



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO EM HISTÓRIA

VOZES DE *CLIO*
Um estudo sobre o ensino de História em Caruaru (PE)

JORGE ANTÔNIO QUINTINO DE SOUZA

RECIFE
2003

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Mestrado em História

VOZES DE CLIO

Um estudo sobre o ensino de História em Caruaru (PE)

Dissertação apresentada por Jorge Antônio Quintino de Souza ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em História. Escrita sob a orientação da Profa. Dra. Martha Maria Falcão C. e M. Santana.

Recife – 2003

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Mestrado em História

VOZES DE CLIO

Um estudo sobre o ensino de História em Caruaru (PE)

Aprovada em 31/março/2003.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Carlos Miranda – Presidente

Prof. Dr. José Batista Neto – Examinador 1

Prof. Dr. Antonio Paulo de M. Rezende – Examinador 2

Recife – 2003

Aos meus familiares, pelo incentivo, pela cumplicidade e, especialmente, pelo referencial de dedicação e amizade que plantaram em mim desde há muito tempo. Dedico este trabalho em especial aos meus pais, razão primeira de minha possibilidade de concluir um curso de Mestrado em um País onde estudar ainda é um privilégio de poucos.

As pessoas se arreentam de fome, de droga, de guerras, de aborrecimento, de trabalho, de ódio, de revoltas, de revoluções. Explodem ou são mutiladas, em vida, alma e corpo. Todas as liberações (nacionais, sociais, morais, sexuais, estéticas) são ambíguas, dependem também de manipulações – e entretanto, cada uma tem sua verdade. A liberdade manipula (pelos poderes, pelo capital), esse poderia ser o título de meio século. Pensar a liberdade deveria querer dizer: livrá-la das manipulações, aí incluídas sobretudo as do pensamento.

Jean-Luc Nancy – *La experiencia de la libertad*.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho percorreu inúmeras e diferentes trajetórias. Como todo iniciante, eu também, com minha pouca vivência acadêmica, tropecei algumas vezes. Em boa parte delas acabei arrastando comigo, ao cair, colegas e mestres que se dispuseram a caminhar comigo. Felizmente, do mesmo modo, quando cresci – e no balanço final esta, com certeza, é a situação vencedora – o fiz certo de que estava acompanhado daqueles mesmos mestres e colegas. O sentimento de gratidão que, neste momento, expresso e dou nomes, portanto, é sincero e, espero, justo.

Meus primeiros agradecimentos são para aqueles que sempre me disseram mais sim do que não. E que – eu sei – estiveram, estão e estarão comigo em qualquer situação: minha mãe, Amara Carmem, e meu irmão, Paulo Quintino. Em especial, agradeço a meu pai, José Euzébio, de quem nesse instante me lembro com reconhecimento e gratidão.

Ao professor José Batista Neto, pela paciência e pela solidariedade que me dedicou no momento mais difícil do curso: justamente quando imaginava que tinha concluído uma caminhada que apenas começara. No mesmo sentido, manifesto minha gratidão ao professor Antonio Paulo de Moraes Resende.

A Edwar de Alencar Castelo Branco, Docente da Universidade Federal do Piauí e, na condição de doutorando, colega e amigo que, nas horas mais difíceis, soube ser uma presença amiga e confortadora.

A Durval Muniz de Albuquerque Junior, com pedido de desculpas pelos limites teóricos que me levaram a abdicar de sua orientação. A influência do professor Durval – perceptível ao longo de todo o trabalho – foi um dos aspectos mais positivos em todo o curso.

Ao padre Everaldo Fernandes e à professora Delma Evaneide, em cujas pessoas agradeço o importante apoio – inclusive com suporte financeiro – que recebi da direção da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru – FAFICA. No mesmo sentido, sou grato a Margarida Miranda, em cuja pessoa agradeço a todos os meus colegas da FAFICA.

A todos os colegas do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco, cuja convivência me ajudou a tornar mais leve e tolerável a ausência de casa.

Meu reconhecimento à competência, dedicação e gentileza de Luciane Costa Borba, Secretária Executiva do PRPGH/UFPE.

Agradeço especialmente, também, aos professores Altair Nunes Porto Filho e Arnaldo Mendonça, pelo apoio e pela compreensão nas vezes em que necessitei ausentar-me de minhas atividades docentes. Igualmente sou grato aos coordenadores Paulinho, João Grandão e Isis, do colégio Atual.

Minha gratidão é extensiva aos colegas e professores da área de Teoria da História, que conviveram comigo durante as atividades de cumprimento de créditos da Linha de Pesquisa Ensino de História, em João Pessoa.

Agradecimento especial ao professor Carlos Miranda.

SUMÁRIO

Introdução	11
1. As referências teórico-metodológicas do professor de História no campo conceptual da História	20
2. Os referenciais teóricos do professor de História no campo da Educação	47
3. Como o professor se posiciona frente à história e seu ensino	78
Conclusão	95
Bibliografia	99
Anexos	107

RESUMO

Este trabalho analisa as condições atuais do ensino de História em Caruaru (PE), especialmente refletindo sobre os referenciais teóricos que informam a prática dos professores. Foram pesquisadas duas comunidades escolares, ambas da rede privada de Ensino Médio.

As concepções de História e as teorias educacionais, bem como as visões que os professores têm de sua prática pedagógica, foram alvos destacados da investigação.

A conclusão mais incisiva deste trabalho é o reconhecimento de que o ensino de história se dá em um ambiente teórico multifacetado, o que impede a identificação objetiva das concepções de educação e de história que informam cada uma das práticas.

PALAVRAS-CHAVE: História, Teoria, Ensino de História.

ABSTRACT

This work analyzes the current conditions of the teaching of History in Caruaru (BRAZIL/PE), especially thinking about the theoretical references that they inform the teachers' practice. Two school communities, both of the private net of Medium Teaching were researched..

The conceptions of History and the education theories, as well as the visions that the teachers have of his pedagogic practice were white outstanding of the investigation.

The most incisive conclusion of this work is the recognition that the history teaching feels in an atmosphere theoretical multifacetado, what impedes the identification aims at of the education conceptions and of history that they inform each one of the practices.

WORD-KEYS: History, Theory, Teaching of History.

INTRODUÇÃO

Este trabalho procurou, essencialmente, compreender as condições atuais do exercício da profissão de professor de história na cidade de Caruaru, interior de Pernambuco. O foco da pesquisa foi centrado especialmente nos professores de história e nas memórias que cada um tem de sua prática pedagógica, procurando desvendar as representações deste universo principalmente através de pistas que permitissem reconstituir os conceitos que tais professores têm em relação a questões-chave para a identificação de sua filiação teórica e de sua metodologia didática.

O trabalho procurou, nesse sentido, investigar os conceitos de documento histórico, tempo histórico, livro didático, etc., que informam as práticas dos professores, o que permitiu, entre outras coisas, perceber um significativo interesse pelo tema “ensino” e, do mesmo modo, uma interessante preocupação, por parte dos professores, com as questões teóricas relativas à sua profissão.

O interesse pelas temáticas ligadas ao ensino representa uma relativa novidade, uma vez que, até os anos oitenta, estas eram questões que não empolgavam nem mesmo os pesquisadores que, aparelhados nas academias ou congregados nas associações universitárias, deveriam estar obrigados a dar uma resposta a esta

demanda. Conforme Ricci, o desinteresse pelas questões ligadas ao ensino pode ser medido, até duas décadas atrás, pelo volume de trabalhos publicados nos anais da ANPUH: “no levantamento de todos os Anais existentes (...), são encontrados apenas cerca de trinta textos”¹. A mesma situação se repete quando o levantamento é feito junto à Revista Brasileira de história: em cento e vinte edições, publicadas ao longo de quarenta anos (1950-1990), são encontrados apenas cerca de 35 textos relativos à questão do ensino de história².

Recentemente, ao equacionar o debate teórico metodológico que perpassa a Educação e a História da Educação, Demerval Saviani chamou a atenção para o fato de que os historiadores continuam a desprezar a Educação como um domínio da história. Para ele, a publicação de “Domínios da História”, por Ciro Flamarion Cardoso e Ronaldo Vainfas³, é um testemunho claro desta situação: ali, entre todos os domínios imaginados para o exercício da pesquisa histórica, não se encontra a Educação⁴.

Conhecendo esta premissa e, de certa maneira, estimulado por ela, este trabalho tomou o Ensino de História no Ensino Médio em Caruaru como objeto de estudo, recortando o campo da pesquisa em torno de duas instituições: o Colégio Sagrado Coração e o Colégio Atual. Estas duas escolas contam, juntas, com treze professores de história, dos quais apenas oito atuam no Ensino Médio. Em termos de problematização, o objeto foi interpelado a partir das seguintes questões de pesquisa:

¹RICCI, Cláudia S. A Academia vai ao ensino de 1º e 2º graus. **Rev. Bras. de história**. São Paulo, V. 9 nº 19. ,P. 135-42 set. 1989/fev. 1990. P. 136

² Idem. P. 135-36.

³ CARDOSO, Ciro F. S. e VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da História**. Rio de Janeiro, Campus, 1997.

⁴ Cf. SAVIANI, Demerval. **História e História da Educação**. O debate teórico-metodológico. São Paulo: Autores Associados, 1998.

- Quais são as referências teóricas que informam, atualmente, a prática dos professores de História em Caruaru?
- Considerando as diferentes concepções de História e de Educação, os professores de história em Caruaru têm consciência das referências teóricas que informam sua prática?
- Considerando a exaustivamente discutida “crise dos paradigmas”⁵, os professores de história em Caruaru se deram conta da ‘crise’ dos parâmetros clássicos de sua atividade?
- Quais são as expectativas que os professores de história em Caruaru têm em relação aos resultados sociais de sua atividade?

Naquilo que diz respeito às questões teóricas referidas à prática pedagógica de História, a ênfase principal foi dada à concepção de história mas sem que esta ênfase se explicitasse no âmbito da coleta de dados. Para atingir o objetivo de identificar as concepções de história dos professores procurou-se saber, entre outras coisas, como o professor concebe o Tempo Histórico, pois, conforme já é razoavelmente consensual na comunidade de historiadores,

a base profunda de um método histórico é uma ‘representação do tempo histórico’ e é esta representação que diferencia as diversas escolas e programas históricos.... Uma escola histórica

⁵ Para um exemplo desta discussão, ver: BRANDÃO, Zaia. **A crise dos paradigmas e a Educação**. São Paulo: Cortez, 1996; HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. 7 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1992; KUHN, Thomas. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1962.

só pode se apresentar como ‘nova’ se apresenta uma outra e original representação do tempo histórico⁶.

A identificação da concepção de história do professor neste trabalho, portanto, passou principalmente – mas não exclusivamente – pela identificação de sua noção de Tempo Histórico. Circe Bitencourt e Elza Nadai já apontaram o fato de que “a noção de tempo, para quem se dedica a ensinar história nas escolas de 1º e 2º graus, é uma das questões mais complexas e problemáticas”⁷. As mesmas autoras apontaram, também, as articulações que existem entre concepção de tempo histórico e concepção de história:

As diversas propostas curriculares do ensino de história de várias secretarias da educação apresentam o problema da noção de tempo com ênfase, indicando por este tema a articulação com a concepção de história que se pretende veicular nas escolas. Tem sido consenso, a nível das propostas curriculares, como em encontros de professores de história realizados pelas diversas instituições educacionais e científicas, de que a preocupação do historiador ou do professor relaciona-se com o esforço em compreender nosso universo social pelas suas forças de mudança, suas rupturas e suas continuidades⁸.

⁶ REIS, José Carlos. *Os Annales: a renovação teórico-metodológica e utópica da história pela reconstrução do tempo histórico*. In: SAVIANI, Demerval (org.). **História e História da Educação**. O debate teórico-metodológico. São Paulo: Autores associados, 1998. P. 25

⁷ NADAI, Elza. & BITENCOURT, Circe Maria F. *Repensando a noção de Tempo Histórico no ensino*. In: PINSKI, Jaime. (org.) **O Ensino de História e a Criação do Fato**. São Paulo: Contexto, 2 ed., 1990. P. 73.

⁸ NADAI, Elza. & BITENCOURT, Circe Maria F. Op. Cit. p. 73

O foco do olhar sobre a concepção de Tempo, portanto, funcionou como um intermédio para identificar a concepção de história do professor, basicamente observando se os professores investigados concebem um tempo linear, como é mais comum, ou se admitem um tempo múltiplo, possibilidade que emergiu apenas a partir da “Dialética das Durações”, de Fernand Braudel⁹. Se este trabalho beneficiou-se de um modelo para a identificação da concepção de história do professor, este pode ser apresentado nos seguintes termos:

A concepção de história pode ser percebida pela forma de encarar o conhecimento histórico, pela visão de processo e periodização, pelo destaque dado ao elemento fundamental na explicação do processo, pela seleção e tratamento das fontes. (...) É fazer emergir toda a trama de relações sociais que constituem o nosso objeto de estudo. Identificar os interesses dos grupos envolvidos, resgatar seus projetos alternativos e abortados”.¹⁰

As principais variáveis com as quais este trabalho operou, portanto, dizem respeito à fundamentação teórica do professor de história, isto é, os instrumentais de pesquisa foram interpelados a partir de concepções de História e de Educação. Esta opção decorreu do reconhecimento de que a prática pedagógica não depende apenas de técnicas e de recursos didáticos. Em larga medida ela também está “vinculada a pressupostos teóricos relativos à sociedade, ao homem e ao processo de

⁹ BRAUDEL, Fernand. **História e Ciências Sociais**. Lisboa: Editorial Presença, s/d.

¹⁰ GAGLIARDI, Célia Morato (outros). **Reflexões sobre a prática diária no ensino de história**. Rev. Bras. de história. São Paulo, v. 9 nº 19 pp. 143-179. set.89/fev.90

conhecimento¹¹”. Esta premissa justificou o estudo que é feito sobre os três grandes modelos de história – o Positivismo, o Materialismo Histórico e o multifacetado universo denominado de Nova História.

A identificação das concepções de História e de Educação dos professores de História em Caruaru foi possível, também, para além de sua concepção de tempo histórico, a partir da identificação do papel que o professor reserva à escola: aqueles segmentos mais influenciados pelos conceitos de *harmonia social*, de Durkheim, e de *história positivista*, de Ranke, tendem a projetar no Ensino de História o papel de formador de um *cidadão cívico*, enquanto os segmentos afinados com a idéia de *conflito social*, *desigualdade social*, etc., presentes em um amplo espectro marxista, desde Althusser até Thompson, vêem no ensino de história uma possibilidade de gestação de um senso crítico, isto é, de um *cidadão revolucionário*.

Esta pesquisa, como dito, foi baseada em duas escolas de Caruaru, ambas de Ensino Médio. Para efeito de tratamento dos dados e buscando preservar as identidades das escolas pesquisadas, ambas foram tratadas no trabalho apenas como Escola “A” e Escola “B”. Estas duas escolas têm, juntas, treze professores de história, dos quais apenas oito atuam no Ensino Médio. Destes, seis têm Licenciatura Plena em História, título obtido junto à FAFICA. Apenas um é pós-graduado, em nível de Especialização. Os outros dois docentes pesquisados são graduados em Ciências Sociais, também pela FAFICA, fato que mostra a força da instituição como formadora de professores na região. A totalidade destes oito professores trabalha, também, em alguma outra instituição. Todos, porém, sem qualquer exceção, trabalham

CASTELO BRANCO, Edwar de A. *Nouvelle Histoire: Ancien Enseignement?* In: EUGÊNIO, João K. **Histórias de vário feito e circunstância**. Teresina: Instituto Dom Barreto, 2001. P. 115.

exclusivamente no magistério, não tendo nenhuma ocupação para além da regência de sala de aula.

Em 2002 o Ensino Médio nestas instituições funcionou com treze turmas, sendo quatro de 1ª série, quatro de segunda série e cinco de 3ª série. No total, são seiscentos e quarenta e oito alunos matriculados no Ensino Médio, sendo cento e noventa e dois na 1ª série, duzentos e dois na 2ª série e duzentos e cinquenta e quatro na 3ª série. Do ponto de vista sócio-econômico, estas escolas recrutam seus alunos nas classes A e B.

Do ponto de vista curricular, os Estudos de História são feitos ao longo de todo o Ensino Médio. Na 1ª série são feitos os estudos de história antiga e medieval, em História Geral, e Brasil Colonial em História do Brasil; na 2ª série estuda-se, em História Geral, a História Moderna e Contemporânea, e o período monarquista e republicano da História do Brasil; finalmente, na 3ª série, são feitos os estudos de revisão de todos os assuntos estudados, visando ao ingresso no Ensino Superior.

A pesquisa proposta procurou compreender o ensino de história veiculado no Ensino Médio em Caruaru, na atualidade, identificando especialmente as referências teóricas que informam as práticas de tais professores. O estudo proposto, portanto, tem natureza descritiva e qualitativa, na medida em que pretendeu diagnosticar as condições do ensino de história a partir da compreensão de que “o que” se ensina (conteúdo) e “como” se ensina (metodologia de ensino) se encontram articulados e

mediados por concepções – de História, de Educação – e por condições materiais, como salário, carga-horária, etc¹².

Em relação à atuação do professor, foi dada atenção ao conjunto de normas que regulam, no interior de cada escola, o cotidiano de professores e alunos, uma vez que, como é sabido, os indivíduos, em sociedade, se encontram submetidos a um sistema de comando-obediência que lhe fornece o referencial humano. Numa escola, especialmente, é possível verificar em micro a existência de um comando, realizado através de regras e de normas – horário, disciplina, etc – que reproduzem o social.¹³.

A pesquisa com memoriais, que fundamenta o terceiro capítulo, teve a metodologia orientada por Ludke e André¹⁴, que propõem um modelo em que o ambiente natural é a fonte direta de dados e o pesquisador seu principal instrumento. O significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. A amostragem utilizada, portanto, foi intencional, isto é, os professores foram escolhidos entre os que se dispusessem a ser pesquisados. Nesta fase me beneficieei da condição de colega e amigo da totalidade dos professores pesquisados. Esta condição facilitou o aceite dos professores em escrever um memorial descritivo de suas atividades. Além dos memoriais, aos quais dei atenção especial exatamente por sua natureza de abertura, que permite que o professor se posicione livremente, também apliquei questionários para identificar aspectos gerais

¹² Para um visão da articulação entre “o que” e “como” se ensina história, VER: BASSO, Itacy Salgado. As concepções de História como mediadoras da prática pedagógica. *Didática*, São Paulo, Departamento de Didática – Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP, nº 25, p. 07-17, 1985.

¹³ Cf. CHIARA, Vilma. **O que é poder ?** Teresina: APeCH/UFPI, 1992. p. 17

¹⁴ LUDKE, Menga. e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

das concepções de História e de Educação dos professores¹⁵. Observei, também, a prática dos diversos professores pesquisados, assistindo às aulas e participando de reuniões pedagógicas.

O processo de coleta de dados foi integralmente realizado no primeiro semestre do ano de 2002. Encontram-se integrados aos anexos o modelo de questionário utilizado. Os depoimentos constantes do terceiro capítulo foram colhidos através de memoriais descritivos produzidos livre e autonomamente pelos professores. Como se sabe, o recurso aos memoriais descritivos tem ganhado status de grande importância na pesquisa social porque, justamente, permitem que “o ambiente natural seja a fonte de dados”¹⁶, isto é, o memorialista, diferentemente do entrevistado, tem preservada a possibilidade de expressar os significados que dá às coisas e a sua vida, num exercício proustiano de rememorialização. Dos oito professores contactados apenas seis aceitaram participar da pesquisa, o que dá uma amostragem intencional de setenta e cinco por cento.

As “Vozes de Clio”, conforme o título do trabalho, foram ouvidas, nesta pesquisa, através das falas dos professores, que puderam expressar, livremente, nos memoriais e, bem como, nos questionários, não apenas a sua filiação teórico-metodológica, mas também suas utopias e suas esperanças.

¹⁵ Modelo do questionário encontra-se em anexo.

¹⁶ LUDKE, Menga. & ANDRÉ. Marli. Op. Cit. p. 48

1. As referências teórico-metodológicas do professor de História no campo conceitual da História

Dissertar sobre o ensino de história a partir da identificação das referências teóricas do professor de história, tal como está proposto neste trabalho, é algo que exige, em primeiro lugar, compreender o fundamento teórico mais importante da prática pedagógica do professor de história, isto é, as concepções de história. É bastante vasto, na literatura especializada, o reconhecimento de que o professor de história é um profissional que atua em um ambiente composto por uma considerável diversidade de referenciais teóricos, o que, por sua vez, resulta da polissemia que reveste o termo História. Warde, por exemplo, em interessante artigo, já chamou a atenção para o fato de que não há discordância entre os historiadores quanto à dependência da historiografia em relação à História, até porque é dessa que vem a sua matéria prima. Assim é que historiadores das mais diferentes tendências, frequentemente, utilizam de modo indiscriminado o termo historiografia para o conjunto ou os conjuntos das obras de História; para se referirem a um mapeamento, a

um arrolamento, ou a qualquer outra forma de ordenação dessas obras, bem como para nominar o estudo efetuado a partir de alguma forma de ordenação¹⁷.

Por outro lado, o pesquisador que se debruça sobre o tema Ensino de História precisa ter a consciência de que o núcleo da relação pedagógica está na

conciliação dialética entre o primado da atividade do sujeito na aprendizagem e o objeto de conhecimento e suas exigências metodológicas de transmissão, pela mediação do professor. Ou seja, destaca-se o papel ativo do sujeito, mas simultaneamente, trata-se de um sujeito submetido a condicionantes sociais que introduzem no conhecimento uma visão da realidade socialmente transmitida. Dessa forma sujeito e objeto mantêm sua existência real e objetiva, atuando um sobre o outro, na medida em que a apreensão do objeto se dá na e pela atividade do sujeito, pela via da prática social. Em outras palavras, o objeto do conhecimento existe objetivamente, fora do sujeito, mas só se torna objeto de conhecimento pela relação que o sujeito trava com ele¹⁸

É esta, entre outras condicionantes, aquilo que obriga o pesquisador interessado em Ensino de História a iniciar um trabalho de âmbito acadêmico, como este, com uma incursão sobre as três grandes linhas referenciais no vasto campo da historiografia mundial: o Positivismo, o Materialismo Histórico ou Dialético e o

¹⁷CF. WARDE, Miriam Jorge. Contribuições da História para a Educação. In: **Em aberto**. Brasília, MEC/INEP, Ano IX, nº 47, jul/set de 1990. p. 4.

¹⁸LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Edições Loyola, 1985. P. 144.

multifacetado universo que se convencionou chamar de Nova História. A conexão entre ensino de história e concepções historiográficas realiza-se no fato, já apontado por alguns especialistas e pesquisadores, de que ‘o que’ se ensina (conteúdo) e ‘como’ se ensina (metodologia de ensino) se encontram articulados e mediados por concepções de História e de Educação¹⁹

Parece indiscutível que neste universo historiográfico um dos principais referenciais teóricos do professor de história, especialmente no âmbito do ensino público, é o Positivismo²⁰, corrente de pensamento que se originou na França, no século passado, a partir das reflexões teóricas de Auguste Comte (1798-1857), pensador cujas idéias influenciaram fortemente a inúmeros cientistas na grande área das ciências humanas e sociais aplicadas. Para este pensador, que defendia a necessidade de uma reorganização social,

A sociedade só pode ser convenientemente reorganizada através de uma completa reforma intelectual do homem. Com isso distingue-se de outros filósofos de sua época, como Saint Simon e Fourier, preocupados também com a reforma das instituições, mas que prescreviam modos mais diversos para efetivá-la. Enquanto estes pensadores pregavam a ação prática imediata, Comte achava que antes disso seria necessário

¹⁹Cf. BASSO, Itacy Salgado. As concepções de História como mediadoras da prática pedagógica. In: *Didática*, São Paulo, nº 25, p. 01-10, 1985; CASTELO BRANCO, Edwar de A. **Ensino de História em Teresina: o impacto da *História Nova* no cotidiano da sala-de-aula.** Dissertação de Mestrado. Teresina, UFPI, 1997.

²⁰ “o desafio que está posto para o ensino de História é superar uma história traduzida na repetição monótona de informações, datas e vultos ideologizados,(...) que transforma a história em um passado morto, esta tendência **mais presente nas escolas públicas**” (grifei). Cf. CASTELO BRANCO, Edwar de A. Op. cit. p. 142

fornecer aos homens novos hábitos de pensar (...). Por essa razão, o sistema comteano estruturou-se em torno de três temas básicos: (...) uma Filosofia da História (...). Uma fundamentação e classificação das ciências (...); e uma sociologia que, determinando a estrutura e os processos de modificação da sociedade, permitisse a reforma prática das instituições. A esse sistema deve-se acrescentar a forma religiosa assumida pelo plano de renovação social (...) ²¹.

A “filosofia da história”, preocupação inicial de Comte, estaria consubstanciada na sintetização da “lei dos três estados”, segundo a qual as ciências e o homem evoluem através dos estágios teológico, metafísico e positivo. O entendimento destes três estágios só seria possível através de uma visão geral sobre a marcha progressiva do espírito humano, isto é, através de uma reflexão sobre a história da inteligência humana. A partir de seus estudos, Comte formula uma “grande lei fundamental”, traduzida em um postulado segundo o qual cada uma das nossas concepções principais, cada ramo de nossos conhecimentos, passa sucessivamente por três estados históricos diferentes: Estado Teológico, Estado Científico (Metafísico) e Estado Positivo.

No Estado Teológico as investigações são dirigidas à natureza íntima dos seres, às causas primeiras e finais. Aí, os fenômenos são representados como produto da ação direta e contínua de agentes sobrenaturais. No Estado Metafísico, por sua vez, os agentes sobrenaturais são substituídos por forças abstratas, concebidas como

²¹GIANNOTTI, José Artur. COMTE, vida e obra. In: GIANNOTTI, J. A. & LEMOS, Miguel. COMTE. São Paulo, Editora Abril Cultural, 1978. (os pensadores) p. 9.

entidades independentes. Aos diversos seres do mundo, capazes de engendrar todos os fenômenos, basta determinar a cada um uma entidade correspondente. No Estado Positivo – aquele que é, para Comte, o estado ideal - o espírito humano, reconhecendo a impossibilidade de se conhecer a essência e as causas íntimas das coisas, bem como a origem e o destino do universo, passa a fazer uso do raciocínio e da observação com a utilização de leis efetivas para a leitura dos fenômenos, isto é, suas relações invariáveis de sucessão e de similitude.

Para além da teoria dos três estágios, a concepção positivista da história se assenta em uma teoria que concebe o conhecimento histórico como não mais do que o reflexo da objetividade dos fatos históricos. Segundo Adam Schaff, cabe a Leopold Von Ranke – e não a Auguste Comte – o lugar de figura mais expressiva do Positivismo. Como se sabe, Ranke dizia caber ao historiador não a apreciação do passado, ou a instrução de seus contemporâneos, mas apenas e tão somente dar contas do que realmente se passou (*Wie es eigentlich gewesen*). Essa afirmativa, diz Schaff, acabaria passando como senha definitiva para a Escola Positivista e para numerosos historiadores, "contra ventos e marés."²²

Ainda segundo Schaff, o pensamento historiográfico de Leopold Von Ranke, mais apropriado para se pensar o Positivismo no âmbito específico da História, pode ser apresentado do seguinte modo:

Pressupõe-se (...) que o historiador, na qualidade de sujeito que conhece, é capaz de imparcialidade não só no sentido corrente, quer dizer capaz de superar diversas emoções, fobias ou

²²SCHAFF, Adam. **História e verdade**. São Paulo, Editora Martins Fontes, 1983. p. 102

predileções quando tem de apresentar acontecimentos históricos, mas também de ultrapassar e rejeitar todo o condicionamento social da sua percepção desses acontecimentos²³.

No Positivismo, portanto, o conhecimento é visto como reflexo do objeto. Aquele que conhece – o sujeito – se apresenta imune a paixões ou outro qualquer sentimento e convive com uma separação em relação àquele que é conhecido – o objeto. Nesta concepção a história, enquanto objeto de estudo, é considerada (...) como uma estrutura já dada de fatores cujo conhecimento dependa apenas de descobrir e colecionar um grande número de acontecimentos com base em documentos confiáveis²⁴. Em um tal modelo o papel do sujeito reduz-se a captar o que ele, passiva, objetiva e acriticamente observa, sem emoção, sem interferência, e, conforme dito, sem paixão. O resultado disso é que a sociedade, ao ser analisada do ponto de vista positivista, é perfeitamente enquadrada num princípio lógico de identidade que busca a ordem, o consenso, a estabilidade e a funcionalidade social.

O Positivismo, no pensamento historiográfico, corresponde na verdade à filosofia a serviço das Ciências Naturais, o que resulta na crença na superioridade do presente e da cultura atual sobre a época e a cultura do objeto investigado. A história positivista, portanto, é *teleológica*: os acontecimentos históricos e, bem como, o seu conhecimento, têm um fim que é possível apreender em termos do progresso:

²³Idem. Ibidem. Idem

²⁴Cf. BASSO, Itacy S. Op. cit. p. 03.

... como o acontecimento - irrupção súbita do único e do novo na cadeia do tempo não pode ser comparado com nenhum antecedente, o único modo de integrá-lo à história consiste em atribuir-lhe um sentido teleológico: se ele não tem um passado terá um futuro. E como a história se desenvolveu, desde o século XIX, como um modo de interiorização e conceitualização do sentimento do progresso, 'acontecimento' indica, quase sempre, a etapa de um advento político ou filosófico: República, liberdade, democracia, razão. Esta consciência ideológica da história pode assumir formas mais refinadas; pode reorganizar o saber adquirido sobre determinado período em torno de esquemas unificadores menos diretamente ligados a escolhas políticas ou a valores (assim como o 'espírito' de uma época, sua ' visão de mundo') ; mas ela traduz, no fundo, o mesmo mecanismo de compensação: para ser inteligível o acontecimento precisa de uma história global definida fora e independentemente dele. Daí vem esta concepção clássica do tempo histórico como uma série de discontinuidades descritas de modo contínuo, que é naturalmente a narração²⁵

Zaidam, em interessante estudo sobre a crise da razão histórica²⁶, destaca as virtualidades emancipatórias da razão iluminista: a liberdade e o espírito crítico. No

²⁵CARDOSO, C. F. S. & BRIGNOLI, H. **Os métodos da História**. Rio de Janeiro, Graal, 1979. p. 22

²⁶ZAIDAN, Michel. **A crise da razão histórica**. Campinas, Editora Papyrus, 1989.

entanto, ele adverte que estas virtualidades mais inerentes ao projeto de razão iluminista esbarram na razão 'positivista', que, segundo ele, é o nome da hipertrofia do lado prático da racionalidade moderna. O positivismo define a razão precisamente pela sua capacidade de controlar, prever, supervisionar - para interferir na realidade. “A razão é valorizada pela posse de uma legalidade causal, seja da natureza ou da História”.²⁷

De acordo com Nunes o positivismo, em sua trajetória, vai justificando, consolidando e ordenando a sociedade liberal burguesa, caracterizada pelas contradições que são próprias do capitalismo²⁸. Para a autora,

" Na concepção positivista de História preserva-se a divisão social na produção ou elaboração do conhecimento. Assim, os historiadores e pesquisadores produzem a História como conhecimento, e o professor a repassa para o aluno. O sujeito da História é sempre o 'herói', o governante, aquele que se ' destaca' na sociedade de classes. O homem comum não participa da construção do processo histórico. Desta forma, os alunos e o professor ideologicamente colocados como homens comuns, não se sentem sujeitos do processo histórico. Tampouco percebem que podem interferir na sociedade, no processo educacional e provocar mudanças que sejam frutos da vontade coletiva da sociedade da qual fazem parte.²⁹ "

²⁷Ibid. p. 15

²⁸NUNES, Silma do Carmo. **concepções de mundo no ensino de história**. Campinas, Editora Papirus, 1996.

²⁹NUNES, Silma do Carmo. Op. cit. p. 111

Os reflexos desta concepção de história nas escolas são aulas expositivas nas quais a participação dos alunos se limita à contemplação passiva. Eles recebem, registram e reproduzem fielmente o conteúdo recebido, pois de outro modo terão seu desempenho escolar julgado insuficiente. Não interrogam, não dialogam, não interpretam. A compreensão do presente só é possível com o olhar voltado para o passado, e, além disso, este conhecimento só é possível a partir das vozes oficiais, isto é, dos documentos que emanem principalmente do poder público. Não é por outro motivo que a História do Brasil, por exemplo, é pensada sempre em termos de uma personificação que destaca heróis, como Tiradentes, Marechais, como Deodoro, etc. É como se o povo tivesse que assistir à história como a uma partida de futebol: torcendo mas sem poder interferir, uma vez que a história seria privativa de heróis, marechais, príncipes, etc. O trecho transcrito a seguir realiza uma síntese muito feliz dos reflexos da influência positivista na sala de aula:

O positivismo, ao buscar as regularidades da vida social, encarando-as como se fossem naturais, universais e, portanto, a-históricas, sob a ótica da neutralidade, supõe uma ciência, uma concepção e um conhecimento descomprometidos.

A abordagem positivista implica uma metodologia fundamentada na aula expositiva onde os alunos são ouvintes passivos e contemplativos. O sujeito da aprendizagem é um receptáculo que deve registrar os conteúdos transmitidos pelo professor e reproduzi-los posteriormente de modo o mais fiel possível.

Os conteúdos são apresentados como fatos prontos e acabados não passíveis de uma reflexão e interpretação por parte dos alunos. O conteúdo escolhido se refere à história factual e seqüencial (...) Subjacente a essa escolha seqüencial está o pressuposto de que só se entende o presente a partir dos fatos passados.

Os conteúdos trabalhados na perspectiva positivista se referem, principalmente, a temas de conciliação, integração, consenso, cordialidade e não violência. Os temas que deixam aflorar a contradição, o conflito, as tensões e violências tendem a ser minimizados ou eliminados dos conteúdos apresentados em classe. Várias análises dos livros didáticos (...) atestam que o conteúdo se refere a uma história abstrata, alienante e ideológica que expressa o interesse de classe dos grupos dominantes”.³⁰

Ainda no século XIX a humanidade, na sua constante busca de elaboração e reelaboração do conhecimento histórico, viu surgir uma nova concepção de história – o Materialismo Dialético. O impulso original marxista será a busca do fio condutor que explique a dinâmica das sociedades modernas, entendidas como sociedades industriais. Sob a liderança intelectual dos alemães Karl Marx e Friedrich Engels, a segunda metade do século XIX assistiu à emergência de uma nova compreensão do homem, da história e dos procedimentos metodológicos para a apreensão do conhecimento

³⁰BASSO, Itacy Salgado. Op. Cit. p. 3-4.

histórico. A nova receita, dada pelos fundadores do Materialismo Dialético, é a seguinte:

Esta concepção de história tem (...) como base o desenvolvimento do processo real da produção, concretamente a produção da vida material imediata; concebe a forma das relações humanas ligadas a este modo de produção e por ele engendrada, isto é, a sociedade civil nos seus diferentes estágios, como sendo o fundamento de toda sua história³¹

Para Marx e Engels, portanto, as relações sociais são essencialmente moldadas pelas condições materiais da existência humana. Referir aquelas relações sociais a um determinado tempo e espaço e, ao mesmo tempo, refletir sobre o movimento de contradição que perpassa aquelas mesmas relações é, segundo o marxismo, assumir uma postura epistemológica que dá corpo ao **Materialismo Histórico Dialético**.

É comum, entre historiadores e cientistas sociais de um modo geral, o entendimento de que a compreensão da obra marxista é tarefa de difícil realização, especialmente em razão da disputa acadêmica que acaba impondo a esta discussão um caráter maniqueísta e reducionista. Em geral, as obras que tratam do marxismo raramente oferecem mais que um curto capítulo sobre o Materialismo Histórico. Comumente estas obras limitam-se a parafrasear o 'Prefácio' do autor a *Uma Contribuição à Crítica da Economia Política*. Por outro lado, pesquisas mais minuciosas e eruditas, centrando-se nos debates contemporâneos, têm dirigido sua atenção para a Economia, a Dialética, a Teoria

³¹MARX, Karl. e ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Presença/Martins Fonte, s/d. p. 16.

da Alienação e a evolução intelectual de Marx, deixando em segundo plano as discussões específicas sobre o Materialismo Histórico³².

Em razão disso, é conveniente dar voz ao próprio Marx, a fim de que ele exponha as linhas gerais de seu pensamento. Na obra referida por Shaw – “*Uma Contribuição Crítica da Economia Política*” – Marx diz:

" O modo de produção material da vida material condiciona o processo em geral de vida social, política e espiritual. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. (...). Com a transformação da base econômica, toda a superestrutura se transforma, com maior ou menor rigidez”³³

Mas embora colocasse as condições materiais – a infraestrutura – como pressuposto quase absoluto para as condições jurídico-políticas – a superestrutura –, Marx não se furtou de relativizar esta regra. Em *Miséria da Filosofia*³⁴, Marx tratou esta questão nos seguintes termos:

"O modo de produção, as relações nas quais as forças produtivas são desenvolvidas, não são de modo algum leis eternas mas (antes) (...) correspondem a um desenvolvimento determinado dos homens e de suas forças produtivas e (...) uma

³²SHAW, Martin. **Marxismo e Ciência Social**. São Paulo: Vértice, 1986. P. 09.

³³KARL MARX, São Paulo, Abril Cultural, 1978, Coleção "Os Pensadores", ,p. 30

³⁴MARX, Karl. **A miséria da filosofia**. São Paulo: Centauro, 2001

mudança nas forças produtivas dos homens necessariamente enseja uma mudança em suas relações de produção "³⁵

Uma das evidentes preocupações de Marx dizia respeito às relações entre os homens e a natureza. Esta, aliás, foi uma questão epistemológica que ocupou boa parte de suas reflexões. De acordo com IANNI, Para Marx,

A condição primeira da história humana é, naturalmente, a existência de seres humanos vivos. O primeiro estado real a constatar é, portanto, o patrimônio corporal desses indivíduos e as relações que esse patrimônio desenvolve com o resto da Natureza. Não podemos, naturalmente, fazer aqui um estudo aprofundado da própria constituição física do Homem nem das condições naturais que os homens encontraram já prontas: condições geológicas, orográficas, hidrográficas, climáticas e outras. Toda história deve partir dessas bases naturais e de sua modificação, através da ação dos homens, no curso da História³⁶.

O marxismo, enquanto concepção de história, esteve, especialmente a partir da hegemonização política da União das Repúblicas Socialistas soviéticas no Leste Europeu, submetido a uma leitura reducionista que impunha, à referida concepção, a responsabilidade pela versão dos debatidos “estágios do desenvolvimento histórico”. Segundo esta versão o pensamento marxista se assentaria exclusivamente no conceito de “Modo de Produção”. Um dos responsáveis por esta versão seria o ditador Stálin, que com a publicação, em 1938, do texto *Sobre o Materialismo Histórico e o*

³⁵Cf. SHAW, Martin. **MARXISMO E CIÊNCIA SOCIAL**. Vértice, São Paulo, 1986. P. 57.

³⁶IANNI, Otávio. **Marx** (Grandes Cientistas Sociais). São Paulo, Ática, 1987. P. 45.

Materialismo Dialético, teria aberto caminho para uma versão sobre a concepção marxista da história que

transformou-se - pelo emprego do esquema unilinear das cinco etapas - em uma vulgar filosofia da história, uma entidade metafísica que determinava, do exterior, o curso do devir histórico, não restando outro remédio aos dados concretos, salvo entrarem, bem ou mal, no dito esquema. A pesquisa histórica passava a ser 'ilustração' das 'verdades' consagradas.³⁷

No sentido de contribuir para esta discussão epistemológica cuja importância acadêmica é indiscutível, é conveniente, mais uma vez, dar voz a Marx, a fim de que ele, pessoalmente, defina “modo de produção”:

em todas as formas de sociedade, é um modo de produção determinado e as relações por ele engendradas que determinam todos os outros modos de produção e as relações engendradas por estes últimos, como também seu nível e sua importância. É como uma luz geral onde estão mergulhadas todas as cores e que lhes modifica as tonalidades particulares. É como um éter particular que determina o peso específico de todas as formas de existência que dali emergem.³⁸

³⁷CARDOSO, C. F. S. & BRIGNOLI, H. **Os métodos da História**. Rio de Janeiro, Graal, 1979. p. 31

³⁸MARX, Karl. a *ideologia alemã*. Apud. VOVELLE, Michel. **Ideologias e mentalidades**. São Paulo, brasiliense, 1991. p. 11.

O próprio companheiro intelectual de Marx, Friedrich Engels, em carta a Ernst Bloch, em 1890, tratou de fechar o caminho às interpretações reducionistas do Materialismo Histórico:

Segundo a concepção materialista da História, o fator determinante é, em última instância, a produção e a reprodução da vida real. Nem Marx nem eu jamais afirmamos mais do que isso. Se, mais tarde, alguém torce essa proposição, fazendo-a dizer que o fator econômico é o único determinante, transforma-a em uma frase vazia, abstrata e absurda...³⁹

Com o início das críticas ao Stalinismo, a partir dos anos 50, conceitos como o de Modo de Produção começaram a ser rediscutidos. Houve também, a partir daí, uma significativa troca de influências do marxismo com historiadores ocidentais em congressos internacionais de história. Destacaram-se, nesta fase, nomes como os de Witold Kula, na Polônia; Pierre Vilar, Charles Parain, J. Bouvier e Albert Soboul, na França; Eric Hobsbawm, Maurice Dobb, Christopher Hill e R. Hilton, na Inglaterra; E. Sereni, na Itália, K. Takahashi, no Japão, etc.

Do mesmo modo, nomes como os de Louis Althusser, Antonio Gramsci, George Lukács, Walter Benjamin, Agnes Heller, dentre outros, representaram etapas importantes da trajetória do pensamento marxista. Louis Althusser, de acordo com Flamarion, concretamente não contribuiu para a História, enquanto ciência, pois desconhecia a natureza do trabalho do historiador. Apesar disto tem seu mérito no fato

³⁹ENGELS, Friedrich. *Apud*. VOVELLE, Michel. Op. Cit. p. 12.

de concentrar-se em temas fundamentais na epistemologia marxista, antes postos de lado.⁴⁰

O conjunto das obras de Antonio Gramsci⁴¹, por sua vez, representam um momento de revisão e questionamentos em relação ao marxismo. Gramsci reestuda e introduz conceitos como os de Estado, hegemonia, teoria política nas sociedades industrializadas do ocidente moderno, cultura, acumulação política em processos de longo curso, todos fundamentais para uma teoria de história, do ponto de vista marxista. O objetivo de Gramsci apontava para uma crítica ao economicismo, reduzindo o papel não apenas da ‘consciência de classe’, como da própria luta de classes.

Gramsci, na Itália, desenvolvia uma batalha teórica contra as posições dogmáticas e revisionistas e, bem como, contra o materialismo vulgar, enquanto na Alemanha, no mesmo período, Walter Benjamin, sem conhecer Gramsci ou sua obra, tinha preocupações teóricas semelhantes. Leandro Konder, um dos introdutores do pensamento de Benjamin no Brasil, dá o seguinte depoimento sobre a contemporaneidade entre este e Gramsci:

Benjamin não conhecia Gramsci (e Gramsci também ignorava as idéias de Benjamin). Paralelamente ao pensador italiano, entretanto, e sem um engajamento político semelhante ao dele, o ensaísta alemão, em face do determinismo, refletia preocupações idênticas. Para ele, a convicção de estar nadando no sentido da correnteza é perigosíssima: ela nos leva a encarar

⁴⁰CARDOSO, C. F. S. Op. Cit. p. 80

⁴¹Relativamente às obras de Louis Althusser e Antonio Gramsci, ver segundo capítulo, quando são discutidas as concepções de Educação.

a história do ângulo de um inevitável conservadorismo. A idéia de que desenvolvimento das forças produtivas engendra uma onda que, afinal, de um modo ou de outro, sempre nos empurra para a frente era, para Benjamin, uma idéia tendenciosa, enganadora: ela nos leva a ver os problemas sociais de um ponto de vista que já não é o das pessoas dos trabalhadores, mas o do próprio trabalho. Ao enfatizar os progressos na dominação da natureza, ela tende a obscurecer os retrocessos que se dão na sociedade."⁴².

Benjamin esperava do historiador uma atitude que estudasse o passado partindo do seu condicionamento presente, sem no entanto ter uma postura de neutralidade. O passado para ele, poderia trazer elementos de futuro. Na década de 40, escreveu suas “Teses sobre Conceito da História”, das quais destaco os seguintes trechos:

Todos aqueles que até agora têm vencido, na história, participam de um cortejo triunfal, no qual os dominadores de hoje caminham sobre os corpos daqueles que permanecem estendidos no chão. O botim resultante da pilhagem ficou, como é usual, marcado pela vitória: é o que se chama de 'patrimônio cultural' (...). Em cada época, é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que está sempre procurando dominá-la"⁴³

A concepção materialista da história, portanto, pressupõe em primeiro lugar que a experiência é o eixo central da história, enquanto, ao mesmo tempo,

⁴²KONDER, Leandro. **Walter Benjamin**: o marxismo da melancolia. Rio de Janeiro, Campos, 1988. p. 7.

⁴³Apud. KONDER. L. Op. Cit. p. 92

concebe uma identidade fechada e coletiva: os humanos experimentariam o mundo através da classe social a que pertencem. Do ponto de vista do ensino de história referido a esta concepção, pode-se dizer que os professores marxistas tendem a projetar no ensino de história um instrumento revolucionário capaz, justamente, de “arrancar a tradição ao conformismo”. Itacy Salgado Basso, autor já citado anteriormente, sintetiza, no trecho seguinte, a metodologia didática articulada à concepção materialista da história:

“A metodologia de ensino e a seleção de conteúdos mediadas e articuladas à concepção materialista da história proporcionam ao aluno possibilidade de entender a sociedade em que vive e de ter consciência da sua posição nesta sociedade, isto é, possibilidade de recuperar a sua memória histórica. Para que o aluno examine criticamente o papel da sociedade na sua própria formação, é preciso que se inicie esse aluno nos procedimentos da produção do conhecimento histórico (...). Partindo da análise da situação presente, professores e alunos procuram entender o passado ... sob a luz da crítica da nossa sociedade. Só quando entendemos criticamente a sociedade burguesa, isto é, quando a entendemos como histórica, é que podemos compreender as sociedades anteriores, o passado.⁴⁴

⁴⁴BASSO, Itacy S. Obra citada. p. 07.

Apesar, entretanto, da genialidade marxista, sua teoria da história não esteve historicamente imune a críticas e propostas de reformulações. A partir do final dos anos vinte deste século, sob a proclamação de que “a história é filha de seu tempo” e defendendo a necessidade de “uma história mais abrangente e totalizante”, os franceses Marc Bloch e Lucien Febvre lideraram a fundação da revista *Annales*, a qual terminou por promover uma verdadeira revolução no fazer historiográfico, resultando no aparecimento de uma outra concepção de história: a *História Nova*. É certo que o termo História Nova é problemático, na medida em que ignora as contribuições dos antecessores de Bloch e Febvre e, principalmente, porque propõe uma unidade que não existe. Como já foi apontado, sob o guarda-chuva da Nova História

são enquadradas e igualadas propostas historiográficas não apenas diferentes como conflitantes, do que são exemplo os postulados de Le Goff e Vovelle sobre mentalidades ou, mesmo, os modelos de História Cultural de Thompson e Foucault. Esta situação tem levado os historiadores – e em especial os graduandos e pós-graduandos de cursos de história no Brasil – a se entrincheirarem em concepções muitas vezes mal compreendidas e sequer estudadas adequadamente. Os conflitos e as desavenças entre historiadores da escola marxista ortodoxa e os herdeiros da Escola dos Annales – ainda que entre estes estejam marxistas da estirpe de Michel Vovelle – têm obscurecido e prejudicado o debate historiográfico⁴⁵

⁴⁵ CASTELO BRANCO, Edwar de A. *Contra o rebanho – a desconcertante História Cultural de Michel Foucault*. In: **Cadernos de Teresina**. Teresina, Fundação Cultural Monsenhor Chaves, ano XIV, nº 34, novembro de 2002. P. 15

O “movimento dos Annales”, surgido como desdobramento da revista fundada ao final dos anos vinte por Bloch e Febvre, só passou a ser reconhecido como um movimento a partir da “segunda geração” e como desdobramento da liderança acadêmica de Fernand Braudel. A revista *Annales*, entretanto, permanece como referência inicial do movimento. Peter Burke, autor de várias obras sobre o que chama de “revolução francesa da historiografia”, descreve as linhas diretrizes do movimento nos seguintes termos:

Em primeiro lugar, a substituição da tradicional narrativa de acontecimentos por uma história-problema. Em segundo lugar, a história de todas as atividades humanas e não apenas história política. Em terceiro lugar, visando completar os dois primeiros objetivos, a colaboração com outras disciplinas, tais como a Geografia, a sociologia, a psicologia, a economia, a linguística, a antropologia social, e tantas outras.⁴⁶

As maiores críticas dos *annalistes* dirigem-se contra o Historicismo, o qual é identificado com uma história política e factual. Para Febvre era preciso superar as especializações estreitas, pondo abaixo os compartimentos e provando que “a história pode fazer mais do que estudar jardins murados”.⁴⁷ Esta preocupação interdisciplinar do grupo dos *Annales* pode ser explicada pelo fato de a revista ter sido fundada sob a influência da Universidade de Estrasburgo, um centro com múltiplas experiências intelectuais, nas diferentes subáreas das Ciências Humanas, como a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia e a Filosofia.

⁴⁶BURKE, Peter. **A Escola dos Annales**. A revolução francesa da historiografia. São Paulo: UNESP, 1991. p. 11-12.

⁴⁷Id. Ibid. p. 12.

Enquanto Febvre proclamava “historiadores, sejam geógrafos. Sejam juristas, também, e sociólogos, e psicólogos”⁴⁸, Bloch, na mesma linha, era um medievalista que pensava sob a perspectiva da história problema. Segundo Burke :

O compromisso de Bloch com a geografia era menor do que o de Febvre, embora seu compromisso com a sociologia fosse maior. Contudo, ambos estavam pensando de uma maneira interdisciplinar. Bloch, por exemplo, insistia na necessidade de o historiador regional combinar as habilidades de um arqueólogo, de um paleógrafo, de um historiador das leis, e assim por diante. Esses dois homens tinham necessariamente de encontrar-se. A oportunidade ocorreu por ocasião de suas nomeações para cargos na Universidade de Estrasburgo⁴⁹.

Bloch e Febvre passam a reclamar uma história problema, oposta à narrativa de fatos e de feitos heróicos. A história agora passava a ser total, provida de emoções, medos, taxas demográficas, relações familiares, etc. Ao invés do grande nome, do imperador, do general, do rei, do papa, agora contava o homem comum, o ser construtor da nova história.

É dessa forma que vai-se abrindo caminho para o cotidiano e as mentalidades, considerados então, objetos dignos de interesse pelo historiador. Bloch estudou a crença milenar que franceses e ingleses tiveram no poder curativo de seus reis e sobre doença escrófula em "*Les Rois Thaumaturges*", enquanto Febvre discutiu

⁴⁸BURKE, Peter. Op. cit. p. 12..

⁴⁹ Idem. Ibidem. P. 27

a possibilidade de haver ou não descrença, ou seja, irreligiosidade, na França no século XVI, em “*O problema da descrença - a religião de Rebelais*”.

É comum associar-se a herança historiográfica de Bloch e Febvre à História das Mentalidades e/ou à História do Cotidiano, entretanto é mais correto considerar que é bastante vasto o campo abarcado hoje pela renovação historiográfica que se iniciou nos anos trinta. Normalmente estas novas correntes são, todas, enquadradas no grande ícone “História Cultural” ou, quando muito, “História Sócio-Cultural”.

A História das Mentalidades tem sua trajetória marcada por três fases: a primeira abarca os anos trinta e quarenta, estando ligada ao seu surgimento e afirmação como disciplina voltada para o estudo da “psicologia histórica”. Nesta fase a disciplina estará sempre ligada aos nomes de Bloch e Febvre, responsáveis pela aproximação da história com a antropologia de Lévy-Bruhl, a qual dotará a história do conceito de “outillage mental” ou “mentalidade pré-lógica”; a segunda, vivida nas décadas de cinquenta e sessenta, corresponde ao declínio do prestígio da disciplina. Naquele momento dois fatos explicam o tal declínio: a ascensão acadêmica de Fernand Braudel, quando os *Annales* serão mais acentuadamente invadidos pela influência marxista⁵⁰, e a própria necessidade que os adeptos da história das mentalidades sentem de refugiar-se das críticas, que então se acentuam; e, finalmente, numa fase que se inicia nos anos setenta e que ainda não findou, a História das Mentalidades se transmuta em “História

⁵⁰ Cf. CARDOSO, Ciro F. S. & VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da História**. Ensaios de Teoria e Metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

Cultural”, quando então vai conhecer três tendências: a micro-história de Ginzburg, a história cultural de Chartier e a nova história do trabalho de Thompson.

Enquanto disciplina componente do método historiográfico, a História das mentalidades apresenta os seguintes pressupostos teóricos: (1) vocação à interdisciplinaridade, aproximando-se principalmente da psicologia, da Linguística, da demografia e da estatística; (2) ampliação do campo documental, que se alarga a ponto de enquadrar, como objeto da História, até mesmo o subconsciente; e (3) quantitativismo, baseado em fontes singulares (como o Rabelais, em Febvre) e em série.

São creditados a Le Goff os conceitos subjacentes à História das Mentalidades: (1) a mentalidade é igual em todos, não se diferenciando em razão da posição social; (2) o objeto das mentalidades é o inconsciente coletivo; (3) o método das mentalidades é a pesquisa arqueopsicológica; e (4) o tempo das mentalidades é a longa duração. Os dilemas com os quais a História das Mentalidades vai conviver e em razão dos quais perderá prestígio são os seguintes: (1) Como articular longa duração e mudança? (2) como articular o individual com o coletivo? Estes dilemas tenderão a ser respondidos, como veremos, por Ginzburg e Thompson.

Ao lado das três tendências atuais, já referidas, a História das Mentalidades, enquanto tal, conhece outras três tendências: (1) a sintonizada com os *Annales*, cujos principais representantes são Jacques Le Goff, George Duby e Emanuel Le Roy Ladurie, os quais trabalham, principalmente, com o “inconsciente coletivo”; (2) a tendência marxista, cujo principal representante é Michel Vovelle, que propõe a substituição do conceito de “inconsciente coletivo” pelo de “imaginário coletivo”; e,

finalmente, (3) uma tendência em completa distonia com qualquer referencial teórico, preocupada com microtemas e que tem Jean-Didier Wolfromm como representante⁵¹.

A História Cultural, apresentada na literatura como o desdobramento da História das Mentalidades, tem como pressupostos teóricos (1) a rejeição ao conceito de mentalidades sem, no entanto, abrir mão do mental como objeto de estudo; (2) a preocupação teórica com o popular e com o informal; e, bem como, (3) a preocupação teórica com o resgate das classes sociais. Em termos de tendências atuais, a História cultural encontra em Ginzburg (micro história), Thompson (nova história social inglesa) e Chartier (história das representações) os seus principais representantes.

Fernand Braudel foi um nome extremamente importante neste processo de renovação historiográfica e que exerceu forte influência durante muito tempo nos ciclos de historiadores. Entre os conceitos introduzidos por Braudel, encontram-se o de longa e o de curta duração, o que significa dizer que na história há fenômenos que se transformam rapidamente, enquanto outros levam milênios para sofrerem alterações. São exatamente estes os fenômenos da vida cotidiana, das mentalidades. Estes fenômenos são mais fossilizados, e mesmo as revoluções muitas vezes não os modificam. A receita de Braudel para a escrita da história considerava necessário

abordar, *em si mesmo e por si mesmas*, as realidades sociais.

Entendo por isto todas as formas amplas da vida coletiva, as economias, as instituições, as arquiteturas sociais, as civilizações enfim, sobretudo elas - todas as realidades que os historiadores de ontem, certamente, não ignoraram, mas que,

⁵¹ Cf. CARDOSO, Ciro F. S. & VAINFAS, Ronaldo. Op. Cit.

salvo assombrosos precursores, viram com demasiada frequência como um pano de fundo, disposto apenas para explicar, ou como se quisesse explicar as ações de indivíduos excepcionais em torno dos quais o historiador se demora com complacência⁵².

A terceira geração dos Annales - década de 60 a 80 -, é marcada tanto por Bloch e Febvre, quanto por Braudel. É nesta geração que se concentram os estudos nos hábitos, costumes, crenças, rituais, bem como do amor, do sexo, do casamento, da magia, da religião, da morte. Esse é um momento de preocupação com a história que mudava lentamente, e é a essa geração que ficou denominado *Nouvelle Histoire*, apesar de (...) a idéia de uma história renovada já estar presente nos textos-manifestos dos primeiros momentos da revista, ainda no tempo de Bloch e Febvre⁵³.

Franceses como Jacques Le Goff, George Duby, Jean-Louis Fladrim, Philippe Ariés traduzem nas suas obras a preocupação latente com uma historiografia do cotidiano, com uma história das mentalidades.

Esse quadro de renovação não se limita à França. Na Inglaterra outros autores procuram pontos de ligação entre a antropologia e categorias marxistas. estes autores, segundo Souza, buscam

⁵² BRAUDEL, Fernand. Op. Cit. P. 25

⁵³ SOUZA, Laura de Melo e - O diabo e a terra de Santa Cruz (Feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial). São Paulo, Companhia das Letras, 1986, p. 07

"inspiração tanto na notável antropologia britânica da primeira metade do século (como Keith Thomas, Alan MacFarlane, talvez Peter Laslett) quanto na tradição socialista e marxista de uma história dos movimentos sociais (com E. P. Thompson, Christopher Hill, Eric Hobsbawm)." (Mello, p. 07)

É dessa forma que o estudo do cotidiano e das mentalidades vai ganhando o estatuto da análise das ações humanas enquanto repetição, manutenção e entaves, muitas vezes de transformações mais radicais das sociedades, o cidadão comum, independentemente de raça, credo ou condição econômica, passa a ser visto como um agente histórico.

Contemporaneamente o ensino da História, articulado a estas inovações teóricas, convive com a possibilidade de trazer para o ambiente da sala de aula novas temáticas, como a história da infância, a família, as "minorias", a festa, a moda, a culinária, o cotidiano e as "mentalidades coletivas". O mercado editorial, também acompanhando estas mudanças, tem oferecido livros didáticos que já contemplam estas novas temáticas. Para esta pesquisa, o desafio de articular práticas pedagógicas a estas novas referências esteve vinculado ao papel que as referências pós-estruturalistas reservam para o ensino de história:

O ensino de história pode servir para algo mais do que formar o *cidadão cívico* e/ou o *militante revolucionário*: este ensino pode servir, também, para fazer o novo homem ou o homem sem particularidades, para reunir o original e a humanidade, constituindo uma sociedade de irmãos como nova universalidade, isto é, se a escola é, em última instância, um

procedimento de sujeição do discurso, uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam, é possível potencializar a escola e em especial o ensino de história para ser acima de tudo um instrumento para manter sempre aberta a interrogação acerca do que se é⁵⁴.

⁵⁴ CASTELO BRANCO, Edwar de A. *Nouvelle Histoire: Ancien Enseignement?*. In: EUGÊNIO, João Kennedy. **Histórias**. De vários feitos e circunstâncias. Teresina, Instituto Dom Barreto, 2001. P. 124.

2. As referências teórico-metodológicas do professor de História no campo da Educação

Os conceitos de história com os quais os historiadores trabalham tendem a ser, de modo geral, etnocêntricos. Embora aspirem à universalidade, se baseiam em uma concepção determinada do homem e da cultura. Por essa razão, uma análise dos requisitos sociais do ensino de história precisa partir, também, do reconhecimento desta limitação – nossa imagem do conhecimento histórico e do próprio processo são relativas à nossa própria cultura e não um padrão geral que possamos aplicar indistintamente a diferentes povos e épocas⁵⁵. É óbvio que não deixamos de ser etnocêntricos pelo fato de identificarmos o etnocentrismo, mas esse reconhecimento pode ser um auxiliar importante, entre outras coisas, para percebermos a história como a expressão de uma concepção, uma vez que sua existência e evolução respondem à necessidade, essencialmente humana, de determinar como a realidade é explicada e compreendida.

Jean-Claude Schmitt, historiador francês de grande prestígio na atualidade, deu, sobre a questão, o seguinte alerta:

⁵⁵Cf. WEHLING, Arno. **A invenção da história**: estudos sobre o historicismo. Rio de Janeiro: EdUFF/Universidade Gama Filho, 1994. p. 51

o historiador é uma peça construída pelo presente. A história, como já se disse, é filha do seu tempo, e assim é melhor que isso seja consciente para, a partir de então, se poder melhor colocar questões pertinentes para nós mesmos e para nossos leitores. Isso quer dizer que nossos resultados, que a história que escrevemos, não tem nenhum valor objetivo? (...) Não há nenhum acaso no que fazemos. (...) Todo o material existe porque há um historiador para o ver, o ler, o tocar, de certa maneira para o escolher, de toda forma para o interpretar. Por isso a história sempre recomeça (...).⁵⁶

Colocada assim, a questão impõe, então, uma reflexão sobre os atributos do ensino de história, isto é, para que serve a história? Quais são os objetivos implicados em seu ensino? Para Hayden White, a história tem a finalidade de nos ensinar a conviver com a diferença e com o descontínuo⁵⁷. A história, para ele, teria antes de mais nada a função de nos fazer perceber a própria historicidade do que somos e, ao mesmo tempo, nos ajudar a problematizar esta condição de ser social. Jorge Larrosa⁵⁸, teórico da Educação espanhol que tem sido muito lido no Brasil, concebe que o ensino de história é importante, antes de qualquer coisa, para a gente fazer uma crítica de nós mesmos, daquilo que nos constituiu, isto é, daquilo que nos fez ser o que somos. A história, então, nos ajudaria a desnaturalizar a nossa própria figura de sujeito, nos ajudando a estabelecer um laço crítico conosco e com o mundo⁵⁹. Visto desta maneira,

⁵⁶SCHMITT, Jean-Claude. Entrevista concedida a Hilário Franco junior. **Revista da USP**, Set-Nov.1995.P. 18

⁵⁷ WHITE, Hayden. *O fardo da história*. In: _____. **Trópicos do Discurso**. São Paulo: EdUSP, 1994.

⁵⁸ Cf. LARROSA, Jorge. *Tecnologias do Eu e Educação*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da Educação**. Estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. P 35-86.

⁵⁹ Para a formulação destes conceitos, me beneficieei de fragmento de aula ministrada pelo Prof. Dr. Durval Muniz de Albuquerque Junior, em 23.01.2001, para mestrandos e doutorandos do PPGH/UFPE. Apud

embora não se possa vislumbrar, do ponto de vista técnico e utilitário, uma aplicabilidade prática para o ensino de história, este serviria para

introduzir o descontínuo em nós mesmos, pensando a possibilidade de recriar o tempo para nós mesmos, construindo uma nova temporalidade para nós mesmos, que não tenha a obrigação de ser a continuidade desse tempo anterior, desse tempo que nos fez, que nos produziu, que nos fez chegar até onde somos. Então a história teria essa finalidade de fazer as pessoas conviverem, por exemplo, com o relativo da própria existência, conviver com a relatividade das coisas. A história na verdade é um aprendizado profundamente ético. A história seria o aprendizado de uma ética. É o saber que serviria para uma reflexão ética sobre o estar no mundo, o ser no mundo. É o saber que me possibilita refletir sobre o tipo de laço que eu estabeleço com o mundo e o tipo de laço que eu estabeleço com o meu semelhante. A história serviria para isso. É certo que brincando de que volta ao passado, brincando de que utiliza sujeitos do passado, mas eles na verdade são meros pretextos para o nosso presente⁶⁰.

Esta dupla condição do conhecimento histórico – ser a expressão de uma concepção, de uma escolha e, ao mesmo tempo, ser um aprendizado ético – exige que

CASTELO BRANCO, Edwar de A. *Nouvelle Histoire: Ancien Eenseignement? Uma reflexão sobre história e ensino de história*. In: EUGÊNIO, João K. *Histórias*. de vários feitos e circunstâncias. Teresina: Instituto Dom Barreto, 2001. P. 111-128

⁶⁰ ALBUQUERQUE JR, Durval M. de *Para que serve a História?* Fragmento de aula. Apud. CASTELO BRANCO, Op. Cit. p. 127.

num trabalho como esse, que procura refletir sobre o “ensino de história”, as teorias sociológicas, historiográficas e pedagógicas tenham grande importância como objeto de reflexão. Não apenas por parte do professor de história, mas, por extensão, por parte de todos os atores sociais que atuam na área da educação. Do meu ponto de vista, entretanto, esta discussão interessa em primeiro lugar aos professores que atuam no magistério de história, uma vez que subjacente à sua atuação está a indispensável necessidade de identificar os elementos constitutivos da prática social, entendida como prática política, isto é, referida às relações de poder no contexto de uma sociedade de classes. Justamente numa cultura cuja história tem sido construída pelas sociedades piramidais, estatais e, nelas, pelos detentores do poder.

O que diferencia uma prática social da outra é aquilo que cada uma delas transforma - produz, cria e elabora na sociedade, dentro das relações sociais dadas, historicamente construídas. O conhecimento é produzido em todas as dimensões da vida humana e nasce e se desenvolve na medida em que as pessoas têm a sua explicação (ou a sua teoria) dos acontecimentos sobre os quais pensaram e refletiram a partir de sua experiência social.

A minha prática pessoal me ensinou que, no referente ao ato de ensinar, não é só nem principalmente o conteúdo que determina o caminho do processo pedagógico. “O quê” se ensina e “como” se ensina se encontram articulados e mediados por concepções pedagógicas, sociológicas e historiográficas. Na teia das relações humanas, a *Ação Pedagógica* subjaz, formal ou informalmente, como fundamento absoluto da nossa existência social. Neste sentido, este texto é uma tentativa de dar resposta à necessidade de definir a natureza e a intensidade das

relações entre Sociologia, História e Educação. Por consequência é uma reflexão sobre os fundamentos teórico-metodológicos da prática pedagógica de história.

Para Durkheim, o fundador da Sociologia da Educação, o papel da escola é garantir uma moral autônoma frente à Religião, através dos espíritos de disciplina, abnegação e autonomia. A Sociologia da Educação, desse modo, fundamenta sua existência num racionalismo e num militantismo social. Isto é, ao lado de armar os professores de conhecimentos sobre o sistema de ensino, a disciplina deve mobilizá-los em torno de uma fé nova, capaz de mudar positivamente a sociedade.

Observa-se que o objeto privilegiado da Sociologia da Educação para Durkheim é a Escola e não os seus agentes sociais. Professores e principalmente alunos ocupam uma posição subalterna no âmbito do pensamento sociológico durkheiminiano. Para o pensador, a prioridade são os objetivos e os ideais do sistema educacional. É dada, portanto, à Sociologia da Educação, uma função mantenedora da sociedade, do *status quo*.

Nos anos setenta, tal modelo tende a ser substituído. O construtivismo durkheiminiano cede lugar a uma Sociologia da Educação hostil às desigualdades sociais. Girard e Bastide, Grignon, Bourdieu e Passeron redimensionam o objeto da Sociologia da Educação, que passa a contemplar não mais o sistema escolar de modo excludente, como outrora, mas

“Os estudantes, tal e como são, e não já como deveriam ser. Os estudantes, na diversidade de suas origens de classe, na heterogeneidade de seus resultados escolares, nas divergências de seus destinos sociais. O público escolar está dividido; a origem da

divisão se encontra no exterior da escola, na divisão da sociedade em classes. Porque provêm de meios sociais diferentes e porque ocuparão postos diferentes na divisão social do trabalho, os diferentes grupos de estudantes não manterão as mesmas relações com a instituição escolar; a escola, por sua vez, não os tratará da mesma maneira”.⁶¹

Eis o novo objeto da Sociologia da Educação: as desigualdades sociais e o seu reflexo na educação escolar. A partir daqui, a maioria dos estudiosos dos problemas educacionais vão reservar à escola a função de reproduzir desigualdades sociais, contribuindo para a reprodução da ideologia das classes dominantes e mesmo para a reprodução das próprias classes sociais, inculcando códigos, símbolos e valores das classes dominantes. A escola, agora, passa a ser vista como um instrumento imprescindível para a reprodução. Não mais uma reprodução conservadora da “harmonia social”, mas uma reprodução como visão e denúncia das desigualdades sociais.

A visão funcional-tecnocrática, segundo a qual a educação deveria ser uma resposta aos pré-requisitos funcionais da sociedade (formação técnica e científica e mobilização de mão-de-obra) alavancando o desenvolvimento e equalizando oportunidades, é substituída por uma visão de educação como local de exercício do poder a serviço de grupos sociais dominantes.

Pode-se dizer que o desenvolvimento desta Sociologia da Educação hostil às desigualdades sociais, entretanto, não foi capaz (e nem poderia sê-lo) de modificar

⁶¹BAUDELLOT, Christian. A Sociologia da Educação: Para quê? in: Teoria & Educação. Vol. 3, 1991. P. 32

sensivelmente o sistema escolar: as correspondências entre classe e diploma e entre diploma e emprego se mantiveram. As pequenas mudanças verificadas, como a ampliação do acesso à escolarização, não se fizeram acompanhar de uma transformação estrutural.

O fundamento para tal constatação pode estar no fato de que a hostilidade decorrente da leitura da sociedade desigual traumatizou o pensamento sociológico da educação. De tal modo que a escola não foi vista senão como arma de uso exclusivo das classes dominantes. Este fato impediu a visão de que

“A escola capitalista divide as crianças porque a divisão capitalista do trabalho exige que os trabalhadores intelectuais sejam separados dos trabalhadores manuais. (...) A divisão capitalista do trabalho, a exploração dos trabalhadores, a extorsão da mais-valia, a desqualificação do trabalho, o temor do desemprego, o exército industrial de reserva, a separação crescente entre trabalho manual e trabalho intelectual são as verdadeiras causas que permitem explicar a estrutura e o funcionamento da escola capitalista. As razões de sua superação em duas vias de escolarização e a divisão que opera entre as crianças, é necessário buscá-las na organização capitalista do trabalho, isto é, fora da escola”⁶²

⁶²BAUDELLOT, Christian. P. 37

Isto quer significar que o papel da Sociologia da Educação é contribuir para que os agentes sociais envolvidos no processo educativo possam ver com lucidez e objetividade as funções sociais do sistema escolar, permitindo aos professores

“Distinguir, na escola, entre o que depende deles e o que não depende; entre o modificável e o intransformável; entre a terra cultivável e o cimento armado. Dissuadindo-os de tentar modificar a forma do cimento armado com uma regadeira”.⁶³

Restaria, ainda, numa primeira aproximação à função do sistema escolar formal, a visão de escola como fonte das contra-ideologias, sugerida pelo marxista italiano Antonio Gramsci e, entre outros, pelo brasileiro Paulo Freire, para quem a escola não é exclusivamente um instrumento de inculcação de códigos, símbolos e valores das classes dominantes. Ela pode ser, em certa medida, transformadora, sempre que possa proporcionar às classes subalternas os meios iniciais para que, após uma longa trajetória de conscientização e luta, se organizem e se tornem capazes de “governar” aqueles que as governam. Para Gramsci,

“A escola deve ser capaz de levar os indivíduos das mais diferentes classes sociais, sobretudo das classes subalternas, a uma condição de esclarecimento e de conhecimento de seus direitos e deveres em uma sociedade moderna”.⁶⁴

⁶³BAUDELLOT, Christian P. 38

⁶⁴MOCHCOVITCH, Luna G. **Gramsci e a escola**. Série princípios, nº 133. São Paulo, editora ática, 1988.

Para mim, portanto, a Sociologia da Educação deve, mais do que constatar a função reprodutora da escola, ter um compromisso com a transformação da sociedade, não escamoteando o fato de que a escola produz o conformismo e a adesão, mas também garantindo, a partir da clarificação das causas deste evento, que as classes subalternas se apoderem dos instrumentos impostos de cima para baixo e os transformem em armas de luta.

Nesse sentido, nenhuma reflexão em torno dos sistemas educacionais pode prescindir de uma releitura dos clássicos, particularmente de Manheim, Durkheim, Marx, Althusser, Bourdieu e Gramsci. É o que propomos nas linhas seguintes.

a) Educação como Instrumento de Unificação Social e Desenvolvimento

Para Émile Durkheim (1858-1917), a conceituação de educação pressupõe uma redefinição em relação às definições que lhe antecederam. Em particular, Durkheim demonstrava mal-estar com a definição “exagerada” de Stuart Mill, para quem a educação

“Compreende mesmo os efeitos indiretos produzidos sobre o caráter e sobre as faculdades do homem, por coisas e instituições cujo fim próprio é inteiramente outro”.⁶⁵

Segundo Durkheim, só convém reservar o nome de educação à ação que os adultos exercem sobre as crianças e adolescentes, nunca à ação dos membros de uma mesma geração uns sobre os outros. Tal definição se justifica quando atentamos para o fato de que o argumento básico do pensamento durkheiminiano é o equilíbrio social, ou seja, a sociedade para Durkheim apresenta-se estável, imune a grandes transformações, uma vez que estas destroem a ordem. A Educação, nesse sentido, deve promover a ordem, através da coesão social. Esta, só é possível

⁶⁵DURKHEIM, Émile. **Educação & Sociologia**. São Paulo, MEC/Melhoramentos, 1978. P. 16

quando as crianças são formadas respondendo a uma idealização da sociedade em que vivem. O sistema educacional para Durkheim, é

“O meio pelo qual ela (a sociedade) prepara, na formação das crianças, as condições essenciais de sua própria existência. (...) A educação é a ação exercida pelas gerações sobre aquelas não ainda amadurecidas para a vida social. Tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança particularmente se destine (...). A educação é a socialização da criança”.⁶⁶

Como se vê, a educação é apresentada ou definida como uma instância de socialização nos valores, normas e saberes que asseguram a integração e seleção social, que devem satisfazer, sem alteração da ordem e da harmonia, a uma crescente complexa divisão do trabalho. “Assim, a escola enquanto instituição é inicialmente vista como uma resposta aos pré-requisitos funcionais da sociedade em seu conjunto”.⁶⁷

O objeto da Educação, no pensamento durkheiminiano, são as crianças e os jovens. Segundo um tal modelo, os pais e adultos aparecem como privilegiados transmissores de valores e conhecimentos para a construção da unificação social, enquanto as crianças e jovens aparecem como estáticos instrumentos de assimilação, que devem absorver acriticamente aqueles valores e conhecimentos.

⁶⁶FAUCONNET, Paul. A obra pedagógica de Durkheim. in: DURKHEIM, Émile. **Educação & Sociologia. São Paulo, MEC/Melhoramentos, 1978. P. 8**

⁶⁷DANDURAND, Pierre. & OLIVIER, Émile. Os paradigmas perdidos. in: **Teoria & Educação. n° 03, 1991.**

Em Karl Manheim, um pensador que viveu e escreveu nos anos posteriores à segunda Grande Guerra, as diferenças, se existem, não são em absoluto salientes. Pode-se dizer que Manheim, pelo contexto histórico que vivenciou, teve melhor oportunidade ou maior necessidade de em suas análises fazer uma contextualização mais evidente. Tal contexto foi exatamente o do pós-guerra. A sociedade objeto da reflexão foi a inglesa.

Para o pensador, os anos cinquenta apresentavam-se para a Europa, em particular, e para o mundo em geral, como uma época de crise. Entretanto tal crise, antes de ser vista como um fim, deveria ser tomada como uma oportunidade de rearranjo das instituições. Para ele,

“Mesmo numa sociedade em desintegração existem processos autocurativos e espontâneos, ajustamentos que tornam a vida algo suportável. Contudo, mesmo em condições de relativa tranquilidade o olho sociologicamente treinado pode distinguir as falhas na estrutura social, o vazio no intelectual, na moral e na estrutura emocional”.⁶⁸

Descrevamos logo o que era a conjuntura de crise na visão do “olho sociologicamente treinado” de Manheim: a ênfase é dada ao aparecimento daquilo que o autor chama de “novas técnicas sociais”, que ele define como sendo

⁶⁸MANHEIM, Karl. A crise da sociedade contemporânea. in: PEREIRA, Luiz. & FORACHI, Marialice M. Educação e Sociedade. São Paulo, editora nacional, 1971. P. 323.

“Todos os métodos de influenciar o comportamento humano de modo que se integre nos padrões vigentes de interação e organização social”.⁶⁹

A novidade nesta área, para o pensador, se evidenciou nos avanços técnicos possibilitados (e cobrados) pela revolução industrial, ou seja, na substituição da força manual pela força mecânica, com a conseqüente revolução na divisão do trabalho, resultando não apenas num aumento de eficiência mas, principalmente, no favorecimento à direção de uma minoria. Certamente, vale a pena olhar a valorização que o autor dá ao reflexo dessas “novas técnicas” na educação:

“Semelhante concentração pode ser observada nos métodos de educação e de amoldamento da opinião pública. A maciça produção mecanizada de idéias através da imprensa e a propaganda pelo rádio operam na mesma direção. A educação tende a tronar-se parte da nova arte de manipular o comportamento humano e pode transformar-se num instrumento de supressão da maioria em favor de uns poucos”.⁷⁰

Manheim, assim, aponta no sentido de que as “novas técnicas” sociais desarranjaram os métodos ou os instrumentos tradicionais de controle, como a família, a iniciativa individual, etc.

⁶⁹Idem Op. Cit. 325

⁷⁰Idem Op. Cit. , 326

Nesse sentido, há uma sintonia significativa entre os pensamentos de Manheim e Durkheim. Para o último, como foi dito, os jovens, objetos excelentes da Educação, são receptores passivos dos conhecimentos e valores dos adultos. Do mesmo modo, para Manheim “a juventude faz parte dos recursos latentes que cada sociedade tem a sua disposição e de cuja mobilização depende sua vitalidade”.⁷¹

Se para Durkheim a Educação é prioritariamente um instrumento de construção e manutenção do equilíbrio social e da ordem, do mesmo modo Manheim concebe que “na chamada vida civil, as pessoas têm de ser condicionadas e educadas para se ajustarem aos padrões dominantes da vida social”. Aqui e ali, portanto, a Educação aparece como a função da sociedade de unificação social, estaticamente ou em via de uma reorganização solidária.

⁷¹MANHEIM, Karl. Op. Cit. , 92

b) A Educação como Campo da Luta de Classes

A idéia de educação em Marx está intimamente articulada com a idéia de trabalho. Para o filósofo alemão, o trabalho é, ao mesmo tempo, um instrumento de realização das necessidades e um elemento de liberdade. No sistema capitalista, em função da divisão do trabalho, este conceito se inviabiliza. Isto porque para Marx o trabalho deve ser resultado e expressão das necessidades naturais humanas, organizando-se idealmente em torno de trabalhadores livremente associados. A liberdade, nesse sentido, que tem sua possibilidade desenvolvimento no campo do “não-trabalho”, tem dupla significação: o trabalho é livre tanto do ponto de vista da sua organização, quanto do ponto de vista da realização individual do trabalhador. Nesse sentido a receita marxista para um trabalho livre passa por três pontos: redução da jornada de trabalho, através da incorporação dos que estão à margem do processo produtivo (desempregados, diaristas, etc.) a fim de ampliar e socializar o campo do “não-trabalho”; reapropriação do produto e reorganização do processo produtivo, garantindo a livre associação dos produtores. O conceito de trabalho sobre o qual se fundamenta esta receita

“É o (de) trabalho como essência distintiva do gênero humano, como relação entre o homem, sujeito, e o mundo objetivo que o rodeia, como intercâmbio entre o homem e a natureza, como

síntese de pensamento e ação, de atividade física e intelectual, como modificação consciente do objeto, como praxis”⁷²

A defesa que Marx faz da ampliação da esfera do não-trabalho ou do trabalho livre traduz a sua visão de educação. Para o pensador o tempo livre é elemento de construção, realização e humanização, sendo fundamental no processo de articulação do trabalho físico com crescimento intelectual. A proposta marxista, neste aspecto, condena a unilateralidade, quando conclama que

“Uma atividade formativa que não incluísse o trabalho seria, no pólo oposto ao do trabalho sem formação intelectual, uma atividade meramente contemplativa. Seria contemplação sem atividade”.⁷³

Tal proposta de união entre trabalho manual com formação intelectual não pode, entretanto, ser confundida com a idéia que temos dos chamados “cursos profissionalizantes”. Ao contrário destas escolas, onde os conceitos de trabalho e técnica são abstratos e o desenvolvimento intelectual do trabalhador é confundido com ampliação da oferta de mão-de-obra a fim de barateá-la e atender à crescente divisão do trabalho, a proposta marxista defende as próprias fabricas e oficinas como ambiente do desenvolvimento intelectual das crianças e jovens trabalhadores, uma vez que a idéia é abolir, pela educação, a idéia negativa de trabalho, garantindo, através da sua conciliação com o ensino, aquele conceito original de

⁷²ENGUITA, Mariano F. **Trabalho, Escola e Ideologia. Marx e a crítica da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. P. 307.

⁷³Idem. Op. Cit. P. 308

trabalho como elemento ao mesmo tempo de satisfação das necessidades e de realização da liberdade humana.

Desse modo, a idéia da união entre educação e trabalho, em Marx, é acima de tudo uma tese política, que impõe o caráter classista ao ensino formal e através da qual o pensador alemão busca construir uma liturgia pedagógica que procura destruir as condições capitalistas de exploração. A fórmula consiste em uma defesa da participação dos educandos no trabalho social útil, o qual é concebido como fonte, ocasião e terreno privilegiado da aquisição de conhecimentos.

Tal concepção decorre da própria concepção de trabalho em Marx, já exposta anteriormente. O trabalho produtivo, no marxismo, é aquele que produz valor de uso, ou seja, é o meio geral de reprodução da vida humana. Desse modo, a união do ensino com a produção não pode ser simples imitação, daí ser ideal que a formação intelectual da criança operária se dê no próprio ambiente de trabalho.

A defesa que Marx faz da união entre o Ensino e o Trabalho decorre da sua sofisticada compreensão de que na evolução histórica do trabalho, desde a cooperação à grande indústria, há um crescente movimento de separação entre as atividades de concepção e as atividades de execução do trabalho. Do tribalismo à revolução industrial, o produtor direto sofreu um processo desesperador de alienação em relação ao produto final do seu trabalho. É certamente esta verdade histórica que vai fazer com que Marx conceba a Educação acima de tudo como uma arma, o que torna, nesse sentido, insuficiente aos trabalhadores seu simples acesso.

Importa, concebe o filósofo alemão, que a classe trabalhadora controle, também e principalmente, o processo de produção e reprodução dos conhecimentos

científicos e técnicos, uma vez que a aludida evolução na divisão do trabalho atendeu à necessidade capitalista de quebrar a autonomia que o trabalhador tinha na vigência da fusão entre saber e fazer.

Em síntese, a proposta pedagógica marxista pode ser resumida nos seguintes pontos: união do Ensino com o Trabalho, com o objetivo de otimizar a produtividade e, em consequência, aumentar e socializar o tempo do não-trabalho, este, condição primeira para o desenvolvimento intelectual e fonte da visão do trabalho como instrumento para a plena realização humana.

A implicação mais evidente de um tal modelo pedagógico é a equivocada compreensão de que à escola está reservada a exclusiva função de reproduzir desigualdades sociais, na medida em que contribui para a reprodução da ideologia das classes dirigentes e mesmo para a reprodução das próprias classes sociais, inculcando códigos, símbolos e valores das classes soberanas. A seguir, com Bourdieu, Althusser e, principalmente, Gramsci, defenderei a idéia de que a escola pode ser algo mais.

c) Educação e Reprodução do Social

Aqui, penetro no pantanoso terreno do “reflexo fantástico das coisas na cabeça do homem”, como definiu Engels em um texto clássico⁷⁴. O meu olhar continua mirando a Escola e os sistemas de ensino, mas a lente da ideologia, presente de forma secundária nos estudos anteriores, se evidenciam, ganhando o primeiro plano e sendo, no âmbito das minhas leituras, o objeto destacado.

Apoiado em Louis Althusser e Pierre Bourdieu, vou olhar a escola não mais unicamente como instrumento de unificação e desenvolvimento social, como o viu Durkheim, ou como instrumento da luta de classes, como pregou o marxismo ortodoxo. Antes vou tentar me elevar para além das “evidências tenazes”, observando a educação dentro de um sistema de produção que, ao mesmo tempo que produz, deve reproduzir as condições da sua produção⁷⁵.

Para Althusser, reprodução é a necessidade de renovação dos meios de produção para que esta seja possível. Nesse sentido, o pensador francês coloca a reprodução como condição última da produção justamente porque na sua visão, tributária de Marx, toda formação social (toda sociedade) tem um modo de produção dominante, por isso, “o processo produtivo movimenta forças produtivas existentes em relações de produção definidas”, significando que o processo

⁷⁴ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Coleção Universidade Aberta. São Paulo, ática, 1988.

⁷⁵ALTHUSSER, Louis. **Os aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro, Graal, 1983.

produtivo, ao mesmo tempo que produz, deve reproduzir as condições de sua produção. Auferir este processo impõe certas dificuldades, pois

“As evidências tenazes (evidências ideológicas de tipo empirista) do ponto de vista da produção, isto é, do ponto de vista da simples prática produtiva, estão de tal maneira embutidas na nossa consciência cotidiana, que é extremamente difícil, para não dizer quase impossível, elevarmo-nos ao ponto de vista da reprodução”.⁷⁶

Mas a despeito das dificuldades, Althusser sugere um esquema para a compreensão da gênese da reprodução. Tal processo se daria em dois níveis: num primeiro nível a reprodução se daria no âmbito das forças produtivas, de um lado os meios de produção e de outro a força de trabalho; num segundo nível se daria a reprodução das relações de produção. Do ponto de vista da reprodução dos meios materiais da produção, não é suficiente pensar a nível de empresa, pois o que se passa aí é só o efeito, que não “permite pensar-lhe as condições e o mecanismo”.⁷⁷ Tal reprodução na verdade assemelha-se a um “fio sem fim”. Vejamos a descrição que o próprio Althusser faz do processo:

“(…) O Sr. X, capitalista que na sua fiação produz tecidos de lã deve reproduzir a sua matéria prima, as suas máquinas, etc. Ora,

⁷⁶Idem. Op. Cit. P. 123.

⁷⁷ALTHUSSER, Louis. P. 126

não é ele que as produz para a sua produção - mas outros capitalistas: Um grande criador de carneiros, o Sr. y..., o dono de uma grande metalúrgica, o senhor z..., etc. os quais devem, por sua vez, para reproduzir estes produtos que condicionam a reprodução das condições de produção do Sr. X, reproduzir as condições de sua própria produção e assim indefinidamente - Em proporções tais que no mercado nacional quando não é no mercado mundial, a procura de meios de produção (para a reprodução) possa ser satisfeita pela oferta”.⁷⁸

Quanto à reprodução das forças de trabalho esta se passa essencialmente fora da empresa e tem em síntese três vias: (1) a reprodução biológica, através do salário que repõe a força do operário de modo que ele trabalhe e procrie; (2) a reprodução da qualificação e (3) da submissão às regras. Para Althusser, o modo de assegurar a qualificação diversificada nos moldes da divisão capitalista do trabalho, bem como a submissão às regras, é destruindo a relação entre saber e fazer, através da escola capitalista. É esta, em última instância, que garante a adesão às regras da ideologia dominante. Perceber a reprodução da força de trabalho, portanto, é mais difícil do que perceber a reprodução dos meios materiais, pois ao contrário desta, aquela não se dá com base em “evidências tenazes”, mas através dos “Aparelhos Ideológicos do Estado”, dos quais a Escola não é o único mas é um dos mais destacados.

⁷⁸Idem Ibid. P. 132

Num outro nível, a reprodução se dá através da “reprodução das relações de produção”. Para descrever este processo, Althusser retoma aquilo que ele chama de “metáfora espacial”: exatamente o todo social em Marx, ou seja, a concepção de qualquer sociedade é constituída por “níveis” ou “instâncias” articuladas por uma determinação específica: a Infra-estrutura ou base econômica, e a Superestrutura, que comporta o nível jurídico-político (Direito e o Estado) e a ideologia. Para Althusser, a grande contribuição de um tal modelo é justamente o fato de que esta metáfora convida a ver alguma coisa para além dela, que é o começo sem retorno da teoria, mas exige um desenvolvimento que ultrapasse a descrição. O caminho para uma tal tarefa ele aponta:

“Pensamos que é a partir da reprodução que é possível e necessário pensar o que caracteriza o essencial e a natureza da superestrutura. Basta colocarmo-nos no ponto de vista da reprodução para que se esclareçam algumas das questões cuja existência a metáfora do edifício indicava sem lhes dar uma resposta conceptual”.⁷⁹

Para Althusser não é suficiente a definição marxista de Estado como força interventora, executora e repressiva. Para ele é necessário esclarecer a diferença entre poder de estado e aparelho de estado. Este último, pode permanecer intacto apesar dos acontecimentos políticos que alteram a detenção do poder de estado. Desse modo, o Estado tem dupla face: de uma lado, o aparelho repressor, que é único, público e se exerce prevalentemente pela violência; e o aparelho ideológico, que é plural, privado e se exerce prevalentemente pela ideologia. De maneira

⁷⁹ALTHUSSER, Louis. P. 138

predominante e de maneira secundária funcionam um e outro com base na ideologia e/ou na violência. Os aparelhos ideológicos de estado, múltiplos, têm na ideologia dominante o seu fator de unificação e podem ser definidos como *“um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas”*.⁸⁰

Empiricamente estas realidades seriam: o AIE religioso, o AIE escolar, o AIE familiar, o AIE jurídico, o AIE sindical, o AIE da informação e o AIE cultural. Aparelhos que funcionam, aparentemente, para o bem de todos, mas que na realidade garantem, na perspectiva da classe dominante, a reprodução das relações de produção.

Desse modo, a reprodução é assegurada pelo exercício do poder de estado no Aparelho repressivo de estado e nos aparelhos ideológicos de estado. O aparelho repressivo de estado assegura pela força (física ou não) relações de exploração (condições políticas da reprodução). Os aparelhos ideológicos de estado, por sua vez, contribuem todos para a reprodução das relações de exploração.

Cada um desses aparelhos ideológicos cumpre o seu papel de maneira própria, entretanto a ideologia dominante os mantém e unifica. O fenômeno se assemelha a um concerto musical onde os diversos instrumentos (os AIEs) jamais desafinam justamente em função da ideologia dominante. Neste contexto, a escola tem lugar de destaque, equivalente ao da igreja no aparelho ideológico de estado antigo. Vejamos o papel que Althusser reserva à escola:

⁸⁰Idem. Ibid. P. 148

“Contudo, neste concerto, há um aparelho ideológico que desempenha incontestavelmente o papel dominante, embora nem se preste muita atenção à sua música: ela é de tal maneira silenciosa ! Trata-se da escola. Desde a pré-primária a escola toma a seu cargo todas as crianças de todas as classes sociais e inculca-lhes, durante anos, os anos em que a criança está mais vulnerável, entalada entre o aparelho do estado familiar e o aparelho de estado escola, “saberes práticos” envolvidos na ideologia dominante em estado puro (moral, instrução cívica, filosofia, etc.)⁸¹

Pierre Bourdieu parece apontar num mesmo sentido. Para ele, toda Ação Pedagógica (AP) é, de um lado, uma violência simbólica, porque impõe, através de um poder arbitrário (porém legitimado), um arbitrário cultural. Parece haver, neste autor francês, um desprezo pela tradição kantiana de cultura e uma adoção da tradição marxista. Para ele, aquele poder arbitrário referido acima está assentado nas relações de força que se estabelecem entre os grupos e as classes sociais e é a condição primeira para a educação, esta definida como um modo arbitrário de impor e inculcar. Parece clara a confluência entre os pensamentos de Althusser e Bourdieu quanto ao papel da escola e, bem como, quanto ao caráter subjacente da ideologia. Para Bourdieu,

“Uma vez que a cultura só existe efetivamente sob a forma de símbolos, de um conjunto de significantes/significados de onde

⁸¹ ALTHUSSER, Louis. P. 149

provém sua eficácia própria, a percepção dessa realidade segunda, propriamente simbólica, que a cultura produz e inculca, parece indissociável de sua função política”⁸²

Enquanto violência simbólica, a AP não produz seu efeito próprio, exercendo-se quando são dadas as condições sociais da imposição e da inculcação. Por outro lado, a AP é poder simbólico que igualmente não produz o seu próprio efeito, e só se “exerce numa relação de comunicação pedagógica”, isto é, na educação. O papel da AP é operar a reprodução das relações de dominação. É justamente

“pela mediação desse efeito de dominação da AP dominante que as diferentes APs que se exercem nos diferentes grupos ou classes colaboram objetivamente e indiretamente na dominação das classes dominantes”⁸³

Para Bourdieu, portanto, a AP seleciona, impõe e inculca certas significações arbitrariamente. O arbitrário cultural é definido assim porque para o autor não é “natural” a estrutura e a função da cultura, ou seja, ninguém opta pela cultura. Os homens a criam e ela os estrutura ao mesmo tempo.

A AP, ao se movimentar, reproduz o arbitrário cultural que ela inculca, com o objetivo de reproduzir as condições sociais em que se baseia seu poder de imposição arbitrária. A base desse poder é justamente a função de reprodução social

⁸²BOURDIEU, Pierre. & PASSERON, J. C. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1970. p.20.

⁸³Idem Ibid. p. 22

da reprodução cultural que tem a AP, ou seja, as relações simbólicas, com as quais e dentro das quais opera a Ação Pedagógica, reproduzem as relações de força que as justificam.

Para o pensador francês, como as APs correspondem a interesses materiais e simbólicos de grupos ou classes diferentemente posicionados nas relações de força, elas tendem a reproduzir o capital cultural de modo que se reproduza a desigualdade social. Aqui, Bourdieu faz uma clara crítica a Durkheim e aos outros clássicos:

“Essas teorias que, como o vemos em Durkheim, não fazem senão transpor no caso das sociedades divididas em classes a representação da cultura e da transmissão cultural mais propalada entre os etnólogos, repousam sobre o postulado tácito de que as diferentes APs que se exercem numa formação social colaboram harmoniosamente para a reprodução de um capital cultural concebido como uma propriedade indivisa de toda a sociedade”.⁸⁴

É clara a concepção de Bourdieu para a educação. Para o autor francês existem três tipos diferentes de educação: a educação difusa, exercida por membros educados de uma formação social ou de um grupo; a educação familiar, exercida pelos membros de grupo familiar nas sociedades onde a cultura conferir à família este papel, e a educação institucionalizada, exercida por agentes convocados por uma instituição como uma função, direta ou indiretamente, parcial ou exclusivamente educativa. Para ele o sistema do ensino institucionalizado objetiva

⁸⁴BOURDIEU, Pierre. p. 25

construir as condições institucionais da produção de um “**habitus**”, por um lado e, por outro, a produção do desconhecimento dessas condições. Numa clara confluência com Althusser, é exatamente neste ponto que se dá a reprodução cultural da reprodução social, que desencadeia todo um sofisticado processo de dominação e exploração.

Conforme vimos, o deslocamento do foco interpretativo, desde o marxismo ortodoxo ao neo marxismo, especialmente com Althusser, aponta no sentido de que redefinir o papel da Escola passa pela clarificação do cenário que lhe serve de fundo, particularmente no que concerne às diferenças entre Poder de Estado e Aparelho de Estado, bem como às implicações e aos mecanismos do relacionamento dos grupos e das classes com ambos. Para nós esta reinterpretação é o caminho para constatar se a escola, assim como as outras instituições, pode funcionar de maneira diferente do seu funcionamento atual.

O ensino de História assume um papel singularmente importante neste cenário das reproduções, pois

“A verdadeira história é sociológica: não se limita a narrar ou a entender, mas estrutura sua matéria a partir de conceitos emprestados às ciências humanas. Não é nem um relato contínuo, e nem uma teoria que se escora em fatos escolhidos mais ou menos arbitrariamente. Como a Zoologia, ela deve fazer um inventário completo; mas como a Sociologia, submete materiais humanos a conceitos”.⁸⁵

⁸⁵VEYNE, Paul. **O inventário das diferenças**. São Paulo, brasiliense, 1983. p. 32.

Pelo exposto, é justamente a história, ou o seu ensino, que a ideologia dominante utiliza para a construção/manutenção da “memória coletiva”.⁸⁶ Um bom exemplo desta constatação é uma obra publicada pela editora brasiliense e que propõe uma reinterpretação da Revolução de 30 no Brasil,⁸⁷ denunciando que a historiografia tem “silenciado” os vencidos.

“Seria possível imputar aos perdedores responsabilidades que teriam existido apenas na memória histórica que comanda o exercício da dominação ? Ou melhor, seria possível avaliar os perdedores pela ótica da revolução de 30, sabendo que esta é a reconstrução do passado no momento mesmo em que o poder decide sobre o futuro da dominação?!?”⁸⁸

A mesma postura já havia assumido, bem antes, o magnífico Caio Prado Júnior, ao defender que

“Se os historiadores, ao estabelecerem os seus marcos cronológicos, refletissem a significação íntima dos fatos, e não apenas sobre os seus aspectos externos e formais, a independência do Brasil seria antedatada em 14 anos”.⁸⁹

Na mesma linha também aponta Jean Paul Sartre:

⁸⁶Sobre memória coletiva ver HALBWCHS, Maurice. *A memória Coletiva*. São Paulo, vértice, 1990.

⁸⁷DECCA, Edgar de. **O silêncio dos vencidos**. São Paulo, brasiliense, 1991.

⁸⁸Idem. *Ibid.* p. 11

⁸⁹PRADO JÚNIOR, Caio. **Evolução política do Brasil**. São Paulo, brasiliense, 1971. p. 134.

“(…) Uma oposição tenta apoderar-se do poder; ganhe ou perca, a lei da ação histórica deseja que se metamorfoseie. Se o triunfo é definitivo, torna-se a medida da história e, edificando o futuro, decide sobre o sentido do passado”⁹⁰

Não é diferente o discurso de Walter Benjamin:

“para o passado o dom de atizar a chama da esperança cabe apenas ao historiador perfeitamente convencido de que, diante do inimigo, se este vencer, nem os mortos estarão em segurança. E este inimigo não tem cessado de vencer”⁹¹

Observe-se que todos estes discursos tratam de pôr sob suspeição a historiografia existente, apontando seus compromissos (voluntários ou involuntários) com o saber da classe dominante. Desse modo, particularmente no que concerne ao Ensino de História, e mesmo à produção do conhecimento histórico, a Escola parece assumir claramente o papel descrito por Althusser, e que já discutimos aí acima. Mas a concepção althusseriana da ideologia e da relação entre superestrutura e infra-estrutura não é suficiente porque nela fica perdida a dimensão da transformação da sociedade. Ou seja, o pensamento althusseriano não contempla as ideologias dominadas, senão como tendências da ideologia dominante,⁹² justamente porque, tentando fazer avançar a teoria marxista do Estado,

⁹⁰SARTRE, Jean Paul. Citado em DECCA, Edgar de. Op. Cit. p. 07

⁹¹BENJAMIN, Walter. Citado em DECCA, Edgar de. Op. Cit. p. 08

⁹²Sobre as críticas ao pensamento althusseriano, ver CARDOSO, Míriam L. A ideologia como problema teórico. in: **Ideologia do desenvolvimento**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

pensa, via aparelhos ideológicos de Estado, exclusivamente a reprodução. A confluência entre Althusser e Bourdieu nós já apontamos.

A minha opção teórica é no sentido de que a Escola, ao lado de ser um instrumento da reprodução, pode também, num certo sentido, ser um meio de transformação da sociedade. Nesse sentido, restariam os ensinamentos de Gramsci, cuja produção teórica se caracteriza fundamentalmente na perspectiva de transformação da sociedade. Mais do que

“com o estudo das formas de manutenção, conservação, sustentação ou reprodução do poder ou da dominação de classes na sociedade capitalista, Gramsci estava preocupado com a transformação dessa sociedade e com o caminho das classes subalternas rumo à tomada desse poder, seguindo o espírito da décima primeira das “teses sobre Feuerbach”, de Marx, segundo a qual, mais do que interpretar o mundo, é preciso transformá-lo”.⁹³

O papel que percebo na Escola e nos processos educacionais é o da transformação. Tal como Gramsci, não nego a função reprodutora da Escola, porém acho possível comprometer aquela instituição com a transformação da sociedade, apesar do seu reconhecido papel de instrumento de produção/reprodução do conformismo e da adesão. É possível superar este conformismo e esta adesão na medida em que as classes subalternas, uma vez de posse dos códigos das classes dominantes transmitidos por uma escola eficiente, venham saber manipulá-los

⁹³MOCHCOVITCH, Luna G. **Gramsci e a escola**. São Paulo, Ática, 1988. p. 10

contra a ordem dominante. É preciso pois, repito, saber se apoderar desses instrumentos impostos de cima para baixo e transformá-los em armas de luta. Tributo a Gramsci o aprendizado do caminho, assim como repito ao ensino de história, renovado e em constante renovação, a tarefa de operacionalizar e condicionar, à sociedade, o acesso e a posse àqueles instrumentos.

3. Como o professor se posiciona frente à História e seu ensino.

Para adentrar no universo dos professores de história e ter uma descrição de sua prática cotidiana, pedi, através de questionário e da solicitação de elaboração de um memorial descritivo, que os mesmos descrevessem o dia a dia de sua atividade. O resultado foi a revelação de que o universo pesquisado oferecia um conjunto de práticas político-educativas muito ricas e críticas, bastante próximas da advertência de Moacir Gadotti de que “Educar é fazer ato de sujeito, é problematizar o mundo em que vivemos para superar as contradições, comprometendo-se com esse mundo para recriá-lo constantemente”.

Do conjunto das falas é possível destacar uma preocupação com os resultados sociais da prática de cada um, isto é, indagados sobre “para que serve a história ensinada nas escolas”⁹⁴, os professores se manifestaram entre a angústia e a euforia, revelando tristeza pela falta de uma aplicabilidade prática para o ensino de história e, ao mesmo tempo, sugerindo alterações de carga-horária e de conteúdo:

⁹⁴ Esta é uma das questões formuladas no questionário “como o professor se posiciona frente à história e seu ensino”, cujo modelo se encontra em anexo.

Os alunos estão aprendendo de fato? Ou apenas cumprindo programas? Até que ponto temos trabalhado o senso crítico do aluno? Como resolver o problema de história nos cursos profissionalizantes, com apenas um ano letivo e duas aulas semanais? O que fazer nos cursos noturnos, onde a situação é ainda mais caótica? Como recuperar as formas de expressão dos alunos – oral e escrita? (1-A).

De mesmo modo, dentro da perspectiva de ver sua prática como um instrumento capaz de ressignificar as relações humanas, redefinindo os laços entre sujeitos e entre estes e o mundo, os professores articulam um discurso que questiona antigos lugares de sujeito:

Muitas vezes, eu e meus colegas nos deparamos com a perpetuação de imposições autoritárias, seja na família do aluno, na escola, na sociedade e mesmo através de professores, que dissimuladas restringem a prática social.... De uma boa dose de “saber” aplica-se o “poder”. (3-A)

A partir da leitura dos memoriais e dos questionários foi possível perceber uma certa identidade entre as várias práticas pedagógicas descritas e analisadas. Mesmo sendo práticas produzidas individualmente, em lugares, situações, séries e redes de ensino diferentes, todas elas, em seu conjunto, são marcadas por uma dimensão social muito forte. Todas estão inseridas numa dada conjuntura histórica. Assim, o caráter dominante da reflexão dos professores

pesquisados é histórico e político, na medida em que questionam sua prática e tentam forçar políticas de transformação.

É perceptível, nos professores pesquisados, o desejo de realizar um giro crítico sobre si mesmos, analisando criticamente sua prática pedagógica e, como trabalhadores em educação, elaborando uma teoria educativa que, pelo fato de estar ligada com a correlação de forças sociais concretas, permite que essa reflexão teórica educativa sirva de referencial para ações alternativas e transformadoras no processo pedagógico.

Nas falas analisadas é possível detectar preocupações no sentido de uma melhor qualificação profissional, tentativa de adoção de novos objetos de investigação no ato de ensinar História, ou seja, concepção do ensino enquanto pesquisa. E, ainda, Questionamento que os professores fazem com os seus alunos em torno da idéia de que a história seja um conjunto de verdades universais a serem transmitidas através dos tempos, etc:

Procuro mostrar a importância de se resgatar a história. Enfoco que a construção de uma “nova” história depende não exclusivamente do próprio historiador, mas também dos alunos, que de uma forma ou de outra, podem ajudar a renovar nossa história. Esta ajuda seria a descoberta destes, em preservar tudo aquilo que representa um “valor histórico”. Desta maneira, ele próprio está guardando para si mesmo um pedaço ou um fato importante da história. (1-B)

É possível destacar também, do conjunto das falas estudadas, uma concepção pedagógica que leva em consideração que o aluno é o sujeito do conhecimento, o que rompe com a divisão rígida de papéis, na qual cabe ao professor despejar saberes nas cabeças dos alunos, considerados vazios de conhecimento. Nesse ponto, é possível notar um distanciamento em relação a referências teóricas clássicas, tanto no campo da Educação quanto no âmbito do universo historiográfico. Em relação a este último, o fragmento a seguir revela uma preocupação teórica que tem como resultado a introdução, no ensino médio, de uma discussão que ainda é tímida mesmo nos cursos universitários: a multiplicidade de paradigmas – conforme demonstrado no primeiro capítulo – para elaborar e socializar, pela via do ensino, o conhecimento histórico:

Minha tentativa é a de mostrar a dinâmica da colonização brasileira (...) com o intuito de fornecer aos alunos subsídios que lhes permitam fazer abstrações e se situar dentro do processo como um todo; (...) decidi ir além (e) concomitante à visão materialista, procuro apresentar outras correntes de pensamento dentro da historiografia para a análise de um mesmo objeto, no presente caso, a abordagem da Nova História.
(2-B)

Esta postura certamente reforça o ponto de vista da pluralidade ideológica e, ao mesmo tempo, reconhece a posição de um professor crítico, pois considera que o aluno pensa, vive, tem hipóteses sobre o objeto de conhecimento.

Ou seja, o “situar-se dentro do processo como um todo”, é o reconhecimento de que o ser crítico, enquanto aluno, passa pelo saber se colocar, pelo questionar os pressupostos do que lhe são ensinados e passa pelo tomar partido de sua própria palavra. E isso acontece e é reconhecido e aceito quando o professor assume a tarefa de ouvir, observar, conhecer o aluno e o seu objeto de conhecimento e propor uma metodologia compatível com o que o aluno já tem, já traz consigo. Algo impossível se as concepções de Educação e de História com que operam os professores forem informadas por uma visão de equalização social, como propõe Durkheim, e/ou por uma visão de história como progresso, tal qual é perceptível em algumas tendências marxistas e no grosso das posições positivistas.

A mesma preocupação, em termos dos paradigmas no campo conceptual da história, e dos desdobramentos que este múltiplo pode oferecer praticamente às aulas de história, é possível observar no fragmento abaixo:

Entre as várias tendências históricas, as concepções apresentadas em sala de aula são as mais variadas possíveis, dando oportunidade de críticas para um conceito pessoal da História. O professor limita-se a uma orientação didática. Pessoalmente, assumimos a história como uma herança cultural do passado e diretriz sábia do presente em que vivemos. (2-A)

Percebe-se também uma preocupação de alguns em buscar a historicidade e a totalidade contidas num determinado tema; as falas revelam indícios de refletir sobre uma História fundada numa realidade do aluno e

visualizada no cotidiano, algo possível apenas a partir das referências teóricas que foram oferecidas a partir dos Annales e de seus desdobramentos:

Uma das minhas mais recentes tentativas, o uso de um vídeo cassete numa localidade próxima à escola, vem, timidamente, produzindo resultados positivos. Numa das sessões passei o filme “Eles Não Usam Black Tie”, assistido apenas por quatro alunos, para minha frustração. Mas passados alguns dias, quando cheguei na escola, uma das alunas procurou-me para dizer que lembrou-se de mim e do filme, quando ouviu sobre os usineiros terem lançado mão da força policial para controlar e evitar os piquetes dos trabalhadores naquele dia. A partir deste fato, passei a comentar os acontecimentos e a relembrar o filme junto dela e de outros estudantes que estavam próximos. (1-B)

O universo pesquisado também revela algumas angústias com as deficiências herdadas da graduação. Alguns têm dificuldades de expressar em palavras a sua concepção de história. Estes projetam nos limites da graduação a responsabilidade pela dificuldade, ao mesmo tempo em que testemunham que a atividade profissional ajuda a amadurecer e definir certos parâmetros com os quais dialogam com os conteúdos escolares e ajudam a revelar suas referências teóricas:

... Moldei ali (uma escola do sistema supletivo noturno) a minha prática pedagógica, consubstanciada no desafio de fazer aqueles meus alunos, todos adultos, perceberem que a anomalia social

que nós éramos, a ignorância que carregávamos era fruto da forma como estávamos vivendo: assistindo à evolução histórica da sociedade pernambucana, brasileira, etc., como assistíssemos a um jogo de futebol: torcendo, mas sem poder interferir diretamente. (1-A)

Em relação ao fato de que “a concepção de história pode ser percebida pela forma de encarar o conhecimento histórico, pela visão de processo e periodização, pelo destaque dado ao elemento fundamental na explicação do processo”⁹⁵, conforme referido na introdução, e considerando que referências positivistas estariam relacionadas ao desejo de “apenas dar conta de como aconteceu”, os professores ouvidos, na sua maioria, não se sintonizam com esta concepção, conforme testemunha o fragmento a seguir:

Podemos ver fatos sem importância onde o aluno é obrigado a saber o nome da primeira igreja de Caruaru, da primeira escola, da primeira praça, o nome do fundador, etc... Mas ele não sabe que aquela igreja foi, por vários séculos, o símbolo da dominação católica; que aquela escola funcionava para os filhos “coronéis” e políticos da região; que aquela praça foi palco de força e dominação da aristocracia rural e que aquele ilustre fundador era, na verdade, um grande latifundiário. (2-B)

⁹⁵ Vide citação à página 15 deste trabalho.

É através desta visão crítica e sistematizada da prática pedagógica de cada um, desse lembrar situações, descrições, impressões e análise de sua atuação, bem como das necessidades colocadas pela realidade atual, que os professores vão, a despeito de todas as dificuldades, pouco a pouco, elaborando uma teoria educativa, um conhecimento, que nasce e se desenvolve na medida em que os professores refletem sobre as experiências vivenciadas através de suas práticas. Este processo de elaboração, por sua vez, permite cartografar as referências, no campo das teorias pedagógicas e historiográficas, que informam a prática dos professores pesquisados. É perceptível a dificuldade – também presente em outros universos e inclusive no universo acadêmico – de operacionalizar o conceito Nova História, certamente pela dispersão de referências que o termo sugere e que este trabalho já apontou. Mas os professores revelam grande interesse pelo que chamam de *Nova História*, utilizando como critério para dar esta nomeação a capacidade que o ensino de história tenha de contribuir para a construção de uma “nova realidade político-social”:

Gostaria de afirmar que fenômeno social, cultural ou político é histórico e só pode ser compreendido dentro da história, através da história e em relação ao processo histórico. (...) É em nome de uma História Nova, transformadora e processual que tento, dentro de minhas limitações, perpassar conhecimentos e experiência capazes de, em passando por um debate, despertar nos estudantes e na própria escola o desejo de construção de uma também nova realidade político-social. (3-B)

Neste ponto as referências teóricas parecem se confundir (o que é ótimo, afinal, a mais significativa proclamação de Braudel vai ser justamente contra as “especializações estreitas”). Expressões como “aluno-cidadão”, próprias de referências durkheimianas, e, ao mesmo tempo, a expectativa de elaboração de um senso crítico e revolucionário, conforme um vasto espectro marxista, perpassam várias das falas, conforme os fragmentos a seguir:

Acredito que a importância maior da história está na conscientização do aluno-cidadão. É preciso que se compreenda historicamente as relações sociais, o desenvolvimento da humanidade a nível político, econômico, religioso e cultural.

(1-B)

Para compreendermos os fatos históricos, precisamos conhecer as diferentes maneiras de pensar e agir da sociedade em cada época, proporcionando um conhecimento teórico e prático (e) com isso a formação de homens capazes de compreender a época em que vivem e aptos a se situarem, sem desajustes, no quadro de sua geração. (2-A)

Indagados sobre “para que ensinar história”, os professores enumeram os objetivos mais diversos, entretanto a maioria comunga com a idéia de que é preciso que se repense em profundidade nosso ensino de história. No ensino Médio, a História é ensinada, em alguns casos, com propósitos definidos: por

exemplo, querendo formar no aluno uma consciência de que ele é um agente histórico que pode atuar no processo em que vive. Mas merece destaque a crescente preocupação com a necessidade de qualificação, em especial para poder dialogar coerentemente com a “crise dos paradigmas”:

A história está sempre sofrendo transformações, numa mudança diária. E com essa mudança, o papel do professor é sempre buscar novos processos de aprendizagem. (3-A)

Diante da situação (grande carga horária e falta de tempo para reciclar-se), meu comportamento era de um professor tradicional, uma reprodução do que aprendi e como aprendi. O desafio era muito grande, pois na concepção da escola a história oficial não poderia ser mudada, eu não tinha consciência de que precisava realmente mudar. (3-B)

Entre as dificuldades para assumir uma concepção renovada de história, é apontado principalmente o papel periférico que a história ocupa no pensamento dos alunos e, mesmo, de alguns dirigentes:

Além do desinteresse dos alunos, há também a falta de apoio de diretores que só querem que o professor fique na sala e dê a matéria, despejando conhecimento sobre os alunos, para depois serem cobrados através de provas. (1-A)

As falas indicam não apenas que os professores concebem a existência de uma “história oficial”, repleta de nomes e datas, como dão o testemunho de que a maioria destes professores sente necessidade de superar esta “história oficial”. Chega-se mesmo a falar em “modalidades e condições de trabalho” nas escolas de Ensino Médio. Estas modalidades e condições estariam relacionadas com a necessidade de o professor se enquadrar numa “cultura de ensino” que delimita e limita o espaço de movimento do professor, varrendo para a margem do mercado aqueles mais sintonizados com as tendências inovadoras:

As vezes eu fico com a impressão de que os patrões não gostam que a gente faça na sala de aula alguma discussão sobre teoria. Eu acho que eles gostam mais se a gente cumprir o conteúdo, ensinando só datas e nomes, da primeira à última página do livro didático (1-B)

A questão salarial também é uma preocupação central nos depoimentos dos professores, que reconhecem que a dinâmica da prática pedagógica também incorpora uma militância social.

A história deve ser sempre um veio, uma crítica para a compreensão do mundo, ou seja... a história tem sempre, ao meu entender, o sentido crítico. O sentido (da disciplina) é o de oferecer, mesmo que seja no nível dele (aluno), uma perspectiva crítica do mundo que o cerca. (2-A)

Além da reivindicação da categoria por melhores salários, tive uma luta constante, juntamente com outros professores, no sentido de implantar o novo programa de história. Com isso, os alunos começaram a construir o próprio saber. A partir da leitura de vários textos, o conhecimento deixou de ser dado para ser elaborado e mais articulado com a realidade, conseqüentemente mais crítico. (1-B)

Esses desafios apontados acima, de recolocar a importância do conhecimento histórico, tem um significado claro: superar uma história “decoreba” e baseada na repetição monótona de vultos importantes e datas, como propõe a perspectiva oficial, que transforma a história em um passado morto. Não parecem ser o Positivismo, ou mesmo o Marxismo ortodoxo, as referências mais presentes entre os professores pesquisados. É certo que o conceito de Tempo Histórico que perpassa as falas está sempre informado por uma concepção progressista, isto é, baseada na idéia de progresso, mas ao mesmo tempo os professores reconhecem que existem diferentes temporalidades e que estas temporalidades se comunicam na medida em que os problemas forem formulados a partir do presente:

O objetivo da história não é apenas narrar e constatar os fatos do passado, mas sim buscar suas origens e suas conseqüências,

analisando e refletindo no presente sobre os valores que cercam a sociedade. (2-A)

O tempo histórico, como se sabe, assumiu as formas mais variadas ao longo da história. Fala-se de um “instante mágico”, para os primitivos, de um “ciclo de ferro”, entre os gregos, e, a partir de Santo Agostinho, de uma “linha escatológica”, para os cristãos, ou de um “tempo do mercador”, também linear, para a regulação dos eventos do mundo capitalista⁹⁶. Perguntados sobre esta temática, isto é, indagados sobre “o que é tempo histórico”, os professores revelaram uma enorme dificuldade de pensar o tempo em termos de uma “dialética das durações”, o que revela um interesse pelas referências renovadas no campo da história mas, ao mesmo tempo, uma limitação teórica que não permite que aquele interesse seja plenamente potencializado. Apesar disso, é possível identificar um grande interesse em discutir história em termos de “ciência”:

A maneira como os conteúdos são abordados tem sempre a preocupação de direcioná-los para uma perspectiva do estudo de história como ciência, sem perder de vista o objetivo de auxiliar o aluno a situar-se como um ser histórico no seu tempo e lugar. (3-A)

A história como ciência de reflexão deve atrair a atenção e dedicação do aluno, para que, através do trabalho em sala de

⁹⁶ Cf. CASTELO BRANCO, Edwar de A. *A concepção de tempo histórico sob a História dos Annales: uma estratégia de evasão do tempo-terror*. IN: **Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, PRPGE/CCE/UFPI, agosto a dezembro de 2001. p. 25-43.

aula e extra-sala, possamos, de certa forma, contribuir para melhorar as condições de convivência social dos indivíduos.

(2-B)

Era preciso começar a encarar a história como ciência e para isso, era necessário que o aluno compreendesse alguns conceitos fundamentais, com a finalidade de ajudá-lo a tornar-se um ser crítico diante da realidade, saindo da visão em que a história é vista como um processo acumulativo de fatos e o aluno apenas capaz de distinguir causas e consequências. (1-B)

As falas dos professores, portanto, revelam uma perspectiva de ruptura com certos métodos tradicionais de se ensinar história. São descritas práticas educativas que buscam romper com o passado morto, do qual se destacam acontecimentos “exemplares”, substituídos por procedimentos pedagógicos que buscam pensar historicamente uma realidade social.

Na escola onde fiz o estágio supervisionado, encontrei todo o retrato atual do processo educacional brasileiro: falência do ensino público, falta de condições materiais para um desenvolvimento mais apropriado e a proletarização dos professores enquanto agentes pedagógicos. Verifiquei um despreparo dos professores quanto à reciclagem, quanto a um

conhecimento psicológico para um tratamento com os alunos.

(Memorial A-2)

Pensar e refletir historicamente uma realidade social, no sentido da construção de uma memória coletiva, é uma tarefa difícil face aos problemas gerais do sistema educacional brasileiro, como o experimentado acima. Nesta situação, parece inevitável estabelecer-se, de imediato, as relações entre as péssimas condições de trabalho com a tão citada qualidade do ensino, muitas vezes reclamada apenas dos professores, mas que precisa ser examinada em maior profundidade. O que dizer da insegurança profissional? Da inexistência de qualquer infra-estrutura? Da excessiva carga de trabalho? Estas angústias e preocupações também compõem o cenário onde o professor de história atua e dentro do qual vai forjando suas concepções de história e de educação.

Na minha prática pedagógica, procuro ensinar aos alunos que somos nós que construímos a nossa história e que ela é parte ativa e dinâmica da sociedade. Portanto, nós fazemos parte do processo histórico, procurando fazer com que os alunos entendam que os fatos perpassam de geração a geração, fazendo o possível para quebrar aquela concepção de história descritiva, na qual geralmente estão arraigadamente envolvidos. (2-B)

Tenho anos de teoria educacional, mas é na sala de aula, no cotidiano da escola, que venho aprendendo o verdadeiro perfil do educador, ou seja, transformador de mentes. (3-B)

A concepção que tenho do educador, essencialmente do professor de história, é que este deve, através de sua prática pedagógica, transmitir a seus alunos uma história que os permita aprender a historicidade da realidade social. (2-A)

Os discursos dos professores pesquisados expressam os registros das vivências e experiências de sala de aula. Essas falas têm, muito forte em suas perspectivas, a medida do significado político e social do ser professor de história. Numa grata surpresa, percebeu-se no universo pesquisado um interesse por temáticas exteriores ao universo explícito do ensino de história. A vida familiar do aluno, por exemplo, sua vivência pessoal, desperta interesse como elemento de otimização da prática pedagógica dos professores de história:

Devemos fazer uma relação do social do aluno para, a partir daí, podermos acompanhar seu comportamento e adquirir subsídios para construirmos nossa metodologia de trabalho dentro de uma realidade próxima do educando. (3-A)

Essas descrições e análises da prática pedagógica refletem e colocam em discussão uma forma de compreender a escola, a relação ensino/aprendizagem, a questão da produção do conhecimento e a contribuição que os professores de história podem dar para a formação dos alunos. “experiências vividas pelos alunos”, “produtores da história”, “realidade próxima

do educando” e “espírito de cidadania”, são expressões que evidenciam preocupações no sentido de criar condições para que o aluno se perceba como sujeito de processos mais amplos no âmbito da história e se forme como cidadão.

“Criar condições objetivas” pode significar a tentativa de assumir o papel pedagógico de incentivar os alunos a participarem da aprendizagem de história, através de outros procedimentos que abram possibilidades dos alunos vislumbrarem outras linhas interpretativas dos fatos históricos, o que certamente, abre uma polêmica em torno dos conteúdos sacralizados nos livros didáticos, propiciando “uma educação democrática” e pluralista.

Nessa perspectiva, vislumbra-se um processo interativo, no qual, professor e alunos aprendem sobre si mesmos e a realidade escolar. Nesse processo relacional, o aluno é ativo, não é só o professor que fala/sabe. O conhecimento da realidade possibilitará ao educando entender a sua situação histórica e perceber-se como sujeito dela.

De toda maneira, as expressões mais presentes nas falas dos professores – “experiências vividas pelos alunos”, “produtores da história”, “realidade próxima do educando” e “espírito de cidadania” – revelam a multiplicidade de referências teóricas que se imbricam na prática pedagógica dos professores.

CONCLUSÃO

A conclusão mais incisiva deste trabalho é o reconhecimento de que o ensino de história se dá em um ambiente teórico multifacetado, o que impede a identificação objetiva das concepções de educação e de história que informam cada uma das práticas. Os discursos são cortados por diferentes conceitos que revelam uma filiação teórica confusa e indefinida. Ressalte-se que esta constatação não decorre de uma crença em que as concepções com as quais atuamos sejam conjuntos organizados e estanques de conceitos. Há uma comunicação, em níveis diferentes, entre as várias referências teóricas, é certo, mas supõe-se que o entendimento destes níveis de imbricação seria uma condição de excelência da prática do professor de história. O universo pesquisado e a amostragem tomada não permitiram ver este entendimento, embora revelassem que os professores têm grande interesse pelas discussões teóricas.

De modo geral as referências teóricas que informam as práticas dos professores podem ser identificadas e resumidas do seguinte modo: as visões dos sistemas escolares e, por consequência, do ensino de história, estão profundamente influenciadas pelos pensamentos clássicos da teoria educacional, o que faz com que, nas falas, a escola apareça, na maioria das vezes, como um aparelho ideológico de estado, isto é, como um elemento importante de reprodução ideológica das condições materiais da existência humana, tal como pensado por Althusser, mas também, numa

incidência menor, como um possível instrumento de luta das contra-ideologias, ou seja, como uma possibilidade de conquista por parte das ideologias dominadas. Estes conceitos, que como se sabe foram formulados por Gramsci, não aparecem explicitamente nas falas, mas estão sugeridos em boa parte delas.

Conclui-se, portanto, que os conceitos expressados pelos professores em relação ao ensino de história estão, para além dos pensadores referidos acima, impregnados da dicotomia burguesia/proletariado. Na maioria das falas a escola aparece como um instrumento burguês de reprodução ideológica, embora, paralelamente, se revele uma fé na conquista transformadora da escola pelas classes subalternas.

O educação formal, segundo a fé dos professores, cumpriria a função política de universalizar condutas, linguagens, comportamentos, etc. Nesse sentido, o **ensino de história**, no imaginário do universo pesquisado, apresenta-se revestido de grande importância, revelando-se que os professores projetam neste ensino a missão de não apenas aprender, mas compreender, criticar e transformar a trajetória humana. Pode-se então dizer que, para a maioria dos professores pesquisados, o ensino de história apresenta-se como um **filtro**, através do qual são selecionadas as visões de mundo que devem ser universalizadas em favor das classes dominadas.

No ensino de história, assim como no ensino de um modo geral, há duas conjunturas condicionantes, as quais se somam na delimitação do espaço de atuação do professor: uma parte claramente física, objetiva, palpável, visível, representada pelos salários, pelas jornadas de trabalho, pelos currículos, etc; e uma outra, para

além das *evidências tenazes*⁹⁷, representada pelas concepções ideológicas do professor – concepção pedagógica, concepção de história, concepção de homem, concepção de natureza, etc. Ambas as partes se somam, se complementam no sentido de emoldurar o ensino de história. Para ser mais claro é possível dizer o seguinte: o exercício do magistério em história está imerso num conjunto de condicionantes que são determinantes para a postura teórico-pedagógica do professor e que lhe escapam ao controle. É como se fosse uma moldura na qual o professor é enquadrado: a explicitude da legislação é um dos lados desta moldura; mais implícita e subjacente está a ideologia dando existência à outra face.

A questão central a instigar esta pesquisa foi procurar perceber quanto é possível ao professor de história autonomizar sua prática profissional, se o professor de história opta por uma concepção de educação, se esta opção é consciente, se, igualmente, o professor opta por uma concepção de história e têm consciência desta opção. As respostas encontradas apontam principalmente para clássicos como Althusser e Gramsci. Naquilo que diz respeito às concepções de História, os professores, apesar de inflacionarem em seus discursos expressões como “Nova História” e “história renovada”, revelam uma prática informada por uma concepção de tempo linear e progressista e que se baseia na idéia de que o objeto da história são fatos encadeados e concatenados. Do ponto de vista das expectativas quanto aos resultados sociais de sua atuação, os professores revelam uma fé na capacidade do ensino de história como elaborador e socializador de um senso crítico que pode vir a transformar a realidade social.

⁹⁷ Cf. ALTHUSSER, Louis. Op. Cit.

Positivamente, o trabalho constatou que o par professor/aluno passou por uma redefinição dos lugares sociais de cada um dos pólos, deixando o professor, ainda que numa atitude subjetiva e não raras vezes isolada, de ser o centro da Ação Pedagógica. É fato que evidências tradicionais de formação – como os currículos – e de atuação – como os salários, a carga horária e a proletarização dos professores – mantêm no ensino de história referências tradicionais, mas a pesquisa indicou que estas evidências estão francamente em crise, mercê não apenas da renovação paradigmática no campo da história, mas da própria necessidade da indústria cultural de ir se redefinindo não apenas do ponto de vista pedagógico como mercadológico.

De negativo, percebeu-se, que o ensino de história, numa perspectiva de hierarquização das disciplinas, ou, para dizer de outro modo, no âmbito da “ordem das disciplinas”⁹⁸, ocupa ainda uma posição secundária no imaginário de pais, alunos, gestores escolares e, até, ainda que raramente, de professores.

⁹⁸ Cf. Texto de Alfredo Veiga Neto lido perante a banca examinadora, na sessão de defesa de tese de doutorado, em 2 de outubro de 1996 (FACED/UFRGS). Porto Alegre.

BIBLIOGRAFIA

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. *História: a arte de inventar o passado*.

in: Caderno de História, vol. 2, n. 1, Natal, Editora da UFRN, 1995.

ALTHUSSER, Louis. **Os aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Editora

Graal, 1983.

BASSO, Itacy Salgado. As concepções de História como mediadoras da prática

pedagógica. *Didática*, São Paulo, nº 25, p. 01-10, 1985.

BALDIN, Nelma. **O ensino de História: uma prática que ultrapassa os muros da**

escola (Tese de Doutorado). São Paulo, Pontifícia Universidade Católica, 1988.

BASTOS, Lilia da Rocha. Et alii. **Currículo: análise e debate**. Rio de Janeiro: Zahar

Editores, 1980

BITTENCOURT, Circe (Org.) O saber histórico da sala de aula. São Paulo:

Contexto, 1998.

BORGES, Vavy Pacheco. **O que é História**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BAUDELLOT, Christian. A Sociologia da Educação: Para quê? in: Teoria &

Educação. Vol. 3, 1991. P. 32

BITTENCOURT, Circe (Org.) O saber histórico na sala de aula. São Paulo:

Contexto, 1998.

- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1986.
- _____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. e PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do Sistema de Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1970.
- BRANDÃO, Carlos R. **O que é Educação**. 5 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.
- BRAUDEL, Fernand. **História e Ciências Sociais**. Lisboa: Editorial Presença, 1982.
- BURKE, Peter. **A escrita da História**. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.
- _____. **A escola dos Annales (1929-1989)**. A revolução francesa da historiografia. São Paulo: Editora da UNESP, 1991.
- GAGLIARDI, Célia Morato (outros). **Reflexões sobre a prática diária no ensino de história**. Rev. Bras. de história. São Paulo, v. 9 n° 19 pp. 143-179. set.89/fev.90
- CABRINI, Conceição. et. al. **Ensino de História**. Revisão urgente. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- CARDOSO, Ciro F. S. e VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da História**. Rio de Janeiro, Campus, 1997.
- CARDOSO, Míriam L. A ideologia como problema teórico. in: **Ideologia do desenvolvimento**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- CASTELO BRANCO, Edwar de A. *Nouvelle Histoire: Ancien Enseignement?* In: EUGÊNIO, João K. **Histórias de vário feitio e circunstância**. Teresina: Instituto Dom Barreto, 2001.

_____. **O Ensino de História em Teresina.** O impacto da História Nova no cotidiano da sala de aula. Teresina: PRPGE-CCE/UFPI, 1997. Dissertação de Mestrado

_____. *Contra o rebanho – a desconcertante História Cultural de Michel Foucault.* In: **Cadernos de Teresina.** Teresina, Fundação Cultural Monsenhor Chaves, ano XIV, nº 34, novembro de 2002.

CARVALHO, Anelise. *et al.* **Proposta curricular para o ensino de História.** 3 ed. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação, 1986.

CARDOSO, C. F. S. & BRIGNOLI, H. **Os métodos da História.** Rio de Janeiro, Graal, 1979.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.

CHIARA, Vilma. **O que é poder ?** Teresina: APeCH/UFPI, 1992

COUTO, José Geraldo. A invenção da História. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 11 de set. de 1994, caderno 6.

CRUZ, Heloísa de F. Ensino de História: da reprodução à produção de conhecimento. in: SILVA, Marcos A. **Repensando a História.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

CRUZ, Maria Beatriz Azevedo. O ensino de História no contexto das transições paradigmáticas da História e da Educação. in: NIKITIUK, Sônia L. **Repensando o ensino da História.** São Paulo: Editora Cortez, 1996.

DANDURAND, Pierre. e OLIVIER, Émile. Os paradigmas perdidos: ensaios sobre a Sociologia da Educação e seu objeto. *Teoria e Educação*, nº 3, p. 88-123, 1991.

DECCA, Edgar de. **O silêncio dos vencidos.** São Paulo, brasiliense, 1991.

- ENGUITA, Mariano F. **Trabalho, Escola e Ideologia. Marx e a crítica da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. P. 307.
- FAULCONET, Paul. A obra pedagógica de Durkheim. in: DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia.** São Paulo: Editora Melhoramentos/MEC, 1978.
- FENELON, Déa Ribeiro. Ensino de História: opções em confronto. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 7, n. 14, p. 231-48, mar/ago de 1987.
- FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves. Apuros de um professor recém-formado de História no primeiro grau. *UFMG-Revista do Departamento de História*, Belo Horizonte, p. 134-41, jun. 1987.
- FERREIRA, Aurélio B. de H. **Dicionário Aurélio Escolar da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1988.
- FONSECA, Selva G. **Os caminhos da História ensinada.** São Paulo: Editora Papirus, 1993.
- GAGLIARDI, Celi Morato et al. Reflexões sobre a prática diária no ensino de História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9, nº 19, p 143-179, set.89/fev.90.
- GIANNOTTI, José Artur. COMTE, vida e obra. In: GIANNOTTI, J. A. & LEMOS, Miguel. COMTE. São Paulo, Editora Abril Cultural, 1978. (os pensadores)
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Editora Vértice, 1990.
- IANNI, Otávio. **Marx** (Grandes Cientistas Sociais). São Paulo, Ática, 1987.
- KARL MARX, São Paulo, Abril Cultural, 1978, Coleção "Os Pensadores".
- MARX, Karl. **A miséria da filosofia.** São Paulo: Centauro, 2001.

KONDER, Leandro. Lição de História em forma de ficção. **O Globo**. Rio de Janeiro, 27 de out. de 1991, Caderno B.

_____. **Walter Benjamin: o marxismo da melancolia**. Rio de Janeiro, Campos, 1988.

KUHN, Thomas. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1962.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da Educação**. Estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. P 35-86.

LE GOFF, Jacques e NORA, Pierre (orgs.) **História: novos objetos, novas abordagens, novos problemas**. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1976.

LE GOFF, Jacques. **A história nova**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1990.

_____. **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Edições Loyola, 1985

LUDKE, Menga. e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAFRA, Johnny José. **Ler e tomar notas: primeiros passo da pesquisa bibliográfica**. Belo Horizonte: Editora das Pontifícia Universidade Católica, 1993.

MANHEIM, Karl. A crise da sociedade contemporânea. in: PEREIRA, Luiz. & FORACHI, Marialice M. Educação e Sociedade. São Paulo, editora nacional, 1971.

MARX, Karl. e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Editora Martins Fontes, s/d.

MOCHCOVITCH, Luna G. **Gramsci e a escola**. São Paulo: Editora Ática, 1988.

- MOYSÉS, Lúcia. **O desafio de saber ensinar**. Campinas: Editora Papirus, 1995.
- MOREIRA, Antonio Flávio B. *et. al.* **Conhecimento educacional e formação do professor**. São Paulo: Editora Papirus, 1994.
- MOTTA, Carlos Guilherme. A historiografia brasileira nos últimos quarenta anos: tentativa de avaliação crítica. *Debate e crítica*. São Paulo, nº 5, março de 1975.
- NADAI, Elza. & BITENCOURT, Circe Maria F. *Repensando a noção de Tempo Histórico no ensino*. In: PINSKI, Jaime. (org.) **O Ensino de História e a Criação do Fato**. São Paulo: Contexto, 2 ed., 1990.
- NEVES, Maria Aparecida Mamede. **Ensinando e aprendendo História**. São Paulo: EPU, 1985.
- NUNES, Silma do Carmo. **concepções de mundo no ensino de história**. Campinas, Editora Papirus, 1996.
- MARX, Karl. e ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Presença/Martins Fonte, s/d.
- PINSKI, Jaime. *et. al.* **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Editora Contexto, 1990..
- QUEIROZ, Teresinha. Reflexões sobre História e Currículo. *Espaço Tempo*, Teresina, ano 1, v. 2. 1991. p. 104-8.
- REIS, José Carlos. **Nouvelle Histoire e tempo histórico**. São Paulo, Editora Ática, 1994.
- _____ **Tempo, História e evasão**. São Paulo, Editora Papirus, 1994.
- REIS, José Carlos. *Os Annales: a renovação teórico-metodológica e utópica da história pela reconstrução do tempo histórico*. In: SAVIANI, Demerval (org.).

- História e História da Educação.** O debate teórico-metodológico. São Paulo: Autores associados, 1998. P. 25
- RIBEIRO, Renato Janine. O risco de uma nova ortodoxia. *Revista da USP*, São Paulo, n. 23, set/nov de 1995.
- RICCI, Claudia S. A academia vai ao ensino de primeiro e segundo graus. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 135-42, set. 89/fev. 90.
- SAVIANI, Demerval. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Editora Cortez, 1980.
- _____. **Escola e democracia.** Campinas: Editora Autores Associados, 1993.
- SCHAFF, Adam. **História e verdade.** São Paulo: Editora Martins Fontes, 1983.
- SCHMITT, Jean-Claude. Entrevista concedida a Hilário Franco junior. **Revista da USP**, Set-Nov.1995.P. 18
- SHAW, Martin. **Marxismo e Ciência Social.** São Paulo:Vértice, 1986. P. 09.
- SILVA, Marcos A. Apresentação. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 04-06, set. 89/fev. 90.
- _____. **Repensando a História.** Rio de Janeiro: ANPUH/Marco Zero, 1984.
- _____. A impaciência do preconceito e o coro dos contentes. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 7, n. 14, p. 238-46, mar/ago de 1987.
- _____. Faces do mesmo: algumas histórias na indústria cultural. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 8, n. 15, p. 123-37, set. 87/ fev. 88.
- _____. O currículo como fetiche. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- VESENTINI, Carlos Alberto. A escola e o livro didático de História. in: SILVA, Marcos. **Repensando a História.** Rio de Janeiro: ANPUH/Marco Zero, 1984, p. 69-80.

VEYNE, Paul. **Como se Escreve a História**. Brasília: EdUnB, 1992.

VIEIRA, Maria do Perpétuo A. et. al. **A pesquisa em História**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

WARDE, Míriam Jorge. **Contribuições da História para a Educação**. *Em aberto*, Brasília, ano 9, n.. 47, jul/set. 1990.

ZAIDAN, Michel. **A crise da razão histórica**. Campinas, Editora Papirus, 1989.

WEHLING, Arno. **A invenção da História**: estudos sobre o historicismo. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal Fluminense, 1994.

WHITE, Hayden. *O fardo da história*. In: _____. **Trópicos do Discurso**. São Paulo: EdUSP, 1994.

Anexos

QUESTIONÁRIOS

TEMA I - Quem é o professor de história ?

1- Nome:

2- Escolas onde trabalha:

3- Formação Profissional

1. Curso superior:

Instituição:

Ano de conclusão

2. Pós-Graduação:

Instituição:

Curso:

Ano de Conclusão:

3- Há quanto tempo você é professor de História?

4- Quais os últimos cursos de reciclagem que você frequentou?

5- Informe sua carga-horária semanal exclusivamente em sala de aula:

6- Informe sua carga-horária semanal exclusivamente em horários pedagógicos:

7- Como você utiliza os horários pedagógicos ?

8- Informe as escolas em que você trabalha

a) Públicas:

b) Privadas:

09 – Informe o número de alunos que você tem sob sua responsabilidade:

11- Informe sua relação com o magistério de História

1. É de exclusividade, não tendo outra ocupação ? _____(S/N)

2. Além de dar aulas, ocupa função burocrática na área de educação? _____
_____(S/N) Qual ? _____
3. Além de dar aulas exerce atividades no comércio, na indústria e/ou nos serviços ? _____(S/N) Qual ? _____
4. Além de dar aulas presta algum outro tipo de serviço não especificado neste questionário ? _____(S/N) Qual ? _____

TEMA II - Como o professor se posiciona frente à história e seu ensino ?

- 1- Como você define a história ?
- 2- Qual é o objeto da história ?
- 3- Qual é o papel social do historiador ?
- 4- Para que serve a história ensinada nas escolas ?
- 5- Como você concebe o tempo histórico ?

- 6- O que é documento histórico ?
- 7- Do ponto de vista teórico-metodológico, como você se auto-define?
- 8- Na sua opinião, quais são as principais tendências que informam atualmente a prática historiográfica?
- 9- Exponha sua opinião sobre o papel do livro didático
- 10- Você planeja sua prática pedagógica de que modo (Plano de aula, plano de curso, planejamento mensal. etc.) ?
- 11- Informe os critérios que você utiliza para a escolha do livro didático:
- 12- Informe o seu conceito de avaliação
- 13- Informe sua opinião sobre os chamados “paradidáticos”
- 14- Informe os livros – didáticos e paradidáticos - , por série e por escola, que você adotou para o ano letivo de 2002.

