino dessa disciplina é o de uma história pensada sob a perspectiva europeizante, incapaz, portanto, de priorizar a singularidade de cada formação social, vista sempre a partir de outro, de fora, como denunciado por Chesneaux. Embora tal discurso apresente-se como predominante, isso não significa a inexistência de propostas e práticas de ensino informadas por outros tipos de abordagens, centradas em óticas outras. Segundo o PNLD, com base nas avaliações relativas ao ano de 2005:

Em um grupo – aqui designado como História Integrada e hegemônico em relação ao conjunto analisado, com 75,9% dos casos – prioriza-se a compreensão do processo histórico global, tendo por eixo

⁵⁷ Certeau, M., op. cit., p. 281.

⁵⁸ Chesneaux Jean. *Devemos fazer tabula rasa do passado? Sobre a história e os historiadores*. São Paulo: Ática, 1995.

condutor uma perspectiva de tempo cronológica e sucessiva, definida a partir da evolução européia. Integram-se, a partir desse epicentro, as demais culturas não-européias pelo viés cronológico. Em outro bloco – identificado como Identidade nacional – enfatiza-se a introdução dos estudos históricos a partir da valorização da História do Brasil nas séries iniciais do segundo segmento do Ensino Fundamental. Somente após estudo do Brasil o aluno é inserido nas temáticas relacionadas à História Geral. Este caso apresenta-se de modo mais tímido e corresponde a 6,9% das obras. Há, ainda, outro conjunto de coleções – designado como Temático e relativo a 17,2% dos casos – que acompanham a evolução historiográfica do pós 60 no sentido de redimensionar a idéia evolutiva e processual. Esse grupo rompe com a dimensão de tempo vista estritamente a partir da cronologia e múltiplas possibilidades de temáticas norteiam suas operações de seleção⁵⁹.

Conforme a análise, essa perspectiva cronológica e europeizante, identificada como “História Integrada”, representaria a maior parte do conjunto analisado, 75,9%. Esse dado revela a força instauradora da tradição quadripartite, com sua ênfase nos recortes eurocêntricos imbricados e dados a ler nessa pretensa “integração” entre história européia e história nacional. Trata-se de perspectiva que ainda está presente no bloco nomeado “Identidade Nacional” em que reverbera a matriz européia do quadripartismo, ao incluir a divisão da história do Brasil de acordo com o recorte político tradicional – Colônia, Império, República. Esse recorte mantém-se atrelado à idéia de história européia condutora da saga da civilização ocidental. Circe Bittencourt, ao avaliar a presença dessa “visão eurocêntrica”, ressalta que:

O risco dessa produção está em preterir os estudos sobre a história brasileira, priorizando temáticas da história geral segundo uma visão eurocêntrica e fornecendo explicações dos problemas brasileiros sob a “influência” exclusivamente externa⁶⁰.

Significativo também ressaltar a importância atribuída pelo PNLD ao conjunto de coleções de livros didáticos, designado como “Temático”. O programa identifica, nessas coleções, os livros elaborados em sintonia com a “evolução historiográfica do pós-60, no sentido de redimensionar a idéia evolutiva e processual”. Essa “evolução historiográfica” é identificada como uma “macro-renovação historiográfica” e encontra-se associada ao movimento de renovação historiográfica européia, principalmente o do grupo dos Annales e

⁵⁹ BRASIL – MEC, op. cit., p. 212.

seu projeto de uma “nova” história.

Além dessa tradição, a avaliação do PNLD confere visibilidade, também, a três blocos, três outras vertentes historiográficas: a tradicional, a eclética e a renovada. Podem-se perceber as tendências em disputa, sendo ainda hegemônica a abordagem da história tradicional, cronológica, evolutiva e linear, cuja narrativa é organizada a partir de recortes já consagrados. De acordo com a narrativa do programa:

O grupo predominante – designado genericamente como Tradicional – aborda a História em sua dimensão meramente informativa e o conhecimento histórico não é valorizado em seu aspecto construtivo. As narrativas são organizadas a partir de recortes já consagrados, não se exploram as fontes históricas e uma concepção de verdade pronta e irrefutável preside a obra. Em geral a coerência com a visão processual e evolutiva do tempo e das sociedades não rompe com a quadripartição clássica de base eurocêntrica. Trata-se de tendência hegemônica e corresponde a 53,6% das obras analisadas. Em outro grupo – aqui indicado como Eclético – mantém-se a narrativa a partir dos recortes clássicos de conteúdos, mas as obras abrem-se de modo significativo e relevante para uma renovação historiográfica de caráter tópico. Relativizam-se os paradigmas explicativos em relação a temáticas e pesquisas específicas que vêm sendo objeto de debates historiográficos nas últimas décadas. Neste bloco identificamos o equivalente a 25% das obras analisadas. Há, por fim, outro grupo – associado a uma historiografia Renovada – que rompe com a perspectiva tradicional, passa a incorporar, na seleção de conteúdos não só aquilo que advém da macro-renovação historiográfica do pós-60, como também os resultados das pesquisas contemporâneas na área dos estudos históricos. As coleções pertencentes a esse bloco correspondem a 21,4% do total⁶¹.

Se a abordagem tradicional permanece hegemônica, não se descartam, porém, narrativas organizadas “a partir dos recortes clássicos de conteúdos”, mas que se “abrem de modo significativo e relevante para uma renovação historiográfica de caráter tópico”. Além desse grupo “Eclético”, também outro emerge, o “Renovado”, que incorpora resultados das pesquisas históricas contemporâneas, rompendo com a perspectiva tradicional. Reconhecem-se, nesse último, as possibilidades de uma narrativa didática abrigar a pluralidade que informa a escrita da história na contemporaneidade. Observam-se, assim, nos textos didáticos, não apenas a permanência da história tradicional, mas também uma mudança operada nas concepções de história, nas novas formas de se pensar o passado e de se

⁶⁰ Bittencourt, C., op. cit., p. 310.

escrever a história das recentes produções historiográficas. Segundo a avaliação do PNLD,

Há um grupo de coleções – aqui designado como perspectiva Informativa – que veicula uma visão de História na qual a narrativa acontecimental do passado se sobrepõe aos aspectos procedimentais vinculados à produção de conhecimento. Prioriza-se a transmissão de informações a serem assimiladas a respeito de fatos ocorridos no passado histórico da humanidade, a partir de um repertório de conteúdos. Nesse bloco concentram-se 65,5% das obras analisadas. Há outro grupo – designado como visão Procedimental – no qual a História é valorizada em seu aspecto mais formativo, enquanto forma particular de conhecimento e explicação do mundo, na qual, a despeito da existência de informações sobre o passado, priorizam-se os aspectos vinculados à produção do conhecimento e ao fazer do historiador. Valoriza-se a exploração de fontes históricas e textos que apresentam perspectivas distintas a respeito de um mesmo fato e que sejam capazes de levar o aluno à compreensão do caráter construtivo e provisório da exploração histórica. Potencializam-se, nesse caso, habilidades cognitivas múltiplas. Somente 6,9% das coleções enquadram-se neste segundo perfil mais inovador. Há um último grupo – identificado como perspectiva Global – que busca articular as duas dimensões, e o faz com coerência. Sem abrir mão da informação sobre o passado, prioriza-se a formação do aluno capaz de lidar com o caráter construtivo e em permanente reformulação do saber histórico. Este grupo corresponde a 27,6% das obras analisadas.⁶²

Pela avaliação do PNLD, são ainda minoritárias as coleções de livros organizadas além da dimensão “Informativa”. Abordagens descritivas, acontecimentais e informativas ainda prevalecem entre as narrativas dos livros didáticos. Nestes, prevalece a “visão de História” centrada na narrativa acontecimental, na descrição dos “fatos ocorridos no passado histórico da humanidade”. Trata-se de visão de história embalada pela idéia mestra do progresso e de passado como sinônimo de história, significado como história. A força desse fio condutor “constituiu-se assim no grande mito e na maior crença do século XIX, embalado pelos princípios filosóficos da evolução, pelo cientificismo, pela tecnologia, pelo esplendor da transformação burguesa das cidades”⁶³, conforme ressalta Pesavento. A da história como passado na idéia de que ele é por ela recuperado, resgatado e não objeto de uma narrativa, de um discurso construído sobre as versões que chegam do passado.

⁶¹ BRASIL – MEC, op. cit., p. 213.

⁶² Idem, ibidem, p. 210.

⁶³ Pesavento, S., op. cit., p. 24. Foucault denuncia essa construção continuísta, evolutiva e totalizadora da temporalidade, progressivamente unificadora e soberana. Foucault, Michel. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

De acordo com a avaliação do programa, existem iniciativas emergentes, voltadas para a dimensão crítica e formativa, posto que valorizam “aspectos vinculados à produção de conhecimento e ao fazer do historiador”. Com efeito, tal dimensão encontra-se priorizada na perspectiva “Procedimental” em que há a preocupação em levar o aluno a compreender “o caráter construtivo e provisório da exploração histórica”. Além dessa visão, o PNLD identifica uma terceira, a “Global”, em que estão articuladas a dimensão informativa e formativa, que inclui tanto as informações sobre o passado como uma formação capaz de perceber “o caráter construtivo e em permanente reformulação do saber histórico”. Nas três visões, não há como deixar de reconhecer o dinâmico mercado de trocas historiográficas que vai além do espaço acadêmico e chega até o das salas de aula das escolas de Ensino Fundamental e Médio, materializado, inclusive, nos textos dos livros didáticos.

O PNLD, em sua avaliação de livros didáticos de 2005, ainda os classifica segundo duas metodologias da aprendizagem: um “paradigma tradicional” e um “paradigma cognitivista”. De acordo com o programa, no primeiro, “os saberes prévios do estudante não são devidamente valorizados”, enquanto no segundo, ocorre “a intenção de propiciar circunstâncias dialógicas e de construção conceitual”⁶⁴. Há clara valorização do PNLD -na mudança do paradigma tradicional para o cognitivo, em consonância, portanto, com os PCNs.

Tal como o PNLD, os PCNs estão comprometidos com o projeto de melhorar a qualidade do ensino. Possibilitar aos alunos e alunas, sujeitos do processo ensino-aprendizagem, condições para que se percebam como sujeitos históricos e compreendam que tal posição compõe o objetivo central desse projeto. A partir dessa compreensão de sujeitos históricos, se reconhecerem como sujeitos-cidadãos. Os PCNs, como o próprio nome indica, são parâmetros norteadores da elaboração dos currículos escolares dos sistemas de ensino das unidades da federação, tanto em escolas públicas quanto particulares. Como assinala Thais Fonseca, estas diretrizes curriculares funcionam também como um fator, dentre vários outros, “definidor da estrutura dos livros didáticos e paradidáticos que, ao entrarem em processo de produção, vêm sendo pensados em conformidade com os PCNs e com os

⁶⁴ BRASIL – MEC, op. cit., p. 209.

critérios de avaliação do PNLD”⁶⁵. O PNLD, segundo Sônia Miranda e Tânia Luca - historiadoras que integram o atual grupo de analistas responsáveis pelo programa -, representa iniciativa governamental importante dentre várias outras criadas para implementação de políticas públicas para educação. Sua criação ocorreu em 1985 e, segundo as citadas analistas,

A partir desse momento, progressivamente, foram sendo incluídas no programa as distintas disciplinas componentes do currículo escolar e o programa foi se delineando no sentido de incorporar os professores no processo de escolha.

(...) Entretanto, foi apenas em 1996 - portanto num cenário político não mais caracterizado pela presença de um Estado autoritário -, que se iniciou efetivamente a avaliação pedagógica dos livros didáticos, processo marcado por tensões, críticas e confrontos de interesses. Desde então, estipulou-se que a aquisição de obras didáticas com verbas públicas para a distribuição em todo o território nacional estaria sujeita à inscrição e avaliação prévias, segundo regras estipuladas em edital próprio⁶⁶.

Para as coleções de livros didáticos de quinta à oitava série do Ensino Fundamental já foram realizados quatro processos de avaliação, relativos aos anos de 1996, 2002, 2005 e, mais recentemente, 2008. Na presente pesquisa, considereirei a avaliação de 2005, cuja estrutura é composta por um sumário, uma carta ao professor, a resenha das obras aprovadas, os critérios de avaliação, o modelo da ficha de avaliação e referências bibliográficas. Como explicitado nos “critérios de avaliação” do PNLD, o programa defende e encontra-se sintonizado com uma História temática, procedimental, cognitivista e articulada a uma historiografia renovada. Um projeto ambicioso, haja vista os conflitos de interesses profissionais e editoriais que presidem tais definições, as resistências engendradas, as recusas em incorporar as mudanças. Elas expressam-se no espaço das políticas governamentais, na elaboração das diretrizes curriculares, na editoração dos livros didáticos, na política docente cotidiana, dentre outras.

Os PCNs foram criados em 1997, seguindo as diretrizes da LDB, publicada em 1996. Os parâmetros para o Ensino Fundamental são compostos por dez volumes, sendo um volume introdutório, enquanto outros oito são relativos às áreas específicas de conhecimento

⁶⁵ Fonseca, T., op. cit., p. 68.

⁶⁶ Miranda, S. e Luca, T., op. cit., p. 126.

escolar (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física). O volume restante aborda os temas transversais (ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo), igualmente valorizados na concepção dos parâmetros e estimulados a presidir o dia-a-dia escolar e sua orientação para a formação do cidadão.

O volume de história analisado na pesquisa compreende duas partes. Estas são precedidas por uma carta do ministro da educação ao professor, uma apresentação dos objetivos do Ensino Fundamental, um quadro estrutural dos PCNs para este nível de ensino, um sumário e uma apresentação pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF). Nessas seções, reitera-se a importância dos parâmetros como proposta que “contempla a pluralidade de posturas teórico-epistemológicas do campo do conhecimento histórico”⁶⁷. Busca-se, nessa ênfase na pluralidade e no caráter não-obrigatório dos parâmetros, estabelecer legitimidade junto à comunidade escolar e correspondente aplicabilidade no cotidiano escolar.

A primeira parte trata da caracterização da área de história, por meio de uma exposição de seus objetivos gerais, de seus critérios de seleção e de organização dos conteúdos propostos. A caracterização da disciplina história no Ensino Fundamental inclui a apresentação de seu percurso como área do conhecimento, marcado por dois grandes momentos: o da “genealogia da nação”, a partir da independência, no século XIX; e o da “política nacionalista e desenvolvimentista”, configurado no contexto das décadas de 30 e 40 do século XX. No primeiro momento, a matriz que informa a escrita da história é ainda aquela emanada do IHGB, segundo a qual “a história era relatada como uma verdade indiscutível e estruturada como um processo contínuo e linear que determinava a vida social no presente”⁶⁸. No segundo momento, trata-se de história pensada a partir da função social e política de “integrar o povo brasileiro à moderna civilização ocidental, reforçando a visão linear, determinista e eurocêntrica”⁶⁹. Embora os PCNs assinalem rupturas entre esses dois momentos, entendo que ambos encontram-se atravessados por continuidades, de uma história que persegue o projeto de nação: o momento do IHGB, vincado pela tradição de continuidade com a historiografia lusa, de elogio da colonização portuguesa, gênese da

⁶⁷ BRASIL – MEC – SEF, op. cit., p. 15.

⁶⁸ Idem, ibidem, p. 20.

⁶⁹ Idem, ibidem, p. 21.

nação brasileira; e o momento do Estado Novo, da idéia da história nacional, também cara ao projeto do IHGB.

Os PCNs valorizam a história e o conhecimento histórico ao ressaltar a importância social do ensino de história na formação escolar do cidadão e das identidades sociais, atenta não apenas ao repertório comum da cultura, mas também ao que ela comporta de diferente. Embora os parâmetros indiquem o esgotamento das “teorias globalizantes” para explicar dinâmicas sociais, não abrem mão, porém, da necessidade de modelos macros de leitura do social, de enquadramento da multiplicidade do social em perspectivas homogeneizadoras. Nesse propósito, eles buscam articular o geral com o particular, a heterogeneidade com a homogeneidade, a identidade com a diferença. Nesse esforço em produzir uma leitura macro do social, considerando, porém a multiplicidade de sua composição, ocorrem alguns reducionismos expressos na visão dicotomizada, e não múltipla, do mundo: objetividade/subjetividade, diversidade/unidade, disciplinar/interdisciplinar, identidade/diferença, etc.⁷⁰.

Explícita ou implícita, percebe-se a concepção de história que informa os PCNs: não mais concebida como sinônimo de passado, mas como um conhecimento produzido sobre ele, uma “versão” sempre inacabada, relativa e provisória acerca da experiência temporal. Segundo os PCNs:

A consciência de que o conhecimento histórico é sempre fruto de seu tempo sugere, também, outros trabalhos didáticos. As obras de cunho histórico – textos historiográficos, artigos de jornais e revistas, livros didáticos – são estudadas como versões históricas que não podem ser ensinadas como prontas e acabadas nem confundidas com a realidade vivida pelos homens no passado. Considera-se, por exemplo, a importância da identificação e da análise de valores, intencionalidades e contextos dos autores, a seleção dos eventos e a relevância histórica atribuída a eles, a escolha dos personagens que são valorizados como protagonistas da história narrada; e a estrutura temporal que organiza os eventos e que revela o tempo da problemática inicial e dos contextos históricos estudados⁷¹.

Entendida como “versões históricas”, como um saber do presente sobre o passado, a história a ser ensinada deve distanciar-se das certezas absolutas, explicitar o lugar

⁷⁰ Idem, ibidem, p. 30.

⁷¹ Idem, ibidem, p. 33.

de fala de seu autor, dos eventos selecionados e da “relevância histórica a eles atribuída”, dos sujeitos considerados e da estrutura temporal que organiza os eventos. Todavia, se, nos parâmetros, as “obras de cunho histórico” são percebidas como “versões históricas”, marcadas pela distância em relação à “realidade vivida no passado”, ainda assim é em um exterior a-histórico, transcendental, que se encontram suas bases. Não há qualquer entendimento da “gama de bases de poder que existe naquele determinado momento e que estruturam e distribuem ao longo de um espectro do tipo dominantes/marginais os significados das histórias produzidas”, como nos lembra Jenkins ⁷². Os parâmetros preferem postular uma concepção de história na qual é “a estrutura temporal que organiza os eventos e que revela o tempo da problemática inicial e dos contextos históricos estudados”, descartando a possibilidade de se pensar o mundo e os eventos como representação do real e na impossibilidade de se apreender o real, pois este nós apenas podemos acessar pela mediação da linguagem, que não é transparente.

Também na proposta de formação da identidade sempre articulada à história, seja como a formação de um “cidadão patriótico”, de um “homem civilizado”, seja como “pessoa ajustada ao seu meio”, os PCNs apregoam um conhecimento histórico escolar articulado ao conhecimento produzido pela academia, sem qualquer alusão às disputas, ao jogo de poder que estabelece o lugar de produção de conhecimento, bem como de estabelecimento do regime de verdade do conhecimento histórico, ou seja, que circula como verdade, que funciona como verdade, que produz o efeito de verdade. Trata-se de jogo importante para perceber os mecanismos de significação cultural que estabelecem a diferença e a semelhança, a identidade e a alteridade, e seu uso político para instaurar as desigualdades sociais que à escola compete conhecer e transformar, especialmente, via ensino de história. Segundo os PCNs:

A seu modo, o ensino de História pode favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere ⁷³.

⁷² Jenkins, K., op. cit., p. 52.

⁷³ BRASIL – MEC – SEF, op. cit., p. 36.

O saber histórico escolar é então valorizado pela sua função social, pelas possibilidades que oferece de formar cidadãos que atuem para manter ou transformar a realidade histórica. Nos dizeres dos PCNs, não se busca fazer do estudante um “pequeno historiador”, mas:

*A intenção é que ele desenvolva a capacidade de observar, de extrair informações e de interpretar algumas características da realidade em seu entorno, de estabelecer algumas relações e confrontações entre informações atuais e históricas, de datar e localizar as suas ações e as de outras pessoas no tempo e no espaço e, em certa medida, poder relativizar questões específicas de sua época*⁷⁴.

O desenvolvimento das habilidades e competências quanto a ser capaz de observar, selecionar, interpretar, relacionar e relativizar é entendido como indispensável para a formação dos estudantes como cidadãos no processo de ensino-aprendizagem. Assim, os parâmetros afirmam a legitimidade de uma história posicionada, “fruto de seu tempo”, como conhecimento cujo acesso possibilitará a construção de uma sociedade mais democrática, com cidadania praticada em seu amplo sentido: político, social e civil.

Consoante a tais concepções de história e de cidadania, são definidos os objetivos do ensino de história. Dentre eles, o de ampliar a compreensão da realidade de cada aluno pela percepção de realidades outras, históricas por excelência, de modo a orientar suas ações. Além disso, postula-se que os alunos devem perceber as relações sociais como acontecimentos históricos, localizando-as no tempo, tanto em sua dimensão individual quanto coletiva, respeitando, assim, as diferenças. Também se defende que os alunos sejam estimulados a questionar criticamente a realidade, por meio de pesquisas escolares. Eles devem perceber, desse modo, a unidade e também a diversidade do social, respeitando as diferenças.

Finalmente, os PCNs passam aos critérios de seleção e organização dos conteúdos de história. Explicitam que “a preocupação central desta proposta é propiciar aos alunos o dimensionamento de si mesmos e de outros indivíduos e grupos em temporalidades históricas”⁷⁵. Para tanto, além de conteúdos, indicam também algumas sugestões de procedimentos, como observar, coletar informações, selecionar eventos, localizar ações e

⁷⁴ Idem, ibidem, p. 40.

⁷⁵ Idem, ibidem, p. 45.

sujeitos históricos, identificá-los, buscar transformações e permanências, semelhanças e diferenças, identificar ritmos e durações, reconhecer autorias e distinguir versões, diferenciar conceitos e contextos, trabalhar de forma individual e coletiva, em claro direcionamento, no sentido de se mostrar como se constrói a História, como se produz conhecimento histórico, como se dá a prática do historiador. Segundo os parâmetros, por meio desses procedimentos, informados pelo ideal de cientificidade, os conteúdos poderão “contribuir para a formação intelectual e cultural dos estudantes”, “favorecer o conhecimento de diversas sociedades historicamente constituídas” e “propiciar a compreensão de que as histórias individuais e coletivas se integram e fazem parte da História”. Para tanto, cabe aos docentes trabalhar os conteúdos de modo a atentar para:

A importância da construção de relações de transformação, permanência, semelhança e diferença entre o presente, o passado e os espaços local, regional, nacional e mundial; a construção de articulações históricas como decorrência das problemáticas selecionadas; o estudo de contextos específicos e de processos, sejam eles contínuos ou descontínuos
⁷⁶.

A partir desse entendimento, de história como saber socialmente produzido, os PCNs organizam os conteúdos em eixos temáticos. Para o terceiro ciclo, no qual está inserida a 5ª série, propõe-se como recorte histórico e didático o eixo temático “História das relações sociais, da cultura e do trabalho”⁷⁷, em que é visível o esforço em destacar a articulação dessas instâncias constitutivas do social. Não por acaso, esse eixo é atravessado por duas questões: “os contatos culturais, inter-relações e confrontos entre grupos, classes, povos, culturas e nações”; “as grandes transformações políticas e tecnológicas atuais”. Além dessas, há, igualmente, uma articulação aos temas transversais, dentre eles, a identidade e a diferença.

A segunda parte dos PCNs trata do terceiro e do quarto ciclos do Ensino Fundamental. O texto divide-se em ensino e aprendizagem no terceiro e quarto ciclos, com respectivos objetivos, conteúdos e critérios de avaliação. A bibliografia é a parte que encerra os parâmetros, precedida pela apresentação de orientações e de métodos didáticos.

⁷⁶ Idem, ibidem, p. 46.

⁷⁷ Idem, ibidem, p. 47.

Há uma ênfase no sentido de que o conhecimento histórico escolar seja articulado às informações e reflexões de caráter histórico já vivenciadas pelos estudantes, principalmente aquelas que envolvem as experiências cotidianas, a fim de distinguir a temporalidade presente de outras épocas e de se produzir atitude de respeito às diferenças entre os alunos. Essa localização possibilitaria aos alunos “conhecer”, “caracterizar e distinguir”, “refletir”, ou seja, “utilizar” uma série de habilidades para lhes permitir acessar o significado da história que lhes é ensinada e transmitida pelo livro didático. Pela articulação do conhecimento histórico com o cotidiano do aluno procura-se assegurar o seu auto-reconhecimento como sujeito histórico e cidadão.

O eixo temático “História das relações sociais, da cultura e do trabalho” desdobra-se em dois subtemas, em distinção que pretende ser “meramente analítica”: “as relações sociais e a natureza” e “as relações de trabalho”, mas que, todavia, reproduzem a divisão naturalizada e hierarquizada entre o mundo do trabalho e o mundo da cultura, como se o trabalho não fizesse parte da cultura. De acordo com os parâmetros, “o primeiro subtema sugere pesquisas e estudos históricos sobre as relações entre as sociedades e a natureza”⁷⁸. Dentre as questões apresentadas como possibilidades, algumas têm maior destaque nos textos didáticos. Uma delas, os “mitos sobre a origem do mundo e do homem”, seguida das “relações entre os ciclos naturais e as organizações culturais”. As demais questões apresentadas estão ausentes ou pouco exploradas. O segundo subtema “sugere pesquisas e estudos históricos sobre como as sociedades estruturam em diferentes épocas suas relações sociais de trabalho”⁷⁹. Destaca-se, do conjunto de conteúdos aventados, o das “diferentes formas de trabalho, como o comunitário, o servil, o escravo, o trabalho livre, o trabalho assalariado” nos textos didáticos analisados. Além disso, também é considerada, nos textos didáticos, a questão indicada pelos PCNs relativa aos “valores culturais atribuídos ao trabalho manual e criativo”, restando significativos silenciamentos quanto aos demais.

Além da extensa lista de tópicos dos conteúdos indicados, considerados na análise dos livros didáticos, são ainda explicitados os critérios avaliativos desses conteúdos. Segundo esses, cabe ao docente discernir a aptidão dos estudantes para “reconhecer” semelhanças e diferenças, transformações e permanências nas relações entre sociedade,

⁷⁸ Idem, *ibidem*, p. 55.

⁷⁹ Idem, *ibidem*, p. 55.

cultura e natureza, assim como nas relações de trabalho. Assim, acreditam os parâmetros, será possível efetivar o objetivo visado, “o trabalho com diferenças e semelhanças, bem como continuidades e descontinuidades, que tem o objetivo de instigá-los à reflexão, à compreensão e à participação no mundo social”⁸⁰, produzindo/reproduzindo um cidadão crítico e participativo.

Quanto aos livros didáticos, os PCNs dedicam-lhes especial atenção como um dos principais materiais didáticos, dada sua massiva presença, quase que incontornável, na mediação dos conteúdos abordados. De acordo com o texto dos parâmetros:

Geralmente, isso significa a adoção ou a aceitação de um livro, um manual ou uma apostila, como únicos materiais didáticos utilizados para o ensino. Muitas vezes, tal escolha implica a transferência parcial ou integral, para o autor do material e editores responsáveis, da definição dos objetivos, abordagens, conteúdos, métodos e recursos didáticos trabalhados nas salas de aula. Tais materiais já foram organizados com a preocupação de que textos, exercícios e questionários garantam uma educação “eficiente”, independentemente das situações reais, diversificadas e concretas dos professores, alunos, escolas e realidades sociais⁸¹.

Sendo tão significativos, os livros didáticos precisam ser percebidos em sua dimensão cultural e disciplinar, pois veiculam verdades e valores. Sua organização e avaliação crítica compreendem, segundo os PCNs, a garantia de uma educação “eficiente”, pois assegura a produção/reprodução das concepções de história e de cidadania eleitas. De acordo com os PCNs:

Os livros, os manuais e apostilas são bem aceitos no sistema educacional brasileiro. Atendem a expectativas e concretizam modelos, concordâncias e aceitações por parte de um grande número de agentes sociais e institucionais. Para o Estado e algumas escolas particulares, representam um instrumento de controle do sistema escolar, a garantia de certa qualidade de ensino e difusão de valores. Para o professor, asseguram um modelo de prática, segurança no processo de desenvolvimento do trabalho e eficiência na transmissão de conteúdos

⁸⁰ Idem, ibidem, p. 77.

⁸¹ Idem, ibidem, p. 79.

*exigidos nos programas ou currículos. Para as famílias, expressam um sinal de qualidade da educação. E para a indústria editorial, garantem mercado certo e seguro*⁸².

Um recurso com tal multiplicidade de uso social não se estabelece como indispensável no dia-a-dia escolar por acaso. São disputadas e tensas as relações que o estabelecem como tal. Muito embora possam representar um elemento facilitador, e até mesmo tranquilizador, já que “atendem à expectativa”, os livros didáticos não podem ser naturalizados em sua posição hegemônica, assim como as concepções que os informam. Precisam ser problematizados, analisados, criticados. Precisam ser objeto de investigação dos historiadores e historiadoras, de modo a expor os conceitos e preconceitos que presidem sua narrativa, a ideologia ou visão de mundo que os informa, e, sobretudo, para quem são escritos.

Quanto aos PCNs, estes devem ser percebidos tanto como uma continuidade, quanto como uma ruptura com as diretrizes curriculares que o precederam, com propostas comprometidas com inovações e também com preservação da ordem. Seu caráter orientador norteia e informa uma infinidade de práticas escolares, em especial por meio dos livros didáticos de história disseminando e naturalizando conceitos, idéias, imagens, valores, enfim, construções sociais, culturais, históricas. Naturalizando construções que passam a circular como verdade e que orientam o modo de agir, pensar e de se comportar das pessoas, individual e coletivamente.

⁸² Idem, *ibidem*, p. 79.

Capítulo 3 - Concepções de história nos livros didáticos de história.

3.1 - Descobrindo a História: Brasil colônia ⁸³

Estudar História é investigar e pesquisar fatos do passado: que pessoas participaram deles, em que épocas e por que eles ocorreram, o que resultou deles ⁸⁴

As autoras Sônia Mozer e Vera Telles apresentam, em seu livro didático “Descobrindo a História”, a narrativa da história brasileira no período denominado colonial. Optando por iniciar sua análise da história a partir do recorte desse período da história do Brasil, as autoras buscam escapar ao eurocentrismo típico das abordagens integradas da história. No entanto, não escapam da cronologia linear.

Com excelente qualidade gráfica, contando com impressão limpa, o texto tem diagramação linear e clara. Um extenso acervo visual, composto por fotos, desenhos, mapas pode ser apreciado, devidamente identificado, muitas vezes problematizando o tema central, estabelecendo relações entre o presente e o passado. Os exercícios e atividades são numerosos e os mais variados possíveis, não apenas reafirmando, mas também ampliando o enfoque das idéias veiculadas. Mesmo havendo bastante clareza na narrativa, esta inclui termos técnicos e complexos, cujos significados estão no glossário ao final do livro. O PNLD atenta para os excessos de textos, imagens e atividades, algumas delas distanciadas das percepções e vivências cotidianas dos estudantes. Segundo a avaliação do programa,

O abandono da perspectiva da História integrada e uma seleção diferenciada de conteúdos caracterizam esta coleção, na qual a História do Brasil é trabalhada nos dois primeiros volumes e a História Geral, nos dois últimos. Para cada um dos blocos, os conteúdos são apresentados em ordem cronológica, que reproduz a lógica linear de divisão dos períodos históricos.

A obra revela a incorporação das inovações historiográficas e amplia a compreensão dos sujeitos históricos, vistos sempre de modo múltiplo. A organização dos tópicos e o desenvolvimento dos temas abordados estimulam a reflexão dos alunos, a leitura de textos e de fontes

⁸³ Mozer, Sônia M. & Telles, Vera L. *Descobrindo a história: Brasil colônia*. São Paulo: Ática, 2002.

⁸⁴ Idem, ibidem, p. 12.

*de natureza escrita e visual, e procuram elucidar o relacionamento entre passado e presente. As fontes, no entanto, nem sempre são problematizadas de modo a valorizar o procedimento histórico. O excesso de atividades e textos, em cada um dos volumes, pode vir a se converter em grande problema, caso a ordem dos textos seja assumida como a única diretriz para a condução das atividades didáticas*⁸⁵.

O livro didático é estruturado em unidades e capítulos, precedidos pelos dados da autora, da equipe técnica e de catalogação do livro. Há, ainda, uma apresentação feita pelas autoras e pelos editores, uma explicação da estrutura do livro, um sumário das unidades e capítulos e uma curta seção introdutória, denominada “entrando no assunto”. Cada unidade é iniciada por atividades sobre espaço, tempo e com uma fonte histórica, buscando estimular as concepções prévias dos estudantes e seu reconhecimento como sujeitos históricos. Os capítulos são compostos por um texto básico, entremeado por boxes de textos, com testemunhos, citações e reflexões de forma dinâmica e problematizadora. Há, ainda, uma diversidade de seções como “nosso mundo hoje”, “estudos históricos”, “para você entender”, “anotações, sociedade e cultura” e “hora da história”, que pluralizam o debate e ampliam as informações do texto principal. As atividades também são numerosas e diversificadas, explorando a interpretação e a compreensão das idéias da narrativa principal, bem como das fontes veiculadas. Por fim, na seção “o guardião do tempo”, há a atividade proposta de confecção de um jornal ao longo dos capítulos, de modo a estimular a construção das próprias narrativas. Encerrando o livro, indicação de filmes, livros e *sites*, bem como a exposição do glossário e da bibliografia.

Em sua capa, o livro traz estampada uma imagem de autoria de Johann Rugendas, intitulada *Transporte de diamantes passando por Caetés*, devidamente citada na página 2. Esta vem logo abaixo do nome das autoras e do título do livro, que tem bastante destaque. Na reprodução da imagem, vemos uma tropa de transportadores composta por muitos homens negros, mestiços e brancos, com alguns cavalos e mulas, cercados por alguns observadores negros, enquanto seguem pela estrada levantando poeira. É visível o investimento feito em cena do cotidiano, embora a imagem tenha sido produzida após o período colonial. A figura remete a cenários e vivências cotidianas, bem como à presença de

⁸⁵ BRASIL – MEC, op. cit., p. 18.

outros atores sociais, ressaltando a diferença, a heterogeneidade das relações sociais e culturais.

Curiosamente, um livro de conteúdo extenso, diversificado e muitas vezes excessivamente pormenorizado, não destina mais do que duas páginas a reflexões sobre o campo da história. Aqui as autoras não se estendem e acabam por apresentar conceitos rasos e esvaziados, sem que esses recebam qualquer atenção cuidadosa no decorrer da narrativa por parte das mesmas. Tal simplificação parece subestimar, aprioristicamente, a maturidade intelectual dos alunos nessa faixa etária. Assim, para a abordagem desse item, elas ressaltam:

O que é História?

*Quando você vê uma imagem como esta à sua direita, sua curiosidade o leva a perguntar: Quem são os homens representados na imagem? Em que época viveram? Pois bem: a História se ocupa exatamente disso. Estudar História é investigar e pesquisar **fatos do passado**: que pessoas participaram deles, em que épocas e por que eles ocorreram, o que resultou deles. O profissional que se ocupa dessas tarefas é o **historiador**⁸⁶.*

De forma sucinta, as autoras explicitam sua concepção de história: “investigar e pesquisar **fatos do passado**”. Ao fazer isso se supõe entender quem foram os sujeitos dessa ação, como essa foi interpretada e representada, quais os sentidos conferidos, como se tornaram “fatos históricos”. Tal tarefa caberia ao historiador, ocupado das mesmas. De acordo com o texto:

Quando começou a História?

Desde que existem seres humanos existe História. Portanto, não há uma data definida que indique em que momento ela começou.

Você já ouviu a palavra Pré-História?

*Certamente já a conhece. Ou irá ouvi-la e lê-la muitas vezes. É uma palavra usada por historiadores, pesquisadores e professores para indicar o período da humanidade quando ainda não existia a **escrita**. Mas hoje a idéia mais aceita é a de que mesmo quando não havia escrita existia História. Ou seja, os seres humanos sempre fizeram História, mesmo quando não tinham o domínio da linguagem escrita⁸⁷.*

⁸⁶ Mozer, S. & Telles, V., op. cit., p. 12.

⁸⁷ Idem, ibidem, p. 12.

As autoras postulam um entendimento de história em seu duplo sentido: as ações humanas do passado e a escrita dessas ações, haja vista que “os seres humanos sempre fizeram História”, cabendo ao historiador tecer o fio dessa trama por meio da pesquisa e da investigação, ou seja, desvendar e escrever essa história que existe desde que “existem seres humanos”. É visível o encaminhamento da narrativa na direção de uma lógica totalizante e evolutiva da história, de uma percepção de tempo linear e cronológica, presidindo a sucessão dos acontecimentos. Afirmado sem qualquer problematização, o quadripartismo é apresentado como “trajetória” da humanidade lembrada. Assim como se vai “lembrando dos fatos já vividos”, a história “percorre sua trajetória” a ser descoberta:

O tempo passa.

Assim como sua vida vai passando e você vai se lembrando dos fatos já vividos, também a História percorre sua trajetória, que costuma ser dividida em partes, chamadas períodos, idades, épocas, para facilitar seu estudo. Os quatro grandes períodos são: antigüidade (durou milhares de anos); idade média (durou cerca de mil anos); idade moderna (durou em torno de 400 anos); idade contemporânea (começou há cerca de 240 anos).

(...)

Todos estamos na linha do tempo.

*Você já fez uma linha do tempo com a história de sua vida? Provavelmente, sim. Veja um exemplo de como construir uma linha do tempo da História*⁸⁸.

Desse modo, por meio de conceitos diretivos e pontuais, o texto apenas afirma valores de linearidade, etapismo e progresso. Estes se vinculam ao viés europeizante que as autoras anunciaram combater, mas nele se enveredam ao usar seus marcos políticos como balizas orientadoras, “os quatro grandes períodos”. A “história de sua vida” surge com “h” minúsculo, compondo a trama da “trajetória” totalizante da “História”, afinal “todos estamos na linha do tempo”. A linearidade factual afirma-se como forma de perceber o passado e, para “resgatar” essa trajetória, “o historiador pesquisa o passado em **fontes históricas** desse tipo. **Fontes escritas** ou **não-escritas**. Tudo aquilo que tem alguma marca deixada por um ser humano pode constituir uma fonte histórica”⁸⁹. Compartilham da distinção hierarquizada e não informam que é o historiador que confere esse valor histórico ao fazer uso delas, mesmo se inovam na ampliação da idéia de fonte.

⁸⁸ Idem, ibidem, p. 13.

As autoras pouco discutem os conceitos, delegando à narrativa a explicitação dos mesmos, o que acaba por significar sua veiculação de forma sucinta, esquemática, tangencial, mesmo se tratado de forma “adequada”. Com efeito, conforme a avaliação do PNLD,

O tratamento reservado aos conceitos básicos não é homogêneo. O conceito de História é considerado apenas tangencialmente, ainda que trabalhado de modo adequado no decorrer da obra. Os sujeitos históricos são apresentados em sua diversidade e é dada relevância às relações sociais. Os conceitos de poder, natureza e cultura são desenvolvidos de forma apropriada, e este último abrange manifestações culturais e as mais variadas formas de vida e de convívio⁹⁰.

Não obstante o conceito de cultura ser explorado apropriadamente por meio da exposição e da reflexão sobre as “manifestações culturais e as mais diversas formas de vida e de convívio”, isso se dá pela busca de uma integração totalizante. Esta pretende abarcar os incontáveis sujeitos envolvidos nos processos históricos, além de atentar para a dimensão diversificada e diferenciada da cultura, da experiência social. O viés conteudista e acontecimental da narrativa, no entanto, redundando no enciclopedismo, como ressalta o PNLD:

O encaminhamento do texto, no entanto, tem um caráter narrativo e enciclopédico, o que limita a inovação metodológica pretendida. Para o perfeito entendimento dos conteúdos, supõe-se que o aluno tenha pleno domínio da leitura e grande intimidade com diversos meios de expressão, condições nem sempre verificáveis entre a média da população escolar. Além disso, a realidade social próxima do estudante não é levada em conta, sendo abordada apenas nos exercícios. O tratamento dado a essa realidade é feito de forma genérica, sem considerar a multiplicidade das experiências sociais⁹¹.

Generalizações como esta se articulam às relações de causalidade constituintes de uma trajetória da História, identificadas com aqueles acontecimentos naturalizados pelo saber histórico escolar. Há uma preocupação das autoras com a diversificação dos atores sociais, com a formação do sentimento de pertencimento e a constituição/reafirmação da identidade nacional. Todavia, a inscrição da narrativa nos quadros da historiografia renovada

⁸⁹ Idem, ibidem, p. 13.

⁹⁰ BRASIL – MEC, op. cit., p. 23.

⁹¹ Idem, ibidem, p. 21.

não é, por si só, garantia dessa formação. A organização enciclopédica do texto acaba privilegiando a dimensão informativa e os tratamentos de “forma genérica”, homogeneizantes. As problematizações e reconstruções do saber histórico ficaram comprometidas em razão da extensão totalizante do conteúdo.

A seqüência das unidades e capítulos reafirma a perspectiva linear e cronológica, articulando o antigo com o novo, ou seja, conteúdos tradicionais àqueles propostos pelos PCNs. Praticamente todos os tópicos são contemplados, no que tange à história do Brasil e da América, sugerida pelos parâmetros. São abordados os primeiros homens no território brasileiro e no americano, suas visões dos europeus, suas técnicas de subsistência e relacionamento com a natureza, os usos da terra. Algumas questões ligadas à preservação da natureza, às expressões artísticas e à sexualidade são tratadas nas atividades. Quanto às relações de trabalho, apresentam-se “o trabalho entre os povos indígenas hoje”; “escravização, trabalho e resistência indígena na sociedade colonial”; “tráfico de escravos e mercantilismo”; “escravidão africana na agricultura de exportação, na mineração, produção de alimentos e nos espaços urbanos”⁹², tanto na história brasileira quanto americana. Tal quantidade sugere a escolha das autoras: incluir todos os tópicos sugeridos pelos PCNs com o risco de um texto extenso, enciclopédico, total e as limitações que tal pretensão encerra.

Nessa perspectiva, os conteúdos estendem-se por mais de 350 páginas, ao longo de vinte e cinco capítulos, que abrangem desde as populações nativas na época da conquista até a independência do Brasil. As narrativas acontecimentais volumosas e os mesmos capítulos traduzem esse esforço para abarcar o todo, negligenciando a formação, em prol da informação. Conforme a avaliação do PNLD, a estruturação dos capítulos “indica a preocupação com um conhecimento histórico em construção, baseado na análise de textos documentais, visuais e historiográficos, que complementam a exposição dos tópicos abordados”⁹³. Tal esforço pode tornar-se improdutivo, em razão do excesso da preocupação em exaurir o conteúdo, distanciando das orientações do programa do governo, que dá a ler o conhecimento histórico como uma construção provisória e dependente do avanço das discussões e descobertas.

⁹² BRASIL – MEC – SEF, op. cit., p. 60.

⁹³ BRASIL – MEC, op. cit., p. 22.

As questões trazidas na abertura das unidades muitas vezes reafirmam e sedimentam as abordagens do texto principal, centrado na cronologia, nas linhas do tempo, que excluem a possibilidade de se perceber as múltiplas temporalidades. A primeira unidade trata da América pré-colombiana, identificando “as populações nativas na época da conquista”, “os índios do Brasil hoje”, “o povoamento da América” e “outros povos pré-colombianos”, respectivamente, ao longo de seus quatro capítulos. Há, ao longo de todo o texto, esse tratamento da diversidade cultural, que é realçada numa pretensão totalizante, norteando a estruturação do texto. Há, ainda assim, destaque para a diversidade, seja explicitando aos alunos, que devem sempre estar atentos “ao fato de que entre os povos indígenas existem diferenças profundas”⁹⁴ e ao fato de que lidam com generalizações homogeneizantes, ou ainda, atentando para os povos pré-colombianos e africanos não de forma unívoca. As autoras pautam-se por um esforço de ampliar o olhar sobre os sujeitos tratados.

Após situar o cenário a ser descoberto pelos europeus, as autoras tratam, na segunda unidade, da “conquista de um continente”, subdividida em três capítulos explicitadores do momento das grandes navegações europeias e de seu contato com os povos nativos da América, a fim de permitir o estudo do “processo de expansão europeu e seus conflitos com os habitantes originais da América”⁹⁵. A “descoberta” é comparada à chegada do homem à lua, onde os povos europeus “se envolveram numa grande aventura, enfrentando mares desconhecidos, em embarcações para nós hoje consideradas frágeis”⁹⁶. Essas “viagens audaciosas” são introduzidas por meio de uma contextualização de “como era a Europa antes de se lançar à descoberta de novas terras”⁹⁷. Esses cenários são caracterizados de forma detalhista, enumerando nomes de navegadores, rotas seguidas, compondo uma evolução das navegações. O mundo medieval em crise rumo à modernização do comércio, da burguesia e dos estados nacionais.

Após apresentar o panorama amplo da dominação da América, as autoras passam ao “empreendimento colonial brasileiro”⁹⁸, tema de toda a terceira unidade. Todo o tempo reafirma-se a preocupação totalizante de abarcar todos os fatos históricos.

⁹⁴ Mozer, S. & Telles, V., op. cit., p. 17.

⁹⁵ Idem, ibidem, p. 59.

⁹⁶ Idem, ibidem, p. 61.

⁹⁷ Idem, ibidem, p. 62.

Estabelecido esse “pano de fundo”, as autoras passam a caracterizar o “empreendimento colonial”, tipificando seus traços mais marcantes, como o desbravamento da terra, “a administração portuguesa”, “os engenhos” e os outros mundos além do engenho, desfiando sua lista de fatos históricos marcantes, retomando velhos temas e velhas abordagens.

Na unidade 4, em seus sete capítulos, elas apresentam a “sociedade colonial”, identificando e caracterizando seus principais componentes, respectivamente, os senhores de engenho e homens livres, os escravos africanos, as mulheres e crianças e a Igreja. Essas personagens são, por fim, povoadoras e produtoras da chamada “cultura dos trópicos”, dimensão menos importante, já que foi colocada, como tradicionalmente se faz, no capítulo de encerramento da unidade. Já na unidade 5, consideram os processos de expansão do território brasileiro, com especial atenção à sociedade mineradora. Enquanto que na última unidade, a sexta, temos finalmente a narrativa definida no seu último estágio, quando “nasce uma nação”. Esse nascimento se insere na narrativa acontecimental da crise do domínio português e das insurreições nativistas, o cenário que culmina com a independência política do Brasil.

Ao longo do livro “Descobrimos a História”, evidencia-se uma identificação da história como sinônimo do passado, que é recuperado e representado por meio de uma narrativa acontecimental. Nela, valoriza-se mais a informação do que a formação e, sobretudo, a idéia de uma história total, contínua, ininterrupta em direção à uma etapa final; no caso, a independência do Brasil, no fim do período colonial. A narrativa ganha *status* de verdade, pois é fruto da investigação sobre a trajetória da humanidade, sobre o seu passado.

Trata-se de texto eclético, que contempla algumas perspectivas renovadas da historiografia e preserva fortes laços com a história tradicional, herdeira das concepções do IHGB. Há aqui um paradigma cognitivista, mas também a permanência de estruturas tradicionais mais informadoras do que construtoras do saber histórico escolar. Na avaliação do PNLD, a despeito dessas permanências, essa história ligada à identidade nacional pauta-se pela renovação historiográfica. Segundo o programa:

Apesar dessa estrutura tradicional, a tematização de diversos elementos do cotidiano e da cultura material revela a incorporação da renovação historiográfica. A abordagem, no seu conjunto, é

⁹⁸ Idem, *ibidem*, p. 105.

*problematizadora e em todos os capítulos encontram-se textos de autores diversos, que complementam a exposição dos conteúdos e apresentam versões diferenciadas sobre os temas tratados. Registram-se, porém, imprecisões e simplificações explicativas que merecem cuidados, embora não sejam numerosas, se comparadas com a quantidade expressiva de conteúdos trabalhados*⁹⁹.

⁹⁹ BRASIL – MEC, op. cit., p. 23.

3.2 - História em documento: imagem e texto ¹⁰⁰

Os historiadores estudam as transformações que ocorrem nas sociedades e procuram compreender por que, quando e como elas interferem na vida da humanidade ¹⁰¹.

Em seu livro didático, “História em documento: imagem e texto”, a autora Joelza Rodrigue apresenta material de inquestionável qualidade gráfica. Desde uma impressão cuidadosa até um papel mais requintado, o livro conta com excelente diagramação e amplo acervo visual, composto por fotos, desenhos, mapas. As imagens mesclam-se aos exercícios e atividades, não apenas ilustrando, mas também problematizando e ampliando o enfoque das idéias apresentadas. Os textos são narrados com clareza, sendo os termos mais complexos explicitados em glossários próximos ou boxes análogos. A linguagem é clara, embora algumas vezes seja demasiadamente sintética. Essas sínteses redundam, muitas vezes, em simplismos de relações de causa e consequência. Para o PNLD, no entanto, o livro é um dos expoentes de uma abordagem reflexiva bastante “consistente” do conhecimento histórico. De acordo com a avaliação do programa,

A abordagem e o encaminhamento dados à coleção revelam uma reflexão consistente e complexa a respeito da aprendizagem do tempo e dos conceitos históricos pela criança e pelo adolescente, de modo diferenciado. Há uma adequada seleção de conteúdos, fontes e recursos didáticos que garantem ao professor elementos para um trabalho rico e formativo em relação à História, sem, contudo, abandonar o recorte cronológico.

Os conteúdos e temas são adequados às séries a que se destinam, a introdução dos assuntos é feita a partir de uma primorosa seleção de textos, os exercícios são bem elaborados e criativos, a renovação historiográfica está presente nos textos, o projeto gráfico-editorial é agradável ¹⁰².

O livro está organizado a partir de um texto explicativo principal para cada tópico de cada capítulo, sendo os títulos colocados em forma de perguntas, desde já problematizando o tema a ser tratado. Este texto é precedido por outro na abertura do

¹⁰⁰ Rodrigue, Joelza E. *História em documento: imagem e texto*. São Paulo: FTD, 2001.

¹⁰¹ Idem, *ibidem*, p. 18.

capítulo – um texto sobre um mito, um relato, um conto, uma lenda -, seguido de algumas perguntas sobre o texto e sobre as imagens apresentadas. Esses textos são recurso utilizado pela autora para fixar o conteúdo discutido e apresentam caráter pontual e condutivo. As atividades mais complexas encontram-se, como de praxe, ao fim dos capítulos, onde se dividem em questionários mais elaborados e textos complementares. Há pouco espaço para citações e apresentações de outras formas de narrativas historiográficas, considerando-se que se trata de um livro destinado à quinta série do Ensino Fundamental.

O conteúdo tratado segue a tradicional linearidade evolutiva. Após um texto de apresentação do livro aos alunos e um sumário - precedidos pelos dados da autora, da equipe e de catalogação do livro -, desenrola-se o estudo de uma história contínua da humanidade. Assim, a partir de “nossa origem”, a pré-história, a história segue seu curso até o “que herdamos do mundo romano”.

Já na capa do livro, deparamo-nos com uma imagem representando a deusa Vitória em um ciclo dedicado à iniciação aos mistérios do deus Dionísio, segundo informa o texto didático na contracapa. A imagem da deusa contemplando um elmo representa mais do que uma peça de decoração numa construção romana: ela representa simbolicamente a “iniciação aos mistérios” da história. Uma história que chega aos alunos por meio de documentos, que para a autora são vestígios do passado, que chegam até nós sob a forma de textos e imagens, que nos permitem acessar o passado.

Na primeira unidade, intitulada “o estudo da história”, Rodrigue inicia sua apresentação com a pergunta “o que estuda a história?”, título do primeiro capítulo. Ao respondê-la, a autora define que: “o historiador busca conhecer o passado e interpretá-lo de várias formas. Por isso ele não é o ‘dono da verdade’. Afinal, o que é verdade? Existiria somente uma única verdade?”¹⁰². Ela, portanto, define a história como uma busca por conhecer e interpretar o passado, e que essa é apenas uma versão do passado e não o seu “resgate”. Assim, como esse conhecimento produzido sobre o passado inclui a interpretação dada pelo historiador, para ilustrar essa possibilidade de várias interpretações, há o uso de um conto indiano sobre cegos e um elefante.

¹⁰² BRASIL – MEC, op. cit., p. 53.

¹⁰³ Rodrigue, J., op. cit., p. 17.

Feito isso, a autora finalmente define a história, por meio do ofício de seus praticantes, os historiadores, dizendo que:

Os historiadores estudam as transformações que ocorrem nas sociedades e procuram compreender por que, quando e como elas interferem na vida da humanidade.

A História também nos ajuda a perceber que essas mudanças não ocorrem de maneira uniforme e nem em toda parte. Algumas transformações melhoram a vida de toda a sociedade, outras não, e muitas só alteram a vida de uma pequena parcela da humanidade.

A História estuda o passado e o presente, buscando compreender o papel que homens e mulheres tiveram e têm na sociedade. Como toda ciência, ela pode encontrar várias respostas. Cada uma delas é uma interpretação do passado, como no conto indiano sobre os cegos e o elefante. O cego que tocou a perna do elefante, se examinasse a pata, poderia chegar a outra resposta. Assim acontece com a pesquisa histórica. Um mesmo fato pode ter várias interpretações. O passado nos ajuda a compreender o presente e a entender o que mudou e o que se manteve na vida da sociedade.

A lembrança do passado comum une as pessoas no presente e cria laços afetivos. Nós nos reconhecemos com a mesma identidade, isto é, somos brasileiros porque temos uma História em comum, falamos a mesma língua e participamos da mesma cultura¹⁰⁴.

Além de definir a história como campo de múltiplas possibilidades - em que “como toda ciência”, podemos “encontrar várias respostas” -, a autora explicita articulações entre presente e passado, bem como dá importância ao compartilhamento de uma história comum no engendramento da identidade nacional. O olhar privilegiado do presente encontra no passado as respostas dadas a questões colocadas no presente, que não são únicas, pois “um mesmo fato histórico pode ter várias interpretações”. Sobressai, nessa concepção, o passado como modelo a iluminar o presente. A História de Rodrigue permite tanto compreender esse todo, “o que mudou e o que se manteve na vida da sociedade”, como unir as pessoas, criar laços identitários, pois é uma “lembrança do passado”, “uma história comum”. Para a autora é claro que “somos brasileiros porque temos uma história comum”, porém não abre a possibilidade para o aluno perceber que muitos brasileiros e brasileiras estão excluídos dessa história, silenciadas suas presenças pelos discurso historiográfico.

Na avaliação do PNL D, esse livro didático é considerado “bem elaborado e criativo”, pensado nos quadros da renovação historiográfica, apesar de não incluir os

¹⁰⁴ Idem, ibidem, p. 18.

vencidos, de não romper com a idéia de continuidade contemplando as descontinuidades. Segundo o PNLD,

A proposta metodológica de ensino-aprendizagem objetiva harmonizar as renovações do debate historiográfico com o perfil psicológico do aluno. (...) Apesar do recorte cronológico, o enfoque da obra baseia-se no princípio de que a História é uma representação que deve ser questionada¹⁰⁵.

Na minha análise, embora a autora afirme ser a história uma interpretação do passado - “uma interpretação do passado, como no conto indiano sobre os cegos e o elefante” -, e não uma reconstrução tal como ocorreram os fatos, sua argumentação assenta-se na idéia de história como sinônimo de passado. Um passado pronto, que espera ser desvendado pelo historiador. Assim, por exemplo, no conto, o elefante é a “grande verdade”, exterior aos cegos, a verdade à qual as interpretações remetem. O passado é a “grande verdade” para a autora, ao qual remetem as interpretações. Para citar o rei do conto, “Mas se juntarmos todas as respostas poderemos conhecer a grande verdade”¹⁰⁶. Assim pensa a autora, mesmo que o PNLD afirme que “a idéia de verdade absoluta é questionada a partir de farta documentação”¹⁰⁷. O passado, no entendimento da autora, é a grande verdade que os historiadores decifram e interpretam. Interpretam por meio da análise de seus restos, vestígios desse passado, para explicar o presente. Assim, “a História estuda o passado e o presente” em sua busca por compreender papéis sociais no antes e no agora, reconstruindo a linha de sua evolução, “o que mudou e o que se manteve na vida de uma sociedade”. Segundo Rodrigue:

Assim também os historiadores, para reconstruírem o passado, usam de todos os vestígios deixados pelos que viveram antes de nós. Nem tudo o que pertence a épocas passadas desapareceu: ainda restam as ruínas de cidades antiqüíssimas, os monumentos, a pintura, as inscrições, as lendas, os livros escritos ou ilustrados. Tudo o que restou nós chamamos de “documentos”: examinando-os, os arqueólogos e os historiadores reconstroem, com paciência e inteligência, a história do nosso passado¹⁰⁸.

¹⁰⁵ BRASIL – MEC, op. cit., p. 55.

¹⁰⁶ Rodrigue, J., op. cit., p. 17.

¹⁰⁷ BRASIL – MEC, op. cit., p. 56.

Com suas habilidades científicas, os historiadores constroem interpretações sobre um passado verdadeiro exterior, pois, “para **reconstruírem** o passado, usam de todos os vestígios deixados”. Uma história que reconstrói a “História” do passado serve de modelo ao presente, uma vez que feita com “paciência e inteligência”, com critérios, regras e método. Nesse sentido, a história das representações de “passado” é vista como a história verdadeira contida no passado, que, aliás, como já dito, “une as pessoas”.

Nas poucas páginas restantes, é proposta uma atividade de entrevista com um idoso, em que o objetivo maior é explorar o tema: “o passado permanece vivo no presente”¹⁰⁹, o que reforça o estereótipo de velhice como sinônimo de passado, negando às pessoas dessa geração sua situação de sujeitos posicionados no presente, reforçando a intolerância quanto a esse tipo de diferença. A velhice como sinônimo de passado é recurso para discutir a concepção de tempo. Assim, no segundo capítulo, afirma-se que “a contagem do tempo é uma convenção”. Prevalece uma noção de tempo enquanto medida convencional. São identificados e relacionados diversos modos para contar o tempo, de modo a evidenciar como essa dimensão é uma convenção. Assim, de acordo com a autora,

Os historiadores, convencionalmente, dividem a História em quatro grandes períodos: Antigüidade, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. Apesar de essa divisão tomar como marcos acontecimentos da história europeia, ela serve de referência ao estudo de outros povos.

Mas a História não é linear. Em uma mesma época podem coexistir grupos sociais em diferentes situações, ainda que vivam em um mesmo tempo histórico¹¹⁰.

Na definição de tempo da autora, algumas contradições. Uma delas, a de que a “História”, sinônimo de tempo, “não é linear”, mas que inclui “diferentes situações” “em um mesmo tempo histórico”. Será possível ao aluno entender que essas “diferentes situações” compreendem diferentes temporalidades e “um mesmo tempo histórico” compreende um mesmo tempo cronológico? Aqui me parece uma identificação mimética entre tempo histórico e cronologia, justamente o que a autora se propõe a diferenciar. Além disso, acaba por reafirmar o tempo europeu como referente. Este, ao servir de referência, enquadra as

¹⁰⁸ Rodrigue, J., op. cit., p. 20.

¹⁰⁹ Idem, ibidem, p. 22.

¹¹⁰ Idem, ibidem, p. 30.

“diferentes situações” nos tempos da história européia. Silencia a diversidade dos tempos históricos. Para a avaliação do PNLD, no entanto, Rodrigue e sua opção metodológica por uma narrativa cronológica identificam-se com os quadros de renovação historiográfica:

Com a opção pela história cronológica, que integra os conteúdos de História Geral e do Brasil, procura-se desenvolver no educando uma noção de tempo histórico que permita a contextualização dos temas e conceitos. O princípio de que a História é um olhar sobre o passado, uma representação da realidade pode ser percebido nos vários capítulos em que há questionamentos sobre a verdade histórica e sua construção. A ordem cronológica linear é concebida como um meio de levar o aluno a compreender a sucessão dos fatos no tempo, sem, contudo, identificar a História como a mera narração de datas e fatos. O objetivo é o estudo de processos históricos cujos sujeitos são coletivos, ao mesmo tempo em que se salienta o papel de agentes pessoais, individuais, considerados até mesmo heróis – embora não idealizados¹¹¹.

No meu entender, uma ordem cronológica linear é perspectiva limitadora do saber a ser produzido-/reproduzido, com sério risco de o aluno identificar a história como a mera narração de datas e fatos. Assim, não obstante os esforços do PNLD em exaltar as qualidades do livro, minimizando seus tradicionalismos, não é possível deixar de pensar que o livro didático é muito mais tributário de uma perspectiva tradicional de conceber a história do que de uma perspectiva renovada. Nas atividades seguintes, a proposta é de ordenar e construir linhas do tempo. Nas palavras da autora, “vamos colocar em ordem todos estes fatos e datas? Faça uma linha do tempo e use séculos para marcar as datas”¹¹². O capítulo encerra-se na seção “Refletindo sobre a História”, com uma discussão que aponta para a visão etapista e causal de história da autora. Segundo a autora:

Muitas vezes, uma mudança desencadeia uma série de outras. A invenção do arado, por exemplo, possibilitou maior produção de alimentos (mudança econômica), o que contribuiu para o aumento da população (mudança social). Chamamos de “revolução” uma sucessão de mudanças que culmina com transformações profundas. A revolução altera completamente a vida humana. Muitos historiadores, por exemplo, chamam de Revolução Urbana o conjunto de mudanças que levaram ao início da civilização¹¹³.

¹¹¹ BRASIL – MEC, op. cit., p. 57.

¹¹² Rodrigue, J., op. cit., p. 32.

¹¹³ Idem, ibidem, p. 34.

Assim, no pano de fundo das regularidades, das continuidades, surgem as rupturas, como indicado por Foucault ao assinalar que, nessa lógica de entendimento da história, “cabe ao historiador reencontrar, a partir desses pontos isolados, dessas rupturas sucessivas, a linha contínua de uma evolução”¹¹⁴. Foucault critica essa perspectiva totalizante, em que “supõe-se, enfim, que a própria história possa ser articulada em grandes unidades – estágios ou fases – que detêm em si mesmas seus princípios de coesão”¹¹⁵, ao apresentar as tarefas de uma história geral. O par continuidade/descontinuidade se estende por todo o texto, dicotomizado, polarizado, marcando a concepção de história, formando “conjuntos de mudança” como a “Revolução Urbana”. Uma história, portanto, que o PNLDC classifica com “ecclética”, pois reúne perspectivas tradicionais ao lado das novas, inscritas no movimento de renovação historiográfica. No meu entendimento, porém, trata-se muito mais de uma abordagem “tradicional”, posto que organizada a partir de uma ordem cronológica linear e totalizante. Uma história muito mais informativa do que formativa.

Essa idéia continuísta da história ampara-se ainda em outras bases, como na noção de origem, por exemplo, de um marco fundador passado, congelado no tempo. A segunda unidade do livro, “nossa origem”, acrescenta “à História” a busca por esse ídolo, essa cápsula guardiã da verdade original e primeira das coisas. O primeiro capítulo dessa unidade tem por título a pergunta “qual a origem do homem e da mulher?”. A história de Rodrigue toma as origens como “um começo que explica”¹¹⁶, como as classifica Marc Bloch. A autora, ao buscar as causas primeiras de nossa origem e das identidades em seu estado embrionário, reafirma uma essência unívoca e primeira - do homem, da humanidade, da civilização. Uma essência legitimadora das desigualdades instauradas socialmente.

O termo Pré-História surge silenciosamente em um texto lateral, sem qualquer problematização, apenas informando ser essa a denominação do período anterior ao surgimento da escrita. Essa construção não se encontra articulada no texto principal, recheado de aglutinações simplificantes. Idealiza-se e reafirma-se a idéia do momento fundador, em que “a Pré-História começou com o primeiro ser humano que fabricou o primeiro instrumento. Quem foi ele? Quando isso aconteceu?”. Na referência a essa origem mitificada, que fundamenta o avanço de um modo de vida primitivo até atingir o estágio da

¹¹⁴ Foucault, M., op. cit., p. 159.

¹¹⁵ Idem, ibidem, p. 11.

¹¹⁶ Bloch, Marc. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, p. 55.

civilização, alimenta-se a idéia de progresso, superando interrupções e subtraindo retrocessos. Assim, por exemplo, “a atividade comercial mesopotâmica foi a origem das modernas operações comerciais e bancárias”, inscrevendo o universo das relações comerciais na linearidade etapista da história do capitalismo, como bem ressalta Circe Bittencourt¹¹⁷.

A cronologia linear marca os conteúdos apresentados em sintonia com os dos PCNs. Assim, os conteúdos considerados são aqueles que melhor se enquadram à narrativa evolutiva da civilização ocidental: os “mitos de origem do mundo e do homem”; “primeiros homens no território brasileiro”; “primeiros povos no continente americano”, “origem do homem na África, povos coletores e caçadores, os rios e a revolução agrícola na África e no Oriente, criação de animais; alimentação, seu armazenamento e comercialização; domínio dos rios e mares; (...); Expansão marítima e comercial européia; (...) desenvolvimento da agricultura e a tecnologia rural”¹¹⁸, além de “relações de trabalho em diferentes momentos na História de povos do mundo”¹¹⁹.

A perspectiva totalizante sob a linearidade evolutiva encontra-se também nos conteúdos da terceira unidade. O trio condutor do progresso humano, comércio-cidade-civilização, confere o tom da leitura para as “relações de trabalho”. Por meio de sínteses dos quadros macro-políticos de algumas civilizações, a autora discorre sobre as conquistas e invenções desses povos e de suas contribuições para o mundo ocidental, na ótica da formação do capitalismo. Assim, por meio de relações de causalidade, por exemplo, inovações técnicas levam à produção de excedentes e estes ao surgimento de trocas, “surge o comércio”¹²⁰, prática de acumulação capitalista. O comércio e as trocas, por sua vez, “diferenciavam as pessoas, evidenciando a desigualdade social nascente”, além de criar a especialização das ocupações. A partir do comércio, o homem dá uma espécie de salto civilizatório qualitativo, em que “uma invenção leva à outra”¹²¹. Segundo a autora,

Todas essas transformações – a especialização do trabalho, a diferenciação social, a centralização do poder nas mãos do rei –

¹¹⁷ Bittencourt, Circe M. F. “Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História”, em: Bittencourt, Circe M. F. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.

¹¹⁸ BRASIL – MEC – SEF, op. cit., p. 59.

¹¹⁹ Idem, ibidem, p. 61.

¹²⁰ Rodrigue, J., op. cit., p. 84.

¹²¹ Idem, ibidem, p. 87.

*indicavam a consolidação de um novo modo de vida. Até a paisagem confirmava isso: construções mais resistentes, como muralhas, templos, celeiros e palácios, deixavam evidente que a população abandonara o nomadismo e se tornara sedentária. A aldeia tinha se transformado em cidade*¹²².

Nas duas unidades seguintes, explicita-se a visão etapista e evolutiva da história da autora, já que os marcos de origem são ressaltados. Se até aqui se deu o estudo de civilizações e de suas “contribuições”, o estudo do “mundo grego” e do “mundo romano” vem para legitimá-los como modelos, como bases da civilização européia e nossa, por conseguinte. Desse modo, tem-se a origem e começa a história da Europa, que seria também a nossa, por excelência.

O livro narra a evolução política ateniense, estabelecida como modelo grego (e da civilização, por consequência). Este é contraposto ao espartano e definido como melhor. De acordo com a autora, “a mais notável das cidades foi Atenas”. E a notável Atenas, após uma origem monárquica, substituída por um governo oligárquico, sucedido por governos tiranos, culminou seu progresso político com “uma revolta dos aristocratas liderados por Clístenes, que pôs fim ao período da tirania, abrindo caminho para a democracia”¹²³.

O modelo espartano, assentado em uma “oligarquia militarista”, contrapõe-se ao modelo ateniense, “democrático comercial”. A democracia ateniense é diretamente associada ao “esplendor cultural”, vivenciado no curto período de hegemonia da cidade sobre as demais *pólis* helênicas. Esparta, modelo oposto, é representada como “cidade-quartel”. Opõem-se nessa concepção maniqueísta, o bem e o mal: democracia/oligarquia; cultura/guerra; Atenas/Esparta.

E se foram muitas as já citadas origens apregoadas pela autora, há espaço ainda para mais uma: “filosofia: a origem das ciências”¹²⁴. E qual é essa identidade primeira que marca a filosofia, começo essencial da ciência? “Inconformismo, descontentamento, insatisfação... é o que sentem as pessoas que não aceitam explicações simplistas sobre a realidade e que querem conhecer a verdade”. Esse sentimento seria, para a autora “o começo de uma longa gestação, da qual nasceram as ciências”. A ciência é, assim, uma busca por explicar os fenômenos naturais e, finalmente, por descobrir a verdade. Uma busca cara, por

¹²² Idem, *ibidem*, p. 88.

¹²³ Idem, *ibidem*, p. 168.

¹²⁴ Idem, *ibidem*, p. 182.

consequência, à ciência da história e à filosofia, pois “todas as ciências que hoje conhecemos são filhas da Filosofia”. Filhas e herdeiras da razão, “o primeiro passo na direção de uma forma científica de pensar”¹²⁵. Razão como a ferramenta fundamental do pensamento científico, percebida como entidade metafísica, única, inerente ao ser humano, à sua essência. Com diz a autora, “talvez o mais importante legado que os filósofos gregos nos deixaram seja a atitude de pesquisa racional e desinteressada”¹²⁶. As concepções racionalista, científicista e de neutralidade que marcam o imaginário da autora ficam nítidas. Elas informam sua concepção de história, apresentada no livro didático.

Os capítulos finais dão a ler a saga política da Roma antiga, nos mesmos termos já apresentados. De forma linear e progressista, a autora segue com sua busca por verdades e origens, que, por meio das causalidades, traçam a evolução da civilização, identificada com o capitalismo e seu ideal civilizatório. Assim, dos romanos e suas “contribuições” para essa ordem, destacam-se as línguas latinas, as inspirações artísticas e, sobretudo, o Direito romano.

Ao longo de seu livro didático, a autora Joelza Rodrigue identifica a história com a ciência, uma ciência que reconstrói “a História” do passado, que interpreta os vestígios desse passado. Longe de qualquer dimensão ficcional, “a História” é identificada com o próprio passado. Discordo, portanto, da avaliação do PNLD, que define que a autora apresenta uma história “compreendida como resultado de tramas permeadas por múltiplas relações sociais”¹²⁷. Sua história é muito mais descrição do que articulação. De acordo com a análise do programa, as concepções da autora estariam entre as mais significativas e plurais formas de se conceber a história, valorizando uma história integrada, que contempla as partes e o todo, a dimensão formativa e a informativa, a abordagem tradicional e a renovada.

Em minha leitura, sua narrativa encontra-se informada mais por uma perspectiva positivista, já que atravessada pelas idéias de verdade, de essência, de linearidade, de progresso, de neutralidade e de finalidade. Ao contrário do que o PNLD percebeu em seu texto, de suas possibilidades de mudança, por se tratar de uma história temática e renovada, penso que sua história poderá reafirmar velhas construções, reafirmar o já dito, por meio de

¹²⁵ Idem, *ibidem*, p. 182.

¹²⁶ Idem, *ibidem*, p. 184.

¹²⁷ BRASIL – MEC, *op. cit.*, p. 58.

sua visão cronológica e totalizante da história. Sua análise busca silenciar ou minimizar permanências e tradições presentes no texto didático, sem, contudo, eliminá-las.

3.3 - História e vida integrada ¹²⁸

Neste livro, iremos estudar uma parte do passado da humanidade ¹²⁹.

Em seu livro didático, “História e vida integrada”, os autores Néelson e Claudino Piletti têm a preocupação de apresentar um material moderno e sintonizado com as exigências do PNLD. O livro é recheado de belíssimas imagens de excelente qualidade gráfica. Devidamente identificadas, elas pretendem “ampliar e facilitar a compreensão do assunto” ¹³⁰, assim como os mapas, os gráficos e os boxes. As reproduções são de excelente qualidade, assim como a impressão e o papel utilizado. O PNLD classifica, de forma geral, a coleção como convidativa e diversificada, assinalando que:

A coleção apresenta os conteúdos de História Geral e História do Brasil de maneira integrada e possui variada gama de materiais e recursos que podem ser muito úteis para o professor. A proposição de elos entre o passado e o presente ajuda a dar sentido ao estudo das sociedades passadas.

As atividades e os exercícios são um dos pontos altos da obra, por seu caráter criativo e diversificado e por contribuir para a criação de situações propícias ao diálogo e ao debate em sala de aula. Há também uma rica e variada seleção de imagens e documentos de diversos tipos que, juntamente com o texto básico, são apresentados em um projeto gráfico bem cuidado e muito convidativo para o aluno ¹³¹.

Para tratar dessa “História Integrada”, presente desde o título, os autores fazem uso de uma linguagem simples e clara, muitas vezes por meio de perguntas e relações de causa/conseqüência. O conteúdo escolhido compreende tópicos encadeados em torno da idéia evolutiva do processo civilizatório que se estende das origens na caverna até os astronautas no espaço. Ainda que de forma mais adensada, a narrativa dessa história se faz dentro da linearidade cronológica e priorizando a dimensão política do mundo social. Em razão da tradição do viés europeizante imbricado nesse discurso, o texto se arroga como

¹²⁸ Piletti, Claudino & Piletti, Nelson. *História e vida integrada*. São Paulo: Ática, 2005.

¹²⁹ Idem, ibidem, p. 10.

¹³⁰ Idem, ibidem, p. 4.

¹³¹ BRASIL – MEC, op. cit., p. 62.

representativo da visão global da história da humanidade, haja vista que incorpora capítulos sobre a Índia, a China e a África antigas.

Na capa, a reprodução de um afresco cretense do palácio de Cnossos, pertencente à civilização minóica - conforme é esclarecido na página 110 do próprio livro -, integra o livro no padrão estético e editorial do período, marcado pelo investimento na qualidade e na difusão de imagens que remetem o leitor ao cotidiano social, às práticas e representações que o informam. Com efeito, o uso da imagem de três mulheres, como os próprios autores esclarecem, representa “cenas do cotidiano” cretense. Ainda que a presença feminina e a noção de cotidiano possam ser positivamente percebidas, elas dialogam muito pouco com a história dada a ler pelos autores ao longo do livro didático. Afinal, a reprodução do afresco tem apenas a conotação ilustrativa da dimensão cotidiana do social, identificado, e não problematizado, como espaço das coisas menores, pequenas, daí ser o espaço das mulheres. Assim é que a referência à Grécia Antiga se destaca, reafirmada como o berço do Ocidente, tratada nas suas dimensões políticas e culturais.

A estrutura geral de “História e vida integrada” é ordenada em capítulos. Estes são precedidos por uma apresentação dos autores e da equipe de confecção do livro, os dados de catalogação, um texto de apresentação do livro, um esquema explicativo da estrutura dos capítulos e das atividades e, finalmente, um sumário dos capítulos. Os capítulos são divididos em vários itens: abertura; imagens, mapas e gráficos; boxes de texto; atividades - análise de imagens, discussão do capítulo, realização de sínteses, contextualizações.

Ao contrário da maior parte dos livros didáticos, aqui os autores preferem manter uma divisão do glossário, das leituras complementares e referências bibliográficas do corpo do texto. Estas são apresentadas ao final do livro, separadas e distantes dos conteúdos tratados. As citações, por sua vez, são numerosas e inseridas ao longo da narrativa, ainda que, muitas vezes, não tenham a devida problematização. Aparecem apenas como legitimadoras do discurso veiculado.

Os autores constroem uma concepção de história como relato, baseada em fatos irrefutáveis e interpretada de maneiras distintas, relativizando, assim, a natureza do conhecimento histórico. Para o PNLD, o conceito de história é “abordado de forma

adequada”¹³², pois o passado está sempre sendo buscado, recuperado, reconstruído. Nas palavras dos Piletti:

Neste livro, iremos estudar uma parte do passado da humanidade. O que você vai ler aqui poderá ajudá-lo a compreender esse passado e a refletir sobre ele e sobre o presente.

A cada página, você irá conhecer a história de pessoas como nós, que em tempos e lugares distantes e diferentes se defrontam com os mais variados problemas. E para cada um deles encontraram uma solução, uma alternativa própria. Não nos cabe julgar se essas alternativas eram certas ou erradas. O importante é refletir sobre elas para que, diante de nossos problemas e os do mundo em que vivemos, possamos tomar nossas decisões.

*Então, por onde começar para entender a História e o nosso mundo? Um bom começo é saber como trabalha o historiador, como ele estuda o passado*¹³³.

No capítulo 1, intitulado “Em busca do passado”, os autores defendem uma história que “estuda o passado”, isto é, recupera-o, como se ele estivesse lá, pronto para ser recuperado e não representado por meio de diferentes suportes. Eles investem esse passado almejado de sentidos essencializantes, que caberia ao historiador descobrir. Indiferentes ao fato de a própria narrativa do livro constituir uma representação sobre a “parte do passado da humanidade” anunciada, os autores encaminham-no como iluminador da trajetória de “compreender esse passado” e de “refletir sobre ele e sobre o presente”. Nada esclarecem, no entanto, quanto à dimensão construída da narrativa histórica. Ao afirmarem que o historiador “estuda o passado”, acaba-se por identificar a história como sinônimo de passado e não como conhecimento produzido sobre ele.

O texto tem sempre a preocupação em estabelecer relações de identificação dos alunos com os sujeitos históricos por indução, isto é, convencendo-os de que os atores sociais contemplados na narrativa são “pessoas como nós”, pessoas cujas experiências temos de aprender. Essa percepção da história como mestra da vida (*magistra vitae*) permanece difundida, usada como forma exemplar, a de ensinar por emulação. Modelos de conduta para ajudar a compreender o presente e planejar o futuro, para que “possamos tomar nossas decisões”. Os interesses que povoam esses modelos e os conformam, não são, porém, sequer aventados.

¹³² Idem, *ibidem*, p. 68.

Os autores continuam afirmando o mimetismo entre “a História” e o passado, ao longo do texto, como se os vestígios que nos informam sobre o passado fossem o próprio passado. Há, assim, a visão positivista de reconstituir os fatos a partir de vestígios do passado, assim como o entendimento do passado como algo que será revelado pelo historiador, por meio das fontes, provas do que ocorreu, haja vista que:

O historiador estuda aquilo que aconteceu com os seres humanos no decorrer do tempo. Em outras palavras, estuda o passado da humanidade.

Mas como trabalhar o que aconteceu há muito tempo?

Há milhares de anos, os seres humanos vêm deixando sinais de sua existência. (...) Esses sinais são chamados de fontes históricas. São elas que permitem ao historiador estudar e conhecer o passado.

*Estudando os vestígios deixados por nossos antepassados, pelas pessoas que viveram em outras épocas, podemos conhecer a história da humanidade*¹³⁴.

Assim, o texto dá a ler o entendimento do passado materializado nas fontes, e, portanto, objeto recuperável da análise histórica. No entanto, como o passado já passou, e o que temos dele são alguns vestígios, versões, representações, o historiador não recupera o passado, mas constrói um discurso, um relato, uma versão sobre ele. Esses vestígios são as fontes históricas que, longe de permitirem “conhecer o passado”, como gostariam os autores, possibilitam interpretações de representações deste, são condições de possibilidades para conferir sentido às representações construídas/reconstruídas do e sobre o passado. Na avaliação do PNLD, entretanto, sobressai apenas uma análise técnica da questão das fontes históricas, ressaltando a importância das atividades que as acompanham, pouco atentando para as simplificações que lhes são conferidas e reafirmadas.

Desse modo, quando os irmãos Piletti afirmam que “durante muito tempo, os historiadores só conseguiam descobrir e interpretar o passado da humanidade a partir de textos deixados pelas pessoas que viveram muito antes de nós”¹³⁵, não posso deixar de descobrir essa idéia premente de “descobrir o passado” e reconstituí-lo com base naquelas verdadeiras provas dos acontecimentos ocorridos. E ainda que os autores tenham o cuidado de salientar aos leitores - “lembre-se sempre de que não há uma única interpretação

¹³³ Piletti, C. & Piletti, N., op. cit., p. 10.

¹³⁴ Idem, ibidem, p. 10.

¹³⁵ Idem, ibidem, p. 11.

verdadeira. Todas as interpretações podem ser verdadeiras” -, tal ressalva não exclui o pressuposto contido em sua concepção de história de “encontrar a verdade” que preside a narrativa didática. Mesmo com o condicionante das interpretações, haveria aquelas interpretações que seriam verdadeiras, como as veiculadas no texto didático.

Tais verdades podem ser encontradas e interpretadas pelo historiador graças à sua capacidade de interpretação e ao seu método, condição que lhe assegura se ater a fatos concretos, segundo os autores. Assim, objetivamente, o historiador constrói “sua versão sobre o passado”, “do que aconteceu”, com “base em dados concretos”, dados “irrefutáveis”, “incontestáveis”. A verdade, essa idéia metafísica, universal, estaria iluminando o trabalho dos historiadores. Distanciado e imparcialmente deixando de lado os interesses, o poder imbricado na constante constituição daquilo que conta como verdade, o historiador chega à verdade acerca do que passou. Os autores do livro respaldam essa obtenção da verdade com “base em dados concretos”:

Como o historiador pode saber se a interpretação que fez do passado corresponde à “verdade”? Até mesmo sobre uma simples partida de futebol que aconteceu no dia anterior é difícil estabelecer uma verdade. (...)

O juiz, os jogadores, os torcedores, cada qual tem sua versão da partida. Mas alguns fatos são incontestáveis, como o dia, a hora, o lugar e o placar oficial do jogo. E é por meio desses dados que o historiador constrói sua versão do que aconteceu. Por isso, dizemos que o historiador elabora uma interpretação do passado: como o presente (o jogo de futebol), o passado é um campo de possibilidade e alternativas.

É importante destacar que apesar de construir sua versão sobre o passado, como qualquer torcedor que relata uma partida, o historiador o faz com base em dados concretos, coisas que existiram e são irrefutáveis. Não se inventa; interpreta-se¹³⁶.

“Fatos incontestáveis”, “dados concretos”, “coisas que existiram e são irrefutáveis” seriam as garantias de veracidade dos construtos interpretativos da história. Garantiriam que sua interpretação, essa dimensão valorativa e subjetiva não comprometesse a “verdade” revelada pelo historiador acerca das experiências passadas. Tidos como irrefutáveis, eles teriam significados inquestionáveis, definitivos, verdadeiros, transcendendo as interpretações que os contêm. A história, assim, emanaria dos dados concretos, e “por meio desses dados” é que dar-se-ia a ler a interpretação privilegiada do

historiador. Na construção “não se inventa; interpreta-se”, é visível o investimento na ocultação da dimensão ficcional da narrativa histórica e da interpretação localizada e temporária chamada “fato”, como se houvesse uma essência primeira e dada à qual se referir. Nessa articulação eclética, a história “é um campo de possibilidades e alternativas”, mas também a reconstituição “científica” de “coisas que existiram e são irrefutáveis”.

Esse ecletismo, fruto da incorporação do novo sem mudar os quadros de referência teórica, explicita-se na história dos autores, uma história “integrada” em que se admitem, ao mesmo tempo, perceber o mundo como representação e o mimetismo entre as palavras e as coisas. Assim, segundo os irmãos Piletti, “para entender a História é preciso, antes de tudo, saber onde e quando ocorreram os acontecimentos do passado. Em outras palavras, é preciso saber o tempo e o espaço de cada acontecimento histórico”. Na seqüência, o que se lê é uma pequena classificação das formas de organizar o tempo, com destaque para a organização cronológica, percebida pelo viés da clássica oposição entre tempos humanos e tempos da natureza. Os autores buscam criar a empatia de que “nós somos herdeiros dessas inúmeras tradições, desses mecanismos de contar e organizar o tempo”¹³⁷, enquanto destacam concepções lineares e seqüenciais de tempo. O PNLD, em sua avaliação, faz ressalvas à forma de tratamento dos conceitos de tempo, ressaltando que “o trabalho com as categorias temporais básicas é pouco sistematizado e unidades temporais muito longas são apresentadas sem nenhum cuidado em relação à aprendizagem do aluno”¹³⁸.

Reafirmando a especificidade da história como disciplina que estuda “as experiências humanas vividas ao longo do tempo”¹³⁹, o livro didático fecha o primeiro capítulo, espécie de palco central para apresentação das concepções de história veiculadas. Recorrendo a autores como Hobsbawm e Brecht, argumentam que todos fazem história e que “**ninguém faz a História sozinho**”, explicitando, assim, o entendimento das formações sociais como conceitos centrais da análise. Todavia, ao longo da narrativa dos capítulos, temos ora o destaque para alguns personagens “vultosos” - como Hamurabi, Dário I,

¹³⁶ Idem, ibidem, p. 12.

¹³⁷ Idem, ibidem, p. 13.

¹³⁸ BRASIL – MEC, op. cit., p. 68.

¹³⁹ Piletti, C. & Piletti, N., op. cit., p. 15.

Alexandre Magno, Otávio Augusto -, ora para entidades coletivas, grupos sociais – a sociedade egípcia, os persas, os nobres, os escravos.

Para o PNLD, há coerência entre aquilo que é desenvolvido no livro didático e a proposta anunciada de “favorecer a compreensão dos vários processos históricos que compõem o passado”¹⁴⁰, não obstante a ênfase dada em personagens e heróis. Segundo a avaliação do programa:

Os conteúdos estão articulados de forma pertinente, de modo a permitir que o aluno estabeleça relações entre os processos históricos. Tanto os textos quanto as atividades colaboram para problematizar o passado e o presente e propor questões que promovam a interpretação crítica dos acontecimentos históricos e da sociedade contemporânea. Procura-se demonstrar que a história é construída pelas ações coletivas dos diversos grupos sociais. Os documentos escritos e iconográficos incentivam o aluno a interpretar fontes históricas e a operar com conceitos históricos fundamentais. São feitas referências a diferentes interpretações do processo histórico, e é incorporada a renovação historiográfica em termos de temáticas gerais como a vida cotidiana, condição da mulher, educação.

Apesar desses pontos positivos, a obra peca pela apresentação de algumas explicações já reavaliadas pela pesquisa histórica mais recente, o que configura certa desatualização em termos historiográficos¹⁴¹.

Essa “certa desatualização em termos historiográficos” explicita-se na abordagem de uma história centrada nas estruturas e nos processos temporais, concomitante à ação dos indivíduos, além de explicitar-se, também, na prioridade dada à descrição dos acontecimentos, entremeada em alguns momentos por cuidados críticos no tratamento dos conteúdos. Não por acaso, o livro é classificado pelo PNLD como obra do grupo “Eclético”. Há um esforço de incorporação do novo, de atualização historiográfica, haja vista o tratamento dado aos tópicos, coexistindo com as permanências comuns ao grupo “Tradicional”, onde se reafirmam explicações naturalizadas e já questionadas pelas recentes pesquisas historiográficas.

De forma muitas vezes sucinta, o livro abarca vários conteúdos sintonizados aos sugeridos pelos PCNs, como a análise dos primeiros habitantes da América e do Brasil e seus modos de vida, mas trata-se de uma mera repaginação. Isso porque os conteúdos

¹⁴⁰ BRASIL – MEC, op. cit., p. 67.

privilegiados realmente são os “mitos de origem do mundo e do homem”, “origem do homem na África, povos coletores e caçadores, os rios e a revolução agrícola na África e no Oriente, criação de animais; alimentação, seu armazenamento e comercialização; domínio dos rios e mares; (...); expansão marítima e comercial européia; (...) desenvolvimento da agricultura e a tecnologia rural”¹⁴², além de “relações de trabalho em diferentes momentos na História de povos do mundo”¹⁴³. São os “velhos” conteúdos retomados e trabalhados sob a ótica de uma narrativa linear e cronológica de viés europeizante.

O capítulo 2 inicia-se, desde seu título - “A origem da humanidade” -, reafirmando a compreensão linear e evolutiva da história a ser ensinada. Esse “ídolo das origens” povoa todo o texto de “História e vida integrada”. Consoante o sentido do citado título, são tratadas outras origens: das cidades; da agricultura; da metalurgia; do próprio homem – também significados como marcos da trajetória da civilização européia, e, por conseguinte, da humanidade. Os fósseis ganham status de vitrines da nossa história, quando deviam ser percebidos como vestígios legitimadores de certas concepções de história e de seus regimes de verdade.

Assim, por exemplo, ao final do capítulo 2, os autores afirmam que “a história da humanidade nos mostra que os seres humanos evoluíram tanto culturalmente quanto biologicamente”, e que “juntando todas as informações, vamos aos poucos reconstruindo o passado da humanidade”¹⁴⁴. Reafirmam-se, assim, as idéias da existência de um passado pronto, à espera de ser revelado, reconstituído pelo historiador e de que as supostas origens seriam os elementos fundantes de toda a humanidade. Nega-se, assim, a singularidade de cada formação social. As pretensas origens, mais que explicar, afirmam uma compreensão europeizante dos processos históricos, uma concepção de história que se crê capaz de reconstruir o passado da humanidade, reunir todas as informações e explicitar sua evolução, processada de forma contínua, regular e etapista.

Essa concepção reafirma-se, por exemplo, na classificação “Pré-História”, estágio anterior à história. Os próprios autores explicitam os problemas de seu uso:

¹⁴¹ Idem, *ibidem*, p. 68.

¹⁴² BRASIL – MEC – SEF, *op. cit.*, p. 59.

¹⁴³ Idem, *ibidem*, p. 61.

¹⁴⁴ Piletti, C. & Piletti, N., *op. cit.*, p. 24.

Passados mais de cem anos, percebemos que a divisão entre História e Pré-História é bastante problemática.

(...)

No fundo, essa divisão esconde um modo preconceituoso de interpretar sociedades diferentes. Ela mostra sempre o presente como algo melhor que o passado, fazendo acreditar que estaríamos caminhando na direção de um mundo cada vez melhor ¹⁴⁵.

A despeito das próprias problematizações, os irmãos Piletti optam por sustentar essa divisão, sob a justificativa de usá-la unicamente como meio para “organizar os estudos”, ignorando que é justamente esse tipo de organização que reafirma hierarquizações. Significativamente, é sob essa ótica europeizante que eles organizam as divisões de história, enquadrada no quadripartismo.

No capítulo 5, o livro apresenta a agricultura como fator fundamental no estabelecimento das vilas e cidades, na sedentarização da sociedade e intensificação da organização social. Isso porque, a partir daí, será feita uma análise linear e sucessiva dos processos de organização de “Estados”, dos quais a humanidade, de algum modo, seria herdeira nas tradições. A partir de povos da região do crescente fértil – mesopotâmios, egípcios, persas, fenícios e hebreus –, os autores descortinam origens para a agricultura, para o artesanato, para o comércio, para as leis, para a religião, etc. Esses povos são analisados por meio de um eixo político-militar principal, com posteriores compartimentos relativos à sociedade, à religião e à economia. Como avaliado pelo PNLD, “o caráter do texto didático é essencialmente narrativo e conteudista” ¹⁴⁶.

Nos capítulos 10 e 11, o livro didático atém-se a sociedades antigas do Oriente, Índia e China, e da África, respectivamente. E longe de explorar questões da pluralidade e diversidade cultural, tal como recomendado nos PCNs, a abordagem de tais sociedades é feita sob a mesma ótica das anteriores, ou seja, são descritas sob a perspectiva etapista, com ênfase na dimensão político-institucional. Além disso, China e Índia continuam a ser vistos como “exóticos”, considerados em apenas oito páginas de informações, o que limita a primeira a um tópico “sabedoria chinesa”, e a segunda ao tópico “religiões”, como adendos de seus processos de constituição histórica. As sociedades africanas subsaarianas – Império Kush, o povo cartaginês, a sociedade de Axum e o Reino de Gana – encontram-se incluídas

¹⁴⁵ Idem, *ibidem*, p. 28.

¹⁴⁶ BRASIL – MEC, *op. cit.*, p. 66.

sob a mesma ótica. Aqui, a ênfase está em explicar a escassez de fontes (documentos escritos), sem ressaltar a política de silenciamento produzido historiograficamente sobre elas.

Nos capítulos subseqüentes, os autores tratam das sociedades gregas e romanas. Elas são objeto de descrições detalhadas, se comparadas às demais sociedades até então analisadas. A Grécia Antiga é explorada sob a tradicional compartimentação temporal – períodos pré-Homérico, Homérico, Arcaico, Clássico e Helenístico – e espacial – Esparta e Atenas. Reduzido a duas cidades-Estado, o mundo grego é trabalhado a partir de recortes conhecidos. Assim, a “Guerra de Tróia: verdades e mentiras” é espaço em que se reafirmam as pretensões de verdade recuperada do passado por meio de “um documento histórico”, e não “apenas um texto mitológico”. O texto reafirma a constante dicotomia essencializante: Atenas – democracia, comércio, filosofia – e Esparta – oligarquia, agricultura, militarismo. A partir dessa perspectiva polarizada entre o bem e o mal, confere-se a Atenas a posição de matriz cultural do mundo mediterrâneo e ocidental, por conseqüência. Segundo os autores:

*Conceitos como democracia e cidadania – tão valorizados na sociedade contemporânea – não são novos. Suas origens remontam à Grécia antiga, em especial à cidade de Atenas, onde os cidadãos participavam da administração pública, tendo o direito de discutir as questões relativas aos negócios de Estado*¹⁴⁷.

Desse modo, afirma-se o valor universal desses conceitos, imutáveis no tempo e no espaço, desprovidos de historicidade. Nessa representação a-histórica e atemporal de democracia, a idéia evolutiva de que ela se dissemina como um “surto” vai de um extremo ao outro com uma rapidez tremenda.

*A boa notícia é que, embora a democracia não tenha se enraizado em todos os cantos onde há direito ao voto, hoje ela está em expansão. Os especialistas dizem que vivemos um surto de democratização, gerado pelo desenvolvimento econômico, a difusão da educação, surgimento global de uma classe média, ampliação do livre-mercado e avanços técnicos que disseminam valores democráticos entre quase todas as pessoas da Terra*¹⁴⁸.

¹⁴⁷ Piletti, C. & Piletti, N., op. cit., p. 107.

¹⁴⁸ Idem, ibidem, p. 116.

O Império Romano, por sua vez, é representado como herdeiro dos valores gregos e consolidador do direito e do sistema de leis, um código ordenador do corpo social no Ocidente. Os autores ignoram outros códigos participantes dos processos de organização do corpo social, inclusive no próprio Ocidente. Os últimos capítulos tratam dos Impérios Bizantino e Islâmico, mas nenhum deles foge ao modelo de análise até aqui afirmado.

Ao longo do livro, os autores dão a ler uma concepção de história visivelmente informada pelo historicismo e seus idealismos, embora não a explicitem abertamente. A ausência de “discussões específicas sobre os fundamentos teóricos da metodologia da História”¹⁴⁹ é ressaltada na avaliação do PNLD. Além disso, embora o termo ciência não seja mencionado para classificar a história dos autores, há uma preocupação destes em disciplinar o estudo da história por meio do trato com as fontes, o cuidado com o método, a busca por uma totalidade significativa na história, seqüenciável e evolutiva, intrínseca ao passado. Dentro da lógica avaliativa do PNLD, o livro enquadra-se no paradigma tradicional, no grupo global, no bloco eclético, no tipo de história integrada. Não há como discordar de tais considerações, pois os autores acreditam poder esclarecer, à luz da evolução histórica, as relações sociais do presente, por meio desse entendimento da história.

¹⁴⁹ BRASIL – MEC, op. cit., p. 66.

3.4 - História temática: tempos e culturas ¹⁵⁰

Fazer da história um conhecimento que não se limite a decorar fatos do passado, mas que utilize todas essas experiências como maneira de entender e recriar o presente ¹⁵¹.

O livro didático “História temática”, de Conceição Cabrini, Roberto Catelli e Andrea Motellato, distingue-se do método tradicional de abordagem do conteúdo da história nas escolas de Ensino Fundamental. Enquanto a maior parte dos livros didáticos analisados opta por narrar cronologicamente o suceder histórico a partir de tópicos/conteúdos naturalizados como mais significativos, a proposta aqui é outra. Trata-se de abordar duas temáticas imbricadas nas problemáticas históricas: tempos e culturas, o que já aponta para sua sintonia com os PCNs. Assim, discussões sobre tempo e cultura são utilizadas como eixos temáticos para a problematização da disciplina história, “fundamentadas em conceitos explicativos do conhecimento histórico e norteadoras das mais avançadas propostas curriculares da atualidade” ¹⁵², segundo avalia Ernesta Zamboni, no prefácio do livro.

O livro didático tem uma excelente qualidade gráfica, somada a uma diagramação dinâmica, bastante sintonizada com os horizontes de expectativa dos alunos. Os desenhos e as figuras são abundantes, dialogando com o conteúdo, problematizando-o, muito além de simplesmente ilustrá-lo, embora o PNLD por diversas vezes critique o tamanho pequeno de algumas imagens. Os exercícios e atividades permeiam todo o texto, não ficando restritos ao final dos capítulos. Existem, inclusive, atividades fomentadoras de distintos pontos de vistas acerca do mesmo assunto, além daquelas que usualmente instigam reflexões sintonizadas com a visão dos autores. Na avaliação do PNLD, este é um livro marcado pela originalidade de sua abordagem:

Sua abordagem temática está associada a uma grande preocupação com a aprendizagem efetiva e significativa dos conceitos históricos. Tanto no texto quanto nas atividades, são estabelecidas pontes com a realidade imediata e com situações cotidianas do aluno. Em virtude

¹⁵⁰ Cabrini, Conceição, Catelli, Roberto & Montellato, Andréa. *História temática: tempos e culturas*. São Paulo: Scipione, 2004.

¹⁵¹ Idem, *ibidem*, p. 5.

¹⁵² Idem, *ibidem*, p. 3.

de seu recorte temático, a obra apresenta alto grau de incorporação da renovação historiográfica derivada de pesquisas mais recentes.

*Seu principal valor reside no aprofundamento da compreensão do procedimento histórico. Há uma íntima associação da História ensinada com a pesquisa, com a problematização das fontes e com a construção do conhecimento*¹⁵³.

A linguagem é cuidadosa e a narrativa encontra-se permeada por citações e referências inseridas na discussão. Busca-se apresentar mais do que apenas uma possibilidade de leitura, explorando-se a diversidade de culturas e de olhares. Ainda assim, a despeito da “abordagem temática”, são tratados alguns dos conteúdos tradicionalmente incluídos na maior parte dos livros didáticos. Há, no entanto, um olhar e uma concepção de história diferente no tratamento do saber histórico escolar.

O livro divide-se em quatro unidades, duas para cada um dos eixos temáticos: tempos e culturas. Após trazer os dados dos autores, do livro e da equipe, os créditos das fotografias, prefácio da professora Ernesta Zamboni e apresentação introdutória, os autores explicitam a estrutura dos capítulos que compõem as unidades, cujas “seções não estão dispostas na mesma seqüência em todos os capítulos”¹⁵⁴. As seções dividem-se em itens diversificados: reflexões sobre o tema do capítulo; análise de documentos visuais (fotos e mapas) e escritos; interpretação de textos; exposição de sínteses e de análise de diferentes pontos de vista historiográficos.

Já na capa, o livro traz a imagem da cabeça de uma figura feminina da cultura tapajó, conforme explicado na última página, representando tanto uma imagem como um olhar bastante diversos dos habituais. Centralizada, a figura representa o investimento dos autores em outras leituras e outros atores sociais, de modo a atentar para a pluralidade étnica e cultural, para a identidade e também para a diferença. Assim, os autores apresentam essa diversidade não como algo biológico, físico, mas como algo articulado ao social, portanto, histórico. Daí a explicação de história dada, de “um conhecimento que não se limite a decorar fatos do passado, mas que utilize todas essas experiências como maneira de entender e recriar o presente”¹⁵⁵. História entendida, portanto, como pensamento e ação, como conhecimento sobre experiências e intervenção, de ação sobre o presente. Uma concepção

¹⁵³ BRASIL – MEC, op. cit., p. 106.

¹⁵⁴ Cabrini, C., Catelli, R. & Montellato, A., op. cit., p. 6.

¹⁵⁵ Idem, ibidem, p. 5.

onde a história mais que explicar, busca compreender e atuar sobre o presente. De acordo com o texto do PNLD, “entende o conhecimento histórico em seu caráter de permanente construção-reconstrução”¹⁵⁶. No primeiro capítulo, “Fazer, aprender e lembrar histórias”, já fica claro a ênfase na dimensão construída da história, do conhecimento histórico e dos procedimentos para tal. Segundo os autores:

*Neste capítulo você estudará como as sociedades humanas fazem, aprendem e lembram histórias pela interpretação de documentos diversos. Verá o que pode fazer para recordar o que esqueceu e como organizar suas lembranças para construir a sua história. Finalmente, verá que no passado existiram diferentes formas de construir e aprender história*¹⁵⁷.

O sentido dado ao documento não é o de prova, mas de recurso, dentre vários outros, para fazer, aprender e lembrar histórias, plurais e construídas, portanto. Trata-se, assim, de conhecimento diversamente construído e aprendido, organizado segundo procedimentos específicos. Para o PNLD, no livro didático, há uma ênfase “na problematização do passado, no trabalho com documentos, na valorização das atividades e na atenção especial ao processo de avaliação”¹⁵⁸, ou seja, há também uma preocupação com a dimensão pedagógica dessa disciplina e não apenas com a dimensão teórico-metodológica.

O aluno é incentivado a representar sua própria história, assim como a ler histórias outras, “entre a sua história e a de seus colegas há aspectos em comum”¹⁵⁹, o que não descarta as diferenças entre as histórias de cada um, investindo, por conseguinte, na relação identidade e diferença. Assim, são apresentadas, sucessivamente, a biografia de Pablo Picasso, ilustrada com inúmeros quadros, a autobiografia de uma servente de escola, chamada Vilma dos Santos Mendonça, ilustrada com a xilogravura feita por ela, a autobiografia de um índio do Xingu chamado Napikü Ikpeng, incluída uma foto de crianças brincando numa aldeia do Xingu. Essas biografias e autobiografias interpelam o aluno para pensar a diferença, ao conhecer os “diferentes modo de vida”, incentivando-se o respeito.

No capítulo 2, “Diferentes histórias em uma mesma época”, os autores continuam fiéis à proposta de apresentar a história como construto social, múltiplo, diverso e

¹⁵⁶ BRASIL – MEC, op. cit., p. 108.

¹⁵⁷ Conceição, C., Catelli, R. & Montellato, A., op. cit., p. 15.

¹⁵⁸ BRASIL – MEC, op. cit., p. 108.

relacionado. A noção de lembrança é ampliada e as dimensões sócio-culturais são realçadas. Segundo os autores:

No capítulo 1, você viu que cada pessoa constrói a própria história. Viu também que, ao construir a sua história, você está participando da história de sua família, da escola em que estuda, do lugar onde mora, do clube ou da igreja que frequenta.

Nossas histórias são diferentes umas das outras, porém não acontecem isoladamente. Estão ligadas ao grupo social a que pertencemos, ao lugar e ao tempo em que vivemos e ao nosso modo de vida; enfim, relacionam-se à cultura da qual fazemos parte.

Neste capítulo vamos refletir sobre a forma como as histórias pessoais e de grupos sociais pode ser lembradas, ou melhor, preservadas, representadas e estudadas. As fontes necessárias para o estudo dessas histórias chamam-se fontes históricas. Quais fontes históricas o ajudariam a contar a sua história de vida? ¹⁶⁰.

Histórias no plural, envolvendo individual e coletivo, a serem “preservadas, representadas e estudadas” e não apenas reveladas e recuperadas. Os autores seguem compondo uma narrativa repleta de diferentes modos de vida – crianças indígenas, trabalhadores infantis, crianças asiáticas –, expressões da diversidade cultural das sociedades, respeitando o desenvolvimento cognitivo da faixa etária dos estudantes. Nessa narrativa, eles dão a ler essas histórias:

Todas elas se relacionam com o lugar onde moram e com as pessoas com as quais convivem. Todas fazem parte de algum grupo social, que estabelece normas de convivência.

Conforme os grupos sociais se organizam, vão construindo a sua história. Pode-se conhecer essa história pelos documentos: objetos, roupas, alimentação, moradia, registros [carta, diário, documento pessoal, fotografia, desenho pintura, filme, periódico e livro]. O conhecimento da história também pode ser transmitido oralmente.

Os objetos não foram feitos com a finalidade de deixar testemunhos. É verdade que, em muitos casos, documentos como diários, memórias e outros registros são produzidos com a intenção declarada de deixar testemunhos. Mas são os pesquisadores que recorrem aos objetos e registros para estudar a história de um indivíduo, de uma família, de um bairro, de uma cidade, de um povo ou de toda humanidade. Eles são chamados de fonte histórica, porque foi-lhes atribuído um sentido, um significado pelos historiadores¹⁶¹.

¹⁵⁹ Conceição, C., Catelli, R. & Montellato, A., op. cit., p. 16.

¹⁶⁰ Idem, ibidem, p. 22.

¹⁶¹ Idem, ibidem, p. 35.

Assim, a história para Cabrini, Catelli e Montellato, é um construto cultural e social e mais do que a compreensão do passado, ela é entendida como atribuição de sentido e de significado às experiências vividas e históricas. Estas são assim denominadas e significadas pelos historiadores “ao recorrer aos objetos e registros”. O PNLD, em sua análise, igualmente classifica a concepção de história dos autores como: “uma forma de interpretar o mundo a ser incorporada à experiência de vida do aluno, para que perceba as permanências e rupturas que o ligam ao passado”¹⁶², mas fazendo a ressalva de que não há referências diretas às orientações teóricas e historiográficas adotadas.

Após apresentarem a história dessa forma, os autores passam à segunda unidade, iniciando-a com o capítulo “O tempo medido e o tempo vivido”. Nele, exploram as diversas formas de se “medir o tempo”, de se usá-lo e de vivenciá-lo. Mais do que uma especificidade do fazer historiográfico, o tempo é tratado como tempo histórico e não físico, como um construto sócio-cultural, que se manifesta nas mais diversas formas:

Todas as nossas ações estão relacionadas ao tempo. Vivemos em uma época em que o tempo e sua mediação são parte importante no cotidiano. Nas cidades, os relógios estão presentes em quase todo lugar (...). Enfim, estamos sempre atentos às horas para não perder um compromisso nem deixar de cumprir alguma obrigação.

É comum dizermos, ou ouvirmos alguém dizer, que “falta tempo”, que estamos “sem tempo” e que “o tempo passa muito rápido”. Mas de que tempo estamos falando, se as horas do relógio são sempre contadas igualmente? Afinal, um minuto equivale a 60 segundos em qualquer lugar do mundo.

A maneira como cada sociedade conta o tempo está relacionada com seu modo de usá-lo. E assim como existem diversas formas de contar o tempo, há diversos modos de vida convivendo em uma mesma época. E mais: em um mesmo espaço podem conviver distintos modos de vida relacionados com várias tradições do passado¹⁶³.

O tempo, concebido como uma convenção social e cultural associada aos diferentes modos de usá-lo e de vivenciá-lo, remete ao entendimento das múltiplas temporalidades, aos diferentes ritmos, quebrando com a concepção naturalizada do tempo linear e evolutivo. Após apresentar um conhecido poema de Vinícius de Moraes, intitulado

¹⁶² BRASIL – MEC, op. cit., p. 110.

¹⁶³ Conceição, C., Catelli, R. & Montellato, A., op. cit., p. 43.

“O relógio”, e a música “Enquanto isso”, de Marisa Monte e Nando Reis, os autores seguem intercalando e imbricando as noções de medição e vivência do tempo. Segundo eles, “percebemos que o tempo não pára. Ele transforma o futuro em passado, e o momento que chamamos de presente é um instante muito curto, o qual, em breve, também será passado. Mas será que todas as pessoas sentem o tempo passar da mesma forma?”. Todo esse trecho compõe um quadro chamado “refletindo sobre o tema”, onde se exercitam, por meio de afirmativas e de questionamentos, essas duas dimensões – ambas produzidas - de medição e de vivência do tempo.

Já na seção “trabalho com documentos”, os autores apresentam documentos, incluindo-se aí uma excelente tirinha do Calvin, bem como respostas de “estudantes entre 11 e 13 anos”¹⁶⁴, à pergunta chave do capítulo: “o que é tempo?”, e ainda “como medir algo abstrato?”. Pela estratégia adotada, o objetivo é conseguir duas mudanças de atitude: uma delas acerca dos documentos, ao mostrar que todo registro é documento que nos informa sobre algo que passou e que pode se tornar fonte histórica; outra, a de que o tempo não é linear e nem objetivamente dado. O tempo é construído marcado pelas convenções sócio-culturais para representá-lo, mapeá-lo, ordená-lo, medi-lo.

O livro didático então discorre sobre a diversidade cultural existente, no que concerne aos modos de medir o tempo, com destaque para a análise dos calendários e a observação dos astros. Como afirma o PNLD, “nota-se o cuidado com a formação de noções e conceitos, tais como tempo, cultura, relações sociais, História”¹⁶⁵. Com efeito, como evidenciado no painel sobre o tempo histórico, há esse cuidado com a formação de tais conceitos. Nesse painel explicita-se que:

O que distingue o ser humano dos outros animais é o fato de ele se relacionar culturalmente com a natureza para a sua sobrevivência. E o que caracteriza a cultura é o modo de vida de um grupo social.

Mas o que é cultura?

É maneira como os humanos se comunicam por meio de uma língua, da forma de trabalhar, de se vestir, de construir a moradia, de se alimentar. Enfim, é o modo de agir, de pensar e de viver.

Assim, os seres humanos relacionam-se com a natureza da qual fazem parte construindo o seu tempo histórico e cultural. Além disso, em uma mesma época convivem diferentes tempos históricos. Isso não

¹⁶⁴ Idem, ibidem, p. 47.

¹⁶⁵ BRASIL – MEC, op. cit., p. 111.

significa que um povo é mais evoluído ou desenvolvido do que outro. Na verdade, eles são culturalmente diferentes.

*As idéias que os mais velhos consideram importantes são, muitas vezes, originadas de experiências aprendidas em outra época e que continuam a ser utilizadas nos dias de hoje. Isso quer dizer que há uma convivência de mentalidades de épocas diferentes. Ou seja, valores culturais do passado sobrevivem no presente. Há uma **permanência** de tradições.*

*A palavra **tradição** significa memória, transmissão de valores, de idéias e costumes e estabelece uma conexão entre o passado e o presente. A tradição refere-se a tudo aquilo do passado que permaneceu vivo em nosso presente, ou seja, algo que nos foi transmitido por pessoas mais velhas ¹⁶⁶.*

A citação é longa, mas intencionalmente exposta, pois é nela que se evidenciam, de modo mais explícito, as concepções de tempo e de História dos autores. Segundo eles, os tempos históricos são “culturalmente diferentes” e compõem os múltiplos “modos de vida dos grupos sociais”. Essa concepção dinâmica do tempo e da História não impede, porém, a idéia de permanências na História. Uma delas, a de tradição, valorizada por ser um dos locais da memória social, um referente importante no processo de identificação social, de produção do sentimento de pertencimento a uma “comunidade imaginada” ¹⁶⁷. Desse modo, os autores estão bem sintonizados com os PCNs, ao conferir importância à identidade e à diferença sem hierarquizações. A importância da permanência e da tradição também se articula à questão da continuidade.

Se a percepção das continuidades/permanências é importante, igualmente é perceber as discontinuidades/rupturas. Assim, os autores atentam também para o espaço da ruptura, “da mesma maneira que muitas tradições culturais permanecem, tantas outras mudam, porque ocorrem rupturas, quebras” ¹⁶⁸, exemplificando estas com as lutas feministas pela igualdade de trabalho. Todavia, minha leitura é a de que ocorre uma maior valorização da continuidade, com o uso do par permanência/ruptura de forma dicotômica, como alertado por Foucault. Aqui têm destaque “a tradição e o rastro” ¹⁶⁹ e a propagação da origem, encadeadas nessa relação estabelecida.

¹⁶⁶ Conceição, C., Catelli, R. & Montellato, A., op. cit., p. 56.

¹⁶⁷ Anderson, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

¹⁶⁸ Conceição, C., Catelli, R. & Montellato, A., op. cit., p. 58.

¹⁶⁹ Foucault, M., op. cit., p. 6.

No desenvolver da narrativa, os autores se tornam mais descuidados com sua proposta de olhares pluralizados. Assim, apresentam concepções totalizantes, como “a História da humanidade”¹⁷⁰ (p. 58), ao considerar um modo de convenção de medida do tempo, o quadripartismo europeu de organização do tempo. Além disso, na abordagem da “divisão entre História e Pré-História”, embora desclassifiquem essa distinção, afirmando que “todos os povos fazem história”, tal divisão continua sendo reafirmada, produzindo sentidos hierarquizadores.

Segundo o PNLD, o livro rompe com a linearidade cronológica, graças à sua abordagem temática. Na avaliação do programa, no entanto, “os riscos de se ficar perdido em função da ausência de cronologia são concretos. Nem sempre os temas são articulados do ponto de vista de uma seqüência temporal”¹⁷¹, o que revela a força dessa tradição da seqüência temporal na formação dos historiadores em seu exercício profissional, como avaliadores, professores ou pesquisadores. Essa força instauradora revela-se na contradição presente na avaliação do PNLD. Inicialmente, o programa elogiou a opção por uma história temática, identificando-a como uma historiografia renovada e como um paradigma cognitivista e procedimental. Logo depois, porém, alerta para “os riscos de se ficar perdido em função da ausência de cronologia”. Reafirma, assim, a cronologia como “chão” da história.

A ausência de uma cronologia linear no tratamento dos conteúdos aqui apresentados não impede, porém, o estabelecimento de diálogo com os PCNs. Diferenciando-se dos conteúdos tradicionalmente valorizados, aqueles que são aqui apresentados exploram de forma mais ampla as relações cultura e natureza, as manifestações artísticas e a diversidade cultural, como sugerido pelos parâmetros. Nos capítulos seguintes, são considerados os temas relativos ao tempo geológico e à arqueologia, “ciência que estuda diversas culturas, desde o surgimento da espécie humana até o momento presente. Como se faz isso?”¹⁷². Aproxima-se de um tempo cronológico, em que buscam-se “as explicações sobre a origem do mundo”¹⁷³. Com tal mote, os autores apresentam outros campos disciplinares aos alunos, apresentando o diálogo da história com os mesmos, como se

¹⁷⁰ Conceição, C., Catelli, R. & Montellato, A., op. cit., p. 58.

¹⁷¹ BRASIL – MEC, op. cit., p. 113.

¹⁷² Conceição, C., Catelli, R. & Montellato, A., op. cit., p. 86.

¹⁷³ Idem, ibidem, p. 70.

procede a abordagens interdisciplinares para produzir conhecimento histórico, consoante, portanto, ao quadro contemporâneo de renovação historiográfica.

Todavia, ao postularem que “os materiais, artefatos e sítios arqueológicos são patrimônios culturais que revelam a história de um povo e a identidade de uma região”¹⁷⁴, estão em flagrante desencontro com as concepções de história anunciadas e defendidas, da história como interpretação e representação. Ainda dialogam com uma idéia de essência original possível de ser apreendida pelos métodos científicos irrefutáveis. As origens da terra e do homem são construídas como um grande esforço científico. É o caráter científico que confere legitimidade a uma empreitada tão árdua como esta. Segundo os autores,

As idéias científicas – as chamadas teorias – sobre o aparecimento do homem, sua transformação e evolução são diversas. Elas estão sendo constantemente testadas por novas descobertas arqueológicas e sofrem mudanças ou não sendo substituídas. Assim é o trabalho científico.

Isso porque os cientistas e pesquisadores trabalham em busca de novos dados que acrescentem provas, completem e enriqueçam as idéias aceitas no momento. Além disso, novas descobertas podem também invalidar teorias, que são substituídas por outras.

Desde meados do século passado, as pesquisas científicas para explicar a origem do homem se intensificaram, assim como grandes debates entre paleontólogos, paleantropólogos, arqueólogos, antropólogos, biólogos e outros estudiosos.

Como já vimos, são os registros fósseis e os restos arqueológicos que fornecem as pistas e as provas que sustentam as explicações científicas sobre a origem do homem¹⁷⁵.

Os autores identificam os saberes científicos a uma concepção de ciência fundada no modelo iluminista das ciências naturais e não no sentido contemporâneo do termo. Assim, longe de um campo de embate entre saberes e interesses, as pesquisas científicas são entendidas como um projeto comum em prol de uma causa, descobrir as pistas e provar a origem do homem. Há uma constante idéia de um quadro a reconstituir, um cenário a montar, onde as peças novas preencherão melhor o quebra-cabeça, mostrando que isso devia estar ali e não aqui, completando-o. Negligencia-se a idéia de representações de um universo inalcançável, afirmando a evolução do pensamento científico graças a “novos

¹⁷⁴ Idem, ibidem, p. 88.

¹⁷⁵ Idem, ibidem, p. 96.

dados que acrescentem provas, completem e enriqueçam as idéias aceitas no momento”. Estes dados sustentam explicações cada vez mais intensas sobre a “origem do homem”.

Na unidade 3, é tratado o eixo temático das culturas, já amplamente explorado nas unidades anteriores. Inicia-se com a preocupação em precisar a “origem do homem”. Daí prossegue com a “chegada do homem à América” e a “origem do homem dos primeiros povos do continente que se chamaria América”¹⁷⁶. Há a preocupação em estabelecer a diferença entre natureza e cultura, seres humanos e espécies animais, ainda sintonizada ao modelo de discussão cara aos discursos do século XIX, produtores da dicotomia cultura/natureza. Assim, a cultura é entendida como “modo de vida adotado por seu grupo social” e que permite ao homem ser “a única espécie animal que intervém no espaço considerado natural e o recria em função de sua cultura”¹⁷⁷. Trata-se de dicotomia que reafirma a idéia hierárquica do homem acima da natureza, graças à cultura que permitiria dominá-la e, sobretudo, à superioridade de uns sobre outros. Essa noção de cultura é então analisada por meio da conquista da linguagem e do fogo. Com mais clareza ainda, ela explicita que:

*Para os antropólogos, a distinção entre natureza e cultura é fundamental para reconhecermos e diferenciarmos atitudes humanas de atitudes próprias de animais. Esses estudiosos afirmam que é da **natureza** tudo o que está em nós por hereditariedade biológica, quer dizer, todas as características físicas ou comportamentais que herdamos de nossos pais, avós, bisavós, trisavós, tataravós... E é da **cultura** tudo o que adquirimos do mundo externo, ou seja, da família, da comunidade, dos meios de comunicação, enfim, do mundo e que estamos inseridos*¹⁷⁸.

Desse modo, a partir dessa dicotomia estabelece-se o sentido de campos opostos que se confrontam até o domínio da natureza pela cultura. Nessa classificação hierarquizada, estabelecem-se fronteiras onde elas inexistem, e o mais grave é que se dá a ler essas concepções como estanques e não históricas e dinâmicas. Tal visão compromete o exercício do espírito crítico que o livro tanto insiste em buscar.

A distinção do homem, tratada na quarta unidade, respalda-se na “experiência humana”, marcada pela diversidade cultural. Diversidade abordada pelos “modos de vida

¹⁷⁶ Idem, ibidem, p. 110.

¹⁷⁷ Idem, ibidem, p. 129.

¹⁷⁸ Idem, ibidem, p. 134.

dos primeiros homens”, das cidades e da escrita. Seguindo uma linearidade progressista da urbanização, o livro não se pauta apenas pela ênfase na dimensão político-institucional, mas pela preocupação com a tipificação dos núcleos urbanos das sociedades consideradas clássicas. Ainda assim, afirma-se o entendimento de poder atrelado ao Estado, portanto na sua dimensão exclusivamente institucional, de uma democracia restrita aos cidadãos, sendo Atenas e Esparta as referências de organização social confrontadas.

Ao longo do livro didático, temos uma concepção de história mais sintonizada com os debates historiográficos atuais. A história é percebida como um conhecimento construído com base em interpretações e procedimentos de pesquisa, marcado pelas condições social e cultural de sua produção. Um construto sócio-cultural, embora não essencializado como científico, sintonizado aos modos de trabalho científicos, o que demarca seu campo, distanciado da ficção.

O PNLD, de forma excessivamente crítica, ao meu entender, desvaloriza os esforços dos autores, desclassificando aspectos de seu trabalho por não encontrar características articuladas com as indicações dos PCNs. Segundo a avaliação do programa,

*Em algumas ocasiões, no entanto, os grandes personagens assumem uma posição de destaque no texto, há ausência de análise dos micropoderes, a categoria trabalho não recebe tratamento cuidadoso e as linhas do tempo não fornecem escala. Além disso, alguns processos históricos são apresentados de forma sucinta ou simplificada, o que por vezes dificulta o encadeamento entre os assuntos e a compreensão do conteúdo*¹⁷⁹.

Embora algumas críticas sejam válidas, como a pouca atenção à categoria trabalho, não me parece haver qualquer favorecimento das grandes personagens, muito pelo contrário. E a crítica à análise dos micropoderes (feita apenas a esse livro), me parece exagerada e desproporcional, uma vez que tal categoria não é explorada em nenhum livro didático da quinta série do Ensino Fundamental. A análise do PNLD parece discordar de sua própria exaltação da história temática, ao atrelar “o encadeamento entre assuntos e a compreensão do conteúdo”. A despeito do enquadramento do livro no paradigma cognitivista, numa concepção procedimental da história, e dentro da historiografia renovada, o livro História Temática é fortemente desmerecido pela avaliação do PNLD.

¹⁷⁹ BRASIL – MEC, op. cit., p. 111.

Não se trata, é claro, de obra perfeita e exemplar. Os autores conceptualizam a história como um conhecimento que não é sinônimo de passado, em que os construtores desse conhecimento, não necessariamente historiadores, interpretam documentos diversos para construí-lo. Embora não haja a idéia de recuperar e reconstituir uma verdade primeira, há ainda traços historicistas e positivistas (como as dicotomias polarizantes e o ídolo das origens), que criam a ilusão de um discurso mais científico e, por isso, mais completo e verdadeiro.

Ainda assim, nesse livro, há uma genuína preocupação com a diversidade que marca as histórias humanas e “a humanidade”. Por meio de uma verdadeira preocupação com a pluralidade cultural, esse livro didático dá a ler um olhar insurgente sobre conteúdos considerados “menos nobres” pela tradição do saber histórico escolar, assim como de alguns dos mais “tradicionais”. Mais do que alimentar a velha história progressista e evolucionista, há o interesse pela problematização, pela crítica e pela atenção às diferenças e à identidade.

3.5 - Nova história crítica ¹⁸⁰

A história é uma ciência que estuda o passado da humanidade. O objetivo da História é responder a perguntas como: o que realmente aconteceu no passado? Por que aconteceu de uma maneira e não de outra? ¹⁸¹.

O livro “Nova História Crítica”, de Mário Schmidt, ganhou notoriedade não só pela ampla aceitação entre os professores do Ensino Fundamental, mas também por ter sido alvo de intensa polêmica na imprensa há pouco tempo. O livro didático foi acusado pelo jornalista Ari Kamel de ser ideologicamente enviesado. Em artigo publicado no Jornal “O Globo”, em 18 de setembro de 2007, o jornalista acusa o livro de ser “uma tentativa de fazer nossas crianças acreditarem que o capitalismo é mau e que a solução de todos os problemas é o socialismo, que só fracassou até aqui por culpa de burocratas autoritários”¹⁸². Irei me ater a essa questão com mais atenção no próximo capítulo.

Em livro volumoso, Schmidt faz uso de um arsenal amplo de imagens, desenhos, fotografias, gráficos e mapas para apresentar seu conteúdo. Mais do que o propósito meramente ilustrativo, os documentos visuais têm uma função problematizadora, que pretende ampliar o enfoque e trazer novos elementos para a reflexão, mesmo que, algumas vezes, apenas para reafirmem as visões do autor. A diagramação é dinâmica e a linguagem, muitas vezes, resvala para o coloquialismo, o que levou o autor a não incluir um glossário para termos mais técnicos ou rebuscados. As citações são praticamente inexistentes, ficando restritas aos boxes e textos complementares. A narrativa é povoada de perguntas e respostas seqüenciais, tendo o efeito de um encadeamento causal das questões e de facilitar a memorização, que não é mais objetivo do ensino de história. Segundo a avaliação do PNLD, o texto contempla:

O estudo das transformações históricas da humanidade sob a ótica dos vencidos e valoriza a formação de alunos capazes de pensar a realidade de modo crítico. Há grande diversidade de fontes históricas e o

¹⁸⁰ Schmidt, Mário F. *Nova história crítica*. São Paulo: Nova Geração, 2005.

¹⁸¹ Idem, *ibidem*, p. 13.

¹⁸² Kamel, Ari. “O que ensinam às nossas crianças”, em: *O Globo*. Rio de Janeiro: 18 set. 2007, p. 7.

texto didático oferece constantes questionamentos e problematizações que, se bem aproveitados pelo professor, podem gerar situações de aprendizagem com grande potencial pedagógico.

No entanto, há limites que exigem atenção. A anunciada perspectiva “crítica” associa-se mais à utilização de uma linguagem marcada pela excessiva informalidade do que pela formação de um aluno capaz de pensar e compreender o procedimento histórico. Os recursos usados para facilitar a apresentação de sínteses explicativas resvalam no maniqueísmo e em uma visão muito simplificada dos processos e contradições sociais. As atividades, supostamente reflexivas e críticas, não incluem proposições que ofereçam ao aluno possibilidades de construção de raciocínio autônomo e se esgotam em caminhos nos quais, em geral, uma única resposta é cabível¹⁸³.

O extenso conteúdo de dezoito capítulos estende-se desde as sociedades mesopotâmicas até a cultura medieval, traçando uma análise da evolução humana desde a “comunidade primitiva” ideal até a civilização medieval. Essa evolução etapista busca uma apreensão da totalidade do social com a inclusão do Extremo Oriente e do Islã, partes de um processo global que permitiria a apreensão do todo.

Os capítulos são precedidos pelos dados da catalogação e da equipe do livro, um índice simples e uma seção sobre os modos de usar o livro. Por sua vez, a estrutura fixa dos capítulos divide-se em um pequeno resumo introdutório, um texto principal, um texto complementar, acompanhado de reflexões, e exercícios de revisão e reflexão crítica. Ao final do livro, há os créditos das imagens utilizadas. Não há qualquer explicitação dos dados do autor ou da bibliografia utilizada, além da ausência do glossário.

A capa do livro didático revela muito da concepção e do tratamento dado à história pelo autor. Nela, vemos três crianças caminhando com curiosidade e interesse pelo que parece ser um corredor de alguma pirâmide egípcia, já que as paredes estão cobertas de símbolos desse povo. As crianças trazem lanternas nas mãos, usadas para iluminar sua empreitada. Uma das crianças, uma menina, carrega uma edição do livro Nova História Crítica abraçada junto ao corpo. Uma representação da concepção de história do autor, que a percebe como “a ciência que investiga o passado”. Como ciência que é, ela revela um passado pré-existente e dado, que é iluminado por essa “História”.

Na pequena introdução sobre os modos de usar o livro, o autor apresenta suas concepções, em que “o conhecimento histórico é construído pela dúvida, pela crítica e pelo

¹⁸³ BRASIL – MEC, op. cit., p. 132.

diálogo”¹⁸⁴. Esses termos esboçam o que será analisado no primeiro capítulo, intitulado “O que é História”. E nele é anunciado pelo autor:

Neste capítulo você vai aprender a importância de estudar História. Vai descobrir que a História é uma ciência que investiga o passado para poder compreender melhor o presente.

Existem muitas fontes através das quais o historiador pode pesquisar informações sobre o passado: documentos escritos, pinturas, prédios, músicas, lendas. O historiador colhe esses dados e procura interpretá-los.

*Algumas perguntas são fundamentais: por que as coisas aconteceram dessa maneira? Poderia ter sido diferente? Em que é que esse estudo histórico ajuda a explicar o presente? Tanto as perguntas quanto as respostas dependem da maneira de cada historiador interpretar os acontecimentos*¹⁸⁵.

Temos aqui uma clara definição da concepção de história do autor. História como a ciência que busca no passado as explicações para o presente. O meio para essa investigação são as fontes, que podem ser colhidas e apanhadas para dar pistas sobre esse passado, esse conjunto de acontecimentos a ser interpretado. E se há a percepção da dimensão interpretativa, subjetiva, há a busca objetiva, científica, de explicação de porque “as coisas aconteceram dessa maneira” e não de outra.

Seguindo o texto, Schmidt passa ao tópico “Para que serve estudar História?”, respondendo à questão da seguinte maneira:

A história é uma ciência que estuda o passado da humanidade. O objetivo da História é responder a perguntas como: o que realmente aconteceu no passado? Por que aconteceu de uma maneira e não de outra? Ou seja, os historiadores procuram descobrir o que aconteceu no passado e tentam explicar os motivos que levaram a vida de homens e mulheres a mudar tantas vezes ao longo dos séculos.

(...)

E para que serve estudar o passado?

Porque o conhecimento do passado ajuda a entender melhor o presente, o que está acontecendo agora. Portanto, a História é também uma ciência do presente.

(...) *Muitas crianças pobres não podem ir à escola porque precisam trabalhar de manhã até a noite. Puxa, por que essas coisas acontecem? O que poderia ser feito para mudar essa situação? Aí é que entra a História. Quando estudamos História, nós compreendemos como é*

¹⁸⁴ Schmidt, M., op. cit., p. 10.

¹⁸⁵ Idem, ibidem, p. 12.

*que o Brasil e o mundo ficaram dessa maneira. Estudando História, nós percebemos o que foi feito de errado e injusto no Brasil e no mundo, e aí podemos pensar numa maneira de fazer diferente, de rejeitar o que foi ruim e de transformar as coisas para melhor*¹⁸⁶.

Na longa citação, a história é reafirmada como a “ciência que estuda o passado”. Não se trata de um passado qualquer, e sim do passado “da humanidade”. Essa concepção totalizante é reafirmada e fundamentada no argumento da ciência, condição que assegura a essa disciplina “descobrir o que aconteceu no passado”. Afinal, há o rigor do método científico e as fontes como provas. “E para que serve o passado?” A pergunta reveladora da concepção de história como sinônimo de passado retoma a imagem da história “mestra da vida”, conhecendo o passado para “entender melhor o presente”. O presente seria o estágio atual dessa evolução temporal.

Daí decorre a busca das causas e das origens do atual estado das coisas para entender o porquê de crianças trabalharem, em vez de irem à escola. Segundo Schmidt, “nós compreendemos porque o Brasil e o mundo ficaram dessa maneira” percebendo, descobrindo “o que foi feito de errado e injusto no Brasil e no mundo”. Essa perspectiva maniqueísta com que o autor concebe o social - dividida entre bons/maus; certo/errado; justo/injusto -, é a mesma que ele utiliza para organizar o estudo do passado, recuperado cientificamente, sem que isso justifique seus juízos de valor.

Nas páginas seguintes, Schmidt trata “o ser humano” como um “ser social”¹⁸⁷, ressaltando, nessa condição, a dicotomia cultura/natureza, e o trabalho como valor transcendente do homem. Na ótica da avaliação do PNLD, todavia, significa que “o conhecimento histórico é problematizado ao se incentivar o aluno a pensar criticamente e a participar do processo de construção do conhecimento”¹⁸⁸, posto que reafirma o trabalho como categoria a ser produzida/reproduzida. Segundo o autor,

O trabalho é a atividade mais fundamental do ser humano. Trabalhando, o Homo sapiens aprendeu a produzir ferramentas, a imaginar um objeto e em seguida fabricá-lo, a planejar obras para o futuro. Trabalhando, o homem descobre coisas novas, amplia sua inteligência e sua capacidade de dominar a natureza. O que nos leva a

¹⁸⁶ Idem, ibidem, p. 13.

¹⁸⁷ Idem, ibidem, p. 14.

¹⁸⁸ BRASIL – MEC, op. cit., p. 137.

*concluir que o homem é capaz de se aperfeiçoar, de se auto-educar: o homem é o único ser que produz a si mesmo*¹⁸⁹.

Essa idéia da cultura como fruto do trabalho do homem para “dominar a natureza” fundamenta a posição do homem acima da natureza, estabelece fronteiras entre os dois domínios, reproduz construções já há muito questionadas e superadas. Nessa lógica, a cultura, sobretudo sua dimensão material, confere unidade aos homens, estabelece sua identidade primeira como o animal que produz cultura. A cultura, assim, ganharia *status* de personagem principal, eixo fundamental da história, não obstante o autor enfatize a sociedade como central. Afinal, para ele, sem cultura, ou seja, “sem o trabalho e sem a comunicação não existiria sociedade, não concorda?”¹⁹⁰. Assim, a natureza é expulsa da história, como da sociedade e da cultura, que servem apenas como contraponto e como suporte físico-geográfico. Citando Mário Schmidt:

Portanto, a música, o cavalo domesticado e os idiomas são produtos culturais. É por isso que eles podem se transformar ao longo do tempo. É por isso que eles podem ter uma história.

Porque as sociedades humanas têm história? É fácil entender. Nenhuma delas é produto da natureza. A sociedade humana sobrevive por causa do trabalho e da comunicação entre as pessoas. É exatamente por causa disso que sempre existe a possibilidade de transformar a sociedade. Portanto, os seres humanos são capazes de escolher modificar a sociedade e de criar novas maneiras de viver.

*A ciência da História estuda as transformações das sociedades ao longo do tempo. Isso significa uma coisa muito importante: os historiadores não se importam com fatos que alteram a vida de apenas algumas poucas pessoas. Eles estão interessados em acontecimentos que afetam toda a sociedade. (...) Esse é um fato social. É por fatos como esse que os historiadores se interessam*¹⁹¹.

Pensando a história como ação, comprometida, portanto, com as mudanças sociais, o autor organiza sua narrativa. Não por acaso, a ênfase é dada ao trabalho e às relações configuradoras das formações sociais, consoante sua concepção de história como ciência que “estuda as transformações das sociedades ao longo do tempo”. Do seu lugar de fala, isto é, sob as referências do materialismo histórico, e da suposta cientificidade de seu método, Schmidt pensa a história sob a lógica etapista da sucessão dos modos de produção.

¹⁸⁹ Schmidt, M., op. cit., p. 16.

¹⁹⁰ Idem, ibidem, p. 18.

É uma leitura sintonizada com esse quadro de pensamento, de uma história global, essencializada, contínua, explicativa, da busca da síntese das múltiplas determinações. Significativamente, seu texto - coerente com tais balizas -, segundo a avaliação do PNLD, traz essa marca, em que “os conceitos fundamentais para a construção do conhecimento histórico estão adequadamente trabalhados”¹⁹².

Excluindo outras possibilidades historiográficas, como a micro-História, Schmidt enfatiza os “acontecimentos que alteram toda a sociedade” em sua concepção macro, totalizante, auto-explicativa e reducionista do social. Tal simplificação é objeto da avaliação do PNLD:

*Os conflitos sociais não são examinados com a devida profundidade e as idéias e concepções de mundo das diferentes classes sociais nem sempre são trabalhadas. Permanece a preocupação em estudarem-se as sociedades nas perspectivas das macro-estruturas econômicas, políticas e sociais. São encontradas diversas simplificações explicativas vinculadas às ilustrações, que podem reduzir a força dos textos didáticos. Por outro lado, a figura do herói ainda se faz presente em várias passagens*¹⁹³.

Alheio aos interesses outros que não os econômicos nos conflitos de classe, Schmidt constrói sua narrativa ignorando até mesmo as renovações ocorridas no interior da historiografia marxista. Assim, ao discutir de modo simplista e maniqueísta, divide a humanidade em duas categorias: os bons, os pobres explorados, e os maus, os ricos exploradores, excluindo as experiências históricas desse esquema:

A diferença mais forte é a que existe entre as pessoas ricas e as pessoas pobres. Os ricos têm muitas coisas, geralmente gozam de excelente saúde, freqüentam boas escolas e trabalham menos. Os pobres trabalham muito, não têm quase nada e quando ficam doentes têm dificuldades para consultar um médico.

As diferenças entre ricos e pobres são sociais. Isso significa que não foram determinadas pela natureza.

(...)

Tudo o que foi produzido pela sociedade é fruto do trabalho e, portanto, pode ser transformado.

¹⁹¹ Idem, ibidem, p. 19

¹⁹² BRASIL – MEC, op. cit., p. 137.

¹⁹³ Idem, ibidem, p. 137.

Acontece que nem todas as pessoas vivem do mesmo modo em uma sociedade. Nem todos pensam da mesma maneira. Isso porque existem as famosas diferenças sociais. Por causa delas, uma parte da sociedade pode querer uma coisa e outra parte querer outra.

(...)

Existem vários fatores que contribuem para transformar uma sociedade. Um deles é o conflito entre as classes sociais. Mas existem outros ¹⁹⁴.

O autor deixa de lado as especificidades de cada formação social para expor seu ponto de vista, informado pelo materialismo histórico. Assim, a diferença de classes é destacada como a “mais forte”, a mais gritante entre as “famosas diferenças sociais”, e é definida como incontornável, como necessária ao desenvolvimento das forças econômicas. Oriundo das relações sociais de produção, “o conflito das classes sociais”, a luta de classes é o motor da história, é um dos fatores que “contribuem para transformar uma sociedade”. Não o único, mas o “mais forte”.

Para tratar dos conceitos centrais do pensamento marxista, refere-se às “faces da sociedade”, aos “aspectos fundamentais numa sociedade: a economia, as idéias sociais e o poder político” ¹⁹⁵. Assim, a economia é ressaltada em sua relação com o trabalho, prática que transforma a natureza, produz cultura, e, conseqüentemente, a sociedade. As idéias são definidas como construto coletivo, como ideologia, como criação do pensamento materialmente determinado. Elas “influenciam uma grande parte de uma população de uma sociedade” ¹⁹⁶, e representam “o modo como a sociedade tenta compreender o que está acontecendo” ¹⁹⁷. Já a política é definida como indissociável do poder, mas ambas as concepções são tomadas de forma tradicional, como uma materialidade em que alguns “detêm o poder” e outros são expropriados dele, em que “a forma mais organizada de poder político é o **Estado**” ¹⁹⁸, nessa lógica binária, que exclui a possibilidade de funcionamento do poder atravessando todo o tecido social, em múltiplas direções. O poder é exercido, por definição, dicotomicamente: os que estão dentro e os que estão fora, os que mandam e os que obedecem. Nas palavras de Schmidt,

¹⁹⁴ Schmidt, M., op. cit., p. 20.

¹⁹⁵ Idem, ibidem, p. 21.

¹⁹⁶ Idem, ibidem, p. 22.

¹⁹⁷ Idem, ibidem, p. 23.

¹⁹⁸ Idem, ibidem, p. 24.

*As relações de poder não existem apenas entre os governantes e os governados, entre o Estado e as pessoas. Se você pensar um pouquinho, vai perceber que não é apenas o Estado que manda na gente. Existem outras situações hoje em dia em que uns mandam e outros obedecem. Olha só: o patrão manda no empregado, o comandante manda nos soldados da tropa, os pais mandam nos filhos. Ainda existem casais em que os homens mandam nas mulheres e vice-versa*¹⁹⁹.

O poder, além de ser localizável, é uma via de mão única. Tal expropriação do poder, estabelecida pela posição social e institucional, é o mote da narrativa do livro, como dito pelo próprio autor, ao afirmar que “para compreender melhor as diferenças sociais e os conflitos na sociedade, os historiadores utilizam o conceito de **classe social**”²⁰⁰. Esse é o conceito chave, operacional para a compreensão do social, consoante o quadro de pensamento que preside a escrita do autor. A possibilidade de agenciamentos individuais é negada por Schmidt, que reduz os atores sociais a um bloco homogêneo. Os sujeitos históricos são as classes sociais, as grandes estruturas. Não resta dúvida de que desmistificar uma história conduzida por heróis é tarefa do ensino de história. Todavia, o autor substitui um herói individual por outro: a classe social. Assim, Schmidt ressalta que “a história não é feita pelos grandes heróis”, e sim pela luta de classes:

A primeira coisa que nós devemos considerar é que as mudanças na história nunca são causadas pela vontade de uma única pessoa. Nem mesmo o mais poderoso rei, presidente, general ou cientista tem condições de, sozinho, provocar uma grande mudança na sociedade. Afinal, um homem sozinho é muito fraco.

Esta idéia é muito importante, e o ideal seria você nunca esquecer-la quando estiver estudando nosso livro: a história não é feita só pelos indivíduos. Muitas transformações históricas foram realizadas pelas classes sociais na luta para atender suas necessidades.

*Um dos objetivos de nosso livro é estimular você a raciocinar do mesmo modo como os historiadores profissionais raciocinam. Ou seja, incentivar você a pensar por suas próprias idéias*²⁰¹.

Ensinando o aluno a “raciocinar do mesmo modo como os historiadores profissionais raciocinam”, ou seja, como o próprio autor e os que pensam e escrevem como ele, o livro em questão divulga a idéia de que existe uma verdade histórica e apenas o

¹⁹⁹ Idem, ibidem, p. 25.

²⁰⁰ Idem, ibidem, p. 25.

²⁰¹ Idem, ibidem, p. 26.

materialismo histórico a detém. Nesse sentido, em vez de possibilitar o desenvolvimento crítico do aluno, o autor direciona-o. Na avaliação do PNLD, mais do que estimular uma forma de raciocinar sobre a história, ao longo do livro didático, devido à ausência de orientações ou roteiros para realizar pesquisas e debates, “o objetivo de levar o aluno a investigar e interpretar profundamente as questões não é garantido, o que prejudica a formação crítica. A conotação de muitas atividades é valorativa e não permite variações”²⁰².

Schmidt fundamenta seus argumentos no “rigor do método científico”, o caminho científico para se fazer e escrever história, viabilizando o “pensar por suas próprias idéias”. Assim, conforme seu modelo, o conhecimento histórico requer o pensamento crítico e este se constrói a partir do permanente questionamento posicionado socialmente no presente. De acordo com o autor,

*Toda vez que um historiador quer compreender uma transformação na sociedade, ele elabora uma porção de perguntas. Elas são muito variadas. Dependem do que o historiador está pesquisando no momento, dependem do objetivo que ele quer alcançar. Ou seja, não existe nenhuma lista pronta de perguntas. **Cada historiador elabora suas próprias questões. E essas questões dependem bastante da interpretação que cada historiador faz da história.***

*O conhecimento histórico não é uma coisa que surge de uma hora para outra, prontinho como um pacote fechado. **O conhecimento precisa ser construído*** ²⁰³.

Como se vê, o autor tem o propósito de mostrar os procedimentos envolvidos na produção da história, que envolvem tanto os questionamentos, como objetivos e as interpretações dadas. Nesses procedimentos, o autor ressalta a importância do pensamento crítico e apresenta a construção desse conhecimento histórico como vinculada ao seu desenvolvimento, “o único caminho para se conhecer mais”. Para Schmidt:

Pensar criticamente é não aceitar que tudo já esteja totalmente explicado. Pensar criticamente é saber que o conhecimento é incompleto. Porque ninguém sabe tudo. Todos nós erramos. Até mesmo os mais sábios ignoram uma porção de coisas. É por isso que sempre podemos aprender mais.

Pensar criticamente é questionar nossos próprios conhecimentos. É buscar os erros nos pensamentos dos outros e nos

²⁰² BRASIL – MEC, op. cit., p. 138.

²⁰³ Schmidt, M., op. cit., p. 27.

*nossos próprios pensamentos. Pensar criticamente é procurar o motivo para todas as coisas, é rejeitar as idéias sem explicação. Pensar criticamente é o único caminho para se conhecer mais*²⁰⁴.

Como o conhecimento histórico é definido como incompleto, deve-se, pelo permanente questionamento, “procurar o motivo para todas as coisas”, as causas primeiras, as origens. Pensar criticamente institui-se de forma imperativa como “único caminho” para ampliar o conhecimento. O único caminho para saber “o que realmente aconteceu”, situação em que o historiador faz papel de um detetive: “o trabalho de pesquisa do historiador, às vezes, parece até o de um detetive de filmes de ação, usando a inteligência e os ‘rastros’ (documentos) para desvendar um acontecimento do passado”²⁰⁵. Desvendar um acontecimento do passado pelo uso da razão e da ciência, para poder recuperá-lo e torná-lo conhecimento do progresso humano através da sucessão temporal, ou, nas palavras de Schmidt, “o processo de autoconstrução do ser humano através do tempo”²⁰⁶. Tempo concebido, portanto, como linear e etapista. A avaliação do PNLD, no entanto, não se ocupa dessa concepção em nenhum momento de seu texto, como se tal perspectiva não fosse uma permanência que compromete a viabilização de um ensino de história atento às identidades e também às diferenças, à multiplicidade cultural e histórica, como definido nos PCNs.

Assim, a pré-história é apresentada como tempo comum e único da origem da saga humana, quando o homem ainda estava imerso na natureza, desprovido de história. O conceito não é problematizado, o que possibilita a reafirmação de preconceitos quanto às sociedades sem escrita, vistas como desprovidas e alienadas da história. Schmidt ressalta que “a aventura da história humana está apenas começando”²⁰⁷.

De acordo com os critérios avaliativos do PNLD, explicita-se o caráter tradicional e informativo da história integrada, trabalhada por Schmidt. Seu texto encontra-se informado, também, pelo paradigma de aprendizagem tradicional, pois não investe na dimensão cognitivista e no “pensar criticamente” apregoado. Valoriza-se a descrição linear de acontecimentos políticos mal articulados aos modos de produção econômica, desde a antigüidade até o feudalismo.

²⁰⁴ Idem, ibidem, p. 28.

²⁰⁵ Idem, ibidem, p. 29.

²⁰⁶ Idem, ibidem, p. 33.

²⁰⁷ Idem, ibidem, p. 38.

Os conteúdos priorizados ainda estão fortemente atrelados àqueles tradicionalmente selecionados para compor o conjunto de saberes históricos trabalhados nas escolas, sob uma perspectiva que se pretende mais atenta à “ótica dos vencidos”, mas atrelados a uma lógica acontecimental. Isso implica o silenciamento de muitos dos conteúdos indicados pelos PCNs, em favor de uma forte articulação com o eixo temático do trabalho. São, porém, pequenas as relações entre a sociedade, a cultura e a natureza na sociedade brasileira ou entre os povos da América em seu texto, já que o livro trata desses recortes em apenas uma página do capítulo sobre pré-história. Nessa abordagem, valorizam-se apenas “a origem do homem na África, povos coletores e caçadores; expansão marítima e comercial européia; desenvolvimento da agricultura e a tecnologia agrícola”²⁰⁸. Observa-se, assim, que ocorre uma articulação “ecclética” entre visões do historicismo com o marxismo, pois nem mesmo o enquadramento das experiências do passado sob o conceito de modo de produção é devidamente efetuado.

Nessa “aventura da história humana”, marcada pela leitura sob o viés do materialismo histórico e também pelo historicismo, o autor instaura as origens da sociedade em “comunidades primitivas”, “comunidades em que havia uma grande igualdade social”, em que a “necessidade de desenvolver as forças econômicas levou à desigualdade social” (p. 56). Para Schmidt, “as origens dessa desigualdade estavam no surgimento da propriedade privada e do Estado, na guerra e na escravidão”²⁰⁹.

No terceiro capítulo, de forma mais visível, explicita-se visão marxista na organização das narrativas didáticas. Após apresentar a “igualdade da comunidade primitiva”, o autor discorre sobre a divisão do trabalho e o nascimento do comércio, como parte da seqüência evolutiva da formação da sociedade, ou “o começo da História”, como indicado pelo título do capítulo. Um progressivo acelera-se com o estabelecimento da propriedade privada e seus efeitos: desigualdade social, separação entre trabalho intelectual e a divisão da sociedade em classes sociais. Para o autor, “a propriedade privada aumentou o egoísmo e o isolamento entre as pessoas”²¹⁰, sendo o marco original do capitalismo, cujo processo de formação inclui o “surgimento do Estado” e “o domínio da classe rica”²¹¹.

²⁰⁸ BRASIL – MEC – SEF, op. cit., p. 61.

²⁰⁹ Schmidt, M., op. cit., p. 56.

²¹⁰ Idem, ibidem, p. 65.

²¹¹ Idem, ibidem, p. 67.

A escravidão é regime de trabalho engendrado sob a ótica da exploração de um indivíduo sobre o outro, princípio organizador do capitalismo em gestação. Assim, mesmo que sob o quadro marxista de referência escravos não compreendessem classe social, o autor nomeia-os como tal: “os escravos formavam a classe social mais baixa das antigas sociedades”²¹². Após incursionar descritivamente sobre os acontecimentos políticos, sociais e econômicos da Mesopotâmia, do Egito, da Fenícia, da Palestina e da Pérsia, além de um breve capítulo sobre o Extremo Oriente, o autor chega aos gregos, ponto de chegada do roteiro da história das sociedades antigas. A Grécia foi abordada tal como nos demais textos didáticos, ou seja, pelas contribuições ao mundo ocidental:

O mundo em que vivemos deve muito aos gregos antigos. Nosso idioma, o português, está cheio de palavras gregas. As grandes obras da literatura e arte gregas até hoje são modelo de beleza. As mulheres e os homens atuais também ficam emocionados com a poesia e o teatro gregos. Nos museus, as esculturas gregas estão sempre cercadas por admiradores. Na escola, você estuda coisas na Matemática e nas Ciências que foram descobertas pelos gregos. Os pensadores mais profundos de nossa época estudam e refletem sobre o que os filósofos gregos pensaram.

*Conhecer os gregos é entrar em contato com nossas raízes mais profundas. Eles são nossos avós intelectuais*²¹³.

Na exaltação, no tom celebrativo, são reafirmadas as virtudes dessa civilização grega, marcada pela inteligência e pela criatividade, como o autor assinala a tradição da qual o mundo ocidental é tributário. Assim, o autor ressalta, sem qualquer problematização ou crítica, “nossas raízes mais profundas”, uma origem praticamente biológica, afinal, “eles são nossos avós intelectuais”. Schmidt, inclusive, demonstra juízo de valor quando trata das guerras pela hegemonia entre as cidades gregas. Ele contrapõe, de forma polarizada, os modelos ateniense e espartano de organização política e social: Atenas/democracia, Esparta/oligarquia, fazendo uso da desgastada fórmula historiográfica.

Trata-se de dicotomia que marca a abordagem da concepção de cidadão e de democracia. Esta existia entre os atenienses e, embora representasse “uma coisa muito bonita”, a democracia era restrita, sendo, portanto, “incompleta”²¹⁴. Versão incompleta que

²¹² Idem, *ibidem*, p. 69.

²¹³ Idem, *ibidem*, p. 133.

²¹⁴ Idem, *ibidem*, p. 142.

atingiria a sua plenitude na contemporaneidade. Quanto à idéia de cidadania, herdeira da tradição grega (ateniense), esta era possível apenas ao cidadão, definido pelo seu envolvimento nos assuntos político-administrativos da coletividade pública, o que significa serem poucos aqueles com tal posição social.

Os conteúdos selecionados pelo autor estendem-se até o período medieval, contemplando antes dois capítulos sobre o Islã e o Império Bizantino. A linearidade etapista da história dada a ler pelo autor é o modelo de explicação do presente. Colocações como “a medicina árabe é uma continuação da medicina grega”²¹⁵ apontam para a idéia de continuidade como fio condutor dessa história narrada por Schmidt. Uma história que é, a todo tempo, percebida como ciência, racional e lógica, aprisionada à uma perspectiva etapista.

Informada pelos quadros teóricos do marxismo, essa concepção de história apresentada por Mário Schmidt faz também concessões ao historicismo, num ecletismo que torna expostas as incoerências e inconsistências dessa articulação entre perspectivas históricas discordantes. Assim, Schmidt tanto faz uso da descrição da sucessão dos acontecimentos políticos como dos modos de produção, com os riscos da simplificação que isso impõe. Com efeito, de acordo com o texto avaliativo do PNLD, é recorrente “a transmissão de uma visão maniqueísta de mundo que se manifesta ao longo da obra”²¹⁶.

Assim sendo, concordante com a análise do PNLD, podemos perceber esse maniqueísmo expresso na perspectiva dicotômica de apreensão do social. A história é dada a ler por meio de uma teleologia didática e moralizante, travestida de posição crítica e científica, e com a incorporação de temas e tópicos da contemporaneidade. Daí os “deslizes no que se refere à atualização historiográfica associada a pesquisas e debates mais específicos. Isso porque alguns temas já clássicos, revistos já há algum tempo permanecem de modo naturalizado no texto”²¹⁷, como bem avaliado pelo PNLD.

²¹⁵ Idem, *ibidem*, p. 225.

²¹⁶ BRASIL – MEC, *op. cit.*, p. 138.

²¹⁷ Idem, *ibidem*, p. 138.

3.6 - Para compreender a história²¹⁸

*A História é a ciência que estuda as sociedades humanas através do tempo*²¹⁹.

Em seu livro didático “Para compreender a história”, o autor Renato Mocellin apresenta um conteúdo sucinto e resumido para tratar da história colonial brasileira. Assim, o autor elege o período compreendido entre a chegada dos portugueses e a Independência do Brasil como palco de sua história, consoante a divisão tradicional na historiografia brasileira. A opção em tratar da história do Brasil na quinta série supõe uma maior aproximação temporal e espacial com a faixa etária do aluno desse período. Todavia, talvez seja essa a maior aproximação, pois os recortes políticos tradicionais dos conteúdos e a abordagem reforçam o distanciamento.

A qualidade gráfica do livro deixa muito a desejar, tanto com uma diagramação estagnada e monolítica, como com imagens pequenas e incrustadas como ilustrações dos textos. Ainda que sejam numerosas, as imagens não têm importância outra que a de reafirmar o que é apresentado pelo texto, ignorando os sentidos nelas inscritos. Pequenos textos, entremeados entre as figuras, têm o mesmo caráter ilustrativo, apresentando curiosidades, citações e dados relativos às informações da narrativa principal.

A linguagem é diretiva, pouco receptiva a problematizações, mediando a narrativa dos principais acontecimentos políticos do período colonial, centrada no jogo de perguntas e respostas repleto de causalidades. Muitos termos técnicos são empregados, assim como inserções longas de citações de fontes ou historiografia, sem maiores direcionamentos quanto ao tema tratado. O glossário, no entanto, fica apenas ao final do livro, tornando a leitura mais trabalhosa. De acordo com a avaliação do PNLD,

Com os conteúdos organizados de forma direta e resumida, a proposta da coleção é trabalhar os temas de História a partir dos recortes cronológicos tradicionais. Esse encaminhamento pode ajudar, em alguns momentos, na problematização entre passado e presente e na discussão da realidade social.

²¹⁸ Mocellin, Renato. *Para compreender a história*. São Paulo: Editora do Brasil, 2001.

²¹⁹ Idem, *ibidem*, p. 8.

No entanto, não há integração entre conteúdos de História Geral e História do Brasil, e a abordagem dos tópicos, é, por vezes, muito conteudista, o que restringe o desenvolvimento de distintas habilidades e valorização dos conhecimentos prévios dos alunos. O ofício do historiador é pouco valorizado enquanto procedimento metodológico, o que pode prejudicar a compreensão do caráter construtivo do saber histórico: textos complementares, iconografia e documentos raramente são explorados com o objetivo de reforçar a compreensão de quanto são provisórias as explicações²²⁰.

Seguindo essa linha, o livro didático pouco ousa em todos os sentidos. Sua estrutura divide-se em capítulos, precedidos por uma apresentação dos dados técnicos do livro, da equipe e do autor e um sumário. Não há a preocupação com a qualidade estética do livro, nenhum esforço em produzir um visual mais aprazível aos alunos. Os capítulos de maneira uniforme apresentam um texto para contextualização do assunto a ser tratado, sendo este seguido por tópicos, que, normalmente, marcam a sequência política de desenvolvimento dos temas. Ao final dos capítulos, há uma seção para trabalho com documentos, um texto complementar, algumas atividades e indicações bibliográficas e de filmes.

A concepção de história do autor já começa a se evidenciar na capa, onde nos deparamos com uma imagem de negras vendedoras de Angu, sem qualquer identificação da autoria da imagem e da época retratada. A imagem, uma reprodução de gravura de Jean-Baptiste Debret, vem abaixo do nome do autor e do título do livro didático, ambos bastante destacados, colocada sobre um pano de fundo de livros e relógios acinzentados, simulando uma espécie de viagem no tempo. Na figura, vemos duas negras servindo angu a outros negros que aguardam na fila, enquanto alguns já comem sentados no chão, negras lavadeiras ao fundo e, mais atrás, alguns navios e o mar. Trata-se, sem dúvida, de imagem cuja temática está sintonizada com as propostas dos PCNs: cotidiano, diversidade, diferença, cultura, trabalho e cidadania.

Não obstante tal imagem sinalizar para a valorização da história do cotidiano colonial, isto está distante do conteúdo abordado. Há a preocupação em incluir outros sujeitos da história, além do branco europeu, como os africanos e os indígenas, apresentados cada um em um capítulo próprio. Todavia, o modo como os assuntos e os sujeitos são trabalhados mais reafirma a matriz branca e europeia do conteúdo do que a problematiza.

²²⁰ BRASIL – MEC, op. cit., p. 150.

No primeiro capítulo, Mocellin trata da “produção do conhecimento histórico”, citando Pierre Vilar para legitimar sua proposta de que se entenda o passado para conhecer o presente. Depois, esquece o autor por ele interpelado, para afirmar que:

É muito comum o jovem perguntar: “Para que serve o saber histórico para um comerciante, um médico, um agricultor ou um bancário?”

Será que saber História é simplesmente decorar causas, fatos, conseqüências, datas e nomes de personagens famosos?

Acreditamos que não. Por isso, nessa unidade, procuraremos mostrar como se produz o conhecimento histórico e a razão de você ter de estudar História.

Em História, assim como em outras áreas do conhecimento, não existe um saber acabado. Não existe a palavra final sobre qualquer tema.

Por que isso acontece?

*Acontece porque as pesquisas continuam. Teses, dissertações, livros, artigos etc. são diariamente publicados. Abordagens diferentes, conclusões as mais diversas. **A produção do saber está longe de um consenso.***

*Sendo a “**História filha do seu tempo**” é natural que novos temas ganhem importância que em outras épocas não tinham. Como exemplos, podemos citar: a História das mulheres, das crianças, da alimentação, da sexualidade, das minorias, da violência, do amor, da vida cotidiana e assim por diante.*

Em resumo, é preciso não esquecer que a produção do conhecimento histórico é plural, ou seja, existem fontes diversas, abordagens diferentes e multiplicidade de linguagem²²¹.

A história anunciada pelo autor apresenta-se, assim, sintonizada com a renovação historiográfica, sobretudo a ocorrida na França, com o grupo dos Annales: plural; relativa; novos temas, objetos, problemas, abordagens; posicionada; comprometida com seu tempo e com uma finalidade social de compreender o presente. Entretanto, ao seguir para o primeiro tópico do capítulo, intitulado “O que é a História”, o autor deixa de lado sua preocupação com os princípios, objetivos e metodologias anunciados, afirmando sua concepção nos termos convencionais:

A História é a ciência que estuda as sociedades humanas através do tempo.

*A História não se restringe aos feitos de certos personagens, às guerras e aos grandes **acontecimentos**. A História é feita por todos os*

²²¹ Mocellin, R., op. cit., p. 7.

homens, cada um dentro das condições e das limitações em que vivem. Estas limitações podem ser econômicas, sociais e políticas. Por isso, ao estudarmos a História devemos ter em mente que (...) todos nós fazemos história.

É bom lembrar que estudar o passado pelo passado de nada vale. Estudamos o passado em função do presente, pois o conhecimento das antigas transformações fornece-nos subsídios que auxiliam em nossa prática social.

Ao estudar a escravidão negra no Brasil, você entenderá o porquê do preconceito racial, da existência de favelas e da pobreza, em geral das populações negras, e quais os posicionamentos necessários para que se eliminem as discriminações raciais ²²².

Na primeira frase, o autor sintetiza boa parte de sua forma de conceber a história. Ela aparece aqui não apenas como um conhecimento produzido, “filho de seu tempo”, mas como uma ciência cujo objeto são “as sociedades humanas através do tempo”. Feita por “todos nós”, essa história distanciar-se-ia das narrativas que enfatizam a perspectiva político-institucional, os grandes feitos de “certos personagens”. A função de se estudar a história é a de “compreender o passado para conhecer o presente” ²²³ e colher os “subsídios” fornecidos, identificando-a como sinônimo de passado. Entender o presente é condição para construir nossa identidade e a identidade da nação, definida a partir das “características essenciais do Brasil”. Como explica o autor,

Construímos, assim, a noção de identidade nacional, conhecendo características essenciais do Brasil em diferentes dimensões: sociais, materiais e culturais.

Por isso não importa a profissão que você venha a escolher. É fundamental que você conheça a realidade econômica, social e política do País, bem como o seu processo de formação. Só assim você será um cidadão consciente e capaz de mudar a nossa pátria para melhor ²²⁴.

A história, como conhecimento do passado que possibilita conhecer “a realidade econômica, social e política do País”, é, na visão do autor, condição para formar um “**cidadão consciente e capaz de mudar a nossa pátria para melhor**”. Explicita-se, nessa definição, a concepção de história como ação, como conhecimento transformador, não

²²² Idem, ibidem, p. 8.

²²³ Idem, ibidem, p. 8.

²²⁴ Idem, ibidem, p. 9.

apenas pelos exemplos do passado, mas por uma consciência atenta ao processo de formação do país e de sua realidade.

No tópico “A produção histórica”, o autor trata das fontes históricas, apresentando-as como o material empírico da pesquisa que permite acessar o passado para “reconstruir e compreender determinadas épocas”²²⁵. Distante, portanto, da idéia de representação, Mocellin trabalha os documentos/fontes como evidências irrefutáveis, como registros confirmadores das experiências passadas, divergindo, assim, das noções sugeridas pelos PCNs. A questão é muito pouco explorada, deixando-se um grande silêncio sobre a relação entre linguagem, documento e história. Negligenciam-se, desse modo, essa relação e sua problematização. Como assinalado na avaliação do PNLD:

*Quanto às fontes históricas documentais, escritas ou visuais, nota-se que elas recebem pouca atenção e são pouco exploradas. No geral, têm um caráter mais ilustrativo do texto e muitas delas estão sem legenda e sem os créditos adequados, como autoria e data de produção. Dessa forma, deixam de ser encaradas como elementos problematizadores ou como fontes documentais*²²⁶.

O tempo e as “divisões da história” são tratados por dois tópicos, menos sucintos que o último. Ao tratar o tempo, o autor reafirma a cientificidade do saber histórico nos moldes das ciências naturais e exatas, atento à exatidão matemática dessa “convenção estabelecida pelo homem”. Daí apresentar as formas de medir o tempo e a noção de “**processo histórico**”, valorizadas como centrais no exercício da escrita da história:

O tempo é importante para o historiador. Uma data correta é tão essencial à História quanto um cálculo exato à Matemática.

Mas afinal o que é tempo?

O tempo é uma convenção estabelecida pelo homem e que variou e varia de acordo com os mais diversos povos.

(...)

Nós, brasileiros, utilizamos o calendário cristão, isto é, contamos os anos a partir do nascimento de Cristo.

*É evidente que estudar História não é apenas saber datas e fatos. É fundamental captar o **processo histórico**, isto é, o conhecimento do passado em movimento, não que o passado mude, o que muda são nossos conhecimentos e os nossos questionamentos sobre o passado. Portanto, o processo histórico é o conjunto de transformações, onde devemos observar*

²²⁵ Idem, ibidem, p. 9.

²²⁶ BRASIL – MEC, op. cit., p. 156.

*a continuidade dos acontecimentos, bem como as rupturas, ou seja, as mudanças*²²⁷.

Mocellin está preocupado em “captar o **processo histórico**, isto é, o conhecimento do passado em movimento”. O passado, no qual o conhecimento histórico se espelha, delinea-se como a trama que envolve os fatos e as datas e que será descoberta e reconstituída pelo historiador, ao produzir o conhecimento. A noção de passado aproxima-se de um sinônimo para a história, em que valorizam-se a cronologia como meio de mensurar a sucessão temporal, ignorando outras representações de tempo, e o par dicotômico continuidade/mudança. Essas noções são reafirmadas quando o autor apresenta “as divisões da história”, pautadas no tempo europeu, isto é, no quadripartismo histórico e a visão europeizante que ele implica. Reafirma-se, com textos e com imagens simbolizando cada um dos quatro períodos, além da Pré-História, sem qualquer problematização dos valores atrelados a ele. Apresentam-se, respectivamente, pinturas numa caverna, o Parthenon em Atenas, uma catedral medieval, o palácio de Versalhes e uma parede repleta de televisores como exemplos materiais dos diversos períodos. Segundo o texto,

Para facilitar o estudo da História, os historiadores dividiram-na em período ou idades. Esta divisão é meramente didática, sendo válida apenas para a chamada civilização ocidental.

*O período anterior à invenção da escrita é chamado de Pré História, época em que o homem deixava seus registros desenhados em pedras ou paredes de cavernas*²²⁸.

(...)

*É bom deixar claro que o processo histórico não obedece a um desenvolvimento linear. Ele inclui idas e vindas, avanços e recuos, contudo há transformações que podem ser vistas como rupturas, trazendo profundas mudanças econômicas, sociais e políticas. Porém estas rupturas são causadas e ligadas a uma situação já existente*²²⁹.

Longe de ser “meramente didática” e facilitadora, a divisão linear e progressista do quadripartismo histórico dá a ler uma história vinculada à Europa, que se quer válida para a “civilização ocidental”. Negando a multiplicidade das temporalidades, o autor favorece a linearidade e o progresso associados a esse modelo de uma história contínua, que comporta “rupturas”, mas que não são propriamente rupturas, pois são “causadas e ligadas a uma

²²⁷ Mocellin, R., op. cit., p. 10.

²²⁸ Idem, ibidem, p. 12.

situação já existente”. E é seguindo com essa linearidade, mesmo que o processo histórico não obedeça “a um desenvolvimento linear”, que o autor, logo no início do capítulo 2, trata do “Brasil no contexto da expansão comercial européia”²³⁰, mais atento aos “avanços” do que aos “recuos”.

Ao fim desse primeiro capítulo, temos delineada uma história identificada com a ciência e capaz de “qualificar o olhar” pretendido, formador do cidadão consciente e crítico. De acordo com o entendimento do autor, “o saber histórico possibilita esta qualificação e uma maior compreensão dos fatos, dando um sabor especial às coisas que vemos”²³¹. A dimensão cultural que preside essa formação, no entanto, não é explicitada ao longo do livro didático, assim como foi silenciada no tratamento do tempo. Apenas o acesso à ciência histórica, ao conhecimento do processo histórico, pode viabilizar essa formação.

A não ser por pequenas ressalvas, em seu conjunto, a narrativa de Mocellin apresenta-se distanciada das renovações historiográficas apresentadas no início. De acordo com a análise do PNLD, com a valorização da linguagem direta na abordagem do conteúdo, o autor negligencia investir no conhecimento prévio do aluno, comprometendo as possibilidades da aprendizagem cognitiva. Segundo a avaliação do PNLD,

*Constatam-se diversas simplificações explicativas e conceituais, grande parte delas de caráter processual, resultantes basicamente da explicação sucinta dos processos históricos. A maioria dos conceitos fundamentais para o conhecimento histórico não está construída satisfatoriamente, embora os conceitos de tempo histórico e de espaço sejam bem trabalhados*²³².

Embora discorde da avaliação quanto aos dois últimos itens, não há como não concordar que o autor procede a “diversas simplificações explicativas e conceituais”, reafirma reducionismos, acabando por privilegiar uma história factual e movida pela causalidade. Há a valorização da narrativa acontecimental dos fatos políticos e econômicos da história do Brasil, sem espaço para outras possibilidades históricas, concordando com o bloco da identidade nacional, segundo a avaliação do PNLD.

²²⁹ Idem, ibidem, p. 14.

²³⁰ Idem, ibidem, p. 17.

²³¹ Idem, ibidem, p. 15.

²³² BRASIL – MEC, op. cit., p. 156.

A valoração de conteúdos da história do Brasil encontra-se sintonizada com conteúdos propostos pelos PCNs. No entanto, longe de valorizar um olhar plural, crítico e diversificado na construção/reconstrução desses conteúdos, o que temos, ao longo do livro didático, é a sucessão de conteúdos mais informativos e menos formativos. Com efeito, o tratamento das “relações entre a sociedade, a cultura e a natureza, em diferentes momentos da História brasileira”, restringe-se à descrição da “natureza e povos indígenas na visão dos europeus, exploração econômica de recursos naturais pelos exploradores europeus, agricultura de subsistência e comercial”²³³. No subtema relativo às relações de trabalho, há atenção para a “escravização, trabalho e resistência indígena na sociedade colonial; tráfico de escravos e mercantilismo; escravidão africana na agricultura de exportação, na mineração, produção de alimentos e nos espaços urbanos; lutas e resistências de escravos africanos e o processo de emancipação” e “grandes proprietários, administradores coloniais, clérigos, agregados e trabalhadores livres”²³⁴. Todos esses conteúdos, no entanto, são trabalhados sob a perspectiva exclusiva do político e do econômico, sem nenhuma articulação com o social e o cultural, como se as relações de trabalho se esgotassem nelas mesmas.

Além disso, a abordagem da vida econômica do período colonial é um mero desdobramento da economia portuguesa e da européia. Seu tratamento do tema, que se inicia pela crise européia do século XIV e pela expansão do comércio, prioriza a matriz européia, responsável pela “descoberta” da América. O autor reproduz a idéia do descobrimento, reafirmando a tradição do feito luso, tratando o expansionismo português e espanhol sem referência ao encontro entre os dois mundos. Apenas um dos muitos possíveis olhares é valorizado.

Apenas no capítulo 3, teremos a abordagem da questão indígena, cuja preocupação é caracterizar esses “nativos”, que foram “descobertos” pelos civilizados. Assim, seu relato informa que “quando da chegada do homem branco, portanto, os nativos aqui encontrados já possuíam uma longa História, tão repleta de realizações e de mudanças quanto a dos seus conquistadores”²³⁵. No entanto, com essa caracterização dos conquistados, o autor não se ocupa em explicitar, ou mesmo esboçar contorno para ela. O

²³³ BRASIL – MEC – SEF, op. cit., p. 58.

²³⁴ Idem, ibidem, p. 60.

²³⁵ Mocellin, R., op. cit., p. 29.

que ressalta é a diversidade cultural desses povos, por meio de seus troncos lingüísticos. Além disso, informa sobre o modelo de organização política centrado na aldeia, e de organização social centrado no reduzido grau de diferenciação. Menciona também a religião mais como pretexto para falar do processo de catequização a cargo dos religiosos europeus.

Esse olhar estruturante preside todo o texto didático, inserindo “o Brasil no processo de expansão mercantil européia”²³⁶, tratando do negro e dos quilombos, “mãos e pés do Brasil”²³⁷, apresentando “o nordeste açucareiro”²³⁸, “a expansão territorial”²³⁹, a mineração, a pecuária até chegar à “crise do sistema colonial”²⁴⁰. Finalizando, ainda sob o mesmo modelo, há um capítulo com outros “estudos de caso”: “a religião no Brasil colonial”²⁴¹ e “da vinda de D. João VI à emancipação política”²⁴². Ao longo de sua narrativa acontecimental, sem aprofundamentos e problematizações, o autor valoriza o factual, o político-institucional e o econômico.

O recurso retórico a numerosas citações e imagens é recorrente e vem para conferir autoridade ao discurso proferido, sem criar situações para a reflexão e para a crítica. Autores como Caio Prado Jr. e Néelson Werneck Sodré são utilizados todo o tempo, assim como muitos outros autores brasileiros, identificados com a historiografia econômica e social dos anos 60 e 70. Estes estão distante dos alunos de quinta série, como a história relatada, mas interpelam e convencem muitos professores no sentido de sua adoção.

Buscando dar uma “cara nova” - a uma velha abordagem, o autor nomeia tópicos como “a visão do paraíso”, descrição da exploração dos recursos naturais com a chegada dos europeus e não a análise do imaginário europeu sobre o Novo Mundo. Cita Américo Vespúcio e seu texto *Mundus Novus*, inclui uma imagem representativa do imaginário da época, apenas com o sentido meramente ilustrativo, longe de ser vista como suporte representacional do novo mundo e os sentidos/valores/idéias neles contidos. A ênfase do autor está nas casualidades estruturais:

²³⁶ Idem, ibidem, p. 39.

²³⁷ Idem, ibidem, p. 49.

²³⁸ Idem, ibidem, p. 64.

²³⁹ Idem, ibidem, p. 78.

²⁴⁰ Idem, ibidem, p. 113.

²⁴¹ Idem, ibidem, p. 128.

²⁴² Idem, ibidem, p. 134.

Mas, afinal, se o Brasil era o “paraíso terrestre”, por que os portugueses não ocuparam imediatamente o nosso território?

*Você não pode esquecer de que, na Europa, vivia-se o capitalismo comercial (onde o comércio era essencial) e só o que dava lucro imediato interessava ao povo e seus governantes*²⁴³.

Sucedem, então, um quadro cronológico das expedições navais portuguesas, as capitanias hereditárias, o governo geral e a “solução açucareira”²⁴⁴. E, com a questão do açúcar, introduz-se então um olhar para o negro, após um esboço, tão simples quanto aquele feito sobre os indígenas, para tratar da “história da África negra”²⁴⁵. Segue um estudo de caso sobre quilombos, o nordeste açucareiro tomado como modelo sócio-econômico da sociedade colonial, as invasões holandesas e as resistências a ela.

Para tratar da expansão territorial, vista como “uma aventura mais dramática e empolgante do que a conquista do oeste dos Estados Unidos. Nossos bandeirantes superaram em muito, em termos de aventuras, as façanhas dos cowboys norte-americanos”²⁴⁶, o autor dá a ler heróis e suas “aventuras”, representando a expansão como “conquista”. Passa-se, então, à sociedade mineradora, novo modelo sócio-econômico colonial.

Após essa análise, pretensamente estruturante e “totalizante”, do desenvolvimento político, econômico e social da colônia, Mocellin introduz outro estudo de caso: a religião no Brasil colônia; fora dos quadros econômicos e como vitrine do cultural. Algo singular, quase uma curiosidade, daí ser tratada à parte, como um estudo de caso que não se encaixa no seu modelo estruturante e estruturado. O cultural, visto como um apêndice na sua visão hierarquizada e compartimentalizada do social, é sempre tratado no final e de forma sucinta. A determinação de uma instância sobre as demais se explicita.

Não por acaso, o PNL D, em sua avaliação, recomenda especial atenção sobre as inconsistências do livro, pois “as questões metodológicas centrais relacionadas ao conhecimento histórico e à sua aprendizagem são abordados de forma frágil na obra”²⁴⁷. O livro “Para compreender a História”, embora anuncie seu propósito de compreender a história para possibilitar a formação da consciência crítica do cidadão e o respeito às diferenças, está aprisionado a concepções tradicionais e aos processos de identificação. Uma

²⁴³ Idem, ibidem, p. 41.

²⁴⁴ Idem, ibidem, p. 46.

²⁴⁵ Idem, ibidem, p. 50.

²⁴⁶ Idem, ibidem, p. 78.

²⁴⁷ BRASIL – MEC, op. cit., p. 158.

história historicista, acontecimental, explicada a partir das estruturas econômicas e políticas e de modelos ideais.

Todo o tempo, trabalha-se com uma percepção da história como sinônimo de passado, com a pretensão de recuperá-lo, como também de encontrar “o processo histórico”, por meio de um rigor científico. Eliminando qualquer dimensão ficcional e narrativa e atendo-se à exatidão matemática das datas, ao longo de todo o livro didático, o autor acaba por ressaltar a perspectiva linear e totalizante de sua concepção de história, atrelada à noção de progresso. Nem mesmo seus esforços em se articular à historiografia econômica e social dos anos 60 e 70 foram efetivados, pois o que se vê é uma narrativa acontecimental, sintonizada também a um modelo positivista, com a permanência de significados de continuidade, causalidade e exaltação do político e do econômico.

3.7 - Saber e fazer história²⁴⁸

*História é a produção de um conhecimento que procura entender como os seres humanos viveram e se organizaram desde o passado remoto até os nossos dias*²⁴⁹.

Ao longo do livro didático “Saber e fazer História”, Gilberto Cotrim, um dos autores mais tradicionais do universo dos livros didáticos, tenta trazer renovações para seu material didático e articular-se às orientações dos PCNs. O livro contém fotos e imagens de boa qualidade gráfica, mais ilustrativas do que problematizadoras dos conteúdos tratados, mas sempre devidamente citadas. A narrativa é diretiva, com pouco espaço para problematizações, mas com numerosas citações, que surgem para afirmar o discurso veiculado. A linguagem é bastante técnica, mas existem glossários explicando termos muito formais, ao longo dos capítulos.

O formato e a diagramação são tradicionais e claros. A estrutura dos capítulos também segue um padrão tradicional, dando a ler uma linear e eurocêntrica formação da civilização ocidental. Ainda que seja perceptível a incorporação de elementos pedagógicos sintonizados com as concepções sugeridas pelos PCNs, esses elementos são veiculados de forma simples, sem um cuidado problematizador, ainda que haja “coerência entre aquilo que se anuncia e o que é executado”, de acordo com o PNLD. Além disso, para a avaliação do PNLD,

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.

(...)

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

²⁴⁸ Cotrim, Gilberto V. *Saber e fazer história*. São Paulo: Saraiva, 2002.

²⁴⁹ Idem, *ibidem*, p. 11.

*dos exercícios com os temas da realidade, explora-se timidamente a experiência do aluno no desenvolvimento dos conteúdos*²⁵⁰.

O livro didático está organizado em capítulos, que são precedidos pelos dados do autor, da equipe e do livro, uma apresentação de sua estrutura e um sumário. Ao final, há a bibliografia. Os capítulos iniciam-se com um texto sobre o tema a ser tratado, seguido de algumas perguntas investigativas. Segue-se o texto básico, entremeado por alguns quadros e boxes, ficando para o final as atividades da seção “oficina da história e indicações de leituras sobre o tema.

A concepção de história do autor é dada a ler desde a capa, onde é apresentada a imagem de uma estátua egípcia do faraó Tutancâmon, conforme informado na contracapa. O faraó volta a ser mencionado num quadro no capítulo 7, que trata da descoberta de seu túmulo. Em ambos os casos, o que se destaca é a preocupação com esses “grandes vultos”, ou “pessoas ilustres”²⁵¹, nas palavras do próprio autor. A “ênfase excessiva na informação já pronta” articula-se, então, a uma atenção a esses grandes vultos e pessoas ilustres. Cotrim trabalha uma história das “civilizações”, interessada na sucessão linear de governos e em indivíduos ligados ao governo, ao Estado.

O caráter linear e etapista da história dada a ler na capa é afirmado no sumário, sendo reafirmado também no primeiro capítulo, espaço tradicionalmente privilegiado para discussão dos conceitos históricos. O autor indica a história como polissêmica, buscando uma percepção plural de história, seus “vários sentidos”:

*A palavra **história** pode ter vários sentidos.*

*Essas histórias criadas pela imaginação humana são chamadas de **histórias fictícias** ou **ficção**. Muitas vezes, inspiraram-se no conhecimento de épocas passadas (...).*

*O conjunto dos acontecimentos e experiências que ocorre no dia-a-dia, tanto de uma pessoa quanto de um grupo, pode ser chamado de **história vivida**. Essa história pode constituir uma **memória** (recordações), individual ou coletiva, dos sujeitos que a viveram.*

*Podemos também utilizar a palavra **história** em outro sentido: história é a produção de um conhecimento que procura entender como os seres humanos viveram e se organizaram desde o passado remoto até os nossos dias.*

²⁵⁰ BRASIL – MEC, op. cit., p. 159.

²⁵¹ Cotrim, G., op. cit., p. 80.

*Nesse sentido, história é uma busca de saber voltada para a compreensão da vida dos seres humanos e das sociedades ao longo dos tempos*²⁵².

Apesar de uma aparente pluralidade da idéia apresentada, atenta à polissemia de sentidos da palavra história, o autor não as entrecruza, mas sim as compartimentaliza e hierarquiza. O conhecimento produzido busca “entender como os seres humanos viveram e se organizaram desde o passado remoto até os nossos dias”. Como explicita logo em seguida, os dois primeiros sentidos da palavra história servem apenas como objetos, assuntos a serem tratados, para esse conhecimento totalizante. Não são tidos como produtores na “produção de um conhecimento”, nessa “busca de saber”, apenas como produzidos. A história é instituída como “um conhecimento” produzido a partir da “**história vivida**” ou das “**histórias fictícias**”.

Na seqüência, Cotrim explicita sua concepção de história ao defender o papel desta na formação dos cidadãos e do “olhar crítico”, esboçando sintonia com as sugestões dos PCNs. Segundo o autor,

Num país como o Brasil, marcado por tantas injustiças sociais, o estudo de história pode servir para ampliar nossa consciência sobre a imensa e urgente tarefa de construir uma sociedade mais justa, digna e solidária.

No entanto, por muito tempo o estudo da história ocupou-se principalmente do governo dos países: como foram formados, como eram governados, em que guerras e conquistas se envolveram.

Essas formas de estudar a história foram e ainda são muito utilizadas. Mas, nesse livro, vamos evitar a ênfase no governo e nos governantes. Além das “pessoas ilustres”, tentaremos mostrar a luta e os anseios das “pessoas comuns” Procuraremos, então, ampliar o enfoque, sem restringi-lo a um único (político, econômico, social). Queremos, a partir desse estudo, que você adquira um olhar crítico sobre o mundo à sua volta.

*Para nós, e para muitos historiadores atuais, a história interpreta as vivências humanas através dos tempos. Um dos objetivos é adquirir consciência do que fomos para transformar o que somos. Transformar para melhor, segundo o consenso da maioria*²⁵³.

Em seu texto, o autor acredita na história como ação, como instrumento para “ampliar nossa consciência”. Transformação em que uma abordagem de amplo enfoque,

²⁵² Idem, ibidem, p. 11.

mais abrangente que o político tradicional, permita que o aluno “adquirir um olhar crítico sobre o mundo à sua volta”. Cotrim busca um amplo “enfoque, sem restringi-lo a um único”, afirmando a necessidade de percepção da totalidade da história atenta às “pessoas comuns”. Assim, tomando “consciência do que fomos”, reunir os requisitos para “transformar o que somos. Transformar para melhor”. A história, costumeira mestra da vida, surge como guia para a consciência, por meio dos ensinamentos dos erros e acertos passados. Mais ainda, permitiria ver onde “nós” erramos antes, para “nós” podermos acertar depois, guiando nossas ações para um progresso de nossas consciências até um olhar crítico.

Progresso que se daria pela compreensão totalizante do passado. Este amplo enfoque aproxima a história do passado, não se restringindo a apenas um, sendo um triplo enfoque “(político, econômico, social)”, pretensamente completo e total. A história cuja ênfase está “no governo e nos governantes” daria espaço para a história das “pessoas comuns”, segundo o autor. Esse pretensamente amplo enfoque, no entanto, hierarquiza as dimensões humanas, além de silenciar a dimensão cultural, ao ser tratado o conteúdo, sem haver real valorização de uma história vista de baixo ou de outros atores sociais que não as “pessoas ilustres”. Há, ainda, o privilégio dado ao político e ao econômico como enfoques para leitura do social, como indicado na avaliação do PNLD, pois “os conteúdos clássicos da disciplina estão organizados cronologicamente, e nas análises enfatizam-se as grandes linhas políticas e econômicas do processo histórico”²⁵⁴.

Além disso, com as exigências dos PCNs e do PNLD quanto à expressão das pluralidades culturais no tempo e no espaço, longe de ser esquecida, a dimensão cultural está posta em silêncio entre os conteúdos privilegiados, reforçando seu caráter ilustrativo, costumeiramente deixada para o fim dos capítulos. Posta como hierarquicamente inferior, a cultura seria matéria-bruta, e não um enfoque, para ser lida através desse enfoque em que se acredita, político, social e econômico.

Além de rebaixar a importância da dimensão cultural, Gilberto Cotrim enfatiza a identidade, o “nós”, e confere pouco espaço para a diferença e a diversidade. Longe de uma história com esse amplo enfoque político-sócio-econômico da cultura humana, o autor apresenta uma história linear e etapista da formação da civilização ocidental. O político

²⁵³ Idem, *ibidem*, p. 12.

²⁵⁴ BRASIL – MEC, *op. cit.*, p. 164.

claramente prevalece como viés para pensar “as vivências humanas através do tempo”²⁵⁵. Mais uma vez, conforme é avaliado pelo PNLD em seu texto, ao longo do livro didático, há uma ênfase dos conteúdos por meio da “periodização dos acontecimentos políticos. Constata-se a 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”²⁵⁶. As origens do Estado compõem essa história acontecimental, centrada no político-institucional nos moldes da tradição positivista do IHGB.

A seguir, o autor passa à discussão sobre produzir história e o “problema da verdade”. Por meio da narrativa de uma fábula indiana, do elefante e dos cegos, que trata da parcialidade da verdade, o autor apresenta seu ponto de vista. Segundo Cotrim:

No estudo de história e em outros ramos do conhecimento, não podemos nos comportar como os “cegos da lenda”, ou seja, não podemos observar e compreender uma parte da realidade e concluir, apenas com a análise parcial, que descobrimos a “verdade plena”.

*Hoje em dia, grande parte dos historiadores concorda que seu trabalho não estabelece conhecimentos definitivos, plenos e perfeitos. O conhecimento produzido pelo historiador é **seletivo e limitado**. É seletivo porque cada um seleciona o tema que deseja pesquisar, o que mais lhe interessa. É limitado porque, por mais ampla que seja sua pesquisa, ela atinge apenas parte do todo, pois a tarefa de conhecer é sempre infinita. A produção do conhecimento histórico é uma atividade contínua²⁵⁷.*

Se não podemos nos comportar como os “cegos da lenda”, como indica o autor, já que o conhecimento histórico é sempre “**seletivo e limitado**”, este aponta os limites das pretensões quanto aos “amplos enfoques”. Na fábula, no entanto, os cegos interpretam cada qual uma parte do elefante como o todo - ainda que sejam interpretações limitadas -, remetendo a uma exterioridade concreta e verdadeira. Há um elefante, ao qual os cegos se referem, mesmo que de maneiras distintas. Se Cotrim acrescenta que “não podemos observar e compreender uma parte da realidade e concluir, apenas com a análise parcial, que descobrimos a ‘verdade plena’”, ainda assim, em sua narrativa, há uma pretensão de um “amplo enfoque” capaz de formar a consciência dos alunos e alunas e de lhes servir de parâmetro correspondente à realidade. Quanto mais amplas a pesquisa e a abordagem, mais

²⁵⁵ Cotrim, G., op. cit., p. 12.

²⁵⁶ Idem, ibidem, p. 165.

²⁵⁷ Cotrim, G., op. cit., p. 14.

perto da verdade estaríamos. Uma verdade maior e transcendente, um espírito da verdadeira história, em que história aproxima-se de sinônimo de passado para formar o cidadão crítico.

Além disso, quando diz “a produção do conhecimento histórico é uma atividade contínua”, Cotrim silencia claramente as infindáveis discontinuidades que povoam o discurso historiográfico. Mesmo se queria explicitar uma produção ininterrupta da história, o autor silencia aqui, como ao longo de seu livro didático, que a história, ao obedecer a minha interpretação, produz/reproduz o contínuo e o descontínuo de minhas concepções e vivências. Há uma busca constante por apreender um sentido primeiro, uma linearidade totalizante, normalmente denominada “processo histórico”:

*O historiador investiga e interpreta as ações humanas que, ao longo do tempo, podem ter provocado **mudanças** na vida social em vários aspectos: na economia, nas artes, na política, na maneira de pensar, nas formas de ver e pensar o mundo. Mas o historiador também analisa as ações humanas que não interferiram de modo significativo na vida social, provocando o que, em história, se chama **continuidades**.*

*O trabalho do historiador é uma busca para compreender as ações humanas, isto é, o processo histórico*²⁵⁸.

Associando a história ao passado, à compreensão das “ações humanas”, o autor afirma a idéia da história como meio para identificar o par dicotômico continuidade/mudança. Encadeá-las, então, na busca por “compreender as ações humanas” o conduz ao “processo histórico”. Negligencia-se, no entanto, o olhar do historiador nesse processo de investigação e interpretação, ao longo do livro didático.

O tema do capítulo seguinte é o tempo, apresentado como “dimensão fundamental da vida”. Aqui, Cotrim investe nas noções de “sucessão”, “duração” e “mudança” dos acontecimentos como elementos facilitadores para abarcar a percepção do tempo. Para ele, “podemos relacionar a noção de tempo com a sucessão de momentos, a duração dos acontecimentos e as percepções de mudanças” e, a partir daí, usamos isso como “critérios pelos quais distinguimos os acontecimentos que são anteriores, simultâneos ou posteriores a outros”²⁵⁹. Caracterizando os modos como se mede o tempo como “elaborações históricas”, o autor recorre à dicotomia entre tempo da natureza e tempo da fábrica, citando Lucien Febvre e Sandra Pesavento como informadores dessas concepções.

²⁵⁸ Idem, *ibidem*, p. 14.

O autor dá a ler pares dicotômicos como mudança/continuidade, tempo da natureza/tempo da fábrica, civilizado/pré-civilizado, com relações de causa e efeito ao longo do livro didático. Ainda que, ao contrário da oposição que é estabelecida, haja profundos diálogos entre as partes, transparece, na narrativa de Cotrim, um “tempo da fábrica”, que domina o “tempo da natureza” e o superpõe unilateralmente. Recorrendo a Marc Bloch, podemos contrapor tal concepção, uma vez que, para o citado autor, “esse tempo verdadeiro é, por natureza, um continuum. É também perpétua mudança”²⁶⁰. Cotrim segue tratando do tempo cronológico e abordando a periodização histórica, entretanto, reafirmando sua concepção dicotômica:

Você já percebeu que constantemente estamos agrupando e dividindo o tempo de acordo com as atividades do nosso cotidiano? O tempo de estudar, o tempo de dormir, o período de férias.

Para organizar o estudo de história, os pesquisadores agrupam os temas e os acontecimentos em períodos. Cada período histórico deve apresentar características consideradas significativas, importantes, que o tornem diferente de outros períodos.

(...) Ou seja, dividir a história em períodos traduz o esforço que fazemos para entender melhor os processos de mudanças. (...)

*As periodizações históricas estão de acordo com o ponto de vista de quem as elaborou*²⁶¹.

Cotrim atenta para o envolvimento dos pontos de vista produtores das periodizações. Além da defesa das compartimentações como tradutoras do “esforço que fazemos para entender melhor”, o autor justifica a permanência da concepção de “Pré-História” e do uso da chamada “periodização tradicional”, reafirmando o valor desses mecanismos. Essas formas de conferir sentido à história têm seu uso naturalizado pela própria tradição de seu uso. Sem elencar quaisquer ressalvas, apenas há a perpetuação de seu uso, reforçando hierarquias e interesses imbricados em suas “traduções”.

Para a avaliação do PNLD, a maior parte 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

²⁵⁹ Idem, *ibidem*, p. 18.

²⁶⁰ Bloch, M., *op. cit.*, p. 55.

²⁶¹ Cotrim, G., *op. cit.* p. 21.

cultura, tempo, natureza e espaço”²⁶². Mesmo com o forte caráter informativo do texto, respaldado numa história totalizante e linear, o programa entende serem adequadamente construídos alguns dos conceitos, mas ressaltando os problemas com outros como os de cultura e tempo até aqui tratados.

O autor passa, então, à “origem humana”, idéia que povoa todo o livro, alimentada por sua vontade de “reencontrar” o passado e, sobretudo, de “reencontrar-nos”. Sejam explicações religiosas ou científicas, estas origens compõem uma teogonia idílica de um estado de perfeição, ao se “investigarem nossas origens”²⁶³. E o que começa como a explicação da origem humana, se encaminha de forma linear e contínua para “o berço das primeiras civilizações”²⁶⁴.

Acredita-se em um “estudo do passado distante da humanidade, procurando saber como os seres humanos se organizaram para sobreviver”²⁶⁵, em que “os arqueólogos resgatam a história por meio de vestígios”, já que “os vestígios deixados pelos primeiros habitantes do planeta possibilitam reconstituir sua história”²⁶⁶. Ainda que os vestígios sejam tomados como representações de mundo, o autor acredita que sua interpretação permite “reconstituir” a história, conhecer seu passado, “resgatar” uma origem que a explique.

Ao iniciar o debate sobre o conceito de “civilização”, Cotrim o problematiza bem, localizando seu surgimento no contexto do iluminismo francês, no século XVIII, com seu “sentido evolucionista de progresso”²⁶⁷. Ele defende que “as sociedades humanas são diferentes, mas não se pode hierarquizá-las numa classificação linear”, criticando as totalizações homogeneizantes. Ainda assim, como de praxe, o autor passa do questionamento de uma idéia à justificação de seu uso, principalmente pelo continuísmo com uma tradição. Segundo o autor,

*No entanto, o termo **civilização** continua sendo bastante utilizado nos estudos históricos. Neste livro, vamos utilizá-lo para nos referir a uma forma própria de organização social. Nesse sentido, nas palavras do historiador Jaime Pinsky, “civilização não é elogio, e pré-*

²⁶² BRASIL – MEC, op. cit., p. 165.

²⁶³ Cotrim, G., op. cit., p. 26.

²⁶⁴ Idem, ibidem, p. 61.

²⁶⁵ Idem, ibidem, p. 37.

²⁶⁶ Idem, ibidem, p. 38.

²⁶⁷ Idem, ibidem, p. 47.

civilizado não pode ser tomado como ofensa”. (Jaime Pinsky. *As primeiras civilizações*. São Paulo, Atual, 1994, p. 46)²⁶⁸.

A seguir, dando a entender a subjetividade envolvida na definição do termo “civilização”, cita o arqueólogo Robert Braidwood, para elencar as exigências para receber esse selo. O citado autor, embora volteie dizendo não definir o que é civilização, em princípio, o faz caracterizando suas “qualidades”: urbanização, “civilização significa urbanização”; governos formais, “significa uma organização política formal”; sistema de leis, “significa a existência de leis formais”; iniciativas públicas, “há projetos formalizados (...), além de algum tipo de exército”; expressões artísticas, “significa formas de artes bastante novas e diversificadas”; e, por fim, um sistema de escrita. Dito isso, conclui “O povo dos Andes – os incas – tinha tudo que se requer para constituir uma civilização, exceto um sistema formal de escrita. Não vejo razão para dizer que não fossem civilizados.(...)”²⁶⁹.

Cotrim, com base em Braidwood, pretende construir uma concepção ampla e abrangente de civilização – assim como de história -, de caráter universalista, inclusive fazendo concessões. Ainda assim, sua definição é excludente, apresentando a civilização como estágio seguinte da organização social. Ao distinguir entre civilizados e pré-civilizados não há neutralidade possível, muito menos isenção por parte dos que a definem. Mantém-se e reafirma-se, isto sim, o “caráter evolucionista de progresso”, as totalizações homogeneizantes, criticadas pelo próprio autor.

A concepção de história do autor identifica-se, assim, com a saga evolutiva e etapista da civilização humana. Ao longo da linearidade de sua narrativa, Cotrim aproxima a noção de “primitivos” como o “pré-civilizado”, a forma de organização social que por oposição dicotômica é não urbanizada, coletora e nômade; desgovernada, ainda entregue ao coletivismo idílico e igualitário; desprovida de leis formais; desprovida de organização e projetos coletivos; formas artísticas rústicas, pouco variáveis, limitadas; ágrafas, circunscritas à oralidade por excelência. Uma visão dicotomizada, hierarquizante e etapista. Silencia-se a diversidade cultural, a diferença em prol de categorias uniformizantes, aglutinadoras, valorativas de uma identidade humana no tempo e no espaço.

²⁶⁸ Idem, *ibidem*, p. 47.

²⁶⁹ Idem, *ibidem*, p. 48.

O autor, ao eleger um conteúdo a ser tratado, privilegia os recortes consagrados pela historiografia mais tradicional e pelo saber histórico escolar. Realizando aproximações com as preocupações dos PCNs, o livro didático pouco ousa ao contemplar os eixos temáticos das relações sociais, natureza e terra ou as relações de trabalho. Dentro de sua concepção informativa, os “primeiros homens no território brasileiro” surgem como adendo da análise da “origem do homem na África”²⁷⁰. Além destes, são valorizados numa linha progressiva, continuísta, o “referenciar e localizar cronologicamente os povos estudados”²⁷¹, com a pretensão de perceber “diferenças, semelhanças, transformações e permanências nas relações de trabalho, no presente no passado”²⁷², de acordo com a avaliação do PNLD. O livro didático passa a elencar as chamadas “primeiras civilizações” e suas contribuições ao “processo civilizatório”. Uma didática contribuição de cada civilização antiga progressivamente avançando a cada etapa em direção à nossa, sob a ótica do autor.

Além disso, há um constante entendimento do poder como algo que se possui. O poder é uma relação unilateral de dominação. A coerção física, somada ao domínio ideológico, explica a distinção entre o pequeno grupo de privilegiados que governa e as massas de excluídos. Alheios às resistências, trata-se como fato o domínio nessa concepção repressiva do poder.

*Mesmo havendo uma separação entre rei (palácio) e sacerdotes (templo), a religião sempre foi utilizada para justificar o poder do rei. Este era visto como um representante direto dos deuses, alguém predestinado para concretizar, entre os homens, a vontade divina. Assim, conforme a religião, o rei detinha um lugar especial na sociedade, entre os deuses e os homens*²⁷³.

(...)

*Para o historiador Ciro Flamarion, essa maioria da população egípcia, submetida a trabalhos forçados, era mantida na submissão pela vigilância, pela repressão e por fatores ideológicos (em especial a crença no caráter divino da monarquia). (Cf. Ciro Flamarion S. Cardoso. Obra citada, p. 43)*²⁷⁴.

Tal concepção do poder localiza-o em um grupo, como a nobreza ou os sacerdotes, ou em uma entidade, como o Estado, alija os “oprimidos” de capacidades de luta

²⁷⁰ BRASIL – MEC – SEF, op. cit., p. 59.

²⁷¹ Idem, ibidem, p. 61.

²⁷² Idem, ibidem, p. 62.

²⁷³ Idem, ibidem, p. 68.

e de ação. O poder não é visto como uma relação, como envolvido em uma série de disputas, por uma constante negociação, e sim como o governo de muitos por poucos, ou de todos pelo Estado, aplicado de forma unilateral.

Quando inicia o capítulo sobre os gregos, Cotrim abre a discussão sobre a importância das contribuições desse povo. Após mencionar a influência arquitetônica do Pátemon, acrescenta:

*Esse é apenas um exemplo da enorme influência da cultura grega nas sociedades ocidentais. Inúmeros outros poderiam ser mencionados: na filosofia, na ciência, no teatro, na literatura, no esporte, na política. Aliás, a própria palavra política é de origem grega, como também os conceitos de cidadania e democracia*²⁷⁵.

Essa influência cultural grega, na verdade, pode ser mais bem classificada como ateniense, de acordo com o ideário do autor. Ele apresenta Atenas como “o caminho da democracia”, opondo-a, como na maior parte dos livros analisados, ao modelo oligárquico de Esparta, ambas apresentadas como representativas da sociedade grega como um todo. Para Cotrim, apesar do “senão” da escravidão, Atenas é tomada como a matriz da produção cultural grega, como o projeto que teria dado origem às idéias democráticas e de cidadania primordiais do Ocidente. A cidadania ateniense, segundo o autor, diferencia-se da nossa por ser restrita e direta. Cita Tucídides e Moses Finley para contrapor com mais clareza a cidadania contemporânea, que seria mais ampla, mas menos participativa, já que indireta e representativa. Além disso, o autor prossegue com uma extensa lista de “elementos básicos” de matriz grega (ateniense), da qual nossa civilização ocidental é tributária. De acordo com Cotrim,

A cultura dos antigos gregos é fonte de elementos básicos que ainda estão presentes nas artes, nas ciências, na filosofia da atualidade. Vejamos alguns exemplos. Considerável parcela do vocabulário das línguas ocidentais (...) utiliza palavras de origem grega, como política e democracia. Ciências como a medicina, a física, a astronomia e a matemática devem muito aos sábios gregos. A filosofia é uma “invenção” grega. A comédia, a tragédia, os Jogos Olímpicos nasceram com os gregos. É tão grande a influência cultural grega que já houve quem

²⁷⁴ Idem, ibidem, p. 81.

²⁷⁵ Idem, ibidem, p. 100.

*afirmasse: “Quase tudo que move o mundo atual é grego em sua origem”*²⁷⁶.

Cotrim afirma que somos herdeiros dos gregos, e funda nessa cultura a origem da civilização ocidental, a afirma como o “berço da civilização ocidental”. Mais especificamente, na Atenas hegemônica, que comandava com pulso firme a Liga de Delos, no século V a.C., principalmente no período áureo do governo de Péricles, quando “os atenienses aperfeiçoaram a vida democrática”²⁷⁷, sob sua liderança. É nesse “período clássico” que aflora o modelo, o esplendor da “identidade primeira” buscada pelo autor. Citando Finley, mais uma vez, Cotrim exalta essa sua representação de Atenas:

*Do século V ao século IV a.C., período clássico da história grega, viveram em Atenas artistas e intelectuais que se destacaram em diversos campos, como o teatro, a arquitetura, a escultura, a filosofia e a história. Provavelmente, a democracia ateniense e o desenvolvimento econômico alcançado pela cidade contribuíram para reunir esses talentos em Atenas. A escultura, a arquitetura e o teatro, por exemplo, eram expressões artísticas públicas, patrocinadas pelos governantes da cidade-estado, em nome da comunidade. Essa arte estava presente na vida cotidiana das pessoas, e não nas mãos de colecionadores particulares. Encontrava-se nos templos, teatros, cemitérios, não em museus (Cf. Moses I. Finley. Obra citada, p. 130)*²⁷⁸.

Aí estaria a “quimera de nossa origem”, para o autor. Nesse ponto, ele instaura, investe, inventa “para si uma identidade ou uma coerência”²⁷⁹. História que dá ao passado trajes do presente para vestir, busca “a potência antecipadora de um sentido”, e não o “jogo casual das dominações”²⁸⁰, conforme nos esclarece Foucault, com o intuito de afirmar uma identidade primeira. A história como modelo fundador. Um modelo ainda por ser acrescido de algumas partes, mas, no seu bojo, bem constituído.

Com a estrutura político-administrativa romana, simbolizada pelo direito romano, afirma-se a origem do conceito de cidadania vindo dos gregos (atenienses), que seria mais bem lapidado pelos romanos, aplicando-o a uma comunidade mais ampla. Como ressalta o autor, “o direito romano tornou-se referência para a criação de grande parte das

²⁷⁶ Idem, ibidem, p. 115.

²⁷⁷ Idem, ibidem, p. 107.

²⁷⁸ Idem, ibidem, p. 116.

²⁷⁹ Foucault, M., op. cit., p. 20.

²⁸⁰ Idem, ibidem, p. 19.

normas jurídicas de vários povos contemporâneos”, herança que faz que “a cultura dos antigos romanos pareça presente *urbi et orbi* (da cidade ao mundo, ou seja, por toda a parte)”²⁸¹.

Ao longo do texto, o autor apresenta uma concepção de história marcadamente historicista, tida como um conhecimento, ou melhor, um “processo de conhecimento contínuo”, em que a “história é uma busca de saber voltada para a compreensão”²⁸². A história aproxima-se da filosofia, como uma reflexão, um saber, um conhecimento. No capítulo sobre Grécia, Cotrim deixa clara sua idéia de história como um reflexo da saga humana ao longo do tempo, “um estudo que busca explicações racionais para a trajetória social humana. Aliás, a palavra história tem origem na palavra grega *historie*, que significa ‘procurar saber’”²⁸³. Uma história repleta de origens e modelos fechados e informativos, essencializados, *historia magistra vitae*. Entendida como um conhecimento racional, a palavra ciência não é utilizada na definição da idéia de história, sua concepção se aproxima, então, da filosofia.

A concepção de história do autor aproxima-se da idéia de passado, é percebida como um conhecimento produzido a partir deste, que o recupera, já que a dimensão ficcional é apartada, considerada apenas mais uma fonte. O autor apresenta uma teleologia etapista e linear em sua pretensa abordagem da vida pública nas esferas política, social e econômica da história. Informado por uma historiografia tradicional, concordante com as heranças do modelo positivista do IHGB, que criticara a princípio, Cotrim dá a ler a forte influência tanto do historicismo, quanto do positivismo, com seu destaque para o universo político-institucional. Segundo o texto da avaliação do PNLD,

*Embora a historiografia tradicional seja criticada, reafirmam-se a política e a economia como fundamentais na 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*²⁸⁴.

²⁸¹ Cotrim, G., op. cit., p. 145.

²⁸² Idem, ibidem, p. 11.

²⁸³ Idem, ibidem, p. 118.

²⁸⁴ BRASIL – MEC, op. cit., p. 164.

Desse modo, mesmo que o PNLD avalie como “adequada” a construção da maior parte dos “conceitos fundamentais da História” ao longo do livro didático, a narrativa do autor ainda é informada por uma historiografia tradicional, marcadamente informativa, prevalecendo o recapitular e o resgatar da história, tida como “as explicações racionais para a trajetória social humana” ²⁸⁵. A história identifica-se ao passado e é esvaziada de suas possibilidades críticas, favorecendo apenas a identificação, sem real atenção, quiçá valorização, da diferença e da diversidade, como orientado pelos PCNs.

²⁸⁵ Cotrim, G., op. cit., p. 118.

Capítulo 4 - Concepções de cidadania

4.1 – As concepções de cidadania nos PCNs e no PNL

Propõe-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais um ensino atento ao processo histórico de formação da identidade, bem como de respeito às diferenças, à pluralidade cultural, étnica e social. Assim, a identidade é enfocada em sua dimensão histórica, tanto no que concerne a sua dimensão comum, compartilhada pelo conjunto da sociedade, como no que concerne a sua singularidade, marca que a distingue das demais. Nessa lógica de um “coletivo singular”, os PCNs investem na escola como espaço mediador na formação do “cidadão crítico”, do “homem civilizado”, da “pessoa ajustada ao seu meio”. Nesse espaço, o ensino de história é destacado pelos PCNs como fundamental na formação intelectual do aluno, por meio da apreensão e da internalização de noções de “diferença, semelhança, transformação e permanência”. Fortalece, assim, os laços identitários e orienta as ações dos alunos e alunas, informados pela idéia de respeito às diferenças; critério indispensável para o exercício da cidadania em uma sociedade democrática. Assim, para os PCNs, a constituição dos cidadãos passa a ser o objetivo principal e a história uma importante mediadora na construção desse objetivo:

*A seu modo, o ensino de História pode favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere. Essa intencionalidade não é, contudo, esclarecedora nela mesma. É necessário que a escola e seus educadores definam e explicitem para si e junto com as novas gerações brasileiras atuais o significado de cidadania e reflitam sobre suas dimensões históricas*²⁸⁶.

O espaço dedicado à questão da cidadania é extenso nos textos dos PCNs. Algumas vezes, no entanto, a percepção da diversidade de formas de concebê-la não significa uma atenção a essa diversidade em sua historicidade. Enquanto os parâmetros ressaltam as múltiplas formas de se conceber a cidadania no tempo e no espaço, bem como

²⁸⁶ BRASIL – MEC – SEF, op. cit., p. 36.

os sentidos historicamente a ela conferidos, os livros didáticos expõem diversos cenários, mais ou menos articulados a essa preocupação de definir e explicitar “o significado de cidadania”. Os parâmetros pautam essa cidadania na formação da consciência e da capacidade crítica dos estudantes, operacionada por meio de escolhas pedagógicas que permitam:

*Conhecer as problemáticas e anseios individuais, de classes e de grupos – local, regional, nacional e internacional – que projetam a cidadania como prática e ideal; distinguir as diferenças do significado de cidadania para vários povos; e conhecer conceituações históricas delineadas por estudiosos do tema em diferentes épocas*²⁸⁷.

Essa concepção de cidadania apregoada pelos PCNs atenta para a dimensão histórica que a constitui, ou seja, a partir de lutas sociais, pretende romper com concepções a-históricas, essencializadoras, dadas, *a priori*, a respeito dela. Assim, os parâmetros valorizam, em princípio, uma percepção atrelada à ampliação dos direitos - políticos, civis, sociais e culturais -, a serem garantidos a todo cidadão. Conforme atenta Marcelo Magalhães, em sua análise da cidadania nos PCNs:

Partindo da dimensão histórica, esta parte dos PCNs compartilha a idéia de que a história moderna da cidadania se constituiu pela ampliação dos direitos a serem garantidos (direitos civis, políticos, sociais e culturais). Tal ampliação foi feita a partir de lutas sociais por conquista de direitos.

*Para os PCNs, a questão da cidadania hoje está ligada à questão da democracia. Se a democracia é compreendida num sentido restrito, de regime político, o significado atribuído à cidadania está relacionado aos direitos civis e políticos. Num sentido amplo, como forma de sociabilidade, a cidadania adquire novas dimensões, englobando os direitos sociais e os direitos humanos*²⁸⁸.

Magalhães, ao historicizar o conceito de cidadania, mostra como essa concepção é tributária de uma tradição de lutas, ligada a busca de um bem-estar comum das sociedades. A presença da idéia mestra do progresso conduzindo a história faz-se presente aqui, em uma crença na evolução natural das sociedades, compartilhada por autores dos séculos XIX e

²⁸⁷ Idem, ibidem, p. 37.

XX. Dentre estes, T. H. Marshall é tido como “parâmetro fundamental da discussão contemporânea de cidadania”²⁸⁹, afirmador dessa lógica evolutiva, segundo a qual a cidadania é vista como um percurso linear e progressivo, em que a evolução da afirmação da cidadania e suas instâncias desenvolve-se com o surgimento dos direitos civis no século XVIII, direitos políticos no século XIX e direitos sociais no século XX, em movimento linear e contínuo de ampliação e universalização. Marshall explicita essa ampliação da cidadania a partir de sua divisão em três partes, três dimensões do conceito:

*Pretendo dividir o conceito de cidadania em três partes. Mas a análise é, neste caso, ditada mais pela história do que pela lógica. Chamarei estas três partes, ou elementos, de civil, política e social. O elemento civil é composto dos direitos necessários à liberdade individual – liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito a propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça. (...) Por elemento político se deve entender o direito de participar no exercício do poder político, como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como eleitor dos membros de tal organismo. (...) O elemento social se refere a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade*²⁹⁰.

Com base nessa perspectiva mais “histórica do que lógica”, Marshall generaliza o contexto histórico inglês, estendendo-o para todos, universalizando-o. O autor acredita na universalidade dessa compartimentação, pensada sob a perspectiva eurocêntrica. Com base nessa divisão, o autor apresenta sua concepção de cidadania, tida como clássica da teoria social:

A cidadania é um status concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade. Todos aqueles que possuem o status são iguais com respeito aos direitos e obrigações pertinentes ao status. Não há nenhum princípio universal que determine o que estes direitos e obrigações serão, mas as sociedades nas quais a cidadania é uma instituição em desenvolvimento criam uma imagem de uma cidadania ideal

²⁸⁸ Magalhães, Marcelo de S. “História e cidadania: por que ensinar história hoje?”, em Abreu, Martha e Soihet, Rachel (orgs.). *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologias*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2003, p. 176.

²⁸⁹ Idem, *ibidem*, p. 178.

²⁹⁰ Marshall, Thomas H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1967, p. 63.

*em relação à qual o sucesso pode ser medido e em relação à qual a aspiração pode ser dirigida. A insistência em seguir o caminho assim determinado equivale a uma insistência por uma medida efetiva de igualdade, um enriquecimento da matéria-prima do status e um aumento no número daqueles a quem é conferido o status*²⁹¹.

Além do visível problema da generalização, que resulta em desconhecer e/ou silenciar outras possibilidades e caminhos para a afirmação do processo da cidadania, há também, sob tal perspectiva, a questão da exclusão de outros sujeitos do acesso à cidadania, daqueles que não são “membros integrais de uma comunidade”. Como atenta Magalhães, em razão de seu caráter progressivo, a “cidadania entendida pela via da ampliação dos direitos”²⁹² é uma possibilidade acenada. Marshall afirma seu caráter progressivo, haja vista que se persegue uma igualdade em expansão, “um enriquecimento da matéria-prima do *status* e um aumento no número daqueles a quem é conferido o *status*”. Tal perspectiva liberal de se conceber e praticar a cidadania informa as reflexões e ordenamentos das políticas governamentais centradas na ampliação de acesso a esse direito universal. Os PCNs de história são igualmente tributários dessa concepção, ao lado de outra, fundamentada na perspectiva multiculturalista, com sua ênfase no elogio e respeito à diferença, como ressalta Magalhães²⁹³.

Essa perspectiva do “elogio à diferença” valoriza a individualidade, a particularidade de cada grupo, consagrando, portando, o direito à diferença na afirmação das identidades e nas concepções de cidadania. Rompe com o ideário liberal de uma comunidade cívica primordial assentada no princípio da igualdade, e valoriza os direitos privados, a diferença, a diversidade, dimensões caras ao projeto multiculturalista. Busca-se instaurar a política de cidadania que transcende a tolerância em prol do reconhecimento e da visibilidade da diversidade e da diferença.

São perspectivas tributárias do pensamento multiculturalista, particularmente das reflexões de Charles Taylor. Esse autor, ao postular uma “política da diferença”, faz sua crítica ao liberalismo igualitário, ou, como denomina, à “política da dignidade igual”. Taylor defende o rompimento com o liberalismo igualitário e sua posição normativa, legitimadora do projeto de uma sociedade democrática assentada na garantia de direitos básicos iguais

²⁹¹ Idem, *ibidem*, p. 76.

²⁹² Magalhães, M., *op. cit.*, p. 179.

²⁹³ Idem, *ibidem*, p. 180.

para desiguais, princípio que mantém desigualdades, em vez de suprimi-las. O autor defende justamente o contrário, ou seja, que uma democracia multiculturalista e a cidadania a ela vinculada deveriam tratar os diversos grupos de acordo com as suas diferenças culturais. Rompe, assim, com a “política de dignidade igual” e as desigualdades nela operadas com sua imposição de uma cultura dominante aos grupos minoritários. Na ótica de Taylor, não é possível conceber a cidadania como neutra, harmônica e coesa, uma vez que “é a expressão de um determinado gênero de culturas, que traz consigo uma tendência de homogeneização das diferenças”²⁹⁴.

Para Marcelo Magalhães, há a coexistência dessas duas perspectivas nos PCNs, uma conciliação entre essas concepções diversas, porém presentes na cultura política brasileira. Em alguns trechos, uma ou outra ganha maior destaque, mas há um explícito convívio entre elas. Conforme avaliação desse autor, os PCNs realçam a convivência dessas duas concepções, no entendimento de que “a escola deve ser local da aprendizagem de que as regras do espaço público democrático garantem a igualdade, do ponto de vista da cidadania, e ao mesmo tempo a diversidade, como direito”²⁹⁵. Tal “ambigüidade”, continuando com o auto, encontra-se também presente “nas reflexões sobre cidadania no campo das ciências sociais”²⁹⁶, o que indica as tensões envolvidas nos diferentes campos do saber em torno das disputas pela definição e legitimação da idéia de cidadania.

O PNLD acompanha os PCNs nessa duplicidade de concepções. Ao longo de seu texto observa-se a coexistência dessas perspectivas, muito embora o espaço para sua exploração seja consideravelmente menor. Na análise de cada um dos livros didáticos, uma parte é destinada às considerações sobre como a cidadania foi tratada pelo respectivo autor de cada uma das obras. Irei explorar melhor os conceitos do PNLD na análise realizada sobre a concepção de cidadania no texto didático.

Parece-me importante ressaltar que a análise do programa tem por critério de avaliação verificar se existe nos livros didáticos a preocupação com a “construção de uma reflexão sobre a ética, imprescindível ao convívio social, e sobre a construção da cidadania. Interessa, portanto, que a obra contribua para o aprendizado da tolerância, da liberdade e da

²⁹⁴ Taylor, Charles. *Multiculturalismo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1998, p. 246.

²⁹⁵ Magalhães, M., op. cit., p. 180.

²⁹⁶ Idem, ibidem, p. 177.

democracia”²⁹⁷. Explicita-se, assim, a concordância com ambas as perspectivas de se conceber a cidadania: a que prioriza direitos iguais, a homogeneidade, e a que enfatiza a diferença e a diversidade. De acordo com a avaliação do PNLD, não há “problemas notáveis” quanto à questão da cidadania nos livros didáticos:

*Quanto aos quesitos cidadania e editoração, observa-se que ambos não representam problemas notáveis em relação às coleções analisadas e, a despeito de diferenciarem claramente alguns casos específicos, aproximam as coleções da pontuação máxima para cada quesito*²⁹⁸.

Como não há uma explicitação quanto ao entendimento do PNLD acerca desses “problemas notáveis”, não há como não reconhecer que esse talvez seja o maior problema. Com efeito, embora a cidadania seja um dos eixos centrais da formação escolar pretendida, trata-se de concepção e prática política raramente historicizada e problematizada. Tal como a idéia mestra do progresso na história, a cidadania tem sido a idéia mestra da educação e das políticas públicas mais recentes, tomada, porém, como conceito acabado, a-histórico, inerente à ordem das coisas e não como resultado de lutas sociais e políticas.

²⁹⁷ BRASIL – MEC, op. cit., p. 205.

²⁹⁸ Idem, ibidem, p. 132.

4.2 – As concepções de cidadania nos livros didáticos de história

No livro didático “Descobrimo a história”, as autoras Sônia Mozer e Vera Telles reservam as atividades, ponto alto do livro, como espaço para as discussões e aplicações políticas do direito de cidadania. Apresentada na seção “por uma nova ordem”, ao final de cada capítulo, a cidadania divide espaço com outros temas, tais como meio-ambiente, religião e diversidade cultural. A inclusão do tema é feita por meio de um pequeno texto, acompanhado de algumas questões centradas na relação entre conteúdos históricos e cidadania: “conquistados e conquistadores”²⁹⁹, “contra o racismo, a discriminação, a xenofobia e a intolerância”³⁰⁰, “a escravidão ontem e hoje”³⁰¹, “as mulheres na História”³⁰², “costumes do período colonial”³⁰³, “a importância da Conjuração Baiana”³⁰⁴ e “a insurreição Pernambucana”³⁰⁵. Essa concepção de cidadania, fundada em conquistas sociais e históricas, explicita-se em sua articulação com os conteúdos trabalhados ao longo de cada capítulo.

Pelos títulos, podemos perceber que há o propósito de inscrever sujeitos históricos excluídos da história e da cidadania, de atentar para a diferença e a diversidade. Assim, mulheres, escravos e conquistados, geralmente excluídos do acesso à cidadania - bem como do discurso historiográfico como sujeitos -, são objetos de inserção no texto didático. Ao lado desse tratamento dado à cidadania, também há a inclusão de movimentos como a Conjuração Baiana e a Insurreição Pernambucana, que apontam para a idéia evolutiva de cidadania ampliada. Tal como nos PCNs, esse livro didático reproduz as duas perspectivas de conceber a cidadania.

As autoras optam por manter a mesma conciliação dos PCNs e do PNLD para abordar a cidadania, pautando-a pela coexistência de uma concepção de ampliação dos direitos, ao lado da concepção do elogio da diferença. Na avaliação do PNLD, esse tratamento distribui-se ao longo de todo texto, muito embora me pareça ter sido priorizado

²⁹⁹ Mozer, S. & Telles, V., op. cit., p. 103.

³⁰⁰ Idem, ibidem, p. 175.

³⁰¹ Idem, ibidem, p. 203.

³⁰² Idem, ibidem, p. 216.

³⁰³ Idem, ibidem, p. 245.

³⁰⁴ Idem, ibidem, p. 330.

³⁰⁵ Idem, ibidem, p. 345.

nas atividades, sem espaço explícito no detalhismo conteudista das autoras. Conforme analisado pelo programa,

*A contribuição da História para a construção da cidadania recebe atenção especial na coleção, estando presente nos textos e nas atividades. Busca-se promover o diálogo problematizador entre passado e presente e há tratamento adequado de situações relacionadas aos preconceitos étnicos. O estímulo à ação cidadã é favorecido ao se focalizarem as questões políticas e sociais injustas e não-resolvidas. Também se destaca na abordagem da organização social e política e na observação das diferenças culturais*³⁰⁶.

A qualidade das discussões propostas nas atividades, no entanto, oferece significativos estímulos para a compreensão e para a ação cidadã, ao lado das relações e problematizações estabelecidas ao longo do texto, articuladas ao conteúdo sobre história do Brasil.

Joelza Rodrigue, em seu livro “História em documento”, ressalta a Grécia como berço da civilização e como palco para o primeiro debate sobre a idéia de cidadania. Assim, no segundo capítulo do livro, em que trata dos gregos, após apresentar suas “origens: minóicos e micênicos”³⁰⁷, a autora apresenta a “origem” da cidadania associada a Atenas, e ambas ao mito de fundação da pólis grega. Segundo a autora:

Os gregos foram os primeiros a transferir o poder aos cidadãos. Os atenienses, por exemplo, orgulhavam-se de seu “direito de cidade” e o consagraram à sábia deusa Atena.

(...) Em homenagem à deusa, a cidade recebeu o nome de Atenas.

Atena deu, então, a seguinte mensagem ao seu povo:

“Ouvi, agora, o que estabeleço, cidadãos de Atenas.

Nem anarquia, nem despotismo, esta é a norma que aconselho meus cidadãos a observarem com respeito”.

*Foram necessários alguns séculos de história e diferentes experiências políticas para os atenienses compreenderem a mensagem da deusa. E a lição foi proveitosa: foram eles os criadores da democracia*³⁰⁸.

³⁰⁶ BRASIL – MEC, op. cit., p. 24.

³⁰⁷ Rodrigue, J., op. cit., p. 155.

A autora explicita seu entendimento de cidadania com enfoque nas dimensões política e cívica, na atuação do cidadão na esfera público-administrativa da cidade, do Estado. Além disso, praticamente afirma a predestinação grega à cidadania e à democracia. Mais que grega, ateniense. Dá-se a ler, através desse momento fundador, a concepção de democracia e de cidadania da autora, tributária da concepção evolutiva e ampliada de cidadania.

Joelza Rodrigue narra a evolução política ateniense, significando-a como modelo grego de cidade, de organização política e de civilização. Este é contraposto ao modelo espartano para afirmar sua suposta superioridade. De acordo com a autora, “a mais notável delas foi Atenas”, reproduzindo construção naturalizada e longamente disseminada nos textos didáticos, sem a menor preocupação em incorporar novas análises historiográficas sobre a Antiguidade Clássica. A notável Atenas, após uma origem monárquica, substituída por um governo oligárquico, sucedido pela tirania, culminou seu progresso político com a derrubada dos tiranos. Nesse processo simplificado de substituição de regimes de governo, “uma revolta dos aristocratas liderados por Clístenes pôs fim ao período da tirania, abrindo caminho para a democracia”³⁰⁹, afirma a autora.

O modelo espartano de uma “oligarquia militarista” contrapõe-se ao modelo ateniense “democrático comercial”. A democracia ateniense é diretamente associada ao “esplendor cultural”, vivenciado no curto período de hegemonia da cidade sobre as demais pólis helênicas. Esparta é o modelo oposto, uma “cidade-quartel”, oligárquica e agrícola. Opõem-se assim duas concepções de civilização para estabelecer a referente: a ateniense, que representa o comércio, a democracia, a filosofia e a cidadania.

Essa mesma relação dicotômica é o eixo em que se baseia a autora para apresentar a questão da cidadania, haja vista que contrapõe os hábitos daqueles que eram cidadãos e daqueles que não eram. O tratamento da concepção de cidadania é pautado pela participação na vida da pólis, pelo acesso dos iguais aos direitos políticos e cívicos: “princípio da igualdade políticas dos cidadãos e do direito de todos em participar das decisões do governo”³¹⁰. Tal princípio representaria a “origem” da cidadania na ótica

³⁰⁸ Idem, *ibidem*, p. 167.

³⁰⁹ Idem, *ibidem*, p. 168.

³¹⁰ Idem, *ibidem*, p. 170.

evolucionista da ampliação desse direito, compartilhada pela autora. Uma cidadania igualitária, liberal, participativa e política por excelência.

Segundo a avaliação feita pelo PNLD, esse texto didático possibilita “desenvolver a consciência política”, auxilia “a discernir a diversidade das experiências humanas”, a localização do aluno “como sujeito histórico”, condições indispensáveis para a “construção da cidadania”. De acordo com o PNLD:

*A participação do indivíduo na construção coletiva da sociedade estimula a **construção da cidadania** com vistas a desenvolver a consciência política, a atitude crítica e a autonomia de pensamento. O aluno é incentivado a refletir e a situar-se historicamente, por meio da análise de temas, de documentos e de atividades que lhe permitem exercitar a cidadania. Além disso, ele é levado a analisar o papel da mídia, sua influência na opinião pública, na manipulação das notícias e na criação de fatos históricos. Os conteúdos desenvolvidos auxiliam o aluno a discernir a diversidade das experiências humanas, evitando privilegiar o estudo de apenas uma camada social*³¹¹.

Porém, ao contrário do que avalia o PNLD, entendo não haver possibilidade de sintonia entre as concepções de cidadania dos PCNs e do livro didático. Embora haja um enfoque atento à diferença, essa é apenas inserida na linearidade, sem o necessário aprofundamento de sua construção, de seu uso político para instaurar a desigualdade. Isso porque os mitos e textos introdutórios ganham função mais ilustrativa do que realmente esclarecedora do discurso da diferença. É visível, na concepção da autora, sua concordância na valoração da perspectiva de ampliação dos direitos, tributária de Marshall, com sua ênfase na igualdade de direitos cívicos, políticos e sociais, progressivamente concedidos.

Os irmãos Piletti, autores do livro “História e vida integrada”, por sua vez, realizam um breve esboço descritivo da idéia de cidadania no texto de apresentação do livro aos alunos. Segundo os autores, “este livro será útil para sua formação intelectual, para o desenvolvimento de uma cidadania dotada de senso crítico e espírito participativo e para a convivência na família, na escola, no seu grupo social, no país”³¹². Aqui, a cidadania aparece atrelada à idéia iluminista do esclarecimento pelas luzes, da formação intelectual, de

³¹¹ BRASIL – MEC, op. cit., p. 59.

³¹² Piletti, C. & Piletti, N., op. cit., p. 3.

caráter racionalista, como condição para se produzir “um senso crítico e um espírito participativo”, percebidos como atuação cidadã.

Tal como no livro de Rodrigue, a questão da cidadania só readquire visibilidade em momento datado: quando o autor passa a tratar da Grécia Antiga. O livro representa a cidadania ateniense como direta, participativa, ainda que limitada e significada como referente, como base para a cidadania ocidental moderna. Uma cidadania restrita ao direito de “participar da vida pública” e acessível aos de posição social igual e do sexo masculino. Segundo os irmãos Piletti,

Na chamada democracia ateniense, os chamados cidadãos encontravam-se em igualdade na Assembléia. (...)

Nem todos os habitantes da cidade eram tidos como cidadãos. Podiam participar da vida pública apenas aristocratas, comerciantes, artesãos e pequenos proprietários; estavam excluídos os estrangeiros, os escravos, as mulheres, entre muitas outras pessoas. Ao todo, 90% da população encontrava-se excluída³¹³.

Além desse critério de igualdade entre pares, isto é, entre as pessoas livres, com posses e/ou rendimentos, naturais de Atenas e do sexo masculino, os autores ampliam a concepção de cidadania para os dias atuais. Elegem um texto do historiador José Murilo de Carvalho como discurso autorizado para tratar do assunto. José Murilo de Carvalho compartilha das concepções de Marshall acerca da ampliação dos direitos em suas análises sobre o tema da cidadania³¹⁴. No trecho citado desse autor, estão explicitadas as dimensões dos direitos civis, políticos e sociais, constitutivas da cidadania enquanto “um ideal desenvolvido no Ocidente”, mas que, todavia, compreendem um bom “parâmetro”. Tal perspectiva é incorporada por José Murilo, ao realçar que:

A liberdade e a participação não levam automaticamente, ou rapidamente, à resolução de problemas sociais. Isto quer dizer que a cidadania inclui várias dimensões e que algumas pode estar presentes sem as outras.

Uma cidadania plena, que combine liberdade, participação e igualdade para todos, é um ideal desenvolvido no Ocidente e talvez inatingível. Mas ele tem servido de parâmetro para

³¹³ Idem, ibidem, p. 114.

³¹⁴ Magalhães, M., op. cit., p. 178.

o julgamento da qualidade da cidadania em cada país e em cada momento histórico.

Tornou-se costume desdobrar a cidadania em direitos civis, políticos e sociais. O cidadão pleno seria aquele que fosse titular dos três direitos.(...)

Se os direitos civis garantem a vida em sociedade, se os direitos políticos garantem a participação no governo da sociedade, os direitos sociais garantem a participação na riqueza coletiva³¹⁵.

Tributários das concepções de cidadania de Marshall, os irmãos Piletti, assim como José Murilo de Carvalho, identificam-se com um entendimento evolutivo, progressivo de ampliação desse direito em suas três dimensões. Não há, no entanto, como ressaltado nos PCNs e no PNLD, a preocupação com a diversidade e com o respeito à diferença, ainda que a avaliação do PNLD indique essa atenção no texto didático dos autores. Na avaliação do programa, há uma perfeita sintonia com a afirmação da ampliação da igualdade dos direitos e o elogio à diferença. Segundo a avaliação,

A preocupação com a cidadania constitui o eixo da proposta metodológica e está presente nos textos didáticos e nas atividades. A historicidade das experiências sociais é contemplada ao se expor as condições de vida e os projetos políticos dos diferentes sujeitos históricos. Questões relativas à preservação do meio-ambiente, a preservação do patrimônio histórico, artístico e cultural, a tolerância para com o outro e a participação política ativa são freqüentes. Em várias passagens, a abordagem auxilia no discernimento da diversidade das experiências humanas³¹⁶.

No meu entender, o conceito de cidadania é praticamente ignorado ao longo de todo o livro, e quando surge, de forma localizada, não envolve nenhuma relação e / ou ênfase à questão da diferença, à “tolerância para com o outro”, ou “auxilia no discernimento da diversidade das experiências humanas”. As culturas não-ocidentais são apenas inseridas no modelo ideal eurocêntrico, com estranhamento e mal atreladas à homogeneidade progressiva e etapista da “civilização ocidental” e, por decorrência, de sua cidadania. Assim sendo, não há aqui sequer a coexistência das duas concepções dos PCNs, mas sim a adesão ao modelo da ampliação igualitária dos direitos de Marshall, segundo minha análise.

³¹⁵ Piletti, C. & Piletti, N., op. cit., p. 127.

³¹⁶ BRASIL – MEC, op. cit., p. 68.

Uma adesão às duas concepções de cidadania dos PCNs e PNLD pode ser encontrada ao longo do livro “História temática”, dos autores Conceição Cabrini, Andrea Montellato e Roberto Catelli. Embora não haja uma atenção integral ao termo cidadania - ela é abordada e analisada de maneira efetiva apenas na quarta unidade - é importante ressaltar que, conforme a organização dos eixos temáticos proposta pelos autores, apenas no livro de oitava série o tema é explicitamente tratado. Tal escolha, sem dúvida, não deixa de estar desatrelada dos parâmetros que estabelecem a cidadania como um dos eixos temáticos de todas as séries do Ensino Fundamental. Segundo Ernesta Zamboni, historiadora que prefacia o livro,

Com relação ao conhecimento histórico, a nova historiografia tem apontado uma multiplicidade de procedimentos teóricos e metodológicos. No ensino, espera-se que o aluno domine o fazer da pesquisa, saiba ler, interpretar e diferenciar documentos e linguagens, desenvolva suas habilidades operatórias, tornando-se um sujeito situado em seu tempo, com consciência de sua cidadania³¹⁷.

No capítulo 2, o termo volta a ser pontualmente utilizado, por meio de um texto reproduzido da Folha de São Paulo, que trata da questão das crianças trabalhadoras, onde se lê: “por falta de registro ele não é considerado cidadão pernambucano, nordestino, nem do Brasil”. Mais à frente, na mesma reportagem, diz-se: “como tantos moradores do Sertão do Araripe, Agean é um cidadão sem pátria”³¹⁸. Por fim, logo a seguir, nas questões “compreendendo o texto”, os autores formulam a pergunta: “primeiramente o texto afirma que Agean ‘não é cidadão’ e depois que ele é um ‘cidadão sem pátria. Por quê?’”.

Como se vê, o texto demonstra preocupação com a formação de sujeitos capazes de se situarem historicamente, ou seja, capazes de refletir, de criticar, de problematizar sua realidade, de respeitar o outro, a diferença, enfim, de desenvolver uma consciência cidadã. A idéia de cidadania é desenvolvida no penúltimo capítulo, associada à experiência ateniense da participação política na vida pública. Nesse sentido, a concepção de cidadania tributária da tradição da evolução dos direitos, da ampliação igualitária com sua ênfase em uma origem, um marco inicial para a cidadania. Ao buscar um tratamento crítico para possibilitar

³¹⁷ Cabrini, C, Catelli, R. & Montellato, A., op. cit., p. 3.

aos alunos e alunas a construção de suas histórias, a se reconhecerem como sujeitos históricos e cidadãos, os autores atentam para a diversidade cultural como um dos eixos temáticos do livro. Nessa ótica, eles acompanham a coexistência das concepções de cidadania que integram os PCNs e o PNLD, pois valorizam tanto a ampliação dos direitos, como o respeito à diferença. De acordo com a avaliação do referido PNLD:

A construção da cidadania recebe uma atenção particular na coleção. Os quatro eixos temáticos permitem o estímulo à consciência política e à atitude crítica do aluno. Além disso, o volume da 8ª série é inteiramente dedicado à discussão da cidadania. Percebe-se a preocupação constante com a historicização das experiências sociais, com ênfase ao respeito à diferença e à idéia de que a sociedade resulta do conjunto de seus participantes. O conteúdo didático e as atividades contribuem para despertar atitudes críticas, pois incorporam textos e documentos que levam à reflexão de diferentes experiências sociais e de movimentos de revolta e resistência ao longo do tempo³¹⁹.

Se a coleção dá espaço destacado para a abordagem da cidadania, explorando-a em sua historicidade e não como conceito já dado, o livro da quinta série introduz uma concepção articulada com a dos textos governamentais, como evolução e conquista. Há, portanto, concordância com a dualidade entre a ampliação dos direitos à igualdade e o direito à diferença no entendimento da cidadania. Cidadania para Cabrini, Catelli e Montellato, está associada à ampliação dos direitos políticos, cívicos e sociais e também às lutas, resistências e conquistas sociais, que incluem o respeito à diferença e a percepção da diversidade do cultural.

Mário Schmidt é outro autor de texto didático que recorre à civilização grega para tratar da cidadania. Pela exaltação de suas virtudes, Schmidt traça o ideário do progresso civilizatório e da cidadania, que vai sendo delineada em seu bojo, em seu livro “Nova história crítica”. Caracterizando os gregos como inteligentes e criativos, o autor demonstra decepção ao tratar das guerras pela hegemonia entre as cidades gregas, em que também contrapõe, de forma dicotômica, o modelo ateniense ao espartano. Atenas, modelo de democracia. Esparta, modelo de oligarquia militar. Sob a perspectiva dicotômica, estrutura-se a narrativa em torno da concepção de cidadão e de democracia, restrita aos

³¹⁸ Idem, *ibidem*, p. 30.

³¹⁹ BRASIL – MEC, *op. cit.*, p. 112.

iguais, ou seja, aos homens livres, com posses, naturais da cidade e do sexo masculino. Assim, entre os atenienses, a democracia era “uma coisa muito bonita”, porém restrita a poucos, àqueles pares que fossem iguais nas condições sociais e de gênero. Uma cidadania, portanto, que seria “incompleta”³²⁰ e que atingiria a sua plenitude na contemporaneidade, de acordo com a perspectiva evolutiva de cidadania do autor. Igualmente tributário da concepção de Marshall, Schmidt explicita uma idéia de cidadania herdeira da grega (ateniense), em que o cidadão é definido pela sua posição social, pela atuação político-administrativa na pólis, pela participação nos fóruns deliberativos e de decisão. Há, assim, uma sintonia com a concepção evolutiva de ampliação dos direitos e sua ênfase na valorização do igualitarismo político, cívico e social, em detrimento da idéia de inclusão da idéia de diferença, de atenção à diversidade cultural, tal como recomendado pelos PCNs.

Embora o PNLD ressalte a inexistência de maiores problemas com as concepções de cidadania dos livros didáticos, explicita um, o da dimensão restritiva e limitada da abordagem “crítica” postulada pelo autor. Isso me parece ser um grande problema. Com efeito, segundo a avaliação do programa, “a anunciada perspectiva ‘crítica’ associa-se mais à utilização de uma linguagem marcada pela excessiva informalidade do que pela formação de um aluno capaz de pensar e compreender o procedimento histórico”³²¹. Sem atentar para a ausência de enfoque para a diversidade cultural na obra, a avaliação do PNLD ressalta, porém, a pouca atenção dada aos procedimentos para abordar a cidadania, enfoque que compromete a proposta do texto de formar cidadãos críticos. Segundo a avaliação do programa:

As questões relacionadas à cidadania são apresentadas em sua dimensão histórica, de acordo com a proposta de formar cidadãos críticos. São trabalhados temas como a exclusão e a luta em prol dos direitos e das igualdades sociais, em diferentes momentos históricos. No entanto, pela ausência de orientações ou roteiros para realizar pesquisas e debates, o objetivo de levar o aluno a investigar e interpretar profundamente as questões não é garantido, o que prejudica a formação crítica. A conotação de muitas das atividades é valorativa e não permite variações. Com um conhecimento não passível de questionamentos, a compreensão do sujeito histórico fica comprometida em sua base³²².

³²⁰ Schmidt, M., op. cit., p. 142.

³²¹ BRASIL – MEC, op. cit., p. 132.

³²² Idem, ibidem, p. 138.

Há uma explícita preocupação nessa avaliação do PNLD, com a relação entre cidadania e história, haja vista que ressalta a “ausência de orientações ou roteiros para realizar pesquisas e debates”, bem como “a conotação valorativa de muitas das atividades”, procedimentos que “prejudicam a formação crítica”. A proposta de formar cidadãos críticos, centrada na concepção evolutiva de ampliação de direitos desconhece outra possibilidade apontada pelos PCNs, a do “elogio da diferença”, da diversidade cultural. Assim, sob a lógica da linearidade evolutiva e etapista da concepção de cidadania, o autor ressalta a cidadania centrada na igualdade pela homogeneidade da ampliação dos direitos iguais aos desiguais.

Esse livro didático foi objeto de uma interessante polêmica, no momento da realização dessa pesquisa. O livro de Schmidt, então campeão de indicações e pedidos de compras no Ministério da Educação, no conjunto dos livros avaliados pelo PNLD 2005, foi denunciado e rotulado pelo jornalista Ari Kamel de ser “ideologicamente enviesado”. Em artigo publicado no Jornal “O Globo”, em 18 de setembro de 2007 ³²³, o jornalista acusa o livro de ser “uma tentativa de fazer nossas crianças acreditarem que o capitalismo é mau e que a solução de todos os problemas é o socialismo, que só fracassou até aqui por culpa de burocratas autoritários” ³²⁴. Enfim, avalia o livro como disseminador de uma visão maniqueísta, valorativa e ideologizada de leitura das sociedades capitalistas.

Nos dias subsequentes, o texto foi reproduzido em outros jornais de grande circulação nacional, como “O Estado de São Paulo” ³²⁵, integrando a rede midiática que se posicionava contra a ideologização no ensino, e particularmente no ensino de história. A crítica centrava-se nas questões da ideologia, da qualidade dos textos didáticos de história aprovados pela avaliação governamental do PNLD e distribuídos às “nossas crianças”. Publicaram análises de editores, entrevistas e declarações do ministro da educação Fernando Haddad, de historiadoras ligados à área, como Circe Bittencourt e Marly Silva da Motta, do presidente da Associação Brasileira dos Autores de Livros Educativos (ABRALE), de pais e professores, bem como enquetes para o público e o assunto tornou-se central nas matérias

³²³ Kamel, A., op. cit., p. 7

³²⁴ Idem, ibidem, p. 7.

³²⁵ Kamel, Ari. “O que ensinam às nossas crianças”, em: *O Estado de São Paulo*. São Paulo: 19 set. 2007, p. 3.

sobre educação veiculadas em periódicos, revelando que a imprensa permanecia alerta, sentinela da democracia.

Esse investimento discursivo inclui matérias de capa em duas grandes revistas de circulação nacional: “*Época*”³²⁶ e “*Carta Capital*”³²⁷. Nesses dois veículos, foram retomadas as referidas questões da ideologia e da qualidade dos textos didáticos, com destaque para outra: a da dimensão lucrativa do mercado editorial de história. Ari Kamel escreve nova matéria para “*O Globo*”, em 02 de outubro³²⁸, para reafirmar suas idéias e responder a alguns dos questionamentos veiculados pela imprensa. Além disso, analisa outro livro, “*Projeto Araribá*” novo campeão de vendas com o PNLD 2008, já que se mostrara, aos olhos do mercado editorial, ótimo promotor de um produto, em detrimento de outro, fundado nos critérios de a quem e para quem interessa o tipo de história disseminado nas escolas, via livro didático. Em nome de uma ideologia, escamoteada no discurso da neutralidade e da objetividade, desclassifica outra, facilmente identificada, porque posicionada.

Com efeito, não há como desconhecer que, ao longo dessa extensa discussão, que povoou as páginas de jornais e revistas de circulação nacional, não houve qualquer menção ou preocupação com as concepções de história ou de cidadania veiculadas pelos textos didáticos, embora o cerne da questão estivesse na dimensão ideológica do texto. A ela atrelava-se a disputa pela maior fatia do mercado editorial do livro didático. Comprometidos com a lógica capitalista que poderia ser ameaçada por outra – a socialista – ironicamente por aquela veiculada e disseminada nas escolas.

Tal polêmica não poderia ocorrer quanto ao livro “*Para compreender a história*” de Renato Mocellin. Este aborda a história do Brasil para a quinta série, assim como acontece no livro “*Descobrimo a história*”, de Sônia Mozer e Vera Telles. Não há a preocupação em desenvolver temas relacionados à cidadania como é comum aos demais livros didáticos analisados, em especial nos capítulos sobre a Grécia Antiga. Como se trata de conteúdos de história do Brasil, Mocellin restringe a visibilidade da cidadania a algumas

³²⁶ Mansur, Alexandre, Vicária, Luciana & Leal, Renata. “O que estão ensinando às nossas crianças”, em: *Revista Época*. Rio de Janeiro: 1º nov. 2007, p. 57-63.

³²⁷ Sousa, Ana Paula. “A história como ela é”, em: *Carta capital*. São Paulo: 3 out. 2007, p. 24-31.

³²⁸ Kamel, Ari. “Livro didático e propaganda política”, em: *O Globo*. Rio de Janeiro: 02 out. 2007, p. 7.

poucas linhas no primeiro capítulo, onde trata dos conceitos de história. De acordo com o autor:

É fundamental que você conheça a realidade econômica, social e política do País, bem como o seu processo de formação. Só assim você será um cidadão consciente e capaz de mudar a nossa pátria para melhor.

(...) Esse diálogo com o passado irá enriquecê-lo como cidadão, fornecendo-lhe subsídios para uma visão consciente e crítica da realidade vivenciada³²⁹.

Explicita-se o entendimento da cidadania concebida em sua relação com a história, com a ação transformadora, viabilizada pelo conhecimento crítico e histórico da realidade. Cidadania percebida, portanto, como vinculada aos direitos e deveres cívicos, e também políticos e sociais, na perspectiva da evolução ampliada dos direitos. O termo cidadania é reiterado no final do texto didático em sua associação com a história, cujo ensino irá proporcionar ao aluno “as ferramentas para o exercício da cidadania”³³⁰. A concepção de cidadania do autor, abrigada sob a ótica da ampliação dos direitos de Marshall, restringe-se a alguns enunciados, sem permear, porém, os conteúdos propriamente ditos. Conforme a avaliação do PNLD,

A preocupação com a cidadania está concentrada nas atividades, nos textos complementares, nos documentos e nas informações colocadas na lateral do texto básico. O encaminhamento dado à obra privilegia uma História factual, em detrimento da possibilidade de análises mais profundas que levem à reflexão e à construção da cidadania. Por outro lado, a diversidade das experiências humanas é tratada de modo apropriado. Além disso, observa-se cuidado com a relativização das experiências do passado, o que pode impedir que o aluno cometa anacronismos no estudo da História³³¹.

Ainda que haja a preocupação em enfatizar a diversidade das experiências humanas, em incluir outros sujeitos históricos, estas se encontram subsumidas na perspectiva homogeneizadora de uma história singular, total e unificadora. Parece-me que o esforço reside mais na valorização do que é comum a todos e na lógica identitária, do que na

³²⁹ Mocellin, R., op. cit., p. 9.

³³⁰ Idem, ibidem, p. 15.

³³¹ BRASIL – MEC, op. cit., p. 157.

diferença, haja vista a tentativa de totalização, via narrativa factual, inserindo a diversidade nessa mesma linearidade homogeneizante, excludente da diversidade, da diferença. A concepção de cidadania veiculada no texto didático não concorda, portanto, com a coexistência das concepções de cidadania dos PCNs e do PNLD, sem grandes possibilidades de efetivar a formação do respeito à diferença.

Gilberto Cotrim é outro autor que, refratário às concepções de cidadania dos PCNs e do PNLD, exalta as virtudes da civilização grega em seu livro “Saber e fazer história”. Esse repertório cultural da Grécia é melhor classificado como ateniense, já que essa é tomada como a referência para toda a Grécia Antiga, na abordagem feita pelo autor. Afinal, ele introduz Atenas como “o caminho da democracia”, explicitando a perspectiva da evolução ampliada da abordagem, cujo berço foi Atenas. Ao modelo democrático de Atenas opõe-se o modelo oligárquico de Esparta, tal como em muitos dos autores analisados. Para Cotrim, apesar da presença de escravos, Atenas é tomada com a matriz da civilização ocidental, com sua organização social e política informada pelos princípios de democracia e de cidadania. A cidadania ateniense, segundo o autor, diferencia-se da nossa por ser restrita e direta. Assim, refere-se à Tucídides e Moses Finley, para evidenciar as diferenças, para contrapor os dois conceitos – o da antiguidade grega e o contemporâneo. Aquele, restrito e direto, este, amplo, representativo e indireto. Ambos associadas aos direitos políticos.

Assim, Cotrim dá a ler seu entendimento da cidadania como participação política direta e/ou indireta, como direito civil e político. Trata-se de concepção menos ampliada de cidadania, pois não abrange o campo dos direitos sociais conforme o modelo da perspectiva de ampliação dos direitos. Nessa perspectiva restrita de cidadania, o princípio postulado pelo autor é o da “isonomia”, ou seja, que “**todos os cidadãos têm o mesmo direito perante as leis**”³³². Cidadão definido, portanto, como aquele que usufrui, tal como seus pares, de direitos e deveres iguais, de participação na vida política da pólis. Gilberto Cotrim, ao analisar algumas das “contribuições culturais” gregas, percebidas como sinônimas de atenienses, assinala que:

A cultura dos antigos gregos é fonte de elementos básicos que ainda estão presentes nas artes, nas ciências, na filosofia da atualidade. Vejamos alguns exemplos. Considerável

³³² Cotrim, G., op. cit., p. 107.

parcela do vocabulário das línguas ocidentais (...) utiliza palavras de origem grega, como política e democracia. Ciências como a medicina, a física, a astronomia e a matemática devem muito aos sábios gregos. A filosofia é uma “invenção” grega. A comédia, a tragédia, os Jogos Olímpicos nasceram com os gregos. É tão grande a influência cultural grega que já houve quem afirmasse: “Quase tudo que move o mundo atual é grego em sua origem”³³³.

As contribuições culturais dos gregos, construção exaustivamente veiculada nos textos didáticos desde a criação do ensino de história no Brasil, são reafirmadas e veiculadas pelo autor, ignorando outras trocas culturais e, sobretudo, a especificidade de cada cultura de uma formação social. A diversidade desaparece e a historicidade também, tributários que seríamos dessa “origem” primeira, datada e significada como tal. Inevitavelmente, em razão dessa origem e da evolução que ela de antemão anuncia, nos tornaríamos uma sociedade democrática e cidadã. Uma identidade a-histórica, definida pela identidade primeira: cidadã, democrata, liberal, progressista, intelectual. Um modelo ainda por ser aperfeiçoado, acrescido de algumas partes, mas, no seu cerne, essa essência está definida e constituída. Modelo que será completado, aperfeiçoado, com a contribuição dos romanos, depois com os cristãos, com os europeus:

Muitas instituições políticas e sociais contemporâneas têm suas raízes na Roma antiga. O principal idioma dos antigos romanos era o latim. Nele encontramos a origem de muitos conceitos básicos da vida política atual. Vejamos alguns exemplos: “Todos são iguais perante a lei”. A palavra lei vem do latim “lex, legis”, sendo a norma jurídica produzida por poder competente. “O Brasil é uma República”. República vem de “res” = coisa e “publicae” = pública. Na origem, República referia-se à organização política do Estado voltada para o interesse público e o bem comum. “A educação deve preparar a pessoa para o exercício da cidadania” Cidadania é a qualidade do cidadão, caracterizada pelo livre exercício dos direitos e dos deveres políticos e civis. Cidadania e cidadão são palavras que vêm do latim “civitas”, que indicava a convivência das pessoas participantes das decisões sobre os rumos políticos da sociedade³³⁴.

³³³ Idem, ibidem, p. 115.

³³⁴ Idem, ibidem, p. 128.

Com o modelo de organização político-administrativa dos romanos, fundada no direito romano, acrescido do cristianismo, consolida-se o modelo de civilização surgido na idade antiga e consolidado na idade moderna, mediado pelas contribuições da idade média. Afirma-se a origem do conceito de cidadania, originário dos gregos/atenienses, melhor lapidado pelos romanos, que o estendem a uma comunidade mais ampla. Como ressalta o autor, “o direito romano tornou-se referência para a criação de grande parte das normas jurídicas de vários povos contemporâneos”, herança que faz que “a cultura dos antigos romanos pareça presente *urbi et orbi* (da cidade ao mundo, ou seja, por toda a parte)”³³⁵. Gilberto Cotrim constrói, assim, sua concepção de cidadania sob a lógica evolutiva, progressiva de ampliação dos direitos. Sua ênfase na esfera civil e política não leva em conta nem mesmo a dimensão social, quiçá a cultural, que ele tanto ressalta ao abordar a antiguidade grega/ateniense.

O PNLD, em sua avaliação, no entanto, não tece críticas aprofundadas quanto ao tratamento dado por Cotrim, com ressalvas apenas à sua ênfase no aspecto político. Segundo a avaliação do programa,

*As experiências sociais são historicizadas ao longo do tempo 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*³³⁶.

A abordagem da cidadania é avaliada positivamente pelo PNLD, não obstante a prioridade dada aos “conceitos políticos”, perspectiva bastante desatualizada no que concerne à compreensão contemporânea de cidadania. O autor permanece fiel à idéia de que ser cidadão é ter acesso ao direito de votar e ser votado, ignorando, tal como seus avaliadores, a ampliação desse conceito, a idéia de “direito a ter direitos”, não apenas políticos e civis, mas também sociais e culturais. Sob tal lógica, a proposta dos PCNs de “elogio da diferença”, de respeito à diversidade, não poderia estar na cidadania postulada

³³⁵ Idem, *ibidem*, p. 145.

³³⁶ BRASIL – MEC, *op. cit.*, 166.

por Cotrim. Sua visão é de uma cidadania sem história e de uma história presa a uma cidadania esvaziada, já que não reconhece a diferença ou atenta para as dimensões social e cultural da identidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Se hoje a História é mais solta, mais leve, mais prazerosa, mais crítica e indagadora, por que não socializar para a escola o que os professores discutem nas universidades”*³³⁷.

Sandra Pesavento

No contexto pós-regime militar, o movimento de redemocratização do país foi atravessado por uma multiplicidade de forças e interesses em um esforço de repensar e redimensionar a educação, a sociedade e, também, a história e a cidadania. Esse longo e tenso processo está imbricado nas políticas públicas governamentais, que estabelecem as referências para as concepções de história e de cidadania, institucionalizadas em documentos como os PCNs e o PNLD.

Esses documentos “passaram a ser influenciados, também, pelo debate entre as diversas tendências historiográficas”³³⁸, segundo os próprios PCNs. Atentam, assim, para novos olhares e abordagens de estudo, revendo o formalismo das abordagens históricas mais tradicionais, ainda fortemente marcadas pelo modelo do colégio Pedro II e da historiografia ligada ao IHGB. Evidencia-se, então, nessas diretrizes curriculares, a preocupação com a formação política e social do cidadão, cara ao movimento de repensar a sociedade brasileira nos anos 80 e 90. Um cidadão pautado tanto pela atenção aos seus direitos e deveres, quanto pelo respeito à diferença e à diversidade, valorizando a si mesmo e aos outros.

Para a constituição desse cidadão, a disciplina história tem papel fundamental, no entendimento dos textos governamentais. Dentre os objetivos da disciplina, destaca-se o de ampliar a compreensão da realidade pela percepção de outras realidades históricas, de modo a orientar suas ações, percebendo a dimensão histórica das relações sociais. Assim, a história ganha destaque na formação do pretendido cidadão crítico e participativo.

Os livros didáticos de história, que “atendem a expectativas e concretizam modelos”³³⁹, de acordo com os PCNs, estão mais ou menos sintonizados a essas

³³⁷ Pesavento, S., op. cit., p. 167.

³³⁸ BRASIL – MEC – SEF, op. cit., p. 27.

³³⁹ Idem, ibidem, p. 79.

orientações. Dentre aqueles selecionados e aqui analisados, é possível perceber desde aqueles marcados por uma forte sintonia com as indicações dos PCNs e do PNLD, quanto àqueles identificados com resistências às mesmas e continuidade maior com modelos mais tradicionais, como o da historiografia ligada ao IHGB.

Nos livros “Saber e fazer história”, de Gilberto Cotrim, “Nova história crítica”, de Mário Schmidt, e “Para compreender a história”, de Renato Mocellin, temos uma abordagem da história em sua dimensão informativa, organizada em recortes já consagrados e presidida por uma verdade primeira e essencializada, o que o PNLD classifica como o grupo “Tradicional”³⁴⁰. Esse grupo, majoritário na avaliação do programa, é concordante com uma visão evolutiva do tempo e com o quadripartismo europeizante. Pouco exploram documentos históricos ao longo de sua narrativa, assim como esvaziam o valor construtivo da história apresentada. Isso significa, também, uma atenção exclusiva à dimensão da evolutiva ampliação dos direitos no trato da cidadania, sem viabilizar a possibilidade de um olhar atento à diferença e valorativo da diversidade.

As concepções de história e de cidadania dos citados autores e seus respectivos livros pouco ousam, sendo fortemente ligadas a um paradigma tradicional de aprendizagem, atravessadas por continuidades com o modelo hegemônico identificado pelo PNLD. Ainda que isso não signifique a ausência de rupturas com a história consagrada pela historiografia ligada ao IHGB, sinaliza as tensões e resistências às renovações sugeridas pelas diretrizes curriculares. O peso da tradição escolar oriunda do projeto IHGB, ainda dada a ler nas concepções desses autores, é significativo, mesmo sob uma nova roupagem.

Outros livros didáticos, no entanto, como “História em documento”, de Joelza Rodrigue, “História e vida integrada”, dos irmãos Piletti, e “Descobrimo a história”, de Sônia Mozer e Vera Telles, “abrem-se de modo significativo e relevante para uma renovação historiográfica de caráter tópico”³⁴¹, na avaliação do PNLD. Em minha análise, esse grupo divide a posição majoritária com o anterior, muito embora não seja o mesmo caso na avaliação do programa com o conjunto de todos os livros aprovados. Esses mantêm recortes tradicionais, mas relativizam alguns paradigmas, em sintonia com renovações historiográficas mais recentes. A cidadania, por sua vez, recebe tratamento mais sintonizado

³⁴⁰ BRASIL – MEC, op. cit., p. 213.

³⁴¹ Idem, ibidem, p. 213.

às indicações dos PCNs e do PNLD, dando a ler a coexistência entre uma evolutiva ampliação dos direitos civis, políticos e sociais e uma atenção e cuidado com a diferença e a diversidade, mesmo se não na mesma medida. O livro dos irmãos Piletti, por exemplo, mesmo enquadrado nesse grupo “Eclético”, ainda é muito tradicional no seu entendimento da questão da diferença e no trato da diversidade. Ligados a uma perspectiva Global, em que não se ignora o caráter construtivo do conhecimento histórico, mas também não se abre mão da dimensão informativa do conteúdo, os autores e autoras, em seus respectivos livros, mostram-se sintonizados tanto com as rupturas, quanto com as continuidades, com as concepções mais tradicionais de história e cidadania.

Finalmente, no livro “História temática”, das autoras Conceição Cabrini e Andréa Montellato e do autor Roberto Catteli, temos o único texto “associado a uma historiografia Renovada”³⁴². Nesse livro didático, os autores incorporam muito das pesquisas históricas contemporâneas, inclusive buscando romper com a idéia evolutiva e processual cara aos blocos identificados com o quadripartismo. Por meio de seu tratamento temático do conteúdo, a obra multiplica as possibilidades de percepção da história e da cidadania, sintonizada com as sugestões dos PCNs.

Ainda assim, mesmo marcada por tantas renovações, existem continuidades e permanências ao longo da narrativa, bem como nas próprias iniciativas de renovação. O peso da tradição ligada à historiografia do IHGB ainda encontra espaço nas linhas do livro didático, afinal, é impossível acreditar na totalidade, seja da renovação, seja da perpetuação, das concepções de história e cidadania tratadas.

Desse modo, no que tange às concepções de história e de cidadania nos livros didáticos e nas diretrizes curriculares, minhas leituras, ao longo da pesquisa, identificaram esses três grupos de concepções, concordante, portanto, com a classificação do PNLD. Dando a ler uma concepção de história e de cidadania “Tradicional”, “Eclética” ou “Renovada”, os autores conferiram sentidos específicos às suas narrativas, mais ou menos sintonizadas com aquilo que é sugerido pelos PCNs.

É importante realçar que não acredito no caráter compartimentado dessa classificação, uma vez que não concordo com uma percepção dicotômica do par continuidade e ruptura. Entendo-os como imbricados um no outro, percebendo, assim, em

³⁴² Idem, *ibidem*, p. 213.

todas as obras, compromissos com renovações e também com tradições, como ocorre, também, com os PCNs e com o PNLD. A constituição desses textos é atravessada por correlações de forças e disputas de poder, em que “currículo, poder e processo de formação estão mutuamente implicados”³⁴³, como afirma Tomaz Tadeu Silva.

A partir dessa análise, entendida como parcial e localizada, percebo as tradições, marcadamente positivistas e historicistas, que se perpetuam nas concepções de história e de cidadania, mesmo naquelas que se pretendem renovadas. Afeitas à cronologia, etapismo e linearidade; à neutralidade do historiador; às naturalizações; a origens e essências ideais; ao modelo científico das ciências naturais; à exaltação do político-institucional; essas tradições encontram espaço nas concepções dos autores, dadas a ler em todos os livros didáticos aqui analisados e mesmo nos PCNs e no PNLD.

Em contrapartida, as renovações do conhecimento histórico das últimas décadas, como seu caráter interpretativo e representacional, multiplicaram as possibilidades de se conceberem a história e a cidadania. Mesmo os livros didáticos mais tradicionais apresentam algum grau de renovação. A renovação busca sintonizar-se com a pluralidade que informa a escrita da história na contemporaneidade, atenta às contribuições do processo de repensar a história nas últimas décadas, que se distanciam, segundo Chartier, do “projeto de uma história global”, da “definição territorial do objeto de pesquisa” e da “primazia dada ao recorte social”³⁴⁴.

Se a história ainda precisa romper com a excludente divisão entre universidade e escolas como locais de produção e reprodução de saber histórico, respectivamente, com a direção unilateral do saber ensinado, com os sentidos essencializantes atribuídos à história e à cidadania - como as atuais propostas de ensino sugerem -, discutir e problematizar as concepções de história e de cidadania parece-me tarefa inescapável. Confrontando as concepções dos livros e de seus autores, professores e professoras, pesquisadores e pesquisadoras podem potencializar e pluralizar os saberes produzidos, bem como construir novas possibilidades, por meio da atenção às suas “regras próprias que exigem ser examinadas por elas mesmas”³⁴⁵.

³⁴³ Silva, T., op. cit., p. 268.

³⁴⁴ Chartier, R., op. cit., p. 65.

³⁴⁵ Certeau, M., op. cit., p. 66.

As concepções de história e de cidadania aqui identificadas e analisadas indicam a coexistência de continuidades e rupturas em seu engendramento. Mais ou menos articuladas às renovações e tradições, estas apontam os sentidos específicos abrigados em suas narrativas. Entendendo a história como “um discurso cambiante”³⁴⁶, acredito que “os significados das histórias produzidas”³⁴⁷, assim como da cidadania, aqui analisados, permitam ampliar e problematizar as possibilidades de sentidos conferidos ao mundo e às relações sociais, “para promover novas formas de subjetividade”³⁴⁸, em que “os alunos sejam capazes de posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais”³⁴⁹, como indicado pelos PCNs.

³⁴⁶ Jenkins, K., op. cit., p. 33.

³⁴⁷ Idem, ibidem, p. 33.

³⁴⁸ Deacon, R. & Parker, B., op. cit., p. 107.

FONTES

- BRASIL. Lei nº 5692 – 11/08/71. Lei de diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, 1971;
- BRASIL. Lei nº 9394 – 20/12/96. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996;
- BRASIL. Lei nº 11274 – 06/02/06. Brasília, 2006;
- BRASIL – MEC. *Programa Nacional do Livro Didático – Guia de Livros Didáticos – 5ª a 8ª séries*. Brasília: MEC, 2005;
- BRASIL – MEC. Secretária de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: História*. Brasília: MEC / SEF, 1998;
- CABRINI, Conceição, CATELLI, Roberto & MONTELLATO, Andréa. *História temática: tempos e culturas*. São Paulo: Scipione, 2004;
- COTRIM, Gilberto V. *Saber e fazer história*. São Paulo: Saraiva, 2002;
- KRAMEL, Ari. “O que ensinam às nossas crianças”, em: *O Globo*. Rio de Janeiro: 18 set. 2007;
- KRAMEL, Ari. “O que ensinam às nossas crianças”, em: *O Estado de São Paulo*. São Paulo: 19 set. 2007;
- KRAMEL, Ari. “Livro didático e propaganda política”, em: *O Globo*. Rio de Janeiro: 02 out. 2007;
- MANSUR, Alexandre, VICÁRIA, Luciana & LEAL, Renata. “O que estão ensinando às nossas crianças”, em: *Revista Época*. Rio de Janeiro: 1º nov. 2007;
- MOCELLIN, Renato. *Para compreender a história*. São Paulo: Editora do Brasil, 2001;
- MOZER, Sônia M. & TELLES, Vera L. *Descobrimos a história: Brasil colônia*. São Paulo: Ática, 2002;
- PILETTI, Claudino & PILETTI, Nelson. *História e vida integrada (5ª série)*. São Paulo: Ática, 2005;

³⁴⁹ BRASIL – MEC – SEF, op. cit., p. 12.

- RODRIGUE, Joelza Éster. *História em documento – Imagem e texto, vol. 1*. São Paulo: FTD, 2001;
- SCHMIDT, Mário F. *Nova história crítica*. São Paulo: Nova Geração, 2005;
- SOUSA, Ana Paula. “A história como ela é”, em: *Carta capital*. São Paulo: 3 out. 2007;

BIBLIOGRAFIA

- ABREU, Martha e SOIHET, Rachel (orgs.). *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologias*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2003.
- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Porto: Editorial Presença, 1974.
- ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Cia das Letras, 1998.
- BARROS, José D'A. *O campo da história: especialidades e abordagens*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BITTENCOURT, Circe Maria F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Córtez, 2004.
- BITTENCOURT, Circe Maria F. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.
- BITTENCOURT, José N. “Espelho da ‘nossa’ história: imaginário, pintura histórica e reprodução no século XIX brasileiro” em *Revista Tempo Brasileiro*, nº 87. Rio de Janeiro: Cultrix, 1986.
- BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRUSHINI, Cristina e COSTA, Albertina (orgs.). *Uma questão de gênero*. São Paulo: Rosa dos Ventos / FCC, 1992.
- BURKE, Peter. *A escola dos Annales (1929 – 1989): a revolução francesa da historiografia*. São Paulo: UNESP, 1997.
- CAINELLI, Marlene. “Diretrizes curriculares, currículos e formação dos profissionais de história”, em NODARI, Eunice e outros (orgs.). *História: fronteiras*. São Paulo: Humanitas/FFLCH-USP, 1998. 2v.
- CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- CHARTIER, Roger. *Cultura escrita, literatura e história*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CHARTIER, Roger. *À beira da falésia. A história entre certezas e inquietudes*. Porto Alegre: UFRS, 2003.

- CHARTIER, Roger. “A História hoje: dúvidas, desafios, propostas”. In: *Estudos Históricos*, vol. 7, n. 13. Rio de Janeiro: FGV, 1994.
- CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tabula rasa do passado? Sobre a história e os historiadores*. São Paulo: Ática, 1995.
- CIAMPI, Helenice. “Poder, Cidadania e Formação do Profissional de História”, em *Jogos de Política – Imagens, Representações e Práticas*. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, 1992.
- CITRON, Suzanne. *Ensinar história hoje: a memória perdida e reencontrada*. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.
- DOSSE, François. *A história em migalhas: dos Annales à Nova História*. Campinas: Edunicamp, 1992.
- ENRIQUEZ, Eugène. “Caminhos para o outro, caminhos para si” em *Sociedade e Estado*, vol. 9, nº 1-2. Brasília: EdUnB, 1994.
- FEATHERSTONE, Mike. *O desmanche da cultura: globalização, pós-modernismo e identidade*. São Paulo: Studio Nobel / SESC, 1997.
- FONSECA, Thais Nivia de L. *História & ensino de história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1999.
- FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 2000.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREITAS, Marcos Cezar de. *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2001.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.
- GUIMARÃES, Manoel L. S. “Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional”, em *Revista de estudos históricos: caminhos da historiografia*. Rio de Janeiro: CPDOC / CFV, nº 1, 1998.
- GUAZZELLI, César A. B. e outros (org.). *Questões de Teoria e Metodologia da História*. Porto Alegre: Ed. Universidade / UFRGS, 2000.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- HUTCHEON, Linda. *Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção*. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

- JENKINS, Keith. *A história repensada*. São Paulo: Contexto, 2001.
- KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2004.
- LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (orgs.). *História: novos problemas, novas abordagens, novos objetos*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S. A., 1976.
- MAFFESOLI, Michel. *El conocimiento ordinario: compendio de sociologia*. México: FCE, 1993.
- MARSHALL, Thomas H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1967.
- MARTINS, Ismênia de L., IOKOI, Zilda G. & MOTTA, Rodrigo P. (org.). *História e cidadania – Anais do XIX Simpósio Nacional da ANPUH*. São Paulo: Humanitas / FFLCH-USP, 1998.
- MARTINS, Maria do Carmo. “A CENP e a criação do currículo de história: a descontinuidade de um projeto educacional”, em *Revista Brasileira de História 36 – Ensino de história: novos problemas / Do império português ao império do Brasil*. São Paulo: Humanitas / ANPUH, 1998.
- MIRANDA, Sônia e LUCA, Tânia. “O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD” em *Revista Brasileira de História*, vol.24, nº 48. São Paulo: ANPUH, 2004.
- MOREIRA, A. F. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papirus, 1990.
- MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortêz, 1994.
- MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. *Um toque de gênero: História e Educação em Minas Gerais (1835-1892)*. Brasília: Universidade de Brasília; FINATEC, 2003.
- NADAI, Elza. “O ensino da história no Brasil: trajetória e perspectiva”, em: *Revista Brasileira de História: Memória, História, Historiografia: Dossiê Ensino de História*, nº 25/26. São Paulo: ANPUH, Marco Zero, 1993.
- NIKITIUK, Sônia L. *Repensando o ensino de história*. São Paulo: Cortêz, 2001.
- PESAVENTO, Sandra J. “Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário” em *Revista Brasileira de História*, vol. 15, nº 29. São Paulo: Contexto, 1995.

- PESAVENTO, Sandra J. (org.). *Fronteiras do milênio*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2001.
- PESAVENTO, Sandra J. “A história do fim do século em busca da escola”, em: *Espaço Aberto, nº 61*. Brasília: INEP, 1994.
- PINSKY, Jaime & PINSKY, Carla B. (orgs.). *História da Cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003.
- PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de história e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2002.
- SILVA, Marcos A. da. *Repensando a história*. São Paulo: Marco Zero, 1984.
- SILVA, Tomaz T. (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SILVA, Tomaz T. “Educação pós-crítica e formação docente”, em: Álvaro Moreira Hypolito; Jarbas Santos Vieira; Maria Manuela Alves Garcia. (Org.). *Trabalho docente: formação e identidades*. Pelotas (RS): Seiva, 2002.
- STEPHANOU, Maria. “Instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar”, em *Revista Brasileira de História 36 – Ensino de história: novos problemas*. São Paulo: Humanitas / ANPUH, 1998.
- TAYLOR, Charles. *Multiculturalismo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1998, p. 246.
- TEIXEIRA, Maria C. S. *Antropologia, cotidiano e educação*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- VEIGA, Cynthia Greive & FONSECA, Thais Nivia de Lima. *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.