

**ALEXANDRE DE MEDEIROS MOTTA**

***HISTÓRIA NARRATIVA E MATÉRIA DE ESTUDO:***  
**PRESSUPOSTOS DA DISCIPLINA HISTÓRIA ENTRE OS DOCENTES**  
**DE HISTÓRIA E OS ESPECIALISTAS DO ENSINO MÉDIO DO**  
**MUNICÍPIO DE TUBARÃO (SANTA CATARINA)**

**TUBARÃO, 2005**

**ALEXANDRE DE MEDEIROS MOTTA**

***HISTÓRIA NARRATIVA E MATÉRIA DE ESTUDO:***  
**PRESSUPOSTOS DA DISCIPLINA HISTÓRIA ENTRE OS DOCENTES**  
**DE HISTÓRIA E OS ESPECIALISTAS DO ENSINO MÉDIO DO**  
**MUNICÍPIO DE TUBARÃO (SANTA CATARINA)**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado  
em Ciências da Linguagem como requisito  
parcial à obtenção do grau de Mestre em  
Ciências da Linguagem

Universidade do Sul de Santa Catarina.

Orientador: Prof. Dr. Fabio Messa

**TUBARÃO, 2005**

ALEXANDRE DE MEDEIROS MOTTA

***HISTÓRIA NARRATIVA E MATÉRIA DE ESTUDO:***  
**PRESSUPOSTOS DA DISCIPLINA HISTÓRIA ENTRE OS DOCENTES**  
**DE HISTÓRIA E OS ESPECIALISTAS DO ENSINO MÉDIO DO**  
**MUNICÍPIO DE TUBARÃO (SANTA CATARINA)**

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão – SC, dia de outubro de 2005.

---

Prof. Dr. Fabio de Carvalho Messa  
Universidade do Sul de Santa Catarina

---

Prof. Dra. Albertina Felisbino  
Universidade do Sul de Santa Catarina

---

Prof. Dr. Eduardo Búrigo de Carvalho  
Universidade do Sul de Santa Catarina

## DEDICATÓRIAS

*A minha esposa Jussara e filhas, Jaciara e Joice, que estiveram e estão vibrando por mais este fim do começo.  
Aos meus pais, Joaquim e Adélia, e sogros, Nabor e Regina, sempre vibrantes nesta jornada.  
A “meu irmão camarada” Laércio Rosso Gonçalves.  
Ao “mestre com carinho” Cláudio Damasceno Paes.  
Aos professores e funcionários, principalmente, aos das viagens para o campus Araranguá, da Universidade do Sul de Santa Catarina e do Colégio Dehon.  
Ao professor orientador, Fábio Messa, pelo empenho e interesse em compartilhar seus conhecimentos.  
Aos amigos do Esporte Clube Ipanema, lugar de muita descontração.  
Enfim, a tantas outras pessoas e colegas que acompanharam os meus estudos e motivaram nesta rica caminhada.*

## **AGRADECIMENTOS**

*A todas as pessoas que me apoiaram e incentivaram nesta inquietante caminhada.*

## EPÍGRAFE

*“Trabalho sincero cresce com pureza”  
(São Francisco de Assis).*

## RESUMO

Este trabalho tem como preocupação maior analisar e discutir sobre o sentido da expressão “matéria de estudo” que está relacionada muito mais à tendência da História Temática como um pressuposto da disciplina História. Neste sentido, no campo da semântica lingüística, buscou-se como referencial a Teoria da Enunciação de Ducrot, no qual se discutem as categorias do posto, pressuposto e subentendido, e, no campo da História, as idéias de vários historiadores, ficando difícil enumerar qual deles foi o mais importante para o desenvolvimento desta pesquisa. No tocante à metodologia, decidiu-se pelo processo investigatório qualitativo de campo, na forma de um estudo de caso. Para isso, aplicou-se um questionário (semi-estruturado) entre os docentes de História e os especialistas que atuam no ensino médio do município de Tubarão e depois se analisou e descreveu os dizeres dos mesmos, culminando numa discussão à luz das teorias da História e da Semântica Lingüística, como foi mencionado anteriormente. Quanto aos resultados deste trabalho, constatou-se que a expressão “matéria de estudo” é uma inferência da História Temática, no sentido de enfocá-la como um pressuposto da disciplina História, confirmando a idéia de que o ensino já superou a fase em que se planejava as aulas a partir dos domínios dos conteúdos programáticos dos livros didáticos, sem levar em consideração outras fontes de estudo. O professor de História, nesta perspectiva, passa a ser considerado muito mais como um articulador e animador em sala de aula, ao contrário daquele papel de reprodutor do receituário programático contido nas páginas escritas do livro didático. Isso fica reforçado nas diretrizes dos PCN e do PCSC, pois defendem um ensino de História que deve estar embasado nos eixos temáticos.

**Palavras-chave:** “Matéria de estudo”, História Narrativa, História Temática, Objetividade científica, Livro didático de História, Teoria da Enunciação.

## ABSTRACT

This work has as bigger concern to analyze and to argue on the direction of the expression "study substance" that is related much more to the trend of History Narrative (positivista) as one estimated of disciplines History. In this direction, in the field of the linguistic semantics, the Theory of the Articulation of Ducrot searched as referencial, in which if it argues on the categories of the rank, estimated and implied, and, in the field of History, the ideas of some historians, being difficult to enumerate which of them it was most important for the development of this research. In regards to methodology it was decided for the qualitative investigatório process of field, in the form of a case study. For this, a questionnaire was applied (half-structuralized) enters the professors of History and the specialists who act in the average education of the city of Tubarão and later if she analyzed and she described to say them of the same ones, culminating in a quarrel to the light of the theories of History and the Linguistic Semantics, as it was mentioned previously. How much to the results of this work, one evidenced that the expression "study substance" is an inference of History Narrative, in the direction to focus it as one estimated of disciplines History, confirming the idea of that its education still very is come back toward the domínios of the contents programarians of didactic books, as also, for a demasiadamente pretensiosa concern in relation the aspect of the scientific objetividade. This last aspect (of the objetividade) without a doubt is considered as one of the foundations that structuralize warranting the scientific communication while of exitosos results in the space of the classroom. The professor of History, in this perspective, passes to be considered much more as a reproducer of the receituário programarian contained in the written pages of the didactic book. E the lines of direction of the PCN and the PCSC are engaged, therefore they defend an education of History that must be based in the thematic axles.

**Keywords:** "Substance of study", History Narrative, Thematic History, scientific Objetividade, didactic Book of History, Theory of the Articulation.



## SUMÁRIO

<b><u>1</u></b>	<b><u>INTRODUÇÃO</u></b> .....	<b>19</b>
<b><u>2</u></b>	<b><u>HISTÓRIA EM METALINGUAGEM</u></b> .....	<b>23</b>
<b><u>3</u></b>	<b><u>O ESTATUTO DE CIÊNCIA PARA A HISTÓRIA</u></b> .....	<b>45</b>
3.1	<u>UMA TRAJETÓRIA PELAS CONCEPÇÕES DE CIÊNCIA</u> .....	46
3.2	<u>AS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS E A HISTÓRIA</u> .....	59
3.3	<u>A HISTÓRIA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: DA ESCOLA NOVA AOS EIXOS TEMÁTICOS</u> .....	68
3.4	<u>A HISTÓRIA NO ESPAÇO DA SALA DE AULA</u> .....	73
<b><u>4</u></b>	<b><u>O ENSINO DE HISTÓRIA E SUAS TENDÊNCIAS</u></b> .....	<b>76</b>
4.1	<u>AS TENDÊNCIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA</u> .....	76
4.1.1	<u>HISTÓRIA IDEALISTA</u> .....	78
4.1.2	<u>HISTÓRIA NARRATIVA (POSITIVISTA)</u> .....	86
4.1.3	<u>HISTÓRIA MARXISTA</u> .....	92
4.1.4	<u>HISTÓRIA TEMÁTICA</u> .....	96
4.1.5	<u>OS CONTATOS ENTRE OS MODELOS MARXISTA E TEMÁTICO</u> .....	101
<b><u>5</u></b>	<b><u>A EXPRESSÃO “MATÉRIA DE ESTUDO” E O SEU PROCESSO DE CONSTRUÇÃO</u></b> .....	<b>104</b>
<b><u>6</u></b>	<b><u>A EXPRESSÃO “MATÉRIA DE ESTUDO” NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA E DOS ESPECIALISTAS (ORIENTADORES E SUPERVISORES ESCOLARES)</u></b> .....	<b>117</b>
6.1	<u>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A REALIDADE PESQUISADA E OS PROCEDIMENTOS ADOTADOS NA PESQUISA DE CAMPO</u> .....	117
6.2	<u>APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS EM RELAÇÃO ÀS RESPOSTAS DA QUESTÃO Nº 1 (DO QUESTIONÁRIO)</u> .....	125
6.2.1	<u>OS DIZERES DOS PROFESSORES</u> .....	125
6.2.2	<u>CATEGORIZAÇÃO DOS DIZERES DOS PROFESSORES</u> .....	129
6.2.3	<u>OS DIZERES DOS ESPECIALISTAS</u> .....	129

6.2.4	<u>CATEGORIZAÇÃO DOS DIZERES DOS ESPECIALISTAS</u> .....	132
6.2.5	<u>DESCRIÇÃO DOS DADOS RELACIONADOS À QUESTÃO Nº 1</u> .....	133
6.3	<u>APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS EM RELAÇÃO ÀS RESPOSTAS DA QUESTÃO Nº 2 (DO QUESTIONÁRIO)</u> .....	134
6.3.1	<u>OS DIZERES DOS PROFESSORES</u> .....	134
6.3.2	<u>CATEGORIZAÇÃO DOS DIZERES DOS PROFESSORES</u> .....	138
6.3.3	<u>OS DIZERES DOS ESPECIALISTAS</u> .....	138
6.3.4	<u>CATEGORIZAÇÃO DOS DIZERES DOS ESPECIALISTAS</u> .....	141
6.3.5	<u>DESCRIÇÃO DOS DADOS RELACIONADOS ÀS RESPOSTAS DA QUESTÃO Nº 2</u> .....	141
6.4	<u>APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS EM RELAÇÃO ÀS RESPOSTAS DA QUESTÃO Nº 3 (DO QUESTIONÁRIO)</u> .....	142
6.4.1	<u>OS DIZERES DOS PROFESSORES</u> .....	142
6.4.2	<u>CATEGORIZAÇÃO DOS DIZERES DOS PROFESSORES</u> .....	145
6.4.3	<u>OS DIZERES DOS ESPECIALISTAS</u> .....	145
6.4.4	<u>CATEGORIZAÇÃO DOS DIZERES DOS ESPECIALISTAS</u> .....	148
6.4.5	<u>DESCRIÇÃO DOS DADOS RELACIONADOS ÀS RESPOSTAS DA QUESTÃO Nº 3</u> .....	148
6.5	<u>A EXPRESSÃO “MATÉRIA DE ESTUDO” NOS DOMÍNIOS DA HISTÓRIA TEMÁTICA</u> .....	149
7	<u>A “MATÉRIA DE ESTUDO” NOS DOMÍNIOS DA TEORIA DA ENUNCIÇÃO</u> .....	161
8	<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u> .....	189
	<u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u> .....	192
	<u>APÊNDICES</u> .....	200
	<u>APÊNDICE A – MODELO DE QUESTIONÁRIO (PROFESSORES)</u> .....	201
	<u>APÊNDICE B – MODELO DE QUESTIONÁRIO (ESPECIALISTAS)</u> .....	202
	<u>APÊNDICE C – DIZERES DOS PROFESSORES RELACIONADOS À QUESTÃO Nº 4 (DO QUESTIONÁRIO)</u> .....	203

## 1 INTRODUÇÃO

Desde a década de 80, quando lecionava a disciplina História nas redes de ensino pública e privada do município de Tubarão, um aspecto relacionado ao ensino de História, instigou-me a pensar sobre a abordagem historiográfica que se fazia presente (ou, talvez, se fazia necessária) no espaço da sala de aula: era o fato de muitos colegas, principalmente, nas conversas casuais ou mesmo nas reuniões, conceberem a disciplina História como uma “matéria de estudo”.

Assim, apesar de o ensino de História sofrer mudanças nos últimos anos, em decorrência das alterações nas relações sociais e econômicas impulsionadas, principalmente, pelo fenômeno da globalização, que acompanha os ritmos de expansão do capitalismo no planeta, vê-se, ainda, no meio escolar, persistir nos dizeres dos professores e dos especialistas, que a disciplina História pode ser definida como uma “matéria de estudo”.

A expressão “matéria de estudo”, principalmente nos períodos do governo Vargas e do regime militar, traduzia-se como uma invenção tecnocrática, o qual o objeto da ciência era só o positivo, isto é, o que podia estar sujeito ao método da observação e da experimentação. Por isso, estava centrada nos domínios da História Narrativa. Desse modo, essa expressão assumiu um estatuto próprio, como se fosse um receituário escrito, bem

encadeado, de assuntos sobrepostos, que seguiam uma linearidade contínua e retilínea do passado ao presente.

Nesse sentido, na condição de professor de História, sempre questionei o porquê de reduzir essa disciplina no âmbito positivista, como se fosse constituída de um conteúdo marcado pela objetividade científica da lógica-matemática. Por isso, o problema que motivou a construção desta dissertação consistiu no seguinte enfoque: como o sentido da expressão “matéria de estudo”, enquanto História Narrativa e pressuposto da disciplina História, é enfocado entre os professores que lecionam a disciplina História e os especialistas (orientadores e supervisores escolares) que trabalham nas escolas regulares do ensino médio das redes pública (estadual) e privada do município de Tubarão (Santa Catarina)?

Desse modo, mediante o problema levantado, entende-se que o objetivo geral é o de analisar e descrever os sentidos que a expressão “matéria de estudo” assume entre os professores de História e os especialistas, tendo como objetivos específicos: verificar se, no meio escolar, a expressão “matéria de estudo”, relacionada à História Narrativa, ainda, influencia nas atividades pedagógicas dos professores, em detrimento da História Temática que é abordada nos Parâmetros Curriculares Federal e Estadual (PCN e PCSC); descrever de que modo o livro didático influenciou e, ainda, influencia no ensino de História e sua relação com a História Narrativa em contraposição a História Temática; e, por último, discutir sobre os sentidos que a expressão pode assumir, no meio escolar, a partir das categorias essenciais que constituem a teoria polifônica da enunciação de Oswald Ducrot, quais sejam, as categorias dos conteúdos posto e pressuposto, de modo a permitir estudar a função e a natureza da expressão “matéria de estudo” no processo de comunicação lingüística, caracterizando-a como um pressuposto em que está implícita uma certa carga conceitual, respaldada nos domínios da História Narrativa ou da História Temática.

Assim, relacionados os objetivos, entende-se que esta pesquisa é importante para contribuir no aprofundamento teórico sobre a situação do ensino de História no currículo escolar, principalmente, no ensino médio, como também, repensar a prática pedagógica a partir da aproximação entre os campos de estudos da História e da Linguística (no que se refere principalmente à teoria da enunciação de Oswald Ducrot), procurando destacar que o enfoque do processo de ensino, dessa era em que vivemos, consiste na percepção das relações contidas nos temas analisados nas aulas de História – e não meramente na aquisição de informações –, permitindo compreender a necessidade de uma abordagem muito mais de natureza interdisciplinar.

Por conseguinte, é necessário discutir também sobre a abordagem temática no campo de estudo da disciplina História, como uma exigência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (PCSC), que implica a análise dos temas sob a perspectiva de uma nova temporalidade, contrapondo-se à linearidade tradicional que não diz respeito ao cotidiano atual, no qual estão inseridos alguns atores da comunidade escolar (professores, alunos, diretores, especialistas, pais e muitos outros).

Quanto ao delineamento da pesquisa necessitou-se recorrer a uma investigação qualitativa de campo do tipo Estudo de Caso. Uma das razões para a escolha desse tipo de delineamento (qualitativo) consistiu na possibilidade de articulações que se exigem na relação entre a fundamentação teórica em relação ao objeto a ser pesquisado e o campo que se pretende explorar. Por isso, para que isso acontecesse, fez-se necessário ter uma base teórica, como foi o caso da Teoria Polifônica da Enunciação de Ducrot, ligada ao campo da Semântica Linguística e outras relacionadas à área do ensino de História, para poder, então, abordar os dados inseridos num quadro de referenciais que permitisse ir além dos dados quantitativos.

Esta dissertação está sistematizada em seis capítulos, que serão a seguir apresentados sucintamente.

No capítulo 2 (História em metalinguagem), descreve-se a trajetória da História como ciência e disciplina escolar.

No capítulo 3 (O estatuto de ciência para a História), relata-se historicamente as mudanças que se fizeram necessárias na formação das ciências (naturais, humanas e sociais) desde os antigos gregos até a contemporaneidade e, concomitantemente, a relação entre a História e os campos de estudo das referidas ciências.

No capítulo 4 (O ensino de História e suas Tendências), discute-se as tendências no ensino de História que constituem a História Idealista, pautada no idealismo “hegeliano”; da História Narrativa (ou positivista) e a idéia determinante de “ordem e progresso” da História Marxista; e o determinismo econômico da infra-estrutura e, finalmente, da História Temática, amparada nos pressupostos teóricos da História Nova Francesa e da História Social Inglesa.

Quanto ao capítulo 5 (A expressão “matéria de estudo”: uma abordagem história do seu significado), descreve-se o processo de construção da expressão “matéria de estudo” como uma definição de História Narrativa, no decorrer das principais etapas históricas que constituíram o ensino brasileiro.

Quanto ao capítulo 6 (A expressão “matéria de estudo” na perspectiva dos professores de História e dos especialistas), apresenta-se as características do delineamento qualitativo de campo e da pesquisa do tipo Estudo de Caso, como também se analisa, descreve e interpreta os dados obtidos a partir dos dizeres dos sujeitos desta pesquisa.

No último capítulo (“Matéria de estudo”: uma expressão em via polifônica), discute-se sobre o sentido da expressão “matéria de estudo”, como pressuposto da História Narrativa, à luz da teoria polifônica da enunciação de Oswald Ducrot, mais especificamente sobre as noções dos conteúdos posto e pressuposto.

## 2 HISTÓRIA EM METALINGUAGEM

Antes da criação da palavra História, os homens tentavam explicar para si próprios sua origem e sua vida, por intermédio da apreensão mítica da realidade vivida pelos grupos humanos, sem obedecerem, de alguma forma, as diretrizes da razão.

Para Artoni (2004, p. 42), “toda civilização está erigida sobre um mito. Ambos renovam-se e recriam-se, mas não se inventam – mitos e civilizações são um produto cultural e coletivo resultante de um longo, complexo e dinâmico processo de maturação, interligados há tanto tempo que não é possível determinar quando começou”.

Provavelmente, esse modo de apreensão orientou os primeiros registros (do imaginário) relacionados aos acontecimentos humanos vividos coletivamente. Assim, “o mito, na verdade, está ligado ao primeiro conhecimento que o homem adquiriu sobre si mesmo e sobre seu meio” (CASSIRER *apud* HÜHNE, 1989, p. 80).

Com isso, pode-se afirmar que o mito não deixa de ser uma explicação da própria realidade, porém uma explicação que incorpora os fenômenos em um contexto transcendental, heróico, divino, mágico, que substitui o sentido histórico (o projeto humano) e exige a adaptação do homem à natureza.

Nesse sentido, considera-se que “o mito tem uma força muito grande no tipo

primitivo<sup>1</sup> de sociedade” (BORGES, 1984, p. 11). Ou ainda, segundo Eliade (*apud* HÜHNE, 1989, p. 77-78), “o mito conta uma história sagrada: ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do ‘princípio’, [...] ele relata de que modo algo foi produzido e começou a ser [produzido]”. E, por sua vez, afirma-se que “[...] no mito o homem é sem tempo, e os deuses e/ou reis eram causas eficientes” (GOMES, 2001, p. 51).

Assim, os mitos constituem outra forma de resposta para as preocupações humanas sobre suas origens e da criação do mundo, que não pertence à ordem do racional, mas à do maravilhoso. Não explicam a história do mundo, mas contam essa história. Nesse sentido, o mito pode ser considerado “[...] um sistema de comunicação, uma mensagem. Eis por que não poderia ser um objeto, um conceito ou uma idéia: ele é um modo de *significação*, uma forma. [...] o mito tem limites formais, mas não substanciais [...], pois o universo é infinitamente sugestivo” (BARTHES *apud* HÜHNE, 1989, p. 83-84).

De outro modo, pode-se dizer que “mito e cultura estão intrinsecamente relacionados, pois a mitologia nada mais é do que uma expressão simbólica do pensamento de um povo”, afirma Gonçalves (*apud* ARTONI, 2004, p. 47). Por isso, conforme Grimal (1987, p. 15), “o mito não é uma realidade independente, mas algo que evoluiu segundo as condições históricas e étnicas; e que em alguns casos, conserva testemunhos inesperados sobre situações que não fosse o mito, estariam esquecidas. Sob esse aspecto, revela-se um precioso meio de investigação [...]”.

Essas considerações que estão relacionadas estritamente a noção de mito permitem remontar a época em que os grupos humanos estavam organizados no regime de comunidade primitiva, considerada do ponto de vista da organização econômica, de natureza auto-

---

<sup>1</sup> A expressão “tipo primitivo” decorre de uma preocupação didática em periodizar um momento vivido por alguns grupos humanos, cujo comportamento era muito distinto do nosso (enquanto ocidentais e europeus), procurando despir essa palavra de conotações valorativas, como por exemplo, julgá-los como homens inferiores, que criaram sociedades à margem da lei.



suficiente, embora houvesse esporádicos contatos e troca entre as comunidades das diversas culturas (neolíticas) que se desenvolveram neste momento histórico.

De modo geral, as necessidades dos membros dessas comunidades eram supridas por meio de diversas atividades, como caça, coleta, pesca e cultivo de plantas. “De início a comunidade é auto-suficiente, uma vez que coleta ou produz todo o alimento de que necessita, utiliza matérias-primas da região para os equipamentos necessários (madeira e palha, argila e pedra, ossos e chifres) e fabrica suas próprias ferramentas e utensílios” (PINSKY, 1988, p. 38-39).

Por conseguinte, ainda segundo Pinsky (1988, p. 38), “a produção de um excedente agrícola, somada à atividade criadora (que, no fundo, representa a produção de um excedente de carne), servirá para atender às necessidades da comunidade em períodos mais duros, propiciando o crescimento da população e o surgimento posterior de um comércio incipiente”.

De acordo com Darcy Ribeiro (1978, p. 43), essa “evolução” é muito mais de natureza sócio-cultural, em que pode ser concebida “como o movimento histórico de mudança dos modos de ser e de viver dos grupos humanos, desencadeado pelo impacto de sucessivas revoluções tecnológicas (agrícola, industrial, etc.) sobre sociedades concretas, tendentes a conduzi-las à transição de uma etapa evolutiva a outra, ou de uma a outra formação sócio-cultural”.

Em relação à organização política das referidas comunidades, pode-se tomar como fontes históricas de estudo as obras atribuídas ao poeta grego Homero – a *Iliada* e a *Odisséia* –, que fornecem informações sobre as condições econômicas, técnicas, políticas e sociais dos gregos daquele período (conhecido como Tempos homéricos). Os poemas de Homero retratam a ordem gentílica vivida pelas comunidades da maior parte da Grécia, já em processo de desintegração.

Através de seus relatos, sabe-se que, provavelmente, por volta de 1400 a.C., os povos aqueus (indo-europeus) invadiram a Grécia Continental, subjugando os povos que ali viviam, os cretenses. Os aqueus viviam sob o regime da comunidade primitiva, dividindo-se em famílias extensas – o *genos* – em que os membros eram unidos por laços de parentesco consanguíneo e/ou religiosos, julgando-se descender de um antepassado comum, venerado em cultos coletivos.

É o que confirma Cardoso (1985, p. 19), quando diz que “o centro [dessa] organização social era a família aristocrática que se julgava descender de um herói ou de um deus – o *genos* –, certamente uma família patriarcal extensa em que vários casais podiam conviver sob a autoridade de um único chefe. [...]”.

Contudo, os poemas considerados de Homero retratam a ordem gentílica na Grécia, já em processo de desintegração. É o que se pode constatar através das idéias de Valverde (1987, p. 11, destaque nosso) quando afirma:

os deuses e os mitos aí presentes, por sinal, não são os dos povos em guerra [supostamente dos aqueus e dos troianos]. São os dos **dórios**, que, vindos do norte séculos depois das guerras troianas [provavelmente no século XI ou XII a.C.] implantaram uma sociedade aristocrática e consolidaram o que seria a civilização grega ou helênica propriamente dita.

Com isso, por volta de 1200-1100 a.C., esboça-se uma nova fase política com a desestruturação da Civilização Micênica (dos aqueus) pelos novos invasores indoeuropeus, os dórios que, vindos do Norte, penetraram na Grécia Continental e no Peloponeso (região sul), suplantando o já enfraquecido sistema gentílico, onde seus membros julgavam-se descender de um antepassado comum, venerado em cultos coletivos.

A partir do processo de desagregação do regime gentílico, algumas comunidades primitivas irão se transformar paulatinamente em sociedades escravistas, fazendo surgir, por

exemplo, a *pólis*<sup>2</sup> grega, considerada uma entidade autônoma, na qual os seus habitantes legítimos – os cidadãos da *pólis* de Atenas, por exemplo – se sentiam diretamente ligados por laços políticos, sociais e religiosos.

Para os gregos, conforme Gomes (2001, p. 53), “o significado da vida estava na polis, no templo, na política, na arte, no poder e no Império. [Por isso] foram culturalmente levados a viver no espaço”. O Estado (a *polis*) era considerado de origem natural, os homens deveriam ser sempre iguais, garantindo a continuidade do Estado. “Naturalmente, prevaleciam os mais fortes”.

Essa forma de organizar a vida na *polis*, exigiu dos gregos uma abordagem racional da realidade (e não mais mítica), que fosse capaz de substituir a concepção de mundo caótico (mítico, atemporal), decorrente da idéia de *cosmos*, onde os homens eram considerados objetos passivos da ação dos deuses, responsáveis pela criação do mundo, da natureza pelo aparecimento dos homens e pelo seu destino.

Desse modo, o tempo passava a ser concebido como “cíclico e a racionalidade significava obedecer à natureza”, sendo considerado entre os gregos que “o *cosmos*, em linhas gerais, [já] estava ordenado, imutável, bem distribuído no espaço” (GOMES, 2001, p. 53). Isso permitiu uma certa mudança, que foi o aparecimento da figura do sábio, considerado um homem a quem a verdade fora revelada, sendo, por isso, considerado o guardião da *aletheia* (“verdade”). Nessa fase de formação das *pólis*, a visão humana era dada pela realidade e, desse modo, o Homem não tinha condições de questioná-la.

Paulatinamente, a cultura vinha se desligando da natureza e passando a ser produto de sábios. Daí aconteceu, finalmente, a percepção do “acontecer histórico”, como consequência da luta produzida pela diversidade de sistemas políticos, sociais e morais. E somente o herói seria capaz de provocar as grandes mudanças (GOMES, 2001, p. 54).

---

<sup>2</sup> “*Polis* é uma palavra grega que traduzimos por cidade-Estado. É má tradução, porque a *polis* comum não se assemelhava muito a uma cidade e era muito mais do que um Estado” (KITTO, H. D. F. **Os gregos**. Coimbra: Sucessor, 1960, p. 103).

Decorrente disso, com o surgimento da filosofia, na Grécia dos séculos VI e V a.C., o homem (ou cidadão) passou a tentar encontrar um sentido mais preciso e objetivo para a vida na *pólis*.

O historiador Karl Jaspers afirma que, por volta do ano 500 a.C. (tempo eixo), a humanidade tomou consciência de si, a razão dialogou com o mito e o homem se sentiu um ser aberto e inacabado. Essa consciência teria estabelecido e isolado um tempo diferente. E o diferente é sinônimo de mudança e a mudança gera perguntas... (GOMES, 2001, p. 51).

Nesse momento, pode-se apontar, também, como mudanças as narrativas poéticas e em prosa, que continham importantes informações sobre a vida do povo grego durante o denominado Período Arcaico (séculos VIII a VI a.C.), quando as *pólis* estavam em formação e, ainda, estava presente as marcas ou os traços do regime gentílico.<sup>3</sup>

Na própria Grécia, no período pré-historiográfico, produziram-se narrações ora míticas, com deuses personificados, ora teocráticas, quando os homens eram simples instrumentos dos deuses. Essas narrações não eram ainda História, porque, pelo objeto e pelo método, não falavam do especificamente humano, nem do resultado de uma pesquisa.

Essas narrações evoluíram para o estágio da proto-historiografia com o trabalho dos logógrafos, e daí para os primeiros historiadores (GOMES, 2001, p. 52).

Com a formação propriamente dita das *pólis* gregas, entre os séculos VII a VI a.C., o que se destaca são as narrativas históricas (ou crônicas), decorrentes da criação da nova dinâmica de vida entre os seus habitantes, que exigia uma abordagem cada vez mais objetiva da realidade. “Com Hecateu (século VI a.C.), por exemplo, já se pesquisava e já se buscava a verdade, através do método inquisitivo crítico, que organizava e fazia a composição do resultado da pesquisa” (GOMES, 2001, p. 52).

Esse aspecto já denotava uma certa preocupação com a tentativa de buscar um distanciamento e com a vontade crítica por parte do pensador na análise dos acontecimentos, embora esse homem ainda fosse considerado o *objectum*, um ser que sofria a presença física da realidade, que, por sua vez, era considerada o *subjectum*. Por isso, o ser que compreendia estava subordinado à estrutura da presença da Natureza, sendo que sua visão de mundo era

dada diretamente pela própria realidade. Ou melhor, era através do olhar humano que se apreendia o real e, para os gregos, o real era concebido como algo que se apresentava adiante.

De modo mais específico, para Abbagnano (2000, p. 723), “o significado dessa palavra [objeto] é generalíssimo e corresponde ao significado de coisa (v.). Objeto é o fim a que se tende, a coisa que se deseja [...]. Toda atividade ou passividade tem como termo ou limite um objeto, qualificado em correspondência com o caráter específico de atividade ou de passividade”. Enquanto a palavra sujeito (de *subjectum*) refere-se “aquilo de que se fala ou a que se atribuem qualidades ou determinações ou a que são inerentes qualidades ou determinações; [...] tema ou assunto do discurso” (p. 929-930). Daí entender-se por que os gregos não questionavam sistematicamente a realidade, pois o subjetivo estava centrado naquilo “[...] que pertence ao sujeito [...]” (p. 922).

Em relação ao campo da História, foram os gregos os primeiros a utilizar esse termo, através da raiz indo-européia: “wid’, saber” (CAIRE-JABINET, 2003, p. 11-12). De outro modo, “segundo Jaques Le Goff, historiador contemporâneo, a palavra história vem do grego antigo ‘*histoire*’, forma derivada da raiz indo-européia *weid*, ver” (MARCELINO, 1996, p. 11). Dessa maneira, “esta concepção da visão como fonte essencial de conhecimento leva-nos à idéia de que o ‘histor’ – aquele que vê – é também aquele que sabe; ‘historien’ em grego antigo significa procurar saber, informar-se. ‘Histoire’ significa, pois, procurar. Ver, logo, saber [...] (LE GOFF *apud* MARCELINO, 1996, p. 12).

De um modo mais específico, Orlandi (1990, p. 13) diz que:

ver tem um sentido bem específico nesse contexto: o que é visto ganha estatuto de existência. Ver, tornar visível, é forma de apropriação. O que o olhar abarca é o que se torna ao alcance das mãos. O visível (o descoberto) é o preâmbulo do legível: conhecido, relatado, codificado. Primeiro passo para que se assente a sua posse. [...].

Por sua vez, Gomes (2001, p. 52, destaque nosso) afirma que:

---

<sup>3</sup> A cidade-Estado não foi uma invenção genuína dos gregos. Muito antes, as sociedades da Mesopotâmia e os fenícios já se haviam organizado politicamente em cidades-Estado.

com Heródoto (480-425 a.C.), considerado o “Pai da História”, a atividade historiadora amadureceu. Partindo do método inquisitivo-crítico, limitado no tempo e no espaço, sem universalidade, Heródoto viajou e distinguiu o que viu do que apenas ouviu.

Na verdade, a produção de toda a literatura histórica antiga obedeceu ao método da observação direta, do testemunho e da tradição. Não havia normas, nem sistema que antecipasse qualquer segurança na investigação.

Nesse mesmo aspecto, ainda para Mendes (*apud* JANOTTI, 2003, p. 45), “o ato de pensar é, até certo ponto, um ato de vontade política; para ver é preciso querer ver e acreditar no próprio poder de ver. Ver é um ato em larga margem instituidor da realidade”.

Por isso, surge o termo História como uma forma de testemunhar (visualmente e não auditivamente) os acontecimentos, juntamente com a filosofia, que passa a ocupar o papel de explicar racionalmente esses acontecimentos.

Segundo Claire-Jabinet (2003, p. 11-12), “o termo em si possuía um duplo sentido porque designava tanto o *acontecimento* quanto a *narrativa* que se faz desse mesmo acontecimento, [tanto que ] Heródoto a adotou como título de sua *História* [...]” (CAIRE-JABINET, 2003, p. 11-12). Assim, “o fato de se conceber ao grego Heródoto a qualidade de “Pai da História” são suficientes testemunhas de que a tradição historiográfica do Ocidente está ligada, antes de tudo, à Grécia” (GLÉNISSON, 1961, p. 16).

Como se vê, desde que os gregos introduziram a palavra História, seu conteúdo vem sofrendo modificações através dos tempos. Originalmente significava a apreensão pelo olhar daquilo que se sucedia cronologicamente. Depois, Heródoto (*apud* GLÉNISSON, 1961, p. 17) “[...] pretende escrever a presente História a fim de que as ações dos homens não se deixem apagar pelo tempo e que os grandes e admiráveis empreendimentos, tanto dos gregos quanto dos bárbaros, não fiquem sem a admiração e os elogios merecidos”.

Percebe-se, portanto, que os historiadores estão ligados à sua realidade mais imediata, espelhando a preocupação com questão do momento. “Há uma narração temporal cronológica, referente agora a uma realidade concreta” (BORGES, 1994, p. 19).

A explicação agora não era mais atribuída a causas sobre-humanas, não eram mais os deuses os responsáveis pelos destinos dos homens. Contudo, o tempo entre os gregos (e depois romanos) “era [considerado] cíclico, com retornos e repetições do passado. Além disso, o social era subordinado à natureza e, conseqüentemente, também a cultura e a história. Naturalmente, prevaleciam os mais fortes” (GOMES, 2001, p. 53).

Os romanos “fizeram História falsificada pelo orgulho imperial, não sabendo trabalhar o choque de valores humanos, nem a luta contra os bárbaros, nem a indolência da nobreza e a virilidade dos inimigos do Império” (GOMES, 2001, p. 53).

A cultura romana é, em grande parte, herdeira da cultura grega. “Às características da história na Grécia, os romanos acrescentaram sobretudo uma noção utilitária, pragmática: a história vai exaltar o papel de Roma no mundo, servindo ao seu imperialismo” (BORGES, 1994, p. 20). A história passa a ser vista como mestra da vida, proporcionando ao homem compreender seu próprio destino ou ainda, “[...] montar exemplos de uma vida cívica salutar” (GOMES, 2001, p. 55).

Com a difusão da religião judaico-cristã no Império Romano, durante a fase de desestruturação desse sistema de organização política, teve-se conseqüentemente grandes mudanças. “O processo histórico pelo qual passa a humanidade é então unificado não mais em torno da idéia de Roma, mas de uma visão do cristianismo como fundamento e justificativa da história” (BORGES, 1994, p. 20).

Agora, a história aconteceria de acordo com os preceitos divinos, sendo a vinda de Cristo a terra o pivô desse processo. Por isso, a maior preocupação dos judeus e dos cristãos era viver muito mais no tempo (destino/esperança) do que no espaço.

Com o advento do Cristianismo e a sua consolidação, o endereçamento religioso assumido pela filosofia grega no seu percurso histórico encontrou neste mesmo Cristianismo um substituto. A passagem, inicialmente, da religiosidade grega à religião cristã, não foi abrupta. Ela se deu num contexto de helenização do Cristianismo, e foi feita pelos primeiros intelectuais convertidos, e que, na linha de nossa civilização Ocidental, foram posteriormente chamados de Padres da Igreja (SPINELLI, 1990, p. 63).

Desse modo, entende-se porque os primeiros séculos da Idade Média (aproximadamente o V ou VI) vão ser os séculos da formação da civilização européia ocidental, tendo a Igreja como responsável pela orientação da humanidade em busca da sua salvação. “A história (toda a evolução da humanidade) se destina à redenção dos homens. Estar no passado significa estar desatento às palavras de Cristo, significa rejeitar o amor de Cristo, é negar Cristo” (GOMES, 2001, p. 57). Não é o tempo que retorna: é o homem que pode retornar no tempo.

Nesse sentido, idealmente falando, “o cristianismo tendia a se envolver com todos, ricos e pobres, escravos e livres, cultos e incultos, e por isso a sua tendência era a de se acabar no social, na organização da convivência coletiva, com uma marca de boa educação, este era, aliás, o princípio da sabedoria semita” (SPINELLI, 1990, p. 85).

Contudo, na chamada Idade Média, “[...] os ‘hereges’ (os que pensavam fora do modelo ou que por ele não se deixavam possuir) tinham contra si a fúria da ortodoxia (institucionalização de um modelo no âmbito do poder instituído) a tal ponto de perecerem em função dela” (SPINELLI, 1990, p. 85).

O exame dos atos humanos distanciados ou próximos a Cristo foi o novo método dos primeiros historiadores cristãos. “A história escrita nesse período não apresenta o mesmo rigor crítico de investigação que apresentava entre os gregos, nem a mesma procura de compreensão e explicação: ela se compõe sobretudo das crônicas ou anais, em que se relatam fatos, mais do que outra coisa” (BORGES, 1994, p. 24).

Um dos pensadores de grande influência nesse momento foi Santo Agostinho (354-430). Para ele “o processo é substancial [teoria segundo a qual só o imutável é suscetível e digno de ser conhecido, uma herança dos gregos], porque Deus cria e reorienta indivíduos e povos, de maneira que não há repetição, nem tempo cíclico”. Nesse sentido, defendeu-se a idéia da esperança em detrimento da de fatalismo, de fortuna e de destino. “Se



Cristo veio para salvar, a história é o ‘lugar’ da reaproximação da humanidade com Deus. Assim, o agente histórico mais importante deixa de ser o Estado e passa a ser a Igreja” (GOMES, 2001, p. 58).

A obra de Santo Agostinho, calcada nas idéias de Platão, representa a expressão sintetizada do movimento denominado patrística e, principalmente, das tendências esboçadas em relação a um aproveitamento teológico da Filosofia. “Ele reconhece que o pensamento antigo albergou algumas verdades; [...] recusa o puro saber racional desligado da religião cristã, sendo que não reconhece a prática de uma Filosofia autônoma” (SPINELLI, 1990, p. 81). Assim, a lógica agostiniana estava amparada no princípio da não-contradição, onde o conhecimento deveria ser apenas transmitido corretamente a outros.

Outro pensador importante nesse contexto foi São Tomás de Aquino (1125-1274), considerado herdeiro intelectual de Aristóteles. Esse além de estabelecer as “provas da existência de Deus” se preocupava com a implementação da escolástica, estabelecendo uma conciliação entre a Fé e a Razão, no sentido de suplantando essa última. Com isso, a escolástica “[...] passou a ser tradição dogmática e doutrinária ensinada nas próprias universidades criadas pela Igreja transformando-se em memorização de definições, fórmulas dogmáticas e sagradas, pressupostos estabelecidos de maneira autoritária” (NUNES, 1989, p. 59). Sendo assim, a transmissão linear do conhecimento era o que importava nas universidades.

A época da modernidade, que é marcada pelo triunfo do projeto novo de sociedade, comandado e vigiado pela burguesia européia ocidental em suas diversas etapas, traz consigo uma visão científica, antropocêntrica e racional do universo, do homem e da sociedade.

A sociedade européia ocidental está, no período que é considerado como o início da Modernidade (século XVI), em plena desestruturação do sistema feudal. As condições de sociedade em crise permitem que um grupo social em formação (a burguesia, em geral constituída por habitantes das cidades, com interesses no comércio) vá se impor pouco a pouco.

Um mundo real devido à expansão comercial se estende à frente dos homens da Europa Ocidental, e eles vão se dedicar à sua compreensão (BORGES, 1984, p. 25).

Daí entender-se que o princípio da experiência vai erigir a realidade, e isso é atributo da Razão. “Contra o argumento da fé medieval a filosofia moderna recupera o conceito de Razão, exaltando-a à supremacia da apreensão do mundo, tema que já ocupara os últimos momentos da escolástica clássica” (NUNES, 1989, p. 68).

Nesse campo, o primeiro grande filósofo moderno foi René Descartes (1596-1650) que criou um subjetivismo idealista e racional, rejeitando todas as certezas dogmáticas e prontas. Para isso, como forma de compreender o mundo, elaborou um método, o da “dúvida metódica”, através do qual deveria se suspeitar de tudo e procurar uma forma de não ser enganado.

A primeira certeza, de Descartes é a que: “Penso, logo existo”. Desta compreensão imediatamente surge toda sua filosofia subjetivista e racional. Todo o produto da Razão parte do “cogito” inicial e segue seu modelo, a partir deste método é que o homem pode recuperar a objetividade da realidade. [...] Enuncia as “provas de existência de Deus” num sentido novo: é a Razão que exige Deus como substância da realidade. A categoria fundamental é subjetiva, ao contrário da objetividade medieval (NUNES, 1989, p. 68-69).

Assim, segundo Descartes, as ciências, a matemática e a lógica afastaram-se demais da realidade e não continham uma verdade confiável, pois eram constituídas de substâncias espiritual e material, sendo a essência dessa última, a extensão que tinha como características principais a inércia e a passividade.

Ao contrário da concepção de Descartes, pode-se apontar Gottfried Leibniz (1646-1716).

No tempo de Leibniz, esta concepção da matéria começou a ser posta em dúvida em decorrência de numerosas descobertas científicas que demonstravam que muitas coisas tidas até então como inertes e passivas eram, na realidade, centros de força e de atividade. [...] conclui que o elemento primordial do mundo natural é a força. A extensão e o movimento, princípios fundamentais da física cartesiana, são transformados por ele em princípio superior, de ordem espiritual (MONDIN, 1981, p. 129).

Como se vê, o dualismo cartesiano de Descartes foi transformado por Leibniz, em metafísica da “mônada”. “De acordo com a sua definição, ‘a mônada não é senão uma substância simples que entra nos compostos: simples, isto é, sem partes’ (LEIBNIZ apud

MONDIN, 1981, p. 130). Matéria e alma eram uma constelação de “mônadas”, sendo que a principal era a da alma, aquela que tem mais força. E onde está inserido a História nesse contexto?

Santos (1997, p. 10) diz que, a respeito desse questionamento:

o modelo de racionalidade que preside à ciência moderna constituiu-se a partir da revolução científica do século XVI e foi desenvolvido nos séculos seguintes basicamente no domínio das ciências naturais. Ainda que com alguns prenúncios no século XVIII, é só no século XIX que este modelo de racionalidade se estende às ciências sociais emergentes. A partir de então pode falar-se de um modelo global de racionalidade científica que admite variedade interna mas que se distingue e defende, por via de fronteiras ostensivas e ostensivamente policiadas, de duas formas de conhecimento não científico (e portanto, irracional) potencialmente perturbadoras e intrusas: o senso comum e as chamadas humanidades ou estudos humanísticos (em que se incluíram, entre outros, os estudos históricos, filosóficos, jurídicos, literários, filosóficos e teológicos).

Assim, quando se falava na História estava se referindo a um modelo de conhecimento baseado na “idéia de ordem e de estabilidade do mundo, na idéia de que o passado se repete no futuro” (SANTOS, 1997, p. 17). Por isso que o rigor da matemática fez parte, por muito tempo, do raciocínio exigido nas escolas do primeiro e segundo grau (hoje, ensino fundamental e médio), revelando que a história só seria conhecida através da dedução e da memorização dos fatos considerados mais importantes.

Os eventos históricos eram tradicionalmente apresentados por autores de modo isolado, deslocados de contextos mais amplos, como muitas vezes ocorria com a história política, em que se destacavam apenas ações de governantes e heróis. Hoje prevalece a ênfase nas relações de complementariedade, continuidade, descontinuidade, circularidade<sup>45</sup>, contradição e tensão com outros fatos de uma época e de outras épocas. [...] Há a preocupação com as mudanças e/ou com as permanências na vida das sociedades (PCN, 1998a, p. 39).

É daí que se entende que o ensino de História parece ter mudado, pois segundo Santos (1997, p. 30), “[...] possuídos pelo desejo quase desesperado de complementarmos o conhecimento das coisas com o conhecimento do conhecimento das coisas [...]”, pode-se abrir

---

<sup>4</sup> A circularidade diz respeito a valores, idéias, visões de mundo e práticas, vividas ou produzidas por certos grupos ou classes, que são absorvidas ou recriadas por outros grupos de uma mesma sociedade ou de outra sociedade, em um tempo específico, ou de tempos diferentes.

uma gama de possibilidades para que a disciplina História desempenhe eficazmente seu papel pedagógico na formação do cidadão. “Do ponto de vista da historiografia e do ensino da História a questão da cidadania tem sido debatida como um problema fundamental das sociedades deste final de milênio” (PCN, 1998a, p. 37).

De outro modo, segundo Montenegro (1993, p.15), pode-se dizer que:

a História opera sempre com o que está dito, com o que é colocado para e pela sociedade, em algum momento, em algum lugar. Desses elementos, o historiador constrói sua narrativa, sua versão, seu mosaico. Sua narrativa evidentemente se apresenta bastante distinta do vivido: no entanto, sua ancoragem são os elementos resgatados da realidade, dos acontecimentos, dos fatos e mesmo, e muitas vezes, de outras histórias já produzidas.

Ou, ainda, afirmar que “[...] o historiador deve sempre, sem negligenciar a forma do discurso, relacioná-lo ao social. [...] A história é sempre texto, ou mais amplamente, discurso, seja ele escrito, iconográfico, gestual etc., de sorte que somente através da decifração dos discursos que exprimem ou contêm a história poderá o historiador realizar o seu trabalho” (CARDOSO, VAINFAS, 1997, p. 378).

Com as mudanças exigidas a partir das necessidades criadas pela Revolução Industrial, como a consolidação do valor de troca em detrimento ao valor de uso, o termo assumiu o sentido particular de busca do conhecimento das coisas humanas, de saber histórico possível de ser estudado em sala de aula.

É o que se pode constatar, segundo Borges (1984, p. 7), na seguinte colocação relativa à História:

há certas definições que parecem desnecessárias. História é um termo com o qual convivemos diariamente desde a infância. A maior parte das pessoas a quem se fizer a pergunta “o que é História?” se considerará em condições de respondê-la; coisa que não se daria, por exemplo, se se perguntasse “o que é semiótica?”... Mas, ao tentar uma resposta a “o que é história?”, a pessoa se enrolará, não chegando a nenhuma definição precisa, ou dirá, com um certo desinteresse, refletindo um consenso mais ou menos geral: “A história é o que já aconteceu há muito tempo...” (BORGES, 1984, p. 7).

---

<sup>5</sup> A circularidade diz respeito a valores, idéias, visões de mundo e práticas, vividas ou produzidas por certos grupos ou classes, que são absorvidas ou recriadas por outros grupos de uma mesma sociedade ou de outra sociedade, em um tempo específico, ou de tempos diferentes.

De outro modo,

hoje, ao pronunciarmos a palavra “História”, estamos diante [...], – ao menos – de três sentidos possíveis: o de realidade histórica, e História, neste caso, corresponde ao “conjunto dos fenômenos pelos quais se manifestou, se manifesta ou se manifestará a vida da humanidade”; e o de conhecimento histórico, sendo a História, agora, não mais a realidade objetiva do movimento do mundo e das coisas, mas, em primeiro lugar, a observação subjetiva deste movimento pelo historiador e, em segundo, o registro desta observação num relato escrito, numa obra histórica (GLÉNISSON, 1961, p. 13-14).

Ainda, sobre a noção de História, pode-se apontar que:

no século XVIII, numa sociedade em plena transformação, com a desestruturação final do sistema feudal e o avanço da ordem burguesa, surge o Iluminismo, corrente filosófica que procura mostrar a história como sendo o desenvolvimento linear progressivo e ininterrupto da razão humana. Para eles, a Idade Média foi o período das trevas (causadas pela fé, como explicação de tudo), mas agora, com o Iluminismo, o conhecimento se aproxima da verdade (“iluminismo” vem de “luz”). Para esses filósofos, a humanidade irá cada vez mais dominar a natureza, numa evolução progressiva constante (BORGES, 1984, p. 28).

Já no século XIX, tem-se a efetivação da sociedade burguesa e a implantação do capitalismo industrial, tendo como filosofia o positivismo.

O positivismo como filosofia surge ligado às transformações da sociedade européia ocidental, na implantação de sua industrialização. Para ele, cabe à história um levantamento ‘científico’ dos fatos, sem procurar interpreta-los, deixando à sociologia sua interpretação. Para os historiadores positivistas, os fatos levantados se encadeiam como que mecânica e necessariamente, numa relação determinista de causas e conseqüências (ou seja, efeitos) (BORGES, 1984, p. 32).

Contudo, o capitalismo é criticado como forma de organização da sociedade, sendo que, nessa linha, tem-se os pensadores Karl Marx e Friedrich Engels.

Esses dois estudiosos, ao fazerem a crítica da sociedade em que vivem e apresentarem propostas para sua transformação, elaboram, retomando a visão do filósofo Hegel sobre o movimento dos contrários, uma nova concepção filosófica do mundo (materialismo dialético), que supõe uma nova teoria do conhecimento. Seu método aplicado à história é o materialismo histórico (BORGES, 1984, p. 34).

Nesse sentido, o materialismo histórico mostra que os homens, para sobreviverem, precisam transformar a natureza, o mundo em que vivem. São as relações que os homens mantêm com a natureza e com os outros homens e não as idéias que vão provocar as transformações, sendo por isso consideradas o ponto de partida do conhecimento da realidade.

Assim, desde o início do século XX, há uma reação contra a história positivista, que não levava em consideração os fenômenos da produção. Porém, “a maioria dos estudiosos marxistas do mundo ocidental preocupava-se mais com a filosofia, teoria do conhecimento, sem se dedicar a análises históricas propriamente ditas” (BORGES, 1994, p. 37).

Entretanto, parece que o aspecto do “desenvolvimento linear progressivo”, apontado por Borges, ainda está presente no cotidiano da unidade escolar, quer na rede pública quer na rede privada, onde, muitas vezes, se rotula o conteúdo da disciplina de História como sendo somente aquele do livro didático (ou propriamente das apostilas).

Desse modo, absolutizou-se a memorização dos fatos e das datas, sem levar em conta os sujeitos (sociais) que criam e movem o cotidiano, marcado pela polissemia da linguagem, que garante a possibilidade da palavra assumir vários significados, dependendo do contexto, na qual ela está inserida, guardando entre si traços comuns. Esse é o caso específico da palavra História.

Todavia, o pós-modernismo, conforme Santos (1987, p. 15-16), “nome aplicado às mudanças ocorridas nas ciências, nas artes e nas sociedades avançadas desde 1950, quando, por convenção, imagens, em dígitos num fluxo acelerado”, começava a evidenciar-se nos anos 80, onde “[...] o indivíduo vive banhado num rio de testes permanentes. Digitalizados, os signos pedem escolha. Não uma decisão profunda, existencial, mas uma resposta rápida, impulsiva, boa para o consumo” (SANTOS, 1987, p. 17).

Como se pode perceber, no limiar do século XX, o cotidiano dava sinais de exaustão de um modelo de conhecer e de participar do mundo, que era a modernidade.

Na modernidade, guiada pela ideologia do progresso, tudo que era considerado ‘primitivo’ no viver humano foi substituído pela hiper-racionalidade. A felicidade passou a estar vinculada ao êxito do projeto progressista. Voltada para o futuro da raça, a grande marcha da humanidade era a busca da sociedade perfeita. [...] Tudo deveria ser útil ao progresso (REZENDE, 1993, p. 5).

Dessa maneira, para a modernidade não importava se o presente representava destruição, associando a História ao destino das coisas.

Contraopõe-se a esse modelo e “dando adeus a essas ilusões, o homem pós-moderno já sabe que não existe Céu nem sentido para a História, e assim se entrega ao presente e ao prazer, ao consumo e ao individualismo” (SANTOS, 1987, p. 10-11).

Essas mudanças exigiam a articulação e a formação de novos valores, tais como: pensamento débil, frágil e não definitivo que procurava constantemente a correção; o narcisismo; a diferença; a permissividade; a subjetividade, o estudo dos micro-grupos e outros.

Oponde-se à unidade imposta, como consenso, às pretensões libertadoras, quer seja do capitalismo liberal e do marxismo sobre a pobreza, do cristianismo sobre a salvação da alma, da ciência sobre a melhora do mundo e das condições de vida, a pós-modernidade constata a decadência de todos estes discursos onipotentes. [...] O consenso arbitrário é substituído, pouco a pouco, por uma pluralidade de discursos que não se colocam sempre competitivamente como verdadeiros, mas que asseguram apenas, e unicamente, parcelas fragmentadas do real (REZENDE, 1993, p. 6).

De modo mais abrangente, Chauí (1992, p. 28-29) afirma que:

[...] há uma diferença profunda entre modernidade, modernismo e modernização. Isto é importante para se entender um pouco o pós-modernismo. Podemos dizer que a modernidade é aquilo que tem o seu alvorecer no final do século XVI e seu apogeu durante o século XVII. É aquilo que constitui o ponto final da Renascença e o surgimento do racionalismo clássico. A modernidade se desenvolve então no século XVII e XVIII e encontra na Ilustração o seu ponto mais alto, enquanto que o modernismo é aquilo que se desenvolve no final do século XIX e no século XX, até pelo menos o ano de 1960. O modernismo está muito ligado a um instante no qual a sociedade industrial se pensa a si mesma e, a partir deste pensamento sobre si mesma, elabora um conjunto de categorias sociais, políticas e culturais, pelas quais ela exprime a maneira como compreende e desenvolve a sociedade industrial.

Sobre o modernismo, Chauí (1992, p. 30) ainda ressalta que:

há uma série de traços no início do século que vão marcar, do ponto de vista cultural, aquilo que chamamos de modernismo. [...] Eles se caracterizam pelo prestígio da técnica, da máquina, o prestígio da idéia de função e da idéia de plano. Eles se caracterizam pela idéia de que a cidade é o lugar privilegiado, onde tudo se passa, onde tudo adquire sentido, e onde tudo se transforma. [...] tudo isso vai colocar a racionalidade modernista ligada à noção de funcionalidade, eficiência, organização e plano. Assim, a idéia modernista é a de que é preciso organizar de modo funcional e eficaz o capital, para que, através do seu crescimento e da distribuição dos seus resultados, se dê a emancipação.

Quanto ao período de transição do modernismo ao pós-modernismo, Chauí (1992, p. 31) diz que:

Só a partir das crises dos anos 30 e das mudanças operadas com a II Guerra Mundial que o modernismo vai se traduzir numa outra linguagem, que exprime a

maneira pela qual o modo de produção capitalista vai organizar-se de 1945 a 1972, e que se traduz no *fordismo* e no *keynesianismo*. O keynesianismo, como a intervenção do Estado na economia, através do endividamento e do estado de bem estar-social; o fordismo, como a produção em larga escala, a padronização e organização desta produção em larga escala, a recompensa do trabalhador para garantir, através desta recompensa, um sistema de consumo que permita simultaneamente a melhoria de vida do trabalhador, a melhor realização do controle da disciplina da força de trabalho no interior da fábrica e a estandardização do consumo através da produção, entendida esta padronização e esta estandardização como melhoria das condições de vida e democratização pela igualação através do consumo. É isto, esta perspectiva *fordista* e *keynesiana*, que termina em 1972. [...] E é isto que se acaba e que vamos chamar, rapidamente, de pós-modernismo.

Por parte dos pós-modernistas, vê-se inclinar o elogio da indeterminação, onde não há centro, não há referência e não há continuidade. “Há um motivo para isso, que vou colocar naquilo que alguns autores chamam de ‘a acumulação flexível do capital’” (CHAUÍ, 1992, p. 33).

Nessa concepção de acumulação,

evita-se o estoque, evita-se a produção em larga escala e a formação de uma organização conglomerada horizontal e vertical da produção. [...] E a mesma coisa se dá no consumo, um *turn-over* muito veloz, em que a durabilidade vai tornar-se mínima”. [...] O produto, agora, é descartável.

Agora temos, portanto, uma velocidade muito grande na produção e no consumo, com uma dispersão geográfica da produção. [...] Dispersa-se a força de trabalho, e a estrutura ocupacional se expande no interior de toda a sociedade [conhecidas como desregulamentação].

[Agora] a competição é mais feroz, [na qual] a mercadoria mais vendida é o prestígio, a mais competida é a informação e o conhecimento, e a mais dispersa é a força de trabalho (CHAUÍ, 1992, p. 34).

Por isso, a mesma autora (1992, p. 35), conclui que “[...] o pós-modernismo não é senão a tradução, em termos conceituais, com pretensões epistemológica, ontológica e artística, desta acumulação flexível do capital”.

De outro modo, para Santos (1987, p. 11), “o pós-modernismo é coisa típica das sociedades pós-industriais baseadas na informação – EUA, Japão e centros europeus [...]”, em que novas preocupações são levadas em conta, tais como: terrorismo, guerras étnico-culturais; virtualização do espaço; democratização do acesso à informação; fadiga psíquica; neoliberalismo como organização do Estado entre muitos outros.

Segundo Chauí (1992, p. 26), essa crise da razão:

[...] exprime-se de duas maneiras muito profunda. Naquilo que se convencionou chamar de o pós-modernismo, com a sua contraparte, que é o irracionalismo nostálgico, que aparece na astrologia, nos fundamentalismos religiosos, e se exprime positivamente nisto que se convencionou chamar também de neo-



iluminismo, como uma reação ao pós-modernismo e uma busca de retorno à razão, entendida como uma força emancipadora na história.

A partir dessas mudanças provocadas pelo pós-modernismo, vê-se emergir um campo de possibilidades de estudos na área de História, sem a necessidade de remeter o professor dessa disciplina a uma análise estrita do conteúdo programático do livro didático, permitindo levar em consideração as manifestações sociais de qualquer tipo e propondo aprofundamento de temas, no sentido de destacar o cotidiano como um lugar privilegiado das lutas sociais.

Por isso, é possível afirmar que “não se aprende História apenas no espaço escolar. As crianças e jovens têm acesso a inúmeras informações, imagens e explicações no convívio social e familiar, nos festejos de caráter local, regional, nacional e mundial” (PCN, 1998a, p. 37).

Fica evidente, assim, que “a contribuição substantiva da aprendizagem da História é propiciar ao jovem situar-se na sociedade contemporânea para melhor compreendê-la” (PCN, 1999, p. 50).

Essa História (escolar), enquanto modo de conhecimento, pode ser considerada uma construção dos próprios professores (e por que não dos historiadores?), a partir das condições sociais em que vivem e se relacionam.

Um acontecimento, ou um conjunto de acontecimentos, são transformados em fatos históricos a partir do grau de importância (ou verdade científica) que os historiadores lhes atribuem. Nessa medida, podemos afirmar que os fatos históricos são construções do historiador, pois é ele que lhes atribui um significado ou um sentido (MARCELINO, 1996, p. 86).

A idéia do que é ou não importante na História vem sendo objeto de significativas discussões, como assinala Paul Veyne (1983, p. 32): “quando muito pode-se pensar que alguns factos são mais importantes que outros, mas essa importância depende inteiramente dos critérios escolhidos por cada historiador e não tem grandeza absoluta”. Ou ainda, através

de Gomes (2001, p. 176), dizer que “é interessante, todavia, não confundir ‘fato’ (acontecimento, evento) com ‘fato histórico’, que é produção exclusiva de quem historia”.

A partir dessas colocações, fica evidente que o aspecto da arbitrariedade do conteúdo do fato histórico, enquanto produção própria do historiador, exclui aquelas vozes difusas, como partes de um contexto humano coletivamente vivido, que dinamizam a historicidade, destacando-se a relação social, econômica, política, cultural e ideológica das individualidades do homem. É por isso que o termo História “[...] traduz-se por ‘investigações, pesquisas’, para mostrar com maior clareza que se trata mais de narrativa de um viajante de mente aberta e inquiridora do que a história propriamente dita” (CLAIRE-JABINET, 2003, p. 12).

Essa “história propriamente dita” refere-se aquela reconhecida “[...] como uma história real, concreta, a dos acontecimentos do dia-a-dia [...]” (MARCELINO, 1996, p. 85). Daí considerar que esse dia-a-dia, segundo os PCN (1998a, p. 33-34), é fundamental para que os estudantes possam distinguir o que é realidade e o que é representação, de modo a permitir refletir sobre “[...] a especificidade das formas de representação e comunicação utilizadas hoje e em outros tempos e aprenderem a extrair informações de documentos (das suas formas e conteúdos) para o estudo, a reflexão e a compreensão de realidades sociais e culturais”.

Todos esses aspectos apresentados servem de base teórica para permitir que se volte o olhar do professor e do especialista (como também dos outros membros da comunidade escolar) em direção ao cotidiano da unidade escolar, um dos lugares em que se processa os diversos sentidos da expressão “matéria de estudo”, no que se refere à disciplina História, em especial o de História-Narrativa (ou História-positivista).

A inferência sobre os sentidos dessa expressão, como se verá nos próximos capítulos, está relacionada também a todo um processo histórico peculiar à realidade do ensino no Brasil – em especial, à do ensino médio do município de Tubarão.

Desse modo, a disciplina História pode sofrer uma série de inferências, pois “o mundo é coberto de signos que é preciso decifrar, e esses signos, que revelam semelhanças e afinidades, não passam, eles próprios, de formas da similitude. Conhecer será, pois, interpretar: ir da marca visível ao que se diz através deles e, sem ele, permaneceria palavra muda, adormecida nas coisas” (FOUCAULT, 1992, p. 48).

Complementando, Hughes-Warrington (2002, p. 116) afirma que “o olhar histórico, sustenta Foucault, deveria ser também tridimensional. Os historiadores devem abandonar o estudo superficial das idéias dos indivíduos (*connaissance*) em benefício de uma análise de estruturas mais profundas ou fundamentais de pensamento (*savoir*)”.

Trata-se de uma expressão proferida comumente no meio escolar pelos professores e especialistas (supervisores e orientadores escolares) que se processa de um modo descontínuo, marcado por vários subentendidos. Assim, é importante lembrar que a noção de descontinuidade é um aspecto analisado detidamente por Foucault, de modo que se pode defini-lo como sendo “o que se oferecia sob a forma de eventos dispersos – decisões, acidentes, iniciativas, descobertas; e aquilo que tinha de ser, pela análise, contornado, reduzido, apagado, para que aparecesse a continuidade dos eventos” (FOUCAULT, [19--?], p. 57).

As coisas são apresentadas implicitamente dependendo da situação em que é empregado o conteúdo do enunciado, de modo que num mesmo enunciado possa emergir várias vozes, onde toda fala pode estar atravessada pela fala do outro. “Por isso, falar do sentido de um enunciado fora das circunstâncias possíveis da sua ocorrência, isto é, fora do contexto e da situação, noções às quais Ducrot se refere englobadamente através do termo contexto – equivale a abandonar o terreno da experiência e da comprovação” (LOPES, 1995, p. 284).

Aí reside necessariamente a importância do estudo da teoria da enunciação de Ducrot, como se verá no capítulo 7, pois a História, que opera sempre com aquilo que está dito, permite uma leitura dos contextos (e dos textos) que serviram de base para a descrição dos significados da expressão “matéria de estudo”, enquanto constituinte da História-Narrativa. Nesse sentido, essa teoria tem como interesse o processo da enunciação, que considera importante a forma como o sujeito se marca naquilo que diz.

### 3 O ESTATUTO DE CIÊNCIA PARA A HISTÓRIA

Se hoje se definir formalmente ou mesmo buscar uma imagem (precisa) construída na e pela sociedade, pouco se esclarece a respeito da idéia de ciência, pois são várias as noções a seu respeito.

Você pode não saber nada sobre Ciência, mas compreende quando alguém diz que a cura para tal e tal doença está sendo cientificamente estudada. Ou que não existe uma teoria científica para provar a telepatia. Enfim, mesmo não sabendo dizer o que é Ciência, você acredita que todos os termos a ela relacionados – científico(a), cientificamente, cientista, cientificismo... – têm a ver com algo objetivo, sério, exato, e quase sempre importante e verdadeiro. Raciocínio semelhante acontece quando alguém pergunta o que é História. Embora na cabeça das pessoas existam idéias muito diferentes sobre História, também como no caso da Ciência, todos acreditam saber por intuição o que seria História. (ALFONSO-GOLDFARB, 1994, p. 7).

A História das Ciências não segue uma linha linear, acumulativa, mas se dá através de cortes que, muitas vezes, rompem com os conhecimentos anteriores, principalmente os conhecimentos do saber vulgar. Porém, hoje, encontram-se nos discursos teóricos, dos pensadores e dos cientistas, testemunhos do trabalho e da reflexão própria aos seus tempos históricos, que estão abertos ao debate graças às novas perspectivas científicas.

É necessário, então, percorrer o caminho histórico das ciências, repensar a formação e o desenvolvimento dos seus conceitos para procurar situar a disciplina História, enquanto conhecimento científico, no tempo e no espaço.

Desse modo, se inicia este capítulo pela noção de ciência na Grécia, do século VIII a.C. até o final do século XVI, passando pela denominada ciência moderna, do século XVII até o início do século XIX, e, por último, a ciência contemporânea que surge no início do século XX até hoje.

### 3.1 UMA TRAJETÓRIA PELAS CONCEPÇÕES DE CIÊNCIA

Dentre as civilizações consideradas da Antigüidade, os gregos (séculos VIII a IV a.C.) foram os primeiros a desenvolver um tipo de conhecimento racional mais desligado do mito. “O pensamento laico, não-religioso, logo se torna rigoroso e conceitual fazendo nascer a filosofia no século VI a.C.” (ARANHA, MARTINS, 1999, p. 93).

Uma das preocupações mais evidentes era a da busca do saber, a compreensão da natureza das coisas e do homem. A ciência, como se entende hoje, fazia parte da filosofia.

A filosofia, ao surgir no mundo ocidental com os filósofos pré-socráticos – Tales de Mileto, Anaximandro, Pitágoras, Heráclito, Parmênidas, Empédocles, Anaxágoras e Demócrito – iniciou o estabelecimento gradual de uma ruptura epistemológica com a mitologia. Os pré-socráticos começaram a substituir a concepção de mundo caótico concebido pela mitologia pela idéia de cosmos. Na concepção mitológica e antropomórfica, os fenômenos que aconteciam no mundo ocorriam de forma caótica, pois eram desencadeados por forças espirituais e sobrenaturais comandadas pela vontade arbitrária e imprevisível dos deuses. Na visão pré-socrática foi inserida a idéia da existência de uma ordem natural no universo, despida da influência ou interferência da vontade imprevisível das divindades. O universo era ordem, era cosmos. E ele estava ordenado por princípios (*arché*) e leis fixas e necessárias, inerentes à própria natureza. Seus fenômenos estavam relacionados a causas e forças naturais que podiam ser conhecidas e previstas (KÖCHE, 1997, p. 44).

Desse modo, buscavam o princípio explicativo de todas as coisas (a *arché*), cuja unidade resumiria a extrema multiplicidade da natureza. “As respostas eram as mais variadas, mas a teoria que permaneceu por mais tempo foi a de Empédocles, para quem o mundo físico é constituído de quatro elementos: terra, água, ar e fogo” (ARANHA, MARTINS, 1999, p. 93).

Distinto dos egípcios e babilônios, os filósofos gregos, tais como Tales e Pitágoras, no século VI a.C., e Euclides no século III a.C., “[...] desligaram-se de preocupações religiosas e práticas, voltando-se para questões mais teóricas”. (ARANHA, MARTINS, 1999, p. 95).

Assim, a noção de ciência na Grécia desse momento era mais voltada para a especulação racional e desligada da técnica e das preocupações práticas, pois “numa sociedade escravista, que deixava tarefas, trabalhos e serviços aos escravos, a técnica era vista como uma forma menor de conhecimento” (ARANHA, MARTINS, 1999, p. 255).

Contudo, o “auge” do pensamento grego se deu nos séculos V e IV a.C., período em que viveram Sócrates, Platão e Aristóteles. E para referenciar esse período, denominou-se de pré-socráticos para aqueles filósofos gregos que viveram antes do século V a.C.

Com relação ao modelo platônico, Köche (1997, p. 45-46, grifo do autor) diz que:

[...] o verdadeiro mundo platônico é o das idéias, que contém os modelos e as essências de como as aparências devem se estruturar. Para Platão (429-348/7 a.C.), a forma, acessível aos sentidos, apenas nos mostra **como** as coisas são, mas não **o que** elas são. Os sentidos são apenas a fonte de opiniões e crenças sobre as aparências do real. O que nos fornece o que são as coisas, o seu verdadeiro conhecimento, a ciência, é a inteligência, o entendimento, que é o conhecimento racional intuitivo [...].

Por isso, era preciso buscar a ciência (*epistême*) que consistia “[...] no conhecimento racional das essências, das idéias imutáveis, objetivas e universais. As ciências como a matemática, a geometria e a astronomia são passos necessários a serem percorridos pelo pensamento, até atingir as culminâncias da reflexão filosófica” (ARANHA, MARTINS, 1999, p. 94).

Aristóteles (384-322 a.C.), discípulo de Platão, é o primeiro filósofo a suprimir o mundo platônico das idéias, não desvalorizando tanto a influência dos sentidos no processo de raciocínio.

Para ele,

[...] a ciência física era uma ciência da natureza. *Physis* significava natureza. *Physis* era o princípio ativo, a fonte intrínseca natural do comportamento de cada coisa. A natureza de uma coisa era a substância que lhe era inerente, o seu princípio intrínseco que determinava “naturalmente” o seu comportamento. A natureza essencial de uma substância era determinada pela sua matéria e forma. Esse processo indutivo consistia num processo de abstração a partir dos dados proporcionados pelos sentidos. [...] Dessa forma, o *modelo aristotélico* propõe uma ciência (*episteme*) que produz um conhecimento que pretende ser um fiel espelho da realidade, por estar sustentado no observável e pelo seu caráter de necessidade e universalidade (KÖCHE, 1997, p. 47).

A concepção estática do mundo persiste, na qual os gregos costumavam associar a perfeição ao repouso, à ausência de movimento.

Na visão grega de ciência, predominou esse modelo cosmológico aristotélico, que mais tarde foi confirmado por Ptolomeu (um helênico do século II d.C.), que defendia a idéia de um mundo “geocêntrico, finito, de forma esférica, limitado às estrelas visíveis e fechado, com princípios organizadores próprios, tal qual um organismo vivo, dotado de inteligência própria” (KÖCHE, 1997, p. 48). Outra característica marcante dessa astronomia foi a “hierarquização do cosmos, ou seja, o universo se achava dividido em dois mundos, sendo que um é considerado superior ao outro: o mundo *sublunar*, considerado inferior, corresponde ao região da Terra [...] e o mundo *supralunar*, de natureza superior, corresponde aos ‘Céus’” (ARANHA, MARTINS, 1999, p. 94).

Outro aspecto importante a ser considerado, sob a influência dos gregos, é a ligação da idéia de ciência com a de discurso, ressaltando que:

o valor de uma explicação estava no seu poder argumentativo que justificava sua aceitabilidade e plausibilidade. A ciência grega era uma ciência do discurso, em que não havia o tratamento do problema que desencadeia a investigação, e sim a demonstração da verdade racional no plano sintático. Sob esse enfoque é que nascem e se desenvolveram a física, a biologia, a ética, a aritmética, a metafísica, a estética, a política, a lógica, a cosmologia, a antropologia, a medicina e tantas outras ciências [como a história] (KÖCHE, 1997, p. 48).

Assim, entre os cidadãos da *polis*, era valorizada apenas a atividade intelectual, considerada um sinal de superioridade, em detrimento a qualquer atividade técnica, que podia ser exercida inclusive pelos próprios escravos. Nesse sentido, ao referido cidadão cabia fazer política, de modo a se preocupar diretamente com a organização das *poleis*.



No mundo mental da Idade Média europeia (séculos V a XV) continua a vigorar a influência da herança greco-latina, no que se refere à manutenção da mesma concepção de ciência. “Apesar das diferenças evidentes, é possível compreender essa continuidade, devido ao fato de o sistema de servidão também se caracterizar pelo desprezo à técnica e a qualquer atividade manual” (ARANHA, MARTINS, 1999, p. 95).

Agora, essa ciência “[...] se vincula aos interesses religiosos e se subordina aos critérios da revelação, pois, na Idade Média, a razão humana devia se submeter ao testemunho da fé” (ARANHA, MARTINS, 1999, p. 95). O que valia eram as verdades reveladas pelos “velhos livros”, fossem eles a Bíblia, Aristóteles ou Ptolomeu. “Eles eram o próprio conhecimento, a própria ciência” (ALFONSO-GOLDFARB, 1994, p. 30).

Aproximadamente no século XV, observa-se a projeção do movimento renascentista no mundo europeu ocidental – assim denominado porque defendia o renascimento da cultura clássica greco-romana –, no sentido de revitalizar o modelo antropocêntrico, em que colocava o *homo faber* (“o homem que fabrica”) como centro do universo.

Pelo fato deste movimento defender uma visão de mundo condizente com as expectativas burguesas, foi marcado por rupturas e inovações próprias do descortinamento (dos valores sócio-culturais) de uma época, aonde se promovia e se procurava construir uma atitude anti-clerical, principalmente por parte dos estudiosos, que combatiam a tese de que o universo era obra e vontade divina (de Deus). Era o mundo terreno se contrapondo ao mundo celestial.

A partir daí, através do movimento renascentista, se identifica uma revolução no conceito de ciência, que culmina no surgimento da denominada ciência moderna, de maneira a introduzir na mentalidade europeia da época a noção de experimentação científica, que

modificará radicalmente a compreensão ou a concepção teórica de mundo, de ciência, de verdade, de conhecimento e de método.

Nesse sentido, os renascentistas, voltados para o raciocínio experimental, “[...] consideravam que os bizantinos tinham apenas arquivado os clássicos; os árabes haviam corrompido suas idéias; e os europeus medievais mal entendiam seus textos (pois usavam quase sempre traduções) e haviam amarrado suas idéias com preceitos religiosos...” (ALFONSO-GOLDFARB, 1994, p. 28).

Isso significa dizer que as culturas assentadas no conhecimento racional das essências (da Antigüidade clássica) ou nas verdades reveladas pelos parâmetros bíblicos (do medieval) deveriam ser apagadas do imaginário e da mentalidade dos europeus ocidentais da época, de modo a valorizar-se apenas o uso de métodos experimentais rigorosos que, amparados no conhecimento matemático, eram capazes de proporcionar respostas consideradas cientificamente verdadeiras.

Segundo Crombie (*apud* KÖCHE, 1997, p. 49, destaque do autor), “foi a partir do século XIII, por influência do uso da matemática, da observação e da experimentação na tecnologia latente da Idade Média, que a exigência de métodos precisos de investigação e explicação no campo das ciências naturais conduziram à *tentativa de uso de métodos matemáticos experimentais*”.

O século XV é marcado, também, pelo expansionismo luso-hispânico nos mares do Atlântico e do Índico.

A rota lusitana para as Índias desce pela costa africana e cruza o oceano Índico e chega a Calcutá, na Índia. A rota hispânica toma o caminho do mar aberto e, seguindo sempre para o Ocidente, chega às outras Índias: as Américas. De um e de outra rota vão jorrar inúmeras novidades diante dos olhos surpresos dos europeus. Para explorar esse mundo que se abria, cheio de novas fronteiras, outros povos e tantas novidades, era também preciso descobrir uma outra forma de conhecimento: uma nova ciência (ALFONSO-GOLDFARB, 1994, p. 17).

Assim, paulatinamente, será visto os pensadores renascentistas rejeitarem o saber aristotélico incorporado à teologia católica, do período medieval europeu.

E, nesse ponto, passamos a falar de nossa personagem e do grande acontecimento que foi a emergência da ciência moderna. É sempre bom esclarecer que, se escolhemos um personagem, Galileu, foi certamente porque há um consenso entre os estudiosos de que ele é o mais importante, mas não porque foi o único. De fato, muitos o antecederam: Giordano Bruno, Copérnico, Bacon; outros foram seus contemporâneos: Descartes, Kepler, Campanella. Mas é Galileu o primeiro a formular o método experimental, o primeiro a formular o problema crítico do conhecimento (SIMON *apud* HÜHNE, 1989, p. 123-124).

Nicolau Copérnico (1473-1543), em oposição ao modelo geocêntrico da astronomia de Ptolomeu, no século XVI, propôs o modelo da teoria heliocêntrica. Mas sua tese não causou tanto impacto quanto à divulgação feita por Galileu no século seguinte, “[...] a ponto de as autoridades eclesiásticas o obrigarem a retratar-se sob pena de ser condenado à morte” (ARANHA, ARRUDA, 1999, p. 96).

Desse modo, Galileu Galilei (1564-1642) torna-se responsável pela moderna concepção de ciência ao criar o método científico. O modelo aristotélico relacionado à física e a cosmologia foram questionados e rejeitados através de uma nova concepção de ciência, a concepção mecanicista e determinista. “Essa ciência, elaborada por engenheiros e matemáticos, parte do princípio que o universo teve um grande engenheiro e arquiteto – Deus – que o criou como uma máquina perfeita, dotada de leis precisas que comandam seus movimentos, que podem ser descobertas utilizando-se procedimentos experimentais e matemáticos” (KÖCHE, 1997, p. 54).

Além de Galileu, é interessante destacar também Johannes Kepler que “[...] passou anos tentando fazer caber as órbitas dos planetas do modelo heliocêntrico nos polígonos regulares (figuras de lados iguais) que os antigos matemáticos diziam ser o esqueleto do universo” (ALFONSO-GOLDFARB, 1994, p. 42).

Estudiosos como Galileu ou Kepler representaram, portanto, “[...] o início de uma virada em que os modernos foram se tornando cada dia mais modernos. Era o princípio do fim de uma História da Ciência que ajudou a justificar a própria ciência. [...] A ciência era, enfim, um projeto com futuro, e não havia grande necessidade de histórias para justificar sua

existência” (ALFONSO-GOLDFARB, 1994, p. 42). Era o puro exercício de filosofia que importava, pois “nada mais filosófico do que comparar teorias para ver como uma deriva, ou derivou, da outra” (ALFONSO-GOLDFARB, 1994, p. 44).

Assim, nascido da desconfiança das explicações advindas da tradição ou da especulação, o conhecimento científico, que se consolidaria na Europa do século XVII, passou a se preocupar primordialmente com os aspectos da observação, experimentação e mensuração dos fatos, relegando para um segundo plano o aspecto da interpretação.

É nesse sentido, que Descartes “[...] afirmou que podemos duvidar de todos os nossos conhecimentos e idéias, menos da verdade dos conceitos e demonstrações matemáticos, os únicos que são indubitáveis”. Com isso, a ciência matemática passou a receber “[...] um valor de conhecimento excepcional, fazendo com que se tornasse o **modelo** principal de todos os conhecimentos científicos, no ocidente: enfim, a ciência exemplar e perfeita” (CHAUÍ, 1999, p. 261, grifo da autora).

Também sobre a valorização dos princípios matemáticos no processo de formação do conhecimento científico moderno, é interessante ressaltar as idéias de Spinelli (1990, p. 249), que consiste em dizer:

a matemática, desde os gregos, tinha sido louvada, no contexto educativo e no da ciência, como modelo exemplar de raciocínio concludente e como ciência demonstrativa. Uma ciência que cativou os filósofos gregos, principalmente Pitágoras e Platão. Para os pitagóricos ela tinha uma função propedêutica para o filosofar. Segundo o programa educativo exposto na “República” de Platão, os jovens deveriam estudá-la por dez anos. E Platão sublinha a importância do seu estudo como inspiração preliminar; de maneira a fazer com que “o dom natural da inteligência” fosse realmente útil. [...] Quem a cultivava não persiste nas aparências [...]. Galileu se enquadra rigorosamente nesta tradição: uma tradição construída por Pitágoras, seguida pelos árabes [...].

De modo similar, Santos (1997, p. 14) ressalta que:

as idéias que presidem à observação e à experimentação são as idéias claras e simples a partir das quais se pode ascender a um conhecimento mais profundo e rigoroso da natureza. Essas idéias são as idéias matemáticas. A matemática fornece à ciência moderna, não só instrumento privilegiado de análise, como também a lógica da investigação, como ainda o modelo de representação da própria estrutura da matéria.

Por conseguinte, quanto mais se avançou “cientificamente” na invenção e na criação matemática, tanto mais ela se tornou útil para as ciências da Natureza (ou ciências experimentais), aquela que passa a estudar duas ordens de fenômenos: os físicos e os vitais, ou as coisas e os organismos vivos. Assim, se constituem, nos liames da matemática, duas grandes ciências: a física e a biologia.

Com o surgimento dessas novas concepções científicas, o mundo grego e medieval, que eram vistos como ordenados e hierarquizados, cedem espaço para a incerteza dos céus depois da morte e, desse modo, o homem perde o seu lugar no Universo. Com isso, surge um novo homem, confiante na razão e no poder de transformar o mundo.

O mundo medieval que era considerado absolutamente religioso ou sagrado, passa para o mundo moderno como sendo profano, autônomo e natural, precisando urgentemente, dessacralizar o mundo e a sociedade medieval para poder agir sobre ela e, assim, transformá-la (NUNES, 1989, p. 69).

Descartes, por exemplo, além de ter criado um método racional, alegando que por meio da matemática poderia se aproximar dos fenômenos naturais e observá-los, pois a razão era o seu ponto de partida, “[...] é o primeiro a criar a categoria de ‘machina’ para o corpo humano. Ele acreditava ser o corpo um amontoado de peças e funções que funcionavam organicamente” (NUNES, 1989, p. 69).

Por conseguinte,

as leis da ciência moderna passam a ser um tipo de causa formal que privilegia o como funciona das coisas em detrimento de qual o agente ou qual o fim das coisas. [...] Um conhecimento baseado na formulação de leis tendo como pressuposto metateórico a idéia de ordem e de estabilidade do mundo, a idéia de que o passado se repete no futuro. [...] Esta idéia do mundo-máquina é de tal modo poderosa que se vai transformar na grande hipótese universal da época moderna, o mecanicismo (SANTOS, 1997, p. 16-17).

No campo da física e da astronomia, os estudos realizados por Galileu possibilitaram a Isaac Newton elaborar a teoria da gravitação universal.

Assim, se do lado da Natureza não há mais hierarquia de seres e de causas, do lado humano a hierarquia reaparece porque a causa final ou livre é superior e mais valiosa do que a eficiente: o espírito vale mais do que o corpo e este deve subordinar-se àquele. O homem livre é, portanto, um ser universal (sempre existiu e sempre existirá) que se caracteriza pela união de um corpo mecânico e de uma vontade finalista (CHAUI, 1985, p. 13).

Com Isaac Newton (1642-1727), a proposição física passa a ser considerada uma lei, obtida pela observação e generalização indutiva. Nesse sentido, as teorias tornam-se “[...] proposições confiáveis e destituídas de dúvida ou de arbitrariedade, pois seria um decalque fiel e objetivo da realidade” (KÖCHE, 1997, p. 57).

Estava instituída a Física Mecânica, ciência que procuraria garantir as condições necessárias e suficientes para se obterem a “igualdade” de parâmetros entre a matéria e o movimento na terra e no céu, criadas matematicamente.

“Esta concepção influenciará a adoção do modelo da física enquanto ciência empírico-formal como paradigma para todas as ciências, inclusive as humanas e sociais, defendido, por exemplo, pelo positivismo de Augusto Comte já no século XIX” (MARCONDES, 1992, p. 130).

No entanto, em relação à incerteza e à ruptura que se sucederão ao modelo cientificista de Galileu e de Newton, pode-se destacar as idéias de Köche (p. 58-59), que:

é no interior da própria física, no entanto, que se inicia a ruptura com o dogmatismo e a certeza da ciência. Uma dos primeiros a denunciá-la foi Pierre Duhem (1861-1916). Para ele o cientista constrói instrumentos, ferramentas – suas teorias – para se apropriar da realidade, estabelecendo com ela um diálogo permanente. A aceitação da validade dos instrumentos de observação e quantificação, a seleção das observações de manifestações empíricas e sua interpretação dependem da aceitação da validade ou não dessas teorias. Os critérios utilizados no fazer científico, enquanto método, para Duhem, devem ser entendidos, como condicionados historicamente.

Por outro lado, a Igreja, “[...] um dos guardiões da antiga visão da natureza e do mundo, vai fazendo entre os séculos XVI e XVII uma espécie de jogo duplo, às vezes freando, às vezes tolerando (ou até incentivando) alguns campos da ciência” (ALFONSO-GOLDFARB, 1994, p. 44).

Sem dúvida, ficava cada vez mais evidente que na Europa ocidental, a ciência era um projeto com futuro traçado, fazendo com que a história ficasse “[...] com as costas viradas para o passado [...]” e deixasse a história da própria natureza seguir adiante (ALFONSO-GOLDFARB, 1994, p. 47).

Entretanto, faltava pensar em divulgar com mais força as novidades que a ciência moderna proporcionava a civilização ocidental e é, nesse trajeto, que Francis Bacon (1561-1626) afirma: “[...] para que a ciência se tornasse o instrumento da civilização e do bem-estar futuro da humanidade, estavam a educação e a criação de instituições, fortes o suficiente para que a ciência pudesse ser desenvolvida, até o método que ela devia seguir” (ALFONSO-GOLDFARB, 1994, p. 48).

Ainda, aproximadamente no século XVII, os primeiros periódicos científicos foram publicados para um público especializado “e, claro, para o grande público que ainda devia ser conquistado e convencido sobre o valor da nova ciência, existiam versões simplificadas dessas crônicas” (ALFONSO-GOLDFARB, 1994, p. 51).

Surgiram, também, nesse mesmo período, as academias científicas onde os cientistas se associavam para troca de experiências e publicações. Esse foi o caso de Descartes, Pascal e Newton, que participaram na Real Sociedade de Londres e na Academia de Berlim (ARANHA, MARTINS, 1999, p. 97).

A preocupação com o aspecto da eficiência passa a ser a tônica do momento entre os pensadores europeus, sendo considerada um dos pontos centrais de discussão da filosofia natural. Isso contribuiu cada vez mais para a distinção e distanciamento entre a ciência denominada moderna e a das antigas ciências. Agora, precisão técnica, previsão e experimentação podiam gerar e garantir eficiência nos estudos e nas pesquisas.

Desde o século XVII, quando esta ciência estava em formação, já se sabia que ela era constituída pelo velho pensamento humano sendo usado de uma nova maneira. Com o tempo e a necessidade cada vez menor de justificar essa ciência, deixou de interessar se esse pensamento era grego, chinês ou afegane. Mas, também com o

tempo, os pensadores dessa nova ciência começaram a acreditar que sua forma de desenvolver o pensamento humano, apesar de não ser a única, era a melhor. A melhor maneira de olhar para a natureza, a melhor maneira de arrancar seus segredos e exprimir suas verdades. E como essas verdades eram regidas por leis eternas [...], então a nova ciência era a melhor forma de entender essas verdades e explicar suas leis (ALFONSO-GOLDFARB, 1994, p. 55).

Era o “mundo máquina” em formação, como já foi mencionado, no qual o principal problema da ciência deveria consistir nos estudos sobre os mecanismos dos seres vivos e brutos. Por isso, na virada do século XVIII, a ciência mecânica passou a ser definida como o modelo científico por excelência.

Para reforçar essa situação, mais ou menos desde o meio desse século, a indústria começou a abrir seu caminho, que todos acreditavam ser infinito e sempre em direção para o futuro. “É a noção de progresso que estava se formando aí: o caminho de ida sem volta e sem necessidade do passado” (ALFONSO-GOLDFARB, 1994, p. 60).

Desse modo, para Rezende (1993, p. 6, destaque nosso), na ordem dos grandes sistemas explicativos,

a ciência se destacou como legitimadora da hiper-racionalidade. Abrindo todas as portas, soprando o bolor de crenças antigas, banindo o senso comum, pretendeu dar à luz uma humanidade nova, consciente. Para tal, o método deveria ser rigoroso, coerente, revestido de seriedade, relegando, como não científico, a imprecisão, a **subjetividade**, o não demonstrável, para a satisfação de nossa sede de certezas cartesianas.

Na contra-mão das verdades que foram instituídas pela história natural, a maior contribuição para a formação de uma nova concepção de ciência foi dada por Einstein (1905).

As suas teorias da relatividade restrita e da relatividade geral foram importantes não apenas pelo conteúdo que apresentaram, mas pela forma como foram alcançadas. Bacon afirmara que as idéias preconcebidas deveriam ser eliminadas da mente do investigador. Einstein não as eliminou. Ao contrário, semelhante ao artista, deu asas à imaginação. Projetou subjetivamente um modelo de mundo que fora captado registrando passivamente dados sensoriais, mas influenciado por suas emoções, paixão mística, impulsos de sua imaginação, convicções filosóficas [...] (KÖCHE, 1997, p. 60).

Outra contribuição imprescindível de Einstein consistiu na “[...] demonstração de que, por maior que fosse o número de provas acumuladas em favor de uma teoria, ela jamais



poderia ser aceita como definitivamente confirmada. Os esquemas explicativos mais sólidos podem ser substituídos por outros melhores” (KÖCHE, 1997, p. 60).

Com isso, paulatinamente, ia se quebrando o mito da objetividade pura ou estática, isenta de influências das idéias pessoais dos pesquisadores, pois se demonstrava que a ciência era muito mais uma proposta de interpretação do que meramente uma simples descrição da realidade.

[...] A partir de Einstein e Popper desmistificou-se a concepção de que o método científico é um procedimento regulado por normas rígidas que prescrevem os passos que o investigador deve seguir para produção do conhecimento científico. Popper (1975, p. 135) é taxativo quando afirma que não existe método científico. Infelizmente não existe. [...] Não se pode, no entanto, cair num ceticismo total, ou no extremo oposto e afirmar, como Feyerabend (1977, p. 274-279), que a ciência pede uma epistemologia anárquica. [...] Porém, alguns critérios básicos são discerníveis dentro do procedimento geral, amplo, utilizado no construir a ciência. E é nesse sentido que se deve compreender o método científico [...] (KÖCHE, 1997, p. 68-69).

Nesse sentido, pode-se dizer que atualmente a ciência está procurando demonstrar que é capaz de fornecer respostas dignas de confiança, desde que submetidas continuamente a um processo de revisão crítica, sistemática e fundamentada nas teorias vigentes. “A ciência, em sua compreensão atual, deixa de lado a pretensão de taxar seus resultados de verdadeiros, mas, consciente de sua falibilidade, busca saber sempre mais” (KÖCHE, 1997, p. 79).

Ou ainda destacar que, hoje, trata-se de “[...] olhar a ciência como produzida por seres humanos a partir de uma consciência humana, de maneira que, em lugar de tomar a objetividade como um produto científico auto-evidente, gostaria de examinar o aspecto subjetivo da objetividade” (KELLER, 1994, p. 93).

De forma similar, pode-se dizer que “a objetividade da ciência resulta do julgamento feito pelos membros da comunidade científica que avaliam criticamente os procedimentos utilizados e as conclusões, divulgadas em revistas especializadas e congressos” (ARANHA, MARTINS, 1999, p. 89).

Desse modo, há um certo compromisso da prática científica com o aspecto da objetividade, no sentido de procurar dar conta do concreto ou do real, mas sempre levando-se em conta o aspecto da intersubjetividade.

A idéia de que não conhecemos do real senão o que nele introduzimos, ou seja, que não conhecemos do real senão a nossa intervenção nele, está bem expressa no princípio da incerteza de Heisenberg [1971]: não se pode reduzir simultaneamente os erros da medição da velocidade e da posição das partículas; o que for feito para reduzir o erro de uma das medições aumenta o erro da outra (SANTOS, 1997, p. 25-26).

Posto isto, fica evidente dizer que “[...] o rigor da matemática carece ele próprio de fundamento [...], [reconhecendo-se] hoje que o rigor matemático, como qualquer outra forma de rigor, assenta num critério de selectividade e que, como tal, tem um lado construtivo e um lado destrutivo” (SANTOS, 1997, p. 27).

Contudo, a questão da objetividade científica não é de todo simples. Dar conta do real, através de uma adequação ao objeto de conhecimento, não significa a mesma coisa para as diversas posturas filosóficas e metodológicas, ou seja: para o racionalista o modelo de objetividade é a matemática; para o empirista, o modelo a ser seguido é o da medicina grega e da história natural do século XVII; e quanto ao construtivista, seu modelo de objetividade advém da idéia de razão como conhecimento aproximativo (CHAUÍ, 1999, p. 252).

Quanto ao aspecto da objetividade no campo de estudo da História, Ricouer (1968, p. 24-25) afirma que:

[...] esperamos que a história seja uma história dos homens e que essa história dos homens ajude o leitor, instruído pela história dos historiadores, a edificar uma subjetividade de alta categoria, a subjetividade não só de mim mesmo, mas do homem. [Por isso] é necessário ouvir em primeiro lugar o historiador, quando reflete sobre seu mister, pois é este que é a medida da objetividade que convém à história, como também é este mister que constitui a medida da boa e da má subjetividade que tal objetividade exige.

De outro modo, ainda, sobre esse mesmo aspecto, Walsh (1978, p. 38) assim se expressa:

não há dúvidas de que as preocupações centrais do historiador não são as generalidades, mas o curso preciso dos acontecimentos individuais: são estes que ele espera relatar e tornar inteligíveis. Ele pretende, como já dissemos, mostrar exatamente o que aconteceu e, com isso, explicar por que aconteceu. Isso significa

que sua atenção deve concentrar-se nos acontecimentos que são o objeto imediato de sua investigação: ao contrário do cientista, o historiador nem sempre é levado além desses acontecimentos para considerar os princípios gerais que eles ilustram.

Por sua vez, Marson (1994, p. 45) chama a atenção para o aspecto empírico da objetividade que “[...] consagra o distanciamento do sujeito em relação ao objeto, na idéia de que uma teoria completa permita controlar a subjetividade, valorizando o documento e fundamentando a argumentação em fatos e números; [no qual] em nome da objetividade, justifica-se a formalização de métodos e técnicas”.

Entretanto, de outro modo, Marcondes (1992, p. 131) salienta que esta preocupação com a linguagem objetiva da ciência:

[...] corresponde à tentativa de superar o subjetivismo e o psicologismo em larga escala dominantes na tradição moderna, buscando fundamentar a ciência, não nos elementos constitutivos dos processos considerados subjetivamente, mas em um sistema lógico-dedutivo capaz de estabelecer verdades necessárias e demonstrá-las. [...] Neste sentido, o paradigma para os estudos da linguagem é a lógica-matemática [...].

Dando continuidade a esse processo de análise e discussão sobre a noção de ciência, de modo a se pretender aproximar-se cada vez mais das reais preocupações relacionadas aos estudos históricos contemporâneos, faz-se necessário, ainda, abordar sobre a temática da projeção histórica das Ciências Humanas e das Ciências Sociais e sua relação com a História.

### **3.2 AS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS E A HISTÓRIA**

As Ciências Humanas é assim chamada por ter como objeto de estudo o próprio homem, pois com o desenvolvimento das ciências da natureza, desejou-se estender o rigor do método, também aos assuntos referentes ao homem, os quais sempre foi objeto de estudo da filosofia.

As Ciências Naturais, ao longo de sua constituição histórica [...], idealizou e construiu mecanismos de controle da natureza. [...] Por sua vez, as Ciências Humanas tocadas pelo mesmo sopro, e, em decorrência das importantes transformações políticas e sociais ocorridas no século XIX, desenvolveram-se inicialmente para criar instrumentos de controle social. Seguindo a inspiração positivista, transpunham para o campo da cultura os mesmos pressupostos aplicáveis ao estudo da natureza (PCN, 1999, p. 16).

Ainda, em relação às Ciências Humanas, na qual a História está enquadrada entre elas, pode-se afirmar que a situação de tais ciências é muito especial.

Em primeiro lugar, porque seu objeto é bastante recente: o homem como objeto científico é uma idéia surgida apenas no século XIX. [...] Em segundo lugar, porque surgiram depois que as ciências matemáticas e naturais estavam constituídas e já haviam definido a idéia de cientificidade, de métodos e conhecimentos científicos, de modo que as ciências humanas foram levadas a imitar e copiar o que aquelas ciências haviam estabelecido, tratando o homem como uma coisa natural matematizável e experimentável. [...] Em terceiro lugar, por terem surgido no período em que prevalecia a concepção empirista e determinista da ciência, também procuraram tratar o objeto humano usando os modelos hipotético-indutivos e experimentais de estilo empirista, e buscavam leis causais necessárias e universais para os fenômenos humanos (CHAUÍ, 1999, p. 271).

Embora sendo a formação das ciências humanas um assunto considerado recente, a percepção de que os seres humanos são diferentes das coisas naturais é antiga.

Segundo Chauí (1999, p. 272), essa investigação do humano realizou-se de três maneiras distintas: o primeiro foi o humanismo que, dos séculos XV ao XVII, em seus estudos, “[...] não separava homem e Natureza, mas considerava o homem um ser natural diferente dos demais [...]”; depois o positivismo, originário do século XIX, alegando que “[...] assim como há uma física da Natureza, deve haver uma física do social, a sociologia [...] e o historicismo, desenvolvido no final do século XIX e início do XX, por Dilthey [antipositivista e antimetafísico]”, que “[...] insistia na diferença profunda entre homem e Natureza e entre ciências naturais e humanas”. Ou melhor, “a ciência histórica é uma captação da vida que devém no decurso dos tempos – e, por isso, uma captação do universal” (GOMES, 2001, P. 47).

Como se constata, foi a partir do aparecimento desse último modelo de racionalidade, o historicismo, que “[...] houve uma superação do naturalismo, [através do qual

se admitiu] a especificidade das ciências humanas, especialmente da História” (GOMES, 2001, p. 46).

Quanto à pretensão da História de estar situada no primeiro dos pólos científicos, seguindo a lógica da objetividade científica, destaca-se o problema das condições sociais de produção científica, que por ora é ilustrada pelo “fazer de conta” daqueles cientistas (e historiadores) que se utilizam basicamente de procedimentos e resultados para tentar garantir precisão nos resultados investigatórios e evitar a subjetividade dessas; “[...] problema agravado quando se trata muito mais ainda das chamadas Ciências Humanas” (SILVA, 1994, p. 15).

Por outro lado, em relação a sua organização, conforme Chauí (1999, p. 275-277), o campo de estudo das ciências humanas está distribuído da seguinte maneira: Psicologia, Sociologia, Economia, Antropologia, História, Lingüística e a Psicanálise.

De modo mais amplo, os PCN (1998a, p. 32) destacam as seguintes áreas de conhecimento das ciências humanas: “[...] a Filosofia, a Economia, a Política, a Geografia, a Sociologia, a Psicologia, a Antropologia, a Arqueologia, a Crítica Literária, a Lingüística e a Arte”.

Essas classificações permitem demonstrar que, atualmente, as fronteiras de estudo da História estão amplamente ligadas às áreas humanas destacadas e, por isso, a questão da interdisciplinaridade é um dos desafios que permeará o processo de elaboração do conhecimento histórico (e, por conseguinte, do saber histórico), permitindo dizer que o seu campo de estudo se ampliará à medida que as relações com as demais áreas destacadas estreitem-se cada vez mais.

Enquanto as ciências da natureza têm como objeto uma realidade até certo ponto homogênea e imutável em sua constituição básica, isto é, o mundo natural; as ciências humanas têm como objeto um mundo que possui uma diversidade, uma multiplicidade de sentidos, devendo ser reflexivas na medida em que visam em última análise entender o próprio entendimento humano, ver como os homens se vêem a si mesmos (MARCONI, 1992, p. 131-132).

No que se refere à História propriamente dita e sua inserção no currículo escolar, pode-se afirmar que esteve primeiramente relacionada à implantação das “[...] chamadas ‘humanidades’, nome genérico que englobava as línguas e culturas clássicas, a língua e a literatura vernáculas, as principais línguas estrangeiras modernas e suas literaturas, a Filosofia, a História e as Belas Artes” (PCN, 1999, p. 13).

Assim, essa formação moral e cultural consistia em responder por uma necessidade estritamente elitista, preocupada em “remontar” a cultura clássica antiga e o humanismo renascentista, de maneira a implicar – por parte das ciências sociais – numa pretensa recusa “[...] de todas as formas de positivismo lógico ou empírico ou de mecanicismo materialista ou idealista com a conseqüente revalorização do que se convencionou chamar humanidades ou estudos humanísticos [...]” (SANTOS, 1997, p. 9-10).

No Brasil, em relação à implantação da disciplina História no currículo escolar, pode-se dizer que:

essa tradição esteve claramente representada nos programas de ensino do Colégio Pedro II, principal educandário das elites brasileiras durante o século XIX e parte do XX. O regime republicano, nascido sob a marca do positivismo, instituindo “ordem e progresso” como lema, iniciou um redimensionamento do papel das Ciências Naturais no ensino do país, rompendo com a tradição “bacharelesca”, na promessa de introduzir na escola secundária os conhecimentos voltados para a solução de problemas práticos, que levassem a superar o nosso “atraso”, como se dizia. [...] E, assim, curiosamente, o ensino das humanidades era posto em cheque no mesmo momento em que principiavam os estudos que constituem os primórdios de nossas Ciências Humanas, tocadas pelo mesmo pragmatismo que presidia os estudos dedicados à compreensão da natureza (PCN, 1999, p. 13-14).

Essa exclusão do “ensino das humanidades”, no caso da realidade escolar brasileira, irá, certamente, reforçar “o modelo de racionalidade que preside à ciência moderna [que] no século XIX [...] se estende às ciências sociais emergentes”, pois “sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o carácter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas” (SANTOS, 1997, p. 10-11).

É a ruptura do novo paradigma científico que se faz perceber com os que o precederam, amparada na “[...] teoria heliocêntrica do movimento dos planetas, de Copérnico, nas leis de Kepler sobre as órbitas dos planetas, nas leis de Galileu sobre a queda dos corpos, na grande síntese da ordem cósmica de Newton e finalmente na consciência filosófica que lhe conferem Bacon e sobretudo Descartes” (SANTOS, 1997, p. 11).

Os efeitos deste “progresso”, que estavam amparados no desenvolvimento da indústria e da técnica, atingiram de modo particular e profundo os princípios do campo de estudo da História. “Assim, incorporando as determinações que as fizeram se desenvolver como ciências autônomas, a História cumpriu a tarefa de construir uma identidade e uma memória coletivas, a fim de glorificar e legitimar os feitos dos Estados nacionais [...]” (PCN, 1999, p. 16).

Defendia-se, nesse momento, uma História que não tinha objetivo específico, pois o que lhe conferia o *status* de Ciência era sua fidelidade ao documento, ao próprio fato, sem interpretações ou análises que podiam deixar passar a visão de mundo do historiador, sua ideologia.

Contudo, com a progressiva penetração dos pressupostos do materialismo histórico, decorrentes das idéias de Marx e de Engels, aumentaram significativamente as responsabilidades das Ciências Humanas perante a dimensão do social.

[...] Os novos estudos, tão engajados na ação política quanto os outros, também visavam a dotar os homens de instrumentais de controle sobre a vida em sociedade, na perspectiva de se direcionar a própria história. [...] No século XX, sem que desaparecessem as concepções anteriores, novas perspectivas teóricas têm procurado minar as certezas positivas, incorporando orientação mais relativista às análises. A crise de confiança gerada pelo desastre da Primeira Guerra Mundial e pelas crises econômicas que a ela se seguiram deu origem, nos anos 30, a um esforço de revisão dos pressupostos positivistas, como o da fragmentação dos estudos (PCN, 1999, p. 16).

Por conseguinte, essa preocupação com o estudo do social vai culminar em novos tipos de abordagens, como foi o caso das Ciências Sociais que:

[...] estudam a parcela da realidade constituída pelos fenômenos humanos (inteligência, vontade, liberdade, sentido de valor). Qualquer uma das Ciências

Sociais “pinça” o seu objeto no “estar” e não no “ser”. Em outras palavras, toda Ciência Social, como a História, estuda provisoriedades, processos, transições, transformando-os em conhecimentos que são estágio avançado da simples informação “descomprometida” (GOMES, 2001, p. 20).

De modo complementar, Le Goff (1998, p. 25-26) salienta que três fenômenos assinalaram o surgimento de um novo campo do saber, que são os seguintes:

1. a afirmação de ciências, seja francamente novas, seja surgidas há várias décadas, mas que atravessam então o limiar da divulgação universitária [...];
2. a renovação, seja em nível de problemática, seja em nível do ensino – ou dos dois – de ciências tradicionais, mutação essa que se manifesta, em geral, pela adjunção do epíteto “novo” ou “moderno”: lingüística moderna, *new economic history*, sendo que o exemplo mais relevante, o da matemática moderna, situa-se fora do domínio das ciências humanas;
3. a interdisciplinaridade, que se traduz no surgimento de ciências compósitas que unem duas ciências num substantivo e num epíteto: história sociológica, demografia histórica, antropologia histórica; ou criam um neologismo híbrido: psicolingüística, etno-história, etc.

Assim, “no decorrer das décadas de 70 e 80, o interesse pela História da Cultura levou tanto os historiadores marxistas quanto os dos *Annales* a conceberem diferentes abordagens para o que passou a ser denominada de História Social”. Porém, esse tipo de História “[...] permaneceu muito tempo na ante-sala do conhecimento histórico, devido a uma ênfase deliberada nas abordagens que privilegiavam os aspectos econômicos e políticos” (REIS, 2001, p. 12-13).

Todavia, ao contrário da tradição européia,

[...] aqui [no Brasil] as ciências sociais organizaram-se pioneiramente no mundo acadêmico, especialmente na Universidade de São Paulo. Neste processo, pode-se dizer que foram as ciências sociais que se abriram para a história e que a profissionalização do historiador, nas universidades brasileiras, se fez fortemente marcada pela influência das abordagens econômicas e sociológicas, predominantes na década de 60 [...] (CASTRO, 1997, p. 55).

Por isso, “a História social e cultural tem se imposto de maneira a rearticular a história econômica e a política, possibilitando o surgimento de vozes de grupos e de classes sociais antes silenciados. Mulheres, crianças, grupos étnicos diversos tem sido objeto de estudos [...]” (PCN, 1999, p. 43).



A experiência interdisciplinar passou a ser considerada uma necessidade muito importante no meio escolar, “[...] unindo-se historiadores, economistas, geógrafos e sociólogos, no esforço de tentar entender as razões da crise” (PCN, 1999, p. 17).

Também é significativo lembrar, como já se viu, sobre a contribuição da chamada Escola francesa ou Escola dos *Annales* em relação à revisão do aspecto linear (e/ou disciplinar) do positivismo, de modo a salientar a necessidade da prática interdisciplinar, que foram elaboradas e praticadas primeiramente pelos historiadores franceses, professores universitários, da década de 1930.

No entanto, apesar do interesse comum, esses paradigmas explicativos foram se diferenciando à medida em que crescia o interesse dos marxistas pela linguagem, e por outro lado, os *Annales*, pela sua investigação das práticas culturais, definida como uma História Cultural, caracterizada pela sua proximidade com os modelos explicativos da Antropologia, Teoria Literária e as Teorias da Linguagem (REIS, 2001, p. 13).

Segundo Borges (1984, p. 38-39, destaque nosso), essa “escola” defende que:

ao invés do estudo dos fatos singulares, procuram chamar a atenção para a análise de estruturas sociais (econômicas, políticas, culturais, religiosas, etc.), vendo seu funcionamento e evolução. Aceitam uma história total, que veja os grupos humanos sob todos os seus aspectos e, para tal, uma história aberta às outras áreas do conhecimento humano, numa visão global: economia, sociologia, política, etc. A chamada **produção interdisciplinar** (onde colaboram as diferentes disciplinas do conhecimento) se torna o lema de seus seguidores (BORGES, 1984, p. 38-39, destaque nosso).

Por isso, pode-se compreender porque hoje a ciência trabalha com o aleatório, o incerto e o complexo. “Sem procurar estabelecer leis a qualquer preço, a visão contemporânea de método busca um pensamento transdisciplinar, um pensamento que não se quebre nas fronteiras entre as disciplinas” (PÁDUA, 1996, p. 26-27).

No entanto, é importante salientar, ainda, que “[...] como o materialismo histórico e seus fundadores estão, desde o início, ligados a uma tentativa de transformação revolucionária da sociedade capitalista burguesa, sua influência na produção histórica da segunda metade do século passado é muito pequena” (BORGES, 1984, p. 35).

Como se teve oportunidade de constatar, o aspecto da interdisciplinaridade é uma necessidade decorrente de várias mudanças, inclusive a “[...] diluição das distâncias e a interpretação entre o sujeito e o objeto de estudo instigou alguns historiadores a assumirem plenamente uma subjetividade interpretativa, questionando a dimensão do real e o comprometimento do conhecimento histórico com a ‘verdade’ em termos de vínculo com a realidade social” (PCN, 1998a, p. 32).

Essa exigência de diálogo, que a História passou a estabelecer com outras áreas de conhecimento das Ciências Humanas e das Ciências Sociais – a Filosofia, a Economia, a Política, a Geografia, a Sociologia, a Psicologia, a Antropologia, a Arqueologia, a Crítica Literária, a Lingüística e a Arte –, fomentou uma diversidade de temas e de abordagens no seu campo de estudo, como foi o caso da antropohistória.

Tal como nas demais Ciências Humanas, a História tem como objetivo compreender o significado das ações humanas em suas múltiplas e diversas manifestações: seus desejos, problemas, valores artísticos, religiosos, morais, políticos, éticos e econômicos. [...] Mas, mesmo tendo como preocupação fundamental o estudo do homem em sociedade e compartilhando o mesmo objeto das demais Ciências Sociais, na prática o fazer a história, os diversos modos com que os historiadores se apropriam deste objeto, a maneira como relacionam seus instrumentos de análise com as fontes, os documentos com que trabalham, tudo isso acaba de tornar a História uma ciência distinta no conjunto das Ciências Humanas (MARCELINO, 1996, p. 85).

Por outro lado, para Marson (1994, p. 37), ainda “[...] discute-se freqüentemente se a história como disciplina constitui uma operação particular, uma abordagem própria de seu objeto, ou se ela integra no campo interdisciplinar das Ciências Humanas e Sociais”.

A partir dessa descrição sobre o percurso histórico das Ciências Humanas e das Sociais para além das fronteiras políticas do Brasil, pode-se, agora, tentar especificar um pouco mais as análises sobre a situação (histórica) da disciplina História no currículo escolar brasileiro, principalmente, desde os anos pós-1964.

[...] No Ensino Médio, História e Geografia sobreviveram, ao lado da “Organização Social e Política do Brasil”, espécie de Geopolítica aplicada a noções básicas de Sociologia, Política e Direito. A ‘área’ podia enriquecer-se ora pela Filosofia, ora pela Sociologia, ora pela Psicologia, com conteúdos diversificados, mas não obrigatórios. O estudo da Filosofia, fundamental na formação dos jovens, mas

incômodo pelas questões que suscita, foi relegado ao exílio, juntamente com as artes e o latim. Sepultava-se, assim, e por completo, a educação de caráter humanista (PCN, 1999, p. 17-18).

Depois disso, as Ciências Naturais passaram a ser consideradas como as mais importantes no meio escolar, pois a idéia de civilização estava estritamente associada ao aspecto de revolução tecnológica. “Estes conhecimentos eram os que realmente importavam, na luta pela aprovação nos exames vestibulares de ingresso aos cursos superiores de maior prestígio social” (PCN, 1999, p. 18).

Daí considerar esse aspecto como um dos mais importantes para justificar e categorizar a disciplina História à condição de uma “matéria de estudo”, pois esses conhecimentos constituíam-se num amontoado de fatos e datas que precisavam ser repassados sistematicamente pelo professor de História e memorizados (mnemonicamente) pelos alunos, como se fossem princípios doutrinários, a fim de responder as questões exigidas nos exames vestibulares<sup>6</sup>.

No entanto, atualmente, o desafio maior exigido na composição do currículo escolar é o de estreitar as fronteiras entre os estudos das Ciências Humanas (e Sociais) e os das Ciências Naturais.

O momento, hoje, [...] é o de se estruturar um currículo em que o estudo das ciências e o das humanidades sejam complementares e não excludentes. Busca-se com isso, uma síntese entre humanismo, ciência e tecnologia, que implique a superação do paradigma positivista, referindo-se à ciência, à cultura e à história. Destituído de neutralidade diante da cultura, o discurso científico revela-se enquanto representação sobre o real, sem se confundir com ele (PCN, 1999, p. 20).

Essa complementaridade pretendida pelas referidas ciências se dará provavelmente “[...] através de uma síntese entre humanismo e tecnologia, em que a mão do homem e o teclado do computador estejam ambos a serviço da construção de uma sociedade justa e solidária” (PCN, 1999, p. 20).

---

<sup>6</sup> Este aspecto foi analisado com mais profundidade no sexto capítulo deste trabalho (6.5 – A expressão “matéria de estudo” nos domínios da História Temática, p. 51-59).

Por isso, a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998, p. 160) defende literalmente “[...] uma concepção de História que permita o entendimento da sociedade em suas diversidades histórico-culturais, cujas singularidades devem estar referenciadas tanto no âmbito das dimensões macro-estruturais, quanto cotidianas”.

De modo similar, os PCN (1998b, p. 60), “[...] têm, como pressuposto, que o aluno possa apreender a realidade na sua diversidade e nas múltiplas dimensões temporais [destacando] os compromissos e as atitudes de indivíduos, de grupos e de povos na construção e na reconstrução das sociedades [...]”.

Assim, o conhecimento histórico passa a ser considerado como uma construção de vários sujeitos, que possibilita “[...] a capacidade [dos alunos de] se compreenderem enquanto sujeitos da sua história” (PCSC, 1998, p. 161), ampliando novas abordagens sobre as temáticas que envolvem tanto as experiências vitoriosas como as vencidas, que ainda são muito pouco estudadas.

### **3.3A HISTÓRIA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: DA ESCOLA NOVA AOS EIXOS TEMÁTICOS**

Ao lado das mudanças ocorridas no estatuto da História-ciência viu-se acontecer, também, transformações significativas na escola, como foi o caso das experiências norte-americanas no ensino de História, na década de 30, através da introdução da disciplina Estudos Sociais no lugar das de História e Geografia, no ensino elementar (hoje, fundamental), embora no ensino médio, já na década de 60, seja considerada optativa.

A partir de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde e a Reforma Francisco Campos, acentuou-se o fortalecimento do poder central do Estado e do controle sobre o ensino. O ensino de História era idêntico em todo o País, dando ênfase ao estudo de História Geral, sendo o Brasil e a América apêndices da civilização ocidental. Ao mesmo tempo refletia-se na educação e influência das

propostas do movimento escalonivista, inspirado na pedagogia norte-americana, que propunha a introdução dos chamados Estudos Sociais, no currículo escolar, em substituição a História e a Geografia, especialmente para o ensino elementar (PCN, 1997, p. 23).

De modo complementar, Bitencourt (2003, p. 21) adverte:

os Estudos Sociais, mesclando Sociologia, História e Geografia, tinham como meta formar “cidadãos” adaptados ao meio para desempenhos produtivos na vida comunitária, no sentido de se inserir e reforçar o sistema. Os Estudos Sociais, ao colocarem como objetivo o incentivo à interferência dos indivíduos na realidade social vivida, possuíam como pressuposto a intenção de aperfeiçoar o sistema existente, ou seja, mudar para dar continuidade.

Apesar dessas propostas escolanovistas de substituição dos métodos mnemônicos pelos métodos ativos, com aulas mais dinâmicas, centralizadas no aluno e em atividades baseadas em seus interesses e necessidades, o que predominava na prática era a memorização dos conteúdos escolares e as festividades cívicas no cotidiano escolar.

A prática recorrente das salas de aula continuou sendo a de recitar as “lições de cor”, com datas e nomes dos personagens considerados mais significativos da História. O aumento da importância dos exames finais de admissão ao ginásio ou ao ensino superior, acabavam por consagrar, conjuntamente com a produção didática, uma seleção tradicional dos conteúdos que eram vistos como a garantia de um bom desempenho dos alunos nesses exames (PCN, 1997, p. 24)

No mesmo sentido, para Borges *et al* (1987, p. 22), devido à influência da Escola Nova, “as atividades dos alunos, em história, conservaram o dito conteúdo tradicional que é apresentado de uma forma ativa (indo às bibliotecas, fazendo cartazes), mas sem querer contestar a ditadura do professor e do livro: a história é aquilo que lá está”.

Isso decorreu, em parte, pelo fato do Colégio Dom Pedro II, que foi criado no final da regência de Pedro Araújo Lima, em 1837, ter continuado “como escola-modelo, responsável pelos programas e, como única escola autorizada a fornecer o certificado de conclusão do curso secundário, até 1931, sendo responsável também pelos exames eliminatórios das disciplinas que compunham a grade curricular” (BITENCOURT, 2003, p. 31).

Ainda, para Bitencourt (2003, p. 18), foi “a partir da 2ª Guerra Mundial, [que] as ciências físicas, químicas e biológicas, ao lado da matemática, ganharam um *status*

proeminente e passaram a ser consideradas, então, como a viga mestra do saber escolar por possibilitarem uma formação de cunho tecnológico, necessária à vida empresarial”.

Mais adiante, no decorrer dos anos 50 e 60, o ensino secundário volta-se “[...] especialmente para o espaço americano, fortalecendo o lugar da História da América no currículo, com a predominância da História dos Estados Unidos. Neste momento, a temática econômica ganhou espaço na disciplina com o estudo dos ciclos econômicos [...]”, como se fosse “uma sucessão linear dos centros econômicos hegemônicos da cana-de-açúcar, mineração, café e industrialização” (PCN, 1997, p. 25), decorrentes do nacionalismo desenvolvimentista que era defendido pelos governos brasileiros desse período.

No nível secundário foram propostos estudos econômicos baseados nos “modos de produção”, sob a influência da **historiografia marxista**, como os do grupo que lançou uma produção didática chamada **História Nova**, com uma abordagem histórica que enfatizava as transformações econômicas e os conflitos entre as classes sociais, em detrimento da história tradicional que valorizava o político e a trajetória vitoriosa da classe burguesa na consolidação harmoniosa do mundo moderno (PCN, 1997, p. 25-26, destaque nosso).

A partir de 1964, com a implantação dos governos militares, os conteúdos de História e Geografia passaram a ser esvaziados e diluídos pelos de Estudos Sociais, centrados nos círculos concêntricos (da economia). Era o ufanismo nacionalista ganhando contornos ideológicos para justificar o projeto nacional militar.

Nesse período, conforme os PCN (1997, p. 26-27), “[...] a noção de ensino limitava-se a atividades de organização do tempo cronológico e de sucessão como datações, calendário, ordenação temporal, seqüência passado-presente-futuro. A linha do tempo, amarrada a uma visão linear e progressiva dos acontecimentos[...]”, recebeu contornos de periodização histórica.

No decorrer dos anos 70, porém, houve o crescimento de associações de historiadores e geógrafos, como a Associação Nacional de Professores Universitários de História (ANPUH) e a Associação de Geógrafos do Brasil (AGB), engajando-se na volta de História e Geografia aos currículos escolares no lugar dos Estudos Sociais.

Já no processo de democratização<sup>7</sup> dos anos 80, as propostas curriculares passaram a ser influenciadas pelo debate entre as diversas tendências historiográficas, fazendo com que os historiadores se voltassem para a abordagem de novas problemáticas e temáticas de estudo, sensibilizados por questões ligadas à história social, cultural e do cotidiano [...], introduzindo-se a chamada História Crítica.

Esse processo de democratização constituiu-se “[...] numa perspectiva que valorizava atitudes ativas do sujeito como construtor de sua própria história, de acordo com a visão relacionada às propostas pedagógicas construtivistas” (PCN, 1997, p. 29).

Insegurança e impotência generalizada tomaram conta de muitos professores, nesse momento, que percebiam contradições entre os discursos das autoridades educacionais e a prática vivida na escola e no espaço da sala de aula. Um desses aspectos referia-se diretamente ao conteúdo programático a ser ministrado pelo professor de História no ensino médio.

Questionando-se sobre se deveriam iniciar o ensino da História por História do Brasil ou Geral, alguns professores optaram por uma ordenação seqüencial ou processual que intercalasse os conteúdos das duas histórias num processo contínuo da Antiguidade até nossos dias. Outros optaram por trabalhar com temas e, nessa perspectiva, desenvolveram-se as primeiras propostas de ensino por eixos temáticos (PCN, 1997, p. 29).

Quanto a se optar em iniciar o ensino pela História Geral, Silva (1994, p. 75, destaque nosso) chama a atenção para o seguinte aspecto:

é sobre a persistência, no pensamento histórico, da pretensão – seja via Marx, seja via Hegel – de continuarmos apresentando um discurso totalizante sobre a história, apanhando-a em todo o seu conjunto, em todo o seu movimento, mesmo diante da evidência de que setores inteiros da humanidade não cabem nesses edifícios, sendo dessa forma excluídos, subsumidos ou falsificados. Hanna Arendt vem-me à mente para lembrar como o novo, o não-europeu, pode ser excluído facilmente da reflexão quando pretendemos enquadrar continuamente a história em **categorias preestabelecidas**.

---

<sup>7</sup> Assim denominado devido ao processo de reabertura política promovida na época do governo militar de João Baptista Figueiredo, depois de quatro governos militares instituídos desde 1964.

Por conseguinte, Silva (1994, p. 76) ressalta que “a História do Brasil chegou a ser postulada como parte e como reiteração dessa mesma história”.

Em relação ao ensino embasado nos eixos temáticos, a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998, p. 167) assim se expressa: “a formulação de temas e sua problematização permitirão retornos ao passado próximo e distante, tanto no espaço geográfico como no cronológico, e o aprofundamento das noções desenvolvidas [permitindo] desenvolver nos alunos na compreensão da complexidade do conhecimento acadêmico”.

E complementando, ainda, diz que:

a presente proposta pretende preservar o método progressivo-regressivo-progressivo, [...] implicando em dizer não à linearidade tradicional e optar por uma nova temporalidade, ou seja, tomar um tema que diz respeito ao cotidiano atual, problematizar este tema, remete-lo aos diversos tempos da história passada e nela buscar elementos que permitam uma melhor compreensão do tempo presente (PCSC, 1998, p. 167).

Nessa perspectiva, a adoção do livro didático como condutor do programa e seqüência dos conteúdos deve ser urgentemente repensado, no sentido de defini-lo muito mais como um auxiliar no processo de ensino de História para poder permitir que “os alunos percebam como eles e seus iguais estão colocados nos diversos espaços (locais, regionais, nacionais e internacionais) e nas diversas temporalidades presentes no cotidiano” (PCSC, 1998, p. 167).

Segundo Silva (1994, p. 57), os livros didáticos<sup>8</sup> “são os maiores propagandistas atuais dessa redução, exatamente pelo seu fim pragmático de vender um ‘saber’ pronto de uma autoridade externa e pelo poder inerente ao teor afirmativo de sua linguagem imaginosa”.

---

<sup>8</sup> No capítulo 6 (p. 143-146) discute-se com mais profundidade o papel do livro didático no ensino de História.



### 3.4A HISTÓRIA NO ESPAÇO DA SALA DE AULA

Quanto às formas de se estudar a História, é preciso observar, antes de tudo, a linguagem utilizada pelo professor e pelo(s) autor(es) do livro didático, para que o conteúdo programático, mencionado no plano de ensino, que por ora foi planejado pelo professor ou pelos administradores da própria unidade escolar, seja relevante e faça parte do mundo do estudante, reconhecendo-se a importância dos “[...] níveis do vivido, do refletido e do concebido” (PCSC, 1998, p. 60) no espaço da sala de aula.

Isso demonstra que ainda se corre o risco de se ensinar História “a partir da nítida divisão entre saber [domínio do livro didático e do professor] e não-saber [do aluno]”, fazendo com que o professor estabeleça “a exclusão do vivido”, deslocando e centrando o objeto de estudo “nos atos do docente ou nas autoridades que merecem sua sanção – livros, apostilas, documentos, etc.” (SILVA, 1994, p. 19).

É na linguagem que os vocabulários tornam-se “[...] *vias* do sentido” (DUPRONT apud ROBIN, 1977, p. 78), através dos quais pode-se ressaltar a importância deste campo de estudo na formação da cidadania, possibilitando “[...] aos alunos a realização de leituras críticas dos espaços, das culturas e das histórias do seu cotidiano” (PCN, História e Geografia, 1997, p. 15).

Pode-se assim dizer que:

do ponto de vista histórico, o conceito de ciências humanas estabelece-se a partir de uma distinção radical entre o conhecimento que os homens podem obter sobre o mundo natural e o conhecimento que podem adquirir sobre si mesmos, sobre sua natureza, suas criações, suas formas de vida; sendo que “a chave deste conhecimento é a linguagem, no sentido de um sistema de signos constituidor do significado da experiência humana e do modo como o real é representado (MARCONI, 1992, p. 132).

Como se viu, fica estabelecido, “[...] de certa forma, uma certa distinção entre a linguagem da matemática, própria às ciências da natureza, e a linguagem simbólica da cultura, própria às ciências humanas” (MARCONI, 1992, p. 132).

É o que confirma o historiador Dupront (*apud* ROBIN, 1977, p. 76), dizendo que:

esta História do pleno, que trai o vivido, é preciso saber substituir por uma História descontínua, feita deste pleno, mas também de ausência e de silêncio, uma História das profundezas, da subjacência. “Sabemos agora que o silêncio fala, mesmo que seja para nos impor a consciência do destruído e, por conseguinte, para nos obrigar a diversificar as abordagens, a fim de atingir o vivido de um tempo”. A História trai ainda o vivido pelos modelos explicativos, pelos esquemas de causalidade que fornece, elabora e de que se alimenta. [...] Daí, para o historiador, a necessidade da semântica histórica, de “perscrutar o marginal”, pois nele “está vivo o sentido oculto”.

Ou, ainda, Canguilhem (*apud* ROBIN, 1977, p. 98) quando ressalta “[...] que o conceito da história das ciências deve ser construído e não se manifesta nunca na evidência da continuidade do tempo do calendário”.

Como se constata, a disciplina História apresenta um *corpus* de estudo abrangente e ligado aos momentos vividos em diversas situações sócio-culturais, tanto individualmente como coletivamente e, por isso, dificilmente será considerada uma ciência, do ponto de vista lógico-matemático. “A Ciência é inacabada *de jure*, só a História pode permitir-se ser lacunar de *facto*, pois não é um tecido, não possui trama”, ou de outro modo, considerar a História como “o reino da justaposição” (VEYBE, [19--?], p. 48-50).

Esse raciocínio lógico-matemático mencionado foi intensamente estudado pelos psicólogos tradicionais, que o consideravam “[...] o arquétipo da ‘inteligência pura’ ou da faculdade de resolver problemas que encurta significativamente o caminho entre os domínios” (GARDNER, 2000, p. 25). Por isso, essa capacidade lógica e matemática, que correspondia também às necessidades do sistema capitalista, foi supervalorizada pela sociedade.

“De fato, a lógica matemática é um estilo de lógica moderna que usa métodos matemáticos”, embasados na lógica formal – que se preocupa estritamente com a forma e não com o conteúdo, para tirar uma conclusão de determinada situação – e dedutiva – que pode ser justificada com base na forma, sem considerar o conteúdo, ou seja, se as premissas de um raciocínio são verdadeiras, então sua conclusão também será verdadeira (LUNGARZO, 1990, p. 27).

Contudo, este tipo de lógica (formal e dedutiva) custou muito caro para o estatuto de cientificidade da História, pois foi amplamente utilizado nos estudos promovidos pelas ciências naturais, servindo inclusive de modelo para as demais ciências, inclusive às ciências humanas e sociais.

Nesse sentido, é importante deslocar a questão da cientificidade da História para um plano de análise diferente, pois:

[...] a História é apenas uma resposta das nossas perguntas, porque não se pode materialmente formular todas as questões, descrever todo o devir, e porque o progresso do questionário histórico situa-se no tempo e é tão lento como o progresso de qualquer outra ciência; sim a História é subjetiva, porque não se pode negar que a escolha de um assunto de livro de História seja livre (VEYNE [19--?], p. 55).

Ou ainda, conforme Foucault ([19--?], p. 59), ressaltar que a História:

[...] não é estrutura, mas devir; que não é simultaneidade, mas sucessão; que não é sistema, mas prática; que não é forma, mas esforço constante de uma consciência que se recupera a si própria e que tenta apreender-se até ao mais profundo das suas condições: a História que não é descontinuidade, mas longa paciência ininterrupta.

Portanto, a construção da disciplina História – principalmente com um estatuto próprio de ciência – ainda é um dos muitos desafios a ser enfrentados, principalmente, pelos professores de História no meio escolar.

## **4 O ENSINO DE HISTÓRIA E SUAS TENDÊNCIAS**

Desde que foi incorporada no currículo escolar, a disciplina História vem sofrendo uma série de percalços políticos que serão esclarecidos no decorrer deste capítulo.

Quanto à abordagem sobre a expressão “matéria de estudo”, implica em falar das tendências no ensino de História, como são os casos da História Idealista, pautada no idealismo “hegeliano”; da História Narrativa (ou Positivista) e a idéia determinante de “ordem e progresso”; da História Marxista e o determinismo econômico da infra-estrutura e, finalmente, da História Temática, amparada nos pressupostos teóricos da História Nova Francesa e da História Social Inglesa.

### **4.1 AS TENDÊNCIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Nos fins do século XIX, se vê a história, como uma disciplina escolar autônoma, entrar para a Universidade na Europa, “[...] imbricada nos movimentos de laicização da sociedade e de constituição das nações modernas, sendo marcada [pela] genealogia da nação e [pela] mudança [...]” (NADAI, 1994, p. 23). Agora, “a investigação das origens da civilização

contemporânea só tem sentido através das sucessivas etapas de sua formação” (FURET *apud* NADAI, 1994, p. 23).

A doutrina do progresso, elaborada pelo discurso enciclopédico do século XVIII e a doutrina da ordem, graças à “[...] adoção do método científico, dado pela concepção positivista que, adotando a linguagem das ciências naturais, estabeleceu um novo sentido da história” (NADAI, 1994, p. 23). Este sentido “constitui ao mesmo tempo uma imagem privilegiada (mas não única) do progresso da humanidade e uma **matéria que deve ser estudada**, um patrimônio de textos, de fontes, de monumentos que permitem a reconstituição exata do passado” (FURET, [19--?], p. 132, grifo nosso).

Embora as universidades já tivessem sido criadas desde o século XIII, “nelas dominava uma visão filosófica liberal, preocupada somente com a explicação do mundo e não com sua transformação” (BORGES *et al*, 1987, p. 37-38). Essa explicação do mundo decorria da visão imperialista européia que se firmava cada vez mais e que se dava através do “[...] discurso de História Universal à sua imagem e semelhança” (FONSECA, 1994, p. 50).

No Brasil, o aparecimento da disciplina história ocorreu também “no interior dos mesmos movimentos de organização do discurso laicizado sobre a **história universal** [enfocada na evolução do indivíduo universal de Hegel], discurso no qual a organização escolar foi um espaço importante das disputas então travadas entre o poder religioso e o avanço do poder laico, civil” (NADAI, 1994, p. 24).

Sobre essas disputas, os PCN (1997, p. 19) confirmam dizendo que:

o texto do decreto [das Escolas de Primeiras Letras, de 1827] revelava que a escola elementar destinava-se a fornecer conhecimentos políticos rudimentares e uma formação moral cristã à população. A História a ser ensinada compreendia História Civil articulada à História Sagrada; enquanto esta utilizava-se do conhecimento histórico como catequese, um instrumento de aprender a moral cristã, aquela o utilizava para pretextos cívicos.

Assim, a História passou a ser considerada como sinônimo de nação e de civilização, indicando que a cultura clássica, desde o século XVIII, já era o modelo a ser

seguido, “[...] de forma que caminhávamos numa linha histórica rumo ao progresso”. A História do Brasil, por exemplo, passou a ser considerada “[...] nos programas de ensino como pequeno apêndice da História Universal” (FONSECA, 1994, p. 51).

De modo sucinto, a trajetória do ensino de História no Brasil, conforme os PCN (1998a, p. 19, destaque nosso), pode ser caracterizado a partir de dois momentos, ou seja:

o primeiro teve início na primeira metade do século XIX, com a introdução da área no currículo escolar. Após a Independência, com a preocupação de criar uma “genealogia da nação”, elaborou-se uma “**história nacional**”, baseada em uma matriz européia e a partir de pressupostos eurocêntricos. O segundo momento ocorreu a partir das décadas de 30 e 40 deste século [XX], orientado por uma **política nacionalista e desenvolvimentista**. O Estado também passou a realizar uma intervenção mais normativa na educação e foram criadas as faculdades de filosofia no Brasil, formando pesquisadores e professores, consolidando-se uma produção de conhecimento científico e cultural mais autônoma no país.

Mais especificamente, em relação ao ensino secundário (hoje, ensino médio), pode-se dizer que:

a constituição da História como disciplina escolar autônoma ocorreu em 1837, com a criação do Colégio Pedro II, o primeiro colégio secundário do País, que apesar de público era pago e destinado às elites. Como a regulamentação da disciplina seguiu o modelo francês, a **História Universal acabou predominando no currículo**, mas se manteve a **História Sagrada** (PCN, 1997, p. 20, grifo nosso).

Esse “intercâmbio” que se instalou entre os dois tipos de História – Universal e Sagrada – ocorreu aproximadamente a partir do Brasil Regencial (1831 a 1840), em plena regência de Pedro Araújo Lima (1837-1840), quando se propôs querer parar os movimentos políticos e sociais contra o “despotismo político” do império brasileiro, um legado do governo anterior de Dom Pedro I, embora esse já tivesse falecido em Portugal no ano de 1836.

#### 4.1.1 HISTÓRIA IDEALISTA

A História Universal, adaptada com seu esquema quadripartite francês, uma periodização tradicional, com as divisões que remontam ao século XVII (antiga, medieval e moderna, com acréscimo da contemporânea, posterior à Revolução Francesa), enquadrada nas

tradições antigas, e a persistência da História Sagrada (oriunda da Teoria do “Providencialismo Histórico”, de Santo Agostinho), trazida pelos padres jesuítas, apesar de situada em menor evidência no currículo escolar, configurou um modelo de História no Brasil que pode ser denominado de **Idealista**.

Essa tendência estava embasada na metafísica idealista absolutista de Georg-Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) que “valeu-se do método dialético e somou à Providência Divina a razão humana para compor o fator dinâmico da história”. Desse modo, “um povo só tem historicidade na dimensão do seu Estado e a **história universal** representa a marcha gradual da evolução do princípio [Idéia Absoluta]” (GOMES, 2001, p. 39, destaque nosso).

Na filosofia de Hegel, no sentido metafórico, quem está no andor é a Idéia de Humanidade (enquanto conjunto de indivíduos), pois no Universo é o ser que está sempre evoluindo. Tudo o que existe é uma manifestação da Idéia que evolui rumo ao Espírito. “É que a totalidade do real, num primeiro momento, é a Idéia (tese); num segundo momento, é a Natureza (antítese), negação da Idéia; num terceiro momento, é o Espírito (síntese), negação/retomada/superação da Idéia e da Natureza” (SEVERINO, 1994, p. 136).

Para Hegel, “o pensamento progride numa sucessão contínua de idéias. A história, para esse filósofo, desenvolve-se sempre em dialética descendente, isto é, parte das idéias gerais para os fenômenos sensíveis, particulares, concretos, definidos” (GOMES, 2001, p. 42). Essa dialética não está mais fundada no princípio de identidade – defendido pelo “Providencialismo Divino”, como será visto posteriormente – mas no princípio de contradição.

“Surpreendentemente, a história pode ser vista como um progresso em direção à liberdade, dando voz à confiança no caráter progressivo e à intencionalidade da aparente confusão caleidoscópica que é a história”, pois os acontecimentos reais podem conter

contradições (SIMON, 1997, p. 178). Como se observa, trata-se de um modelo de ensino de História que procura dar conta do movimento de evolução do Universo, que acontece independentemente da interferência dos homens nesse contexto.

Isso decorreu, em parte, porque Hegel foi influenciado pelo romantismo (da nostalgia do que é antigo) e pelo misticismo religioso, em que a totalidade do real forma uma unidade, na qual inclui-se o próprio Deus, como também lera sobre as idéias defendidas pelos filósofos franceses do século XVIII e Adam Smith.

Essa nova atitude filosófica “supera o racionalismo que endeusa a razão [do iluminismo do século XVIII], como a verdade absoluta, e mostra que o conhecimento não é absoluto, mas se constitui como um movimento, o movimento dos contrários (lei da dialética: tese, antítese e síntese)” (BORGES, 1984, p. 33). Por isso, “a história aparece como lugar de passagem onde surge, por um retorno ao passado, a significação de cada acontecimento, mas também como aquilo que jamais se pode dizer a seu próprio nível” (VÉDRINE, 1977, p. 21).

Desse modo, o espírito ou a idéia torna-se a grande realidade, implicando “[...] que o Espírito Absoluto se revele como ‘verdade eternamente eficaz’, isto é, como eternidade viva e totalmente presente em si mesma” (VÉDRINE, 1977, p. 22).

Por isso, “as nações e os seres humanos excepcionais, os indivíduos ‘Históricos Mundiais’ – como Alexandre Magno, César e Napoleão – são os instrumentos através dos quais o Espírito realiza suas potencialidades e alcança a autoconsciência”. Assim, “a história representa o avanço da humanidade rumo a uma liberdade maior [que é o da consciência da Liberdade]”. A história tem um propósito e um fim: o desdobramento do Espírito Absoluto, que se dá cronologicamente no presente. “Eles se tornam autoconscientes de sua autodeterminação – sua capacidade de regular suas vidas racionalmente, de acordo com sua própria consciência” (PERRY, 1994, p. 381-382).



Segundo Hegel, “a Europa conheceu um progressivo desenrolar da autoconsciência, enquanto no Oriente se deu o desenvolvimento de uma consciência moral externa ao indivíduo, ou seja, abstrata. Por tal razão, na China a história se reduzia a uma mera crônica, enquanto na Índia ela simplesmente não existia” (CARDOSO, 1986, p. 9).

A partir daí, a tarefa da História passa a ser a de procurar “[...] compreender o presente [em decorrência de um passado causal e distante dos que vivem neste presente, que era definido como sendo] nacionalista, de conteúdo emotivo-nacionalista, que não queria ser compreendido, mas sim justificado, muitas vezes justificado como ‘gênio nacional’” (GOMES, 2001, p. 62). Era a influência marcante da Escola Romântica, criada após o império de Napoleão Bonaparte, figura política que tanto impressionou Hegel, a ponto de tornar-se “[...] um defensor do estado autoritário prussiano, no qual via afinidade com o seu modelo filosófico de estado” (SEVERINO, 1994, p. 141).

O romantismo, segundo Simon (1997, p. 345), “foi parcialmente uma reação contra a racionalidade rígida do iluminismo, com a sua arte oficial, estática e neoclássica, a favor do subjetivo, do imaginário e do emocional, do inspirador e do heróico”. Esse movimento “dispôs dos mesmos recursos intelectuais e emocionais que o idealismo alemão, culminando na filosofia de Hegel e no idealismo absoluto”.

Com suas condições morais, sua religiosidade, sua interpretação do ser individual e sua visão nacionalista, “a filosofia romântica, negligenciando a diversidade do real, caracterizava-se pelo historicismo e pela atividade criadora do espírito, numa reação contra a filosofia iluminista da razão, impregnando de espiritualismo, ontologismo e idealismo todo o pensamento europeu e, conseqüentemente, por importação, o brasileiro” (RIBEIRO JUNIOR, 1988, p. 57).

Conforme Hegel, as mudanças culturais – que constituem a História – não são resultantes do desenvolvimento harmonioso, amoroso, de um plano de Deus, defendido pelos

princípios da Teoria do Providencialismo Histórico de Santo Agostinho, mas sim a consequência das contradições, o lugar onde os contrários, conflitando-se, superam-se.

O Espírito se apresenta num tríplice aspecto: Espírito subjetivo, que é o indivíduo, a pessoa humana; Espírito objetivo, que é a sociedade; Espírito absoluto, que é a Idéia Universal – o Deus hegeliano. Nesta pirâmide existencial quem tem menor valor é o indivíduo, acima do qual está a sociedade civil, cuja forma perfeita é o Estado nacional. Acima de tudo está o Absoluto, que se forma presente à sociedade civil mediante o Estado nacional. Com efeito, Hegel proclama o Estado como supremo representante visível do Deus invisível (OLIVEIRA, 1990, p. 41-42).

Agora, o foco das atenções do conhecimento se transferiu dos domínios do Divino para os do Estado, pois “um povo só tem historicidade na dimensão do seu Estado [...]” (HEGEL *apud* GOMES, 2001, p. 39). Nesta concepção, “[...] a democracia não tem sentido; é ‘quantidade sem qualidade’, pois quem confere dignidade, unidade e valor, a massa do povo é o ‘o governo que se identifica com o Estado’, diz Hegel” (OLIVEIRA, 1990, p. 42). Para tanto, o Estado deveria exercer autoridade absoluta, sendo que a “Idéia Absoluta” se realizaria plenamente no absolutismo de Estado, cuja grandeza promoveria a própria grandeza do povo.

Contudo, como o processo de colonização português do território brasileiro foi marcado fortemente pela presença das “bandeiras salvacionista e cristocêntrica” empreendida pelos padres jesuítas, aproximadamente nos limites dos séculos XVI e XVII, é notório destacar que a influência da Teoria do Providencialismo Histórico no ensino brasileiro foi de considerável importância para a montagem e concretização do projeto expansionista lusitano, materializando-se posteriormente como um dos pilares dessa educação escolar.

Segundo um dos princípios dessa teoria agostiniana, que alimenta a visão judaico-cristã no mundo mental americano, não é o tempo que retorna, é o próprio homem que pode retornar no tempo. O tempo bíblico é linear, retilíneo e irreversível e, sobre essa linha do tempo, tudo é cristocêntrico. O que acontece sobre a linha do tempo é processual, em obediência a um plano divino. O homem, contudo, goza da liberdade para não aceitar o plano e, em consequência, excluir-se do processo.

Com o pensamento bíblico, a história não acaba numa sociedade sem classes, mas sim além da história, além do melhoramento ético dos homens. Assim, a história (toda a evolução da humanidade) se destina à redenção dos homens. Estar no passado significa estar desatento às palavras de Cristo, significa rejeitar o amor de Cristo, é negar Cristo. [...] A historicidade humana consiste na luta entre o passado (que continua no presente, quando recaímos) e o futuro (que já existe no presente, quando estamos nos dispondo a aderir à verdade cristã) – uma espécie de um ‘não mais’ e de ‘não ainda’. A história se compõe dos lances humanos na construção ou na obstrução do futuro (GOMES, 2001, p. 57).

Santo Agostinho (354-430), ao criar a Teoria do Providencialismo Histórico, “[...] segundo a qual Deus/Providência dirige o mundo e os homens para si mesmo, respeitada a liberdade humana [passa a considerar] a história como cristocêntrica, unindo o homem a Deus, a Providência Divina aliada à liberdade humana” (GOMES, 2001, p. 37-38).

Esses princípios teóricos foram internalizados e veiculados pelos padres jesuítas através do incansável trabalho de catequese junto às tribos indígenas, que viviam, principalmente, na parte litorânea da América portuguesa, como foi o caso da cultura guarani, e, também, entre os filhos de colonos portugueses “abastados”, que aqui eram obrigados a ficar e conviver com uma realidade tão estranha e distante da européia.

É nesse embate, entre as teorias de Hegel e de Santo Agostinho, que se pode configurar a história de tendência idealista (pautada no modelo de periodização francesa da História Universal), no contexto regional brasileiro, principalmente da região Sudeste, do começo do século XIX até aproximadamente 1870.

Dois fatos históricos permitem esclarecer com maior segurança sobre os principais fundamentos comentados a respeito do modelo idealista, a saber: a grande influência do catolicismo de cunho “salvacionista” na montagem da colonização e a instituição do Poder Moderador, conferida a figura do rei, através das diretrizes da Constituição de 1824.

O primeiro, como já se analisou anteriormente, corresponde ao caráter católico do processo de colonização lusitano, reforçado pela catequese dos padres jesuítas principalmente

junto às tribos indígenas, fazendo com que se aceitasse no momento a tese de que a função da história era a da realização do Reino de Deus.

Quanto ao papel desempenhado pelos padres jesuítas, no que se refere ao desenvolvimento e organização da educação escolar até o período das reformas pombalinas (do Marquês de Pombal), que se sucederam no século XVIII, Bagão (*apud* REGO, MARQUES, 2000, p.189) tem o seguinte a dizer:

os livros de estudos cuidadosamente preparados, os mais bem organizados compêndios didáticos até hoje produzidos em Portugal. Reunia-se aí todo o saber que no ambiente da Contra-Reforma se considerava harmônico com as verdades da fé. Foram portanto uma espécie de livro único durante século e meio, e isso fez deles um fator de impermeabilidade e atraso. [...] Por outro lado, o ensino que os Jesuítas ministraram era um ensino empenhado. Era uma tática de luta contra a heresia e contra o espírito da Reforma, que nascera da liberdade mental, do direito de cada um de pensar por si. Era isso que a pedagogia dos colégios queria evitar. O objetivo era o de enraizar dogmas em que sinceramente acreditavam, não o de provocar críticas, porque o resultado das críticas é sempre o fim dos dogmas. O ensino não foi um treino para pensar, mas um alicerce para o crer. E deu resultado, porque os portugueses do século XVII creram muito e pensaram pouco.

Além disso, no Brasil, “os jesuítas foram praticamente os únicos educadores. [...] Embora tivessem fundado inúmeras escolas de ler, contar e escrever, a prioridade dos jesuítas foi sempre a escola secundária” (MAXWELL, 1996, p. 105-106). Assim, “as condições de ensino eram mais precárias do que em Portugal. Os jesuítas praticamente ignoraram o ensino primário na colônia e as reformas pombalinas nunca chegaram perto de seu objetivo, quer em Portugal, quer na colônia” (NICOL *apud* REGO, MARQUES, 2003, p. 189).

O outro aspecto apontado anteriormente refere-se estritamente à organização política do Primeiro Reinado (1822-1831), no qual o interesse do rei Dom Pedro I, um português em terra brasileira, era o de tentar anular de qualquer maneira o poder secular (clerical) no Brasil, para assim poder governar segundo os princípios absolutistas europeus, que defendiam tacitamente o caráter sagrado do poder monárquico acima de todas as outras coisas.

A partir daí, os poderes reais de Pedro I (e depois de Pedro II, seu filho) passaram a ser legitimados pelas diretrizes do Poder Moderador, instituído pela Constituição de 1824,

garantindo assim o controle e equilíbrio sobre os demais poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) e, por conseguinte, através do Regime de Padroado, também instituído pela mesma Constituição, permitir que, legalmente, o poder temporal (do monarca) falasse mais alto do que o poder secular (da Igreja).

Dessa maneira, o Poder Moderador passou a representar diretamente a noção de neutralidade política (“poder neutro”), tendo a seu cargo a defesa do equilíbrio (e harmonia) governamental.

Com isso, garantiu-se a idéia de unidade nacional em torno da imagem “sacralizada” do poder real, permitindo que os membros constituintes desse governo o venerassem como uma espécie de síntese ou de “Espírito Absoluto” (no estilo hegeliano), capaz de mover dialeticamente o Universo.

Assim, o Reino cumpria sua missão histórica, mantendo a unidade nacional, assentada num romantismo político que legitimava a vontade individual do monarca em relação aos seus súditos.

Nascia, desse jeito, a preocupação da História (idealista e romântica) em estudar apenas a ação ímpar de homens que eram transformados em heróis ou em super-heróis, considerados os únicos sujeitos (ideais) dos fatos históricos, de modo a centrar sua atenção numa espécie de culto ao antigo (e original) em detrimento da civilização e do intelecto.

A evolução é mostrada sem lutas de grupos sociais, inculca, tanto na conquista do território, quanto na independência ou abolição [da escravatura, por exemplo]. Há um maniqueísmo entre vilões e heróis, justificando-se todas as dificuldades e problemas inicialmente pelo colonialismo, depois pelo imperialismo, os quais foram ou devem ser vencidos pelo herói – Nação brasileira –, e essa nação aparece como uma entidade abstrata desprovida de articulações concretas entre seus diversos grupos e lutando para crescer em oposição ao resto do mundo (BORGES *et al*, 1987, p. 25).

Trata-se do caminho que a humanidade deveria seguir fielmente, das cavernas ao Brasil de hoje, induzindo, necessariamente, a reducionismos e esquematizações, que são inadequados ao raciocínio histórico.

“Este ‘conteudismo’ acaba por se expressar em uma seqüência meramente cronológica, fragmentada, numa versão factual, episódica ou mesmo anedótica<sup>9</sup>” (BORGES *et al*, 1987, p. 25), de modo que “o real [passam a ser] idéias ou representações e o conhecimento da realidade se reduz ao exame dos dados e das operações de nossa consciência ou do intelecto como atividade produtora de idéias que dão sentido ao real e o fazem existir para nós” (CHAUÍ, 1985, p. 13).

Em termos de periodização histórica e política no Brasil, o modelo considerado idealista se configurou aproximadamente entre 1822 a 1870 (período dos dois reinados), entremeados pelas regências (1831-1840).

Contudo, esse idealismo de Hegel sofre uma reação do positivismo, quase no final do século XIX, como já foi apontado, decorrente de uma exigência mais rigorosa em relação à experiência e os dados positivos. Era “a vida espiritual do século XIX [que] começava a ser abalada pelo naturalismo cientificista” (RIBEIRO JUNIOR, 1988, p. 57).

#### **4.1.2 HISTÓRIA NARRATIVA (POSITIVISTA)**

O avanço dos estudos científicos do início do século XIX, decorrente do fenômeno da industrialização européia, fez com que o homem acreditasse piamente no completo domínio sobre os limites da natureza.

“O positivismo surgiu nessa época como uma corrente de pensamento que apregoava o predomínio da ciência e do método empírico sobre os devaneios metafísicos da religião”. Desse modo, “as ciências empíricas passaram a tomar frente às especulações filosóficas meramente idealistas e Comte buscou a síntese do conhecimento positivo da

---

<sup>9</sup> Características também marcantes nos princípios da História Narrativa.

primeira metade do século XIX, especialmente da física, da química e da biologia” (SÊGA, 2004, p. 72-74).

No Brasil, por volta de 1870, através dos ideais republicanos, as concepções científicas começam a entrar em embate com os setores conservadores ligados a um ensino moralizante ainda dominado pelo ideário da Igreja Católica.

Na verdade, no Brasil, país latino-americano, se transformou numa segunda pátria do positivismo. O pensamento positivista chegou ao Brasil em torno de 1850, e foi trazido por brasileiros que estudaram na França; alguns tinham até mesmo sido alunos de Comte. [Isso] tornou-se visível [...], quando apareceu na Escola Militar, depois no Colégio Pedro II, na Escola da Marinha, na Escola de Medicina e na Escola Politécnica, no Rio de Janeiro (SÊGA, 2004, p. 74).

No final de 1870, aparece declaradamente o interesse da elite agrário-exportadora brasileira de eliminar a História Sagrada em favor de uma História Profana. “Tal fato traduzia a atmosfera das discussões sobre o fim da escravidão, a transformação do regime político do Império para a República e a retomada dos debates sobre o ensino laico, visando dessa vez, a separação entre o Estado e a Igreja Católica e sua ampliação para outros segmentos sociais” (PCN, 1997, p. 20).

De outro modo, segundo Sêga (2004, p. 75), essa “atuação do positivismo no Brasil foi uma reação filosófica contra a doutrina confessional católica, até então a única reflexão intelectual existente no país”, criando uma espécie de corporativismo no interior da massa pensante das forças armadas brasileiras. Daí decorre, que “[...] boa parte da oficialidade se achou imbuída do destino histórico de implantar um regime republicano que fosse fundamentado na razão e na ciência positivista”.

Por outro lado, o positivismo de vertente religiosa pode ser atestado nos programas de História do Brasil que:

seguiram o modelo consagrado pela História Sagrada, substituindo as narrativas morais sobre a vida dos santos por ações históricas realizadas pelos heróis considerados construtores da nação, especialmente governantes e clérigos. A ordem dos acontecimentos era articulada pela sucessão de reis e pelas lutas contra os invasores estrangeiros, de tal forma que a história culminava com os ‘grandes eventos’ da ‘Independência’ e da ‘Constituição do Estado Nacional’, responsáveis pela condução do Brasil ao destino de ser uma grande nação’ (PCN, 1997, p. 21).

Assim, segundo os PCN (1997, p. 21), “os métodos de ensino então aplicados nas aulas de História eram baseados na memorização e na repetição oral dos textos escritos”. Desse modo, “ensinar História era transmitir os pontos estabelecidos nos livros, dentro do programa oficial, e considerava-se que aprender História se reduzia a saber repetir lições recebidas [e decorrentes da periodização da História Universal, que identificava a antiguidade com o tempo bíblico da criação do mundo]”.

No final do século XIX, a Europa firma sua política imperialista pelo mundo trazendo as noções de civilização e progresso para o ideário dos republicanos brasileiros. Isso decorreu de acontecimentos como foi o caso “da abolição da escravatura, da implantação da República, da busca da racionalização das relações de trabalho e do processo migratório[...]” (PCN, 1997, p. 21). A ideologia nacionalista e elitista buscava, dessa maneira, inserir à nação num espírito cívico, capaz de assimilar os imigrantes estrangeiros.

As noções de civilização e progresso também são “[...] destacadas dentro do quadripartismo (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea) e na História do Brasil, que passa a ser construída dentro dos marcos da história européia”, fazendo com que, “nos séculos XIX e XX, os países industrializados, [considerados] ‘civilizados’, tornem-se os ‘guias naturais da história africana, asiática ou americana” (FONSECA, 1994, p. 50).

Para isso, as disciplinas escolares, dentre as quais a própria História, passam a ser divididas baseando-se em disciplinas mais técnicas e práticas, adequadas à modernização. Era a valorização última “[...] da ciência, que se tornou, para muitos, o único fundamento da vida humana, quase uma nova religião” (OLIVEIRA, 1990, p. 52).

É o que confirma Cardoso (1983, p. 29),

[...] esclarecendo que a História só se interessaria por acontecimentos “destacados”, “relevantes”, “com repercussão social”. Agora, a História “[...] aparece como disciplina mais reduzida em seus contornos e ao mesmo tempo algo mais elaborada (tudo dependendo, naturalmente, dos critérios de definição do que é “destacado”, “relevante”, ou daquilo que tem “repercussão social”).



Assim, a História da Civilização substituiu a História Universal. Com isso, “completava-se o afastamento entre o laico e o sagrado na História, deslocando-se o motor dos acontecimentos da religião [que enaltecia o tempo bíblico em detrimento do tempo histórico] para o processo civilizatório, identificado com os próprios desígnios divinos” (PCN, 1997, p. 22). O principal agente histórico passa a ser o Estado<sup>10</sup>, tendo como função conduzir as sociedades ao estágio de civilização, “[...] quando tudo é explicado com a pesquisa científica e com as leis então descobertas” (OLIVEIRA, 1990, p. 54).

São os tempos modernos que se apresentam ao cidadão, através do culto aos valores materiais, visíveis, tangíveis, com descaso e até com desprezo pelos invisíveis e intangíveis.

A História Nacional identificava-se com a História Pátria, cuja missão, juntamente com a História da Civilização, era integrar o povo brasileiro à moderna civilização ocidental. A História Pátria era entendida como o alicerce da ‘pedagogia do cidadão’, seus conteúdos deveriam enfatizar as tradições de um passado homogêneo, com feitos gloriosos de célebres personagens históricos nas lutas pela defesa do território e da unidade nacional (PCN, 1997, p. 22-23).

O positivismo, filosofia criada por August Marie François Comte (1798-1857), em plena época de transformações da sociedade europeia decorrentes do processo de industrialização, serviu de base teórica para essa História Pátria. Por isso, defendia que “o desenvolvimento da humanidade é regido por leis constantes que regulam a continuidade; seria preciso descobrir as leis dos fenômenos em movimento, leis de sucessão que formam a teoria do PROGRESSO, e as leis do equilíbrio das forças, bem como as leis da coexistência que constituem a teoria da ORDEM” (GOMES, 2001, p. 40, destaque do autor).

Cabe à História fazer “um levantamento ‘científico’ dos fatos, sem procurar interpretá-los. [...] A história [escrita pelos historiadores] é uma sucessão de acontecimentos isolados, relatando, sobretudo, os feitos políticos de grandes heróis, os problemas dinásticos,

---

<sup>10</sup> O idealismo de Hegel e o positivismo de Comte apresentam um aspecto em comum: a preocupação em confirmar o Estado como a figura principal da história.

as batalhas, os tratados diplomáticos, etc.” (BORGES, 1984, p. 32-33). Daí entender que o homem passa a ser família, grupo social ou sociedade, de modo a substituir os santos (da História Sagrada) pelos grandes homens.

Em outras palavras, pode-se dizer que “os positivistas querem que o historiador limite o seu trabalho ao estabelecimento dos fatos, numa mera **narração**. A explicação dos fatos é tarefa das outras ciências sociais” (GOMES, 2001, p. 47, destaque nosso). O passado passa a ser visto como algo morto, com o qual o presente em que se vive nada tem a ver com esse passado. Por isso, “os fatos históricos eram considerados, por definição, como fatos passados únicos e irrepetíveis – ou seja, singulares –, efetivamente não seria tarefa fácil achar entre eles relações constantes de sucessão e similitude [não podendo] por definição, haver lei do que é único e irrepetível” (CARDOSO, 1983, p. 32).

É nesse sentido, que se caracteriza a segunda tendência do ensino de História, denominada **História Narrativa**, que dividia o desenvolvimento humano em três estágios, a saber: o religioso (ou teológico), o filosófico (ou metafísico) e, por último, o glorioso estágio científico (ou positivista), em que estaria incluída a ciência da natureza, servindo de modelo para todas as outras formas de conhecimento. O positivismo “[...] antepôs a teoria à observação dos fatos” (GOMES, 2001, p. 41).

Essa abordagem narrativa limita-se em narrar cronologicamente determinados feitos, eleitos a partir dos interesses políticos de uma determinada classe social, todos perfeitamente encadeados, sem conflitos ou contradições. No âmbito do ensino, o conteúdo de história fica reduzido às páginas escritas que compõem os livros didáticos de História, excluindo-se os fatos do dia-a-dia (história real) e seus muitos autores (e atores). Essa é a “matéria de estudo” da História amparada no aspecto da linguagem exata e precisa, proveniente da objetividade científica, a partir da estrutura da linguagem matemática.

A História é essencialmente continuísta, história do pleno, do sonoro, sem ausência, sem silêncio. “Como a Natureza, o historiador tinha horror do vazio; suprimia-o com

presteza... deste descontínuo orgânico, dado primitivo e fundante da matéria, fazíamos, tranqüilamente pela narração dos acontecimentos e dos fatos, um contínuo... nesta obsessão do contínuo – espécie de impostura escrita de um tempo pleno – *a traição do vivido é constante*” (DUPRONT *apud* ROBIN, 1977, p. 76).

A partir daí, acreditava-se que a História se desenvolveria sem a necessidade da subjetividade interpretativa e, por isso, não se permitia passar a visão de mundo do historiador, sua ideologia, resumindo-se sua tarefa na mera organização, classificação e preservação dos documentos.

Por conseguinte, a História passa a ser concebida como “[...] o infindável catecismo de datas, fatos e reis [...]. A influência da cronologia é, regra geral, encarada como a razão de ser principal de uma insistência tão notória na ordem rígida e na continuidade” (CHAFFER, TAYLOR, 1984, p. 44). Por essa razão, justificava-se a ênfase na neutralidade da abordagem dita científica.

Dessa maneira, com o tempo, a ciência se tornava o exemplo, o guia para todos os saberes, à medida que fosse atingindo suas especializações, não mais vagamente como se consideravam as “filosofias naturais” da época do idealismo.

Assim, a História deveria seguir modelos de aprimoramentos ou transformações, que permitissem ser comprovados sobre o maior número possível de dados empíricos, como: documentos, originais etc. O que valia era o “monismo metodológico: o método das ciências naturais, empregado nas ciências humanas. Depois, a ciência foi considerada no sentido físico-matemático que, por exigir objetividade, produziu o ‘fato histórico sagrado’” (GOMES, 2001, p. 63).

Segundo Gomes (2001, p. 50), “as Histórias de inspiração positivista ainda são ‘ciência do passado’. São coletâneas de coisas soltas, descomprometidas com uma problemática da atualidade”. Isso é uma das críticas que se pode proceder a essa tendência do ensino de História.

Conforme Oliveira (1990, p. 55), o positivismo se espalhou pela França, Inglaterra, Itália, Brasil etc., obedecendo sempre aos mesmos princípios, a saber:

1. a única fonte de verdade é a experiência;
2. a observação dos fatos é o começo de toda ciência;
3. o conjunto, a soma de todos esses conhecimentos científicos constitui a filosofia;
4. pelo fato de nós não podermos conhecer nada além da experiência, qualquer especulação abstrata, qualquer metafísica, em suma, qualquer filosofia é-nos impossível;
5. tudo se reduz ao fenômeno Material;
6. esses fenômenos materiais estão determinados por leis fixas (determinismo);
7. para sairmos desse determinismo, é necessário conhecer essas leis; é necessário a pesquisa científica, a única que nos permite conhecer as leis da Natureza.

Como se observou, a maior preocupação do positivismo era primordialmente com o aspecto da objetividade científica que se acreditava decorrer dos parâmetros da pesquisa, considerada a única capaz de permitir ao homem conhecer as leis da Natureza.

#### **4.1.3 HISTÓRIA MARXISTA**

Na linha de crítica ao capitalismo, enquanto forma de organização da sociedade, e, conseqüentemente ao positivismo, como também invertendo as bases idealistas de Hegel, destacam-se dois pensadores alemães: Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895)<sup>11</sup>.

Desse modo, “o marxismo buscou o rompimento por um lado, com a visão providencialista e metafísica da história, e, por outro, com essa visão ‘científica’, ao colocar o cerne da história no homem e o cerne da ciência na história” (LOPES, 1995, p. 24).

Karl Marx inicia uma nova compreensão do mundo e da realidade, rejeitando a base espiritual da dialética de Hegel. Conforme Gomes (2001, p. 42), “em lugar do espírito colocou a matéria, considerada única realidade palpável ou material”, da “concretude” da história e da produção social da vida e da realidade. Seu método aplicado à história é o

---

<sup>11</sup> Particularmente em “O Manifesto Comunista”, “Crítica da Economia Pura” e “O Capital”, encontram-se as idéias básicas do Socialismo Científico.

materialismo histórico, que “[...] admite tanto análises de tipo dinâmico quanto de tipo estrutural, exigindo, porém, que ambos os enfoques sejam vinculados num único movimento cognoscitivo” (CARDOSO, 1983, p. 35).

É o que complementa Gomes (2001, p. 43) quando diz que:

o materialismo histórico deve ser visto a partir do materialismo filosófico marxista que afirma ser o mundo por sua natureza, simplesmente material. Todos os fenômenos do universo são apenas diferentes aspectos da matéria em movimento, em obediência às leis necessárias ao desenvolvimento da matéria em movimento, sem espírito universal, nem Deus. A matéria é realidade objetiva, independente da nossa consciência.

Ainda referente a esse aspecto, o referido historiador (2001, p. 42) afirma que “na produção social da própria vida o homem entra em relações necessárias: ausência da liberdade. As relações de produção correspondem ao grau de desenvolvimento das forças materiais de produção. O conjunto dessas relações forma a estrutura econômica da sociedade: o resto é superestrutura”. Do mesmo modo, Engels (*apud* GOMES, 2001, p. 42) diz que “a história de todas as sociedades humanas é a história das lutas de classes... A sociedade está edificada sobre uma estrutura/base: a economia [...]”.

Para o marxismo, história natural e história social são subsistemas da realidade, cada um sujeito a um desenvolvimento autodeterminado e, ao mesmo tempo, em vinculação recíproca.

A principal contradição dialética reconhecida pelo Materialismo Histórico é a que se estabelece entre as sociedades humanas historicamente dadas e a natureza, e que se resolve no desenvolvimento das forças produtivas. As outras contradições fundamentais são a que vincula as forças produtivas com as relações de produção e a que estabelece a determinação em última instância da base econômica sobre os níveis da superestrutura (política, instituições, leis, ideologias). Justamente da análise integrada de tais contradições surgem os conceitos fundamentais de modo de produção, formação econômico-social e – para certas sociedades – o de classes sociais (CARDOSO, 1983, p. 36).

Os referidos pressupostos demonstram que “o ponto de partida do conhecimento da realidade são as relações que os homens mantêm com a natureza e com os outros homens; não são as idéias que vão provocar as transformações, mas as condições materiais e as relações entre os homens, que estas condicionam” (BORGES, 1984, p. 35).

Os grandes legados deixados à história por Marx e Engels são a contribuição para a análise do capitalismo e a introdução do novo método de análise da realidade. Contudo, “como o materialismo histórico e seus fundadores estão, desde o início, ligados a uma tentativa de transformação revolucionária da sociedade capitalista burguesa, sua influência na produção histórica da segunda metade do século passado [XIX] é muito pequena” (BORGES, 1984, p. 35).

Trata-se, então, da terceira tendência no ensino de História denominada **História Marxista**, que a partir da análise econômica dos temas do cotidiano, procura compreender os fatos históricos como resultantes das lutas de classes pela posse dos bens necessários à vida.

No entanto, esse modelo recebe algumas críticas, como é o caso do da historiadora Fonseca (1994, p. 106) quando afirma que:

os conteúdos são enfocados pela evolução dos modos de produção, procurando substituir a cronologia mecanicista do idealismo e do próprio positivismo, ou seja, o homem primitivo evolui passando por diversas etapas: as comunidades primitivas, o escravismo, o feudalismo, o capitalismo e caminha para a via socialista. “Trata-se de um quadro histórico com início, meio e fim, já determinados, não deixando brechas às contingências e às diferenças próprias do viver em sociedade” (FONSECA, 1994, p. 106).

Ainda, em relação ao pensamento de Marx, Castoriadis (*apud* FONSECA, 1994, p. 106-107) procede a uma crítica ao reducionismo economicista e à visão teleológica de História.

Para o marxismo o modo de produção deve em cada comunidade, ser aproximativamente ótimo em relação a condições; quando deixa de sê-lo, será mais cedo ou mais tarde derrubado e substituído por um outro (já preparado em e pelo precedente) mais apropriado [...] os modos de produção progridem no ser, adquirem uma realidade crescente à medida que a quantidade de coisas que podem produzir aumenta [...]. A finalidade última que orienta o conjunto do desenvolvimento histórico é um bem viver neste mundo, o qual pressupõe um homem liberado da produção e do trabalho.

Como se nota, através dos modos de produção, não é possível reconstituir um discurso de história universal; eles representam generalizações que precisam ser submetidas a condições históricas particulares.

Cardoso (1983, p. 35) procede também a uma crítica ao conteúdo do marxismo no ensino de História do seguinte modo:

[...] sendo a história considerada pelos marxistas como um desenvolvimento autodinâmico ou autodeterminado, o marxismo expulsa do âmbito explicativo quaisquer entidades ou enteléquias metafísicas, externas ao próprio processo histórico: Deus, o “Espírito”, o “gênio nacional”, determinismos de tipo geográfico, ecológico ou racial, a visão da história como realização de alguma lei biológica (“darwinismo social”), etc. Estes são aspectos de grande importância na construção de uma História que pretenda ser científica.

Assim, o marxismo ao mesmo tempo reconhece que, na história humana, os participantes têm consciência e considera que, apesar disso, o curso da história obedece a leis tendenciais objetivas e cognoscíveis.

Seguindo o percurso dos modelos de ensino de História no Brasil, pode-se notar que, por exemplo “[...] a história do Brasil, durante muitos anos, foi tratada nos programas de ensino como pequeno apêndice da História Universal. À medida que o país se europeíza, deixa de ser ‘bárbaro’, ‘atrasado’ e começa a se organizar ‘à imagem da Europa’, ele começa ‘a entrar na História’ e conseqüentemente passa a ser parte mais significativa dos programas de ensino” (FONSECA, 1994, p. 51).

De modo similar, em relação ao ensino de história do Brasil, Nadai (1994, p. 25) diz que “[...] a escola secundária foi um dos espaços iniciais de formação da elite cultural e política que deveria conduzir os destinos nacionais, em nome do conjunto da nação”.

Porém, “este consenso começou a se desfazer [...] depois da Segunda Guerra Mundial, simultaneamente pelo exterior e pelo interior, em razão da evolução da disciplina [História] e das ciências sociais em geral, e como conseqüência do fim da preponderância da Europa no mundo” (FURET *apud* NADAI, 1994, p. 25).

#### 4.1.4 HISTÓRIA TEMÁTICA

Nas universidades europeias, sobretudo na França, do século XX, ocorreram as primeiras transformações historiográficas significativas, relacionadas aos modelos de História que vigoravam no meio acadêmico europeu desde o século XIX, como o da história narrativa do positivismo.

Para Gomes (2001, p. 64), François Simiand, na “Revista de *Sinthesis* Histórica” defendeu que a História abandonasse a cronologia, o método de estudo positivista, e se limitasse ao estudo de problemas em busca de constantes. Em seguida, “[...] Henri Berr (1900) posicionou-se [também] contra a História ‘acontecimentista’, ‘historizante’, mera narração do acontecimento com seus personagens. Ele distinguiu o tempo natural do tempo histórico, introduziu a noção de série histórica e de estrutura, derrubando o sistema causal linear”.

De modo mais específico, a noção de História Serial, introduzida por Berr, procura explicar como e porque um conjunto de eventos comparáveis constitui uma “série” montada pelo historiador, sendo considerada uma história-problema, ao invés de uma história narrativa. No que se refere à noção de estrutura, pode-se dizer que “[...] consiste num conjunto de elementos com leis próprias. Esse conjunto forma um sistema de relações, de tal ordem imbricado, que a alteração de um desses elementos implica a alteração de todos os demais” (RAUEN, 2001, p. 27).

Ainda, referente às transformações na análise histórica, é interessante destacar os trabalhos da Escola dos *Annales*.

Os trabalhos iniciais que revelam essa revisão são os elaborados pelos historiadores franceses, professores universitários, da década de 30. Esses trabalhos são publicados na revista *Anais: Economias-Sociedades-Civilizações* (revista atualmente no seu 35º ano). Esse grupo ficou conhecido como a “escola francesa” ou “escola dos Anais”; seus grandes iniciadores foram Marc Bloch e Lucien Febvre. Embora sem uma unidade teórica, abrem, pelo exemplo de inúmeros trabalhos de análise histórica, um campo mais amplo de análise, além do limitado positivismo. Ao invés do estudo dos fatos singulares, procuram chamar a atenção



para a análise de estruturas sociais (econômicas, políticas, culturais, religiosas, etc.), vendo seu funcionamento e evolução (BORGES, 1984, p. 38)

A construção da História como uma ciência social foi uma das grandes contribuições da Escola dos *Annales* e posteriormente da Nova História, sendo esta última considerada, de certa forma, uma linha de inovação da primeira, pois “repousa sua novidade em três processos: *novos problemas* põem em causa a própria história; *novas contribuições* modificam, enriquecem, transformam os setores tradicionais da história; *novos objetos* aparecem no campo epistemológico da história” (LOPES, 1995, p. 27, destaque da autora).

Os maiores representantes da Nova História são os historiadores franceses Jacques Le Goff e Pierre Nora (1977, p. 14), os quais afirmam que “o essencial não é sonhar, hoje, com um prestígio de ontem ou de amanhã. É saber fazer a história de que temos hoje necessidade”.

Sobre a Escola dos *Annales*, pode-se destacar algumas concepções fundamentais comuns entre os seus historiadores, a saber: a passagem da “História-narrativa” para a “História-problema”; o contato e debate permanentes com as outras ciências sociais; a ampliação dos horizontes da ciência histórica; a ênfase na História demográfica, econômica e social; a utilização de todos os tipos de documentos disponíveis; a construção de temporalidades múltiplas e a ligação indissolúvel e necessária entre presente e passado no conhecimento histórico (CARDOSO, 1983, p. 37-38).

Quanto à historiografia inglesa, que também contribuiu decisivamente na formação dos princípios da História Temática no ensino escolar, “[...] destacaremos dois historiadores, ambos marxistas, embora não compondo uma ‘escola’ ou uma única tendência. Trata-se de Erik Hobsbawn e Edward P. Thompson” (LOPES, 1995, p. 28).

A grande preocupação e pretensão do historiador Hobsbawn (e nesse caso também de George Rudé) era em “[...] recriar o mundo do trabalhador inglês do campo, no

século XIX”, pois, para eles, esses foram esquecidos pela história burguesa, de modo que pretendiam denunciar “[...] a obscura forma de registro da presença do trabalhador no mundo” (LOPES, 1995, p. 28). Em relação a Thompson, constata-se a preocupação nos seus estudos com a crise da sociedade pré-industrial, apresentando a história como resultado da luta de classes e rompendo com os limites do determinismo econômico, introduz a noção de desenvolvimento e mudança cultural (LOPES, 1995, p. 28-29).

Reiterando essas concepções, “[...] pode-se então dizer que a interpretação econômica e social da história representa, em termos da história, um estágio mais avançado do que a interpretação exclusivamente política [pretendida pela História-narrativa]” (CARR *apud* HUNT, 1992, p. 5).

Ainda com relação à Nova História, oriunda do movimento dos *Annales*, e marcadamente decisiva na formação dos princípios da Tendência Temática, é importante registrar que sua constituição fez-se necessária em oposição às abordagens rankianas (de Leopold Ranke), conhecida como “escola científica alemã”, que se amparava na observação objetiva e criteriosa dos fatos, “como eles realmente se passaram” (BORGES, 1984, p. 32). Também, a Nova História tornou-se “[...] a manifestação mais efetiva e duradoura contra uma historiografia factualista, centrada nas idéias e decisões de grandes homens, em batalhas e em estratégias diplomáticas” (CASTRO, 1997, p. 45).

Contra essa “história factualista”, “[...] propunham uma história-problema, viabilizada pela abertura da disciplina às temáticas e métodos das demais ciências humanas [...]. A interdisciplinaridade serviria, desde então, como base para a formulação de novos problemas, métodos e abordagens [...]” (CASTRO, 1997, p. 46).

Essa postura tornou-se generalizada e hegemônica entre muitos historiadores profissionais, em nível mundial, desde pelo menos a década de 70. No Brasil, no entanto, esse movimento é mais recente e deve ser explicado por meio de duas vertentes. De um lado, pelas

modificações intrínsecas à constituição do próprio discurso histórico e de outro pelas modificações que alteram a feição e a natureza da escola secundária. “O historiador, até então sujeito separado e independente do objeto de estudo, descobriu que também constrói o seu objeto de investigação, superando a idéia tradicional e ingênua de que os ‘fatos falam por si sós [...] ou que tudo explica concatenadamente, onde o depois é precedido pelo antes [...]” (NADAI, 1994, p. 26).

Contudo, existem algumas críticas ao modelo temático, como é o caso da preocupação com a recuperação da totalidade da história, ou seja, “[...] em que medida, através dos eixos temáticos, os professores conseguem retomar os temas, os conteúdos e recontar ou refazer a história de determinadas sociedades em determinados períodos”. Em contrapartida, pode-se dizer que “a questão da pulverização é bastante relativa, [...] desde que o professor não consiga avançar além do presente e recuperar o que tem em suas várias dimensões nos contextos históricos”, ou melhor, “[...] qualquer tema/objeto possibilita a compreensão da contraditória constituição histórica do sistema capitalista” (FONSECA, 1994, p. 104-105).

Como se viu, há o “perigo” dos que trabalham com a história social de serem “[...] vagos e genéricos pela amplitude de suas temáticas e pela riqueza das evidências usadas por estas” (REIS, 2001, p. 18). Essa não é uma preocupação recente, pois Le Goff (*apud* FONSECA, 1994, p. 105) já afirmava que a “[...] História temática, tal como ela se esboça, é uma História que se encerra no tema e que não explica por que é que a carroça e o automóvel apareceram, e como isso se inscreve na História Geral das sociedades”.

Ou ainda, em relação ao referido aspecto da generalização, lembrar que “[...] a História corre o risco de perder-se em migalhas, narrando casos tão particulares que decretariam o fim de seu caráter explicativo, mergulhando em terrenos perigosos, inclusive no tocante à sua definição enquanto ciência” (HENRIQUES, PEREIRA, 2002, p. 247).

Todavia, “de qualquer maneira, cada vez mais os historiadores estão conscientes de que seu trabalho não reconstrói o passado, nem tampouco narra aquilo que realmente aconteceu, visto ser irrecuperável o passado, a não ser a partir e sob a ótica de quem o reconstrói”, sendo que esse (o passado) “pode ser representado<sup>12</sup> de um ponto de vista e de um lugar particular [...]” (HENRIQUES, PEREIRA, 2002, p. 247).

Por outro lado, Déa Fenelon (*apud* REIS, 2001, p. 19) salienta “[...] que a crítica severa [a tendência temática] vem da parte daqueles que atribuem à História Social a ausência de posicionamento teórico e a excessiva fragmentação de seus objetos, pelo recorte micro das temáticas, onde consideram ser essencial manter como objetivo do historiador o princípio da totalidade, principalmente das estruturas e visões globais”.

Certamente, essas críticas proferidas à História Temática vêm do lado dos que reivindicam a preservação de uma História Universal, que é totalmente marcada pela divisão da História em grandes períodos e grandes feitos.

De qualquer modo, sobre a qualidade da história temática,

o ponto comum parece ser a importância da ampliação dos objetos, a entrada da História Nova como um avanço para o ensino de história. Há, entretanto, uma preocupação com a perda de referências dos marcos da história geral das sociedades, o que não é uma posição unânime [por parte dos historiadores, em geral]. O tema deve aparecer circunscrito no contexto geral da história, não perdendo de vista procedimentos clássicos deste campo do saber, como a cronologia, sem, entretanto, remontar à linearidade progressiva da história tradicional (FONSECA, 1994, p. 105-106).

Portanto, para Fonseca (1994, p. 106), “[...] ao deixar impor um quadro geral com a evolução da história da sociedade, ela [a história temática] traz elementos para o professor incorporar no ensino de História outros objetos, outros documentos e problemáticas que até então estiveram restritas ao trabalho acadêmico especializado ou que se quer foram investigadas”.

---

<sup>12</sup> A partir do processo de estruturação dessa tendência, o conceito de representação ganhou importância nos estudos historiográficos e históricos. Por isso que, nos últimos anos, o estudo sobre a linguagem, ideologia e história passaram a ser cada vez mais valorizados.

#### 4.1.5 OS CONTATOS ENTRE OS MODELOS MARXISTA E TEMÁTICO

A História, como se teve oportunidade de descrever, tanto para o modelo marxista como para o temático, pode ser definida como o estudo científico das sociedades humanas no tempo. Isso implica dizer que, ao contrário do positivismo, os dois modelos apontados admitem o estatuto de cientificidade nos estudos empreendidos pelos historiadores, na forma de conhecimento histórico.

Porém, esses dois modelos defendem diferentes pontos de vista, que consiste na compreensão do desconhecido no nível da superestrutura (ou no reino da cultura ou das mentalidades), através do “método regressivo”, que se refere ao procedimento de ir do conhecido para o desconhecido, por meio da composição de hipóteses e posteriores comprovações, inspirados pela tensão estrutura e individualismo, o que Marx realizara ao nível da infra-estrutura, das relações de produção.

Sendo assim, utilizando-se extensamente da teoria social de Max Weber, e dando pouca atenção a Marx, a História Nova foi criando os seus próprios objetos de estudo. “Em A ética protestante e o espírito do capitalismo e em sua História Geral da Economia, Max Weber objetivou compreender o capitalismo como civilização – a civilização do moderno mundo ocidental [marcadas] por uma forma peculiar e determinada de racionalidade que não se faz presente nas demais civilizações” (CATANI, 1983, p. 12).

Segundo Cardoso (1982, p. 38), a História do grupo dos *Annales* e a História marxista não se desenvolveram sem contatos e relações, por isso apresentam numerosos pontos em comum, a saber: o reconhecimento da necessidade de uma síntese global; a convicção de que a consciência que os homens de determinada época têm da sociedade em que vivem não coincide com a realidade social de tal época; o respeito pelas especificidades históricas de cada época e sociedade; atribui-se grande importância explicativa à base

econômica (embora não seja consensual entre o grupo dos Annales); preocupações e responsabilidades com o presente.

Do mesmo modo, Marotta (1991, p. 31-33) aponta os seguintes pontos em comum entre o marxismo e a História das Mentalidades:

[...] acreditam que as leis econômicas são válidas somente no contexto da época e do sistema para que foram formuladas. [...] interessam mais pelas estruturas que pelo acontecimento, pelo coletivo que pelo individual, e tentam criar uma história total que explique as articulações entre seus níveis, fazendo da sociedade humana uma totalidade.  
Ambas usam métodos quantitativos e são interdisciplinares, ou seja, aceitam a colaboração de outras ciências.  
[...] tentam compreender o passado sem fechar em seu próprio tempo, buscando ser contemporâneos no passado que pesquisam.

Assim, o enfoque do processo de ensino de História a ser considerado não deve ser mais o da mera aquisição de informações, mas sim o da percepção das relações contidas nos temas estudados. Por isso, não cabe mais ao professor de História associar mecanicamente ou casualmente o aspecto da crítica com o do julgamento, no sentido de analisar os fatos históricos de um ponto de vista unilateral.

Em outras palavras, quando se estudar o período de Vargas, por exemplo, procurar enfocá-lo no seu tempo, sem partir de idéias apriorísticas e demasiadamente tendenciosas, que invalidam o papel das hipóteses levantadas pelos alunos e professor no momento do embate entre essa figura do passado com o momento presente, rico em transformações e permanências.

A História, seguindo essa linha de raciocínio, passa a ser abordada na perspectiva de um processo de construção, que desmitifica o saber como uma coisa acabada e a História como verdade absoluta, permitindo “buscar nos ‘lugares menos promissores’ – nos sentimentos, no amor, na consciência, no instinto – os interstícios do poder”, como também, “cultivar os detalhes e acidentes que acompanham todos os começos” (FOUCAULT *apud* O’BREIN, 1992, p. 49).

É nesse sentido, que a categoria de cotidiano deveria ser mais valorizada e estudada no ensino de História, principalmente pelos professores, pois a realidade social que é enfocada nas aulas parte quase sempre de um ponto que, muitas vezes, não corresponde ao âmbito da informação, mas sim ao da comunicação, como é o caso da prática pedagógica da chamada História-manual ou factual.

## **5 A EXPRESSÃO “MATÉRIA DE ESTUDO” E O SEU PROCESSO DE CONSTRUÇÃO**

Desde as viagens ultramarinas européias procedidas no litoral americano, decorridas principalmente nos séculos XV e XVI, a educação não foi uma das motivações e não houve, por parte da coroa portuguesa, um projeto educacional para o Brasil. “Durante os três primeiros séculos de nossa colonização, ficaram a cargo dos jesuítas, especialmente por meio das atividades da Companhia de Jesus, as principais iniciativas educacionais no Brasil, atreladas a seu objetivo principal de catequese” (MÁTTAR NETO, 2002, p. 82).

A chegada da família real portuguesa, em 1808, marcará um dos poucos momentos de fomento à educação e cultura no Brasil colonial, embora ainda restrito aos interesses da nobreza lusitana, sem levar em consideração a grande diversidade cultural e social que já existia neste território.

Com a independência, em 1822, o país inicia efetivamente a busca por um projeto educacional, muito mais preocupado com o ensino superior do que propriamente com o secundário e elementar.

Segundo Máttar Neto (2002, p. 84), “com a proclamação da República, em 1889, o país reestrutura-se do ponto de vista administrativo, e inicia-se paralelamente um período de reforma do ensino”. A partir de então, observa-se o crescimento do ensino público e o



desenvolvimento das instituições culturais, apesar do grande contingente de analfabetos que já existia no país.

Tendo influenciado poderosamente o movimento que levou à Proclamação da República, o **positivismo** foi a principal corrente de pensamento na formação intelectual dos militares que cursaram as escolas militares, influência que se estendeu às rebeliões tenentistas da década de 20. Em sua vertente gaúcha, o positivismo esteve presente na organização estatal formulada por Vargas e em seu projeto de desenvolvimento nacionalista burguês (SÊGA, 2004, p. 76, destaque nosso).

Com a Revolução de 1930, liderada por Getúlio Vargas, o ensino secundário passa a ser “[...] dividido em dois ciclos: fundamental (de cinco anos) e complementar (dois anos obrigatórios para os candidatos ao ensino superior)” (MÁTTAR NETO, 2002, p. 85). A educação começa a ser vista como um dever do Estado, através da instituição de um Plano Nacional de Educação, em 1934, cujo projeto seria concluído em 1937.

Em 1942, ainda no período de Vargas, o ensino secundário é novamente reestruturado, passando a ser ministrado em dois ciclos: o primeiro denominado ginásial e com duração de quatro anos, procurando fornecer a formação fundamental; o segundo, que é denominado colegial, com duração de três anos, compreenderia dois ciclos paralelos: clássico (fornecendo uma formação intelectual, baseada em letras e filosofia) e científico (fornecendo uma formação mais forte em ciências)<sup>13</sup>.

Para ingressar no ensino secundário (e até no superior) era necessário ao aluno proceder a um exame, através do qual, criou-se uma mentalidade de que o bom desempenho nesses exames dependia da memorização das versões oficiais que se encontravam sistematizadas no manual (ou livro didático), a partir da concepção de uma “história episódica ou etapista”.

---

<sup>13</sup> Desde já, observa-se a grande preocupação do ensino escolar com o aspecto da linguagem objetiva, amparada nos princípios do modelo matemático de ciência.

Essa História Narrativa tinha como principais tarefas: promover o culto popular do chefe de Estado, Getúlio Vargas, chamado de “guia e guardião” da pátria; exaltar o nacionalismo; promover o paternalismo trabalhista, associado ao corporativismo.

Isso se devia ao fato de que o governo populista<sup>14</sup> de Vargas (1930-1945) estava preocupado com a estratégia política de formar um “cidadão do futuro”, através de uma educação escolar pautada nos princípios do nacionalismo e do desenvolvimentismo, que pretendia pôr fim na hegemonia política da oligarquia cafeeira, correspondendo ao desenlace inscrito na própria forma de inserção do Brasil, no sistema capitalista internacional.

Essa necessidade de reajustar a estrutura do país, cujo funcionamento estava voltado essencialmente para um único gênero de exportação, torna-se cada vez mais precário, principalmente, quando eclode a segunda guerra mundial (em 1939), através da qual se “fortalece a tendência à substituição de importações [fazendo com que] o país caminhe para o próprio abastecimento. As indústrias de base são mais consideradas” (IGLÉSIAS, 1983, p. 172). A guerra leva interesses pela industrialização de matérias, até então não consideradas pelo modelo econômico monoculturista.

Desse modo, o desenvolvimento nacionalista, pretendido por Vargas, passa a ser expresso por meio de uma formação escolar enfocada no cidadão patriótico, inserido no projeto de um capitalismo nacional que deveria rumar para o progresso econômico e social da nação brasileira. Com isso, “[...] pouco a pouco, formou-se uma dependência muito especial do Poder Executivo, com as características de uma nova estrutura burocrática” (IANNI, 1983, p. 179).

---

<sup>14</sup> “O populismo, como estilo de governo, sempre sensível às pressões populares, ou como política das massas, que buscava conduzir, manipulando suas aspirações, só pode ser compreendido no contexto do processo de crise política e de desenvolvimento econômico que se abre com a revolução de 1930. Foi a expressão do período de crise da oligarquia e do liberalismo, sempre muito afins na história brasileira, e do processo de democratização do Estado que, por sua vez, teve que apoiar-se sempre em algum tipo de autoritarismo, seja o autoritarismo institucional da ditadura Vargas (1937-1945)” (WEFFORT, Francisco. **O populismo na política brasileira**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980).

A pretensão política dessa nova estrutura burocrática ficou vinculada a uma estratégia governamental de conquistar a simpatia popular através de uma mudança de mentalidade política, em que o Ministério da Educação foi um importante veículo de exaltação da imagem desse tipo de governo. “[...] Notadamente no Estado Novo (1937-1945), [Vargas] procurou substituir a noção de representação eleitoral pela da hegemonia científica, na qual a ordem e o fortalecimento de um dirigente moralmente responsável concebe um regime promotor do bem-estar social rumo ao progresso” (SÊGA, 2004, p. 76).

Dentre as várias medidas tomadas pelo Ministério da Educação, para difundir a ideologia governista dentro da escola, destacam-se: a obrigatoriedade do ensino de moral e civismo; o canto coral com repertório musical nacionalista; os desfiles e paradas de estudantes em comemoração de datas cívicas e a adoção de livros didáticos que promoviam o culto a Getúlio Vargas e seu governo.

Essas medidas educacionais, certamente, estavam amparadas numa concepção de educação “transmissora”, em que estudar história consistia em apenas memorizar o conteúdo ou a matéria registrada e contida nos manuais ou no “ponto”, passado pelo professor-mestre. O ato de ensinar restringia-se, então, à doutrinação política (como no estilo da catequese dos jesuítas).

Nesse sentido, o conteúdo dos livros didáticos, considerados a “matéria a ser estudada” para a formação cívica e moral do cidadão, daria conta do aspecto da subjetividade presente na área de estudo da disciplina Estudos Sociais<sup>15</sup>, sem reconhecê-la, no entanto, como uma disciplina autônoma, capaz de propiciar uma leitura objetiva e crítica da realidade. Por isso, “as experiências norte-americanas no ensino de História foram referências através da disciplina Estudos Sociais” (FONSECA, 1994, p. 51).

---

<sup>15</sup> Em termos de conteúdo, constituía-se numa mistura de história e geografia, implicando num estudo simplificado do homem no tempo e no espaço.

O conteúdo, dessa maneira, consistia numa seleção previamente sistematizada em datas e nomes de personagens históricos considerados importantes, definidos como uma espécie de “vulto histórico”, preparados, especialmente, para serem lembrados e memorizados (enquanto atitude mnemônica) pelos alunos, a fim de prestarem conta do que tinham acumulado e armazenado na memória, nos exames de admissão ao ensino ginásial ou superior.

Outro momento histórico marcante para o ensino de História e, principalmente, para o objeto de estudo deste trabalho, foi o do regime militar brasileiro (1964-1985). “Quando, em 1964, os militares tomaram o poder alegando o desvirtuamento moral do período janguista [de João Goulart], também podemos sentir um aroma comteano no ar. Augusto Comte, no entanto, não pode ser responsabilizado pelo que aconteceu em seguida” (SÊGA, 2004, p. 76).

Por isso, a política educacional do regime militar de 1964 seguiu duas linhas básicas. Uma foi o combate ao analfabetismo pela ampliação da rede escolar do ensino fundamental e pela ampliação do ensino supletivo e da alfabetização de adultos através do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Outra foi dar ao ensino médio e superior um caráter mais técnico para atender as necessidades do mercado de trabalho em expansão nas cidades, oriundo de uma política desenvolvimentista em estreita aliança com o capitalismo nacional e internacional.

Parte da orientação técnica e dos recursos para essa política educacional veio dos Acordos MEC-USAID, celebrados entre o Ministério da Educação e o *United States Agency for International Development* entre 1965 e 1967. Além disso, os governos militares trataram de estimular a entrada de investimentos privados no setor de ensino em todos os níveis. Dessa forma, apesar de a Constituição de 1967 repetir que “a educação é direito de todos e dever do Estado”, na prática o acesso ao ensino de melhor qualidade ficou ainda mais restrito à

população de renda alta, capaz de pagar escolas melhores no primário e secundário e preparar-se para ingressar nas universidades públicas, gratuitas.

Em 1971, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 5692). Ela instituiu a disciplina Educação Moral e Cívica (EMC), obrigatória no ensino fundamental e destinada à “formação do caráter do brasileiro e seu preparo para o perfeito exercício da cidadania democrática, com o fortalecimento dos valores morais da nacionalidade”. Além dessa disciplina, foram instituídas a Organização Social e Política do Brasil (OSPB) no ensino secundário e Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB) no superior. Todas as duas com as mesmas finalidades políticas apontadas com relação a moral e civismo.

A nacionalidade e a Pátria são abstrações às quais não é permitido trair. Educa-se na crença de que se tem um dever para com a Pátria; que há outras Pátrias, que não são tão boas quanto ela; que se tem sorte de pertencer a esta Pátria. E mesmo o mais extremado patriota há de convir que pátrias são abstrações repletas de relatividade se examinadas na concretude da História e da Geografia. Concordariam, se o sentimento patriótico fosse racional, mas não é, assim como não é racional nem verdadeira a piedade por *aquele ali* que sofre; e algo semelhantes ao patriotismo, porém real e construtivo, é o sentimento que um indivíduo pode ter por sua casa, sua vizinhança, em suma, pelo espaço que conhece e onde vive (BORLOZ, 1989, p. 153).

Os militares queriam passar a idéia de que eles eram os autênticos patriotas. O patriotismo foi usado como uma arma ideológica para combater as oposições. Foi o tempo do “Brasil, ame-o ou deixe-o”. Ampliava-se, desse modo, o conceito de guerra para o cotidiano da política e submetendo esta última aos desígnios geopolíticos do Brasil – país ocidental, capitalista e cristão –, obtinha-se uma perigosa identificação entre a nação e o Estado, tido como representação política. Assim, a educação formal, como sendo o bem maior, iguala, nivela e une os indivíduos em torno de idéias e símbolos de uma nacionalidade (BORLOZ, 1989, p. 153). E educação escolar é uma questão que pertence ao âmbito da “Lei de Segurança Nacional”.

A partir da Lei 5692/71, o referido governo editou uma série de leis, pareceres e resoluções, centralizando as divisões do processo de ensino nas esferas governamentais,

reforçando uma tendência que vem desde a Escola Nova. Sua preocupação central era com a qualificação para o trabalho, voltada para uma educação mais técnica (pedagogia tecnicista). O êxito na educação estava centrado na racionalização do trabalho, através da verificação dos objetivos que constavam no programa de ensino.

Restava à disciplina História seguir as diretrizes da Lei 5692/71, no sentido de implementar uma racionalidade no trabalho centrado numa visão tecnocrática, oriunda do modelo defendido pelos “militares, que assumiram o poder em 1964, constituindo-se num grupo tecnoburocrático por excelência [e originando-se] de uma organização burocrática moderna como são as Forças Armadas. Possuem preparo técnico, administram recursos humanos e materiais consideráveis” (PEREIRA, 1983, p. 185).

Assim, a História passa a ser definida:

não como o terreno do “interessante” e do mundo privado enquanto tal. Este cresce em relação direta à redução das atividades da vida pública e à consciência da cidadania, como tão bem explicou Hannah Arendt, podendo levar, como o fez nos anos 20 e 30, à privatização do próprio Estado pelas ditaduras nazi-fascistas. Tal experiência deu-se no Brasil num passado muito próximo, durante a ditadura getulista e a ditadura militar, por mais de quarenta e cinco anos, neste século [XX] (JANOTTI, 2003, p. 43).

Nessa dimensão, o aluno deveria estudar os fatos históricos como se já estivessem sido definidos aprioristicamente, através dos critérios da objetividade científica (desprovido de interioridade, isto é, de subjetividade), inspirado no sistema da ordem e do progresso, como acabados e prontos, de natureza “sagrada”, capaz de conduzi-lo moralmente em direção à compreensão dos princípios dos “bons costumes”, que todo o cidadão brasileiro da época deveria seguir e respeitar fielmente.

O caráter central da linguagem para as ciências humanas pode ser também estabelecido por meio de um argumento sobre a necessidade de se considerar o pensamento em termos lingüísticos. Esta idéia se origina sobretudo de uma insatisfação provocada por certos impasses encontrados pela concepção da consciência individual, ou seja da subjetividade, como constituidora do significado<sup>16</sup> (MARCONDES, 1992, p. 132).

---

<sup>16</sup> Nesta concepção, o sujeito é considerado o núcleo da constituição da experiência, que se define como objeto exatamente para este sujeito.

Essa tentativa de superar o subjetivismo, garantindo o caráter objetivo e científico do pensamento e do significado, fundamentou a ciência em um sistema lógico-dedutivo capaz de estabelecer verdades necessárias e demonstrá-las. Por outro lado, uma outra interpretação da linguagem definiu-se pela noção de intersubjetividade, que não é nem subjetiva, nem individual, como também, nem objetiva, nem autônoma, constituindo-se a partir da interação humana, do mundo da cultura (MARCONDES, 1992, p. 134).

Daí em diante, a expressão “matéria de estudo” assume um estatuto próprio, como se fosse um receituário escrito, bem encadeado, de assuntos sobrepostos, que seguem uma linearidade contínua e retilínea do passado ao presente.

O passado, distante e casualmente separado do presente passa a ser definido como o ponto de referência causal para se entender a evolução da humanidade. O passado torna-se o fato conhecido e o presente, o que será conhecido, constituindo-se numa dimensão harmoniosa entre a teoria e a prática.

Por isso, o caráter quantitativo que constitui essencialmente o *corpus* da doutrinação (inerente ao conteúdo da disciplina História), sobrepujava o qualitativo da crítica histórica, deslocando-se a autoridade do ato de ensinar para o do conteúdo programático ou no âmbito das cartilhas que continham a “matéria” programada sistematicamente para ser estudada pelos alunos.

Com isso, valorizava-se muito mais a História Narrativa do que outros modelos de ensino de História (como era o caso da Idealista ou da Marxista), atribuindo ao historiador (e ao professor de História) o papel de proceder a uma narrativa meramente cronológica e evolutiva de fatos singulares e humanamente inalcançáveis, que rumavam ordenadamente para o progresso da “mãe-pátria”, chamada Brasil.

Eram os feitos heróicos, principalmente no estilo clássico da história europeia, como os da Grécia antiga ou os dos cavaleiros medievais, que determinavam o comportamento humano no espaço e no tempo. Essa postura historiográfica (e histórica) implicará por muito tempo, no meio escolar,

uma ideia de que o conteúdo escrito da História-disciplina não necessitava da interpretação, como recurso inteligível por parte do aluno e do professor, mas apenas de atenção e concentração para decodificar e memorizar as matérias transmitidas pelo docente, através dos manuais didáticos.

A História é aqui reduzida naquilo que está registrado nos manuais didáticos, estabelecendo uma espécie de monólogo escrito, “[...] sem interlocutor (no sentido face a face): seu motivo e projeto inicial são determinados pelo próprio sujeito redator”, seguindo a lógica do mundo civilizado, no qual “[...] a escrita, com todos os seus artifícios, influencia a linguagem falada todo o tempo” (FURLANETO, [2001], p. 8).

Nesse sentido, o cotidiano vivido e articulado pelo aluno (que pode corresponder à dimensão da história oral, cujo conteúdo está situado principalmente fora do espaço da sala de aula) não implicava em ser reconhecido como parte de um saber histórico, mas encarado como um aspecto da vida humana que deveria seguir os preceitos de uma determinada



sabedoria, evidenciada na autoridade moralista da história, como se fosse um modo de “consertar” os erros do passado e procurá-los evitar a qualquer custo.

Um dos argumentos contra esse tipo de história consistia na idéia de que os relatos orais eram considerados meros produtos da memória e, por isso, podiam falhar e, também, o de que o presente recriaria lembranças que transformariam automaticamente o passado. Nesse sentido, considerava-se que “o ato e a arte de lembrar jamais deixariam de ser profundamente pessoais” (PORTELLI, 1997, p. 16). Essa posição pode ser amplamente compreendida quando, se percebe que na história oral, a subjetividade é mais explícita, estabelecendo-se versões sobre determinados passados.

Desse modo, “no estudo histórico da memória histórica, é necessário dar uma importância especial às diferenças entre sociedades de memória essencialmente oral e sociedades de memória essencialmente escrita” (LE GOFF, 1984, p. 13). É o caso, por exemplo, das sociedades consideradas ágrafas, nas quais a palavra era concebida como uma espécie de fator primordial de comunicação, pois nestes tipos de sociedades não existia a separação entre o escrito e o falado, o que dava à palavra um estatuto diferenciado do que lhe é atribuído após o surgimento da escrita. Por isso, “[...] o relato oral sempre se constituiu na maior fonte humana de conservação e difusão do saber” (LÉVY, 1993, p. 40).

Ainda, em relação à memória histórica, Orlandi (1993, p. 48) argumenta que, dentro de uma mesma conjuntura, fixar um sentido sobre os demais, é a função principal da memória histórica. Ou, visto sob um outro ângulo, um espaço organizado de linearidade entre passado, presente e futuro, deve estar reservado na memória, constituindo-se numa espécie de coerência interna de uma formação social.

Segundo Burke (1992, p. 190), pode-se ressaltar também que o testemunho oral:

é certamente vulnerável a problemas tão graves quanto aqueles que afetam as fontes documentais modernas, mas eles são diferentes. Ambos têm em comum o fato de

poderem estar sujeitos à invenção da tradição [...], mas os problemas de má utilização dos dados orais são possivelmente mais fáceis de serem localizados e resolvidos.

De outro modo, pode-se dizer que “a oposição à evidência oral é muito mais fundamentada no sentimento do que no princípio” (THOMPSON *apud* BURKE, 1992, p. 165), como também, advertir que “as limitações da tradição oral devem ser amplamente avaliadas, de modo que ela não se transforme em um desapontamento, quando após longos períodos de pesquisa resultar uma reconstrução ainda não muito detalhada” (VANSINA *apud* BURKE, 1992, p. 165).

Contudo, o espaço da sala de aula não pode ser reduzido apenas à dimensão dos relatos pessoais dos alunos ou dos professores, porque exclui todos os conhecimentos resultantes de estudos e pesquisas promovidos e realizados pelos próprios historiadores.

Assim, certamente, o que não se quer aqui é simplesmente fazer uma panacéia em torno da questão oral versus escrito, mas chamar a atenção para as possibilidades de que o professor de História tem a sua frente, em termos de linguagem, quando se trata de documentos de base para a análise histórica de um determinado momento.

Portanto, o tipo de abordagem que privilegiava, acima de tudo, o ato de escrever em detrimento ao ato de falar, reduzia o saber a idéia de sabedoria, implicando num racionalismo – ligado à disciplina, a ensinamentos, à habilidade e à compreensão –, condizente com a lógica capitalista.

A sabedoria promove a justiça, a equidade, a retidão, o saber e a reflexão [exercitando-se] tanto no plano religioso, como no plano profano, e não se condiciona a níveis sociais, ultrapassando, inclusive, limites nacionais”. E, adiante, ainda ressalta que “o termo [sabedoria] encerra em si uma ‘ciência’, mas ciência moral, do comportamento e da vida, do conhecimento do bom e do justo [constituindo-se] num conjunto de normas para o bem viver (SPINELLI, 1990, p. 19-20).

Por isso, aprendeu-se a escrever mais do que a falar, principalmente no espaço da sala de aula. Afinal, um dos aspectos que se distingue dos homens da Antigüidade, é que naquele momento a cultura oral era uma necessidade, que se procurava materializar por meio

da linguagem mítica, enquanto os homens modernos são considerados “filhos” do século XVIII, marcado pela vitória das idéias racionalistas do iluminismo, capazes de traduzir a formação do mundo burguês europeu.

Concomitantemente, o aspecto da veracidade das informações tornava-se uma das grandes preocupações da ciência, acreditando-se no conhecimento total e pleno do passado, através das leituras proporcionadas pelas versões oficiais dos documentos escritos e se menosprezava as outras versões, que se construía sobre o passado, inclusive àquelas decorrentes da memória de uma comunidade ou dos membros que a constituía.

O documento parecia falar por si só, cabendo ao professor de História apenas narrar o que estava escrito, numa ordem seqüencial, objetiva e evolutiva. A postura pedagógica resumia-se numa separação mecânica entre professor (sujeito que transmitia) e aluno (objeto que recebia) em relação ao conhecimento (o que estava escrito e sacramentado pela ciência).

A noção mais tradicional, acentuada pelos historiadores positivistas, atraídos pelo lado empírico e abstrato dos testemunhos, vê no documento a expressão irreduzível do ‘fato’ como o espelho da realidade e a prova irrefutável de uma investigação equivalente a um dossiê de processo-crime (no dizer de Lucien Febvre); daí provém uma atitude de respeito quase místico da peça documental e a redução do historiador a mero copista, sacerdote do passado e funcionário especializado na coleta e organização de fontes (MARSON, 1994, p. 51).

Essa noção, como se vê, não valoriza o documento como um relato que confirma um conhecimento que se faz fora dele, mediado pela figura do historiador que escolhe e julga sobre os temas interessantes do passado. Essa lógica pode ser estendida ao livro didático, “[...] exatamente pelo seu fim pragmático de vender um ‘saber’ pronto de uma autoridade externa e pelo poder inerente ao teor afirmativo de sua linguagem imaginosa” (MARSON, 1994, p. 57).

Por isso, um dos lugares considerados privilegiados da escrita oficial é o do referido livro, detentor da verdade na história que se ensina em sala de aula. São as versões oficiais (escritas) que contém a verdade que se revela do passado à humanidade do presente.

O privilégio absoluto da escrita “[...] dominou todo o Renascimento e, sem dúvida, foi um dos grandes acontecimentos da cultura ocidental. [...] Doravante, a linguagem tem por natureza primeira ser escrita. Os sons da voz formam apenas sua tradução transitória e precária”. Esse fenômeno resume a Escrita como sendo “[...] o intelecto agente, o ‘princípio macho’ da linguagem. Somente ela detém a verdade (FOUCAULT, 1992, p. 54-55).

Assim, ressalta-se que a expressão “matéria” marca também “[...] o triunfo do cientificismo que reconhece uma só natureza material, que engloba e explica o mundo dos valores e o mundo dos fatos” (RIBEIRO JUNIOR, 1988, p. 11). Portanto, é o que fica registrado, documentado ou provado que demarca a capacidade da linguagem dos livros didáticos de História de ser “transmitida” aos alunos. Essa é a “natureza material”, traduzida naquilo que está escrito oficialmente por aqueles que possuem o saber, e a quem o poder se resume.

Por sua vez, o ato de estudar – inerente à expressão “matéria de estudo” – pode ser concebido “[...] como simples instrumento ou como mera técnica que aplica automaticamente regras, normas e princípios vindos da teoria [no caso, da matéria escrita nos livros didáticos de História]”. É uma prática que “[...] não é ação propriamente dita, pois não inventa, não cria, não introduz situações novas que suscitem o esforço do pensamento para compreendê-las” (CHAUÍ, 1985, p. 28).

A expressão “matéria de estudo”, nesse sentido, traduz-se como uma invenção tecnocrática. Em outras palavras, “partindo do princípio de que o objeto da ciência é só o positivo, isto é, o que pode estar sujeito ao método da observação e da experimentação, Augusto Comte só reconhece as ciências experimentais ou positivas, que tratam dos fatos e das suas leis” (RIBEIRO JUNIOR, 1988, p. 20).

## **6 A EXPRESSÃO “MATÉRIA DE ESTUDO” NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA E DOS ESPECIALISTAS (ORIENTADORES E SUPERVISORES ESCOLARES)**

Este capítulo aborda os aspectos metodológicos adotados na pesquisa de campo realizada nas unidades escolares do ensino médio do município de Tubarão, como também, a categorização, a análise e a descrição dos dados coletados junto aos professores de História e especialistas.

### **6.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A REALIDADE PESQUISADA E OS PROCEDIMENTOS ADOTADOS NA PESQUISA DE CAMPO**

Desde o momento que comecei a estudar no Curso Superior, por volta de 1982, no Curso de Estudos Sociais, na extinta Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina (FESSC), e, ao mesmo tempo, iniciei a minha vida como professor de História nas escolas da rede pública municipal e estadual, era comum observar, através de conversas casuais ou

mesmo nas reuniões pedagógicas, os colegas afirmarem que a disciplina História era sinônima de “matéria de estudo”.

Essa situação se refletia nas atividades pedagógicas desenvolvidas nas unidades escolares, principalmente, na época de final de ano letivo, quando os alunos prestavam exames finais. Nos conselhos de classe, muitos colegas alegavam que as disciplinas História e Geografia eram “matérias de estudo”, por isso, segundo eles, bastava os alunos estudarem os capítulos dos livros didáticos solicitados pelos professores, no sentido de se prepararem para as provas finais. Por isso, pensava a expressão “matéria de estudo” como relacionada a História-Narrativa (positivista), cujo foco de abordagem se fazia nos domínios do livro didático.

No entanto, ainda, hoje, se percebe no meio escolar, professores e especialistas dizerem que a disciplina História é uma “matéria de estudo”, mas, como as épocas são outras, pode-se pressupor que essa expressão não tenha mais a mesma abrangência dos anos 80. Desse modo, sentiu-se a necessidade de verificar entre os próprios professores de História e os especialistas, como essa expressão está sendo enfocada no meio escolar, em especial no ensino médio, ou melhor, como a expressão “matéria de estudo” vinculada à História Narrativa, está sendo enfocada entre os sujeitos dessa pesquisa. Além do mais, trata-se de uma pesquisa que possibilita discutir a metodologia e a prática de ensino de História

Para isso, recorreu-se ao delineamento qualitativo de campo do tipo Estudo de Caso, pois se trata de uma investigação que precisa da análise, descrição e interpretação de dados qualitativos, ou seja, os dizeres dos professores e dos especialistas em relação à expressão “matéria de estudo”. Outra razão para a escolha desse tipo de delineamento (qualitativo) consistiu na possibilidade de articulações que se exigem na relação entre a fundamentação teórica em relação ao objeto a ser pesquisado e o campo que se pretende

explorar, ou melhor, trata-se de um tipo de pesquisa que possibilita discutir a metodologia e a prática de ensino de História à luz das teorias semânticas.

Para que isso acontecesse, foi necessário, também, recorrer a referenciais teóricos que balizassem o objeto desta pesquisa. Assim, optou-se pela Teoria da Enunciação de Ducrot, ligada ao campo da Semântica Lingüística, mais especificamente a das noções do posto, pressuposto e subentendido, pois, segundo Lopes (1995, p. 285), “Ducrot afirma que não existe nenhum enunciado que ocorra extra contexto”. Além do mais, como professor do ensino médio e ainda atuante nesse contexto escolar, fica interessante analisar a expressão “matéria de estudo” a partir dos dizeres dos colegas de trabalho.

Outras teorias relacionadas à área do ensino de História foram descritas, para poder então abordar os dados inseridos num quadro de referenciais que permitisse ir além dos dados quantitativos, que se expressam por meio de uma leitura muito mais estatística na qual se “[...] apreende dos fenômenos apenas a região ‘visível, ecológica, morfológica e concreta’ [...]” (MINAYO, 1996, p. 22).

Desse modo, segundo Gil (2002, p. 133), a análise qualitativa:

[...] é menos formal do que a análise quantitativa, pois nesta última seus passos podem ser definidos de maneira relativamente simples. A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação.

Assim, a pesquisa qualitativa, conforme Minayo (1994, p. 21), “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”, cujo objetivo é o de “aprofundar a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos de grupos mais ou menos delimitados em extensão e capazes de serem abrangidos intensamente” (MINAYO, SANCHES, 1993, p. 247).

Em relação à população, ou sujeitos desta pesquisa (no caso, os professores de História e os especialistas), pode-se dizer que a investigação qualitativa é a mais adequada para proporcionar um estudo científico sobre os dizeres dos referidos sujeitos a respeito da expressão “matéria de estudo”.

O confronto da fala e da prática social é tarefa complementar e concomitante da investigação qualitativa, que, no entanto, alguns casos, limita-se ao material discursivo. [...] A ênfase quase absoluta na fala como material de análise transforma a questão da descoberta e da validade em habilidade de manipulação dos signos. Ela está fundamentada na crença de que a “verdade” dos significados situa-se nos meandros profundos da significação dos textos (MINAYO, SANCHES, 1993, p. 246).

Este trabalho consiste também numa pesquisa do tipo Estudo de Caso que se caracteriza como sendo um “[...] estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira que permita o seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante os outros delineamentos considerados” (GIL, 1996, p. 58). Com isso, “o alvo são as características que o caso tem de único, singular ou particular. Mesmo que existam casos similares, um caso é distinto e, por isso, causa interesse próprio” (RAUEN, 2002, p. 210).

O Estudo de Caso “[...] se aplica com pertinência nas situações em que o objeto já é suficientemente conhecido a ponto de ser enquadrado em determinado tipo ideal [ou modelo teórico]” (GIL, 1996, p. 59). Daí dizer que “estudar algo pelo seu valor intrínseco implica valorizá-lo em sua unicidade e não como suporte para a generalização, como fazem as pesquisas indutivas” (RAUEN, 2002, p. 210).

Para que isso fique compreendido de modo mais objetivo e preciso, a seguir serão descritos os aspectos pertinentes aos procedimentos ou articulações que foram necessários desenvolver nesse tipo de pesquisa, tratando-se de um delineamento qualitativo.

O questionário<sup>17</sup>, que foi aplicado junto aos professores e especialistas, é definido como sendo do tipo semi-estruturado e foi sistematizado de modo a atingir especificamente a

---

<sup>17</sup> Os modelos dos questionários estão apresentados em apêndice: para os professores (Apêndice A) e para os especialistas (Apêndice B).



dois universos do ensino médio, que são os professores que lecionam a disciplina História e os especialistas – orientadores e supervisores escolares.

Quanto às unidades escolares do ensino médio da rede pública e privada do município de Tubarão, foram investigadas na primeira rede as seguintes unidades escolares: Colégio Estadual Senador Francisco Benjamin Gallotti, Colégio Estadual Santo Anjo da Guarda, Colégio Estadual Henrique Fontes, Colégio Estadual João Teixeira Nunes, CEDUP, e na rede privada: Escola Técnica de Comércio de Tubarão, Curso e Colégio Energia, Colégio Dehon e Colégio São José.

As unidades escolares da rede pública estadual estão situadas geograficamente no perímetro considerado urbano, com exceção do Colégio Estadual Santo Anjo da Guarda que fica na periferia do município (Bairro Guarda, margem esquerda), sendo que o ensino médio, nesses colégios, funciona regularmente nos períodos matutino e noturno. Já em relação à rede privada, situam-se no centro urbano do município e o ensino médio funciona regularmente somente no período matutino.

Sobre o número de investigados, pode-se dizer que a participação se deu com 12 professores de História e, coincidentemente, 12 especialistas (em torno de oito supervisores, três orientadores e uma psicóloga). Alguns especialistas (como também professores) não responderam ao questionário, mesmo depois de várias visitas nos estabelecimentos de ensino. Alegavam que tinham esquecido o questionário em casa e depois me entregariam (inclusive deixando o número do telefone do investigador para contato), ou mesmo atribuindo falta de tempo para responder, outros não se encontravam no recinto (depois de várias vezes ter sido solicitado à devolução do questionário) por estarem viajando ou por motivo de atestado médico.

Em relação ao quadro de professores, que necessariamente foram convidados a participar dessa investigação, constatou-se que alguns desses (de um dos colégios estaduais envolvidos nesta pesquisa) não se disponibilizaram a responder, como também não houve da parte desses nenhuma justificativa para tal atitude.

Houve, também, a troca de dois questionários, pois, no momento da visita, os professores estavam participando de uma reunião pedagógica e o diretor da unidade escolar ficou então encarregado de entregá-los, e talvez não prestando a devida atenção quanto os modelos diferentes, um professor respondeu o questionário destinado ao especialista e esse respondeu o do professor.

É interessante ressaltar que o Curso e Colégio Energia não possui formalmente no seu quadro funcional o cargo de orientadora ou supervisora educacional, sendo que uma psicóloga exerce essa função.

Os professores que participaram dessa investigação estão assim distribuídos por unidade escolar: Colégio Estadual Senador Francisco Benjamin Gallotti (2), Colégio Estadual Santo Anjo da Guarda (1), Colégio Estadual Henrique Fontes (1), Colégio Estadual João Teixeira Nunes (1), CEDUP (1), e na rede privada: Escola Técnica de Comércio de Tubarão (1), Curso e Colégio Energia (1), Colégio Dehon (2) e Colégio São José (2).

Quanto ao número de especialistas tem-se: Colégio Estadual Senador Francisco Benjamin Gallotti (3), Colégio Estadual Santo Anjo da Guarda (1), Colégio Estadual Henrique Fontes (2), Colégio Estadual João Teixeira Nunes (1), CEDUP (2), e na rede privada: Escola Técnica de Comércio de Tubarão (1), Curso e Colégio Energia (1), Colégio Dehon (1) e Colégio São José (-).

Com exceção de um professor de História que está concluindo a graduação neste final de ano (2004), os demais são graduados. A maioria desses, também, concluiu a

especialização *lato senso*, e possui o título de mestre. Por outro lado, todos os especialistas são graduados e a maioria já tem a especialização (*lato senso*) concluída.

No tocante ao processo de investigação no campo, primeiro o investigador entrou em contato com a maioria dos professores e dos especialistas, através de conversas casuais ou informais, com o objetivo de aproximá-los aos propósitos da pesquisa em questão.

Um dos aspectos previamente constatados foi o de que já existe uma certa cultura que define a disciplina História – assim como a disciplina Geografia – como uma “matéria de estudo”. Segundo muitos desses, isto se deve ao fato de que havia uma tendência, no meio escolar, de se separar os conteúdos das chamadas “ciências exatas” e das “ciências humanas”, no sentido de remeter as primeiras ao âmbito do cálculo e as segundas ao da “decoreba”. Por isso, a construção das questões do questionário aplicados aos professores e especialistas, partiu do pressuposto de que os professores e especialistas entendem a disciplina História como uma “matéria de estudo”. Além disso, o processo de elaboração das questões contou com a participação de muitos colegas e professores de História, no qual foi mantida a idéia da disciplina História como “matéria de estudo”. Outro aspecto relacionado a esse assunto, é o de que a natureza das próprias questões do questionário aplicado (apêndices A e B) já pressupõe o entendimento da disciplina História como “matéria de estudo”.

Nessa mesma dimensão, outro aspecto a ser lembrado é o de que muitos dos professores e especialistas consultados (nesta investigação) são colegas de trabalho do próprio pesquisador, pois lecionam em vários cursos de graduação da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Isso permitiu uma interação com a maioria dos sujeitos da pesquisa e, dessa maneira, uma certa familiaridade com o objeto do trabalho enfocado.

Ao procurar certificar-se, previamente, de algumas particularidades inerentes à realidade atual da educação no município de Tubarão, verificou-se que a entrevista semi-

estruturada não seria viável no momento (meses de maio e junho/2004), pois os mesmos estavam envolvidos em cursos de aperfeiçoamento, como também, no fechamento de médias e correções de avaliações escritas. Segundo alguns deles, “teriam que atravessar a madrugada para dar conta do recado”, referindo-se as avaliações.

Por esses motivos, recorrendo ao professor orientador deste trabalho, decidiu-se pela aplicação de um questionário (semi-estruturado), dando um prazo aproximado de quatro semanas para que pudessem responder, sem comprometer substancialmente as reflexões pretendidas pelas questões sistematizadas no referido instrumento de pesquisa. Contudo, alguns dos professores e dos especialistas necessitaram de mais tempo para responder, levando-se em consideração os contratempos das atividades no meio escolar, como os citados anteriormente (no decorrer da página 113).

Lembra-se, também, que ficou comunicado aos sujeitos participantes da pesquisa (no caso, os professores de História e os especialistas), que os resultados deste trabalho dissertativo seriam devolvidos aos mesmos após o término, de modo a ajudá-los no processo de reflexão sobre os problemas do ensino de História nas suas respectivas unidades escolares.

Por se tratar de um estudo de campo e fundamentado nas idéias de Gil (2002), a organização e sistematização dos dados coletados são apresentadas conforme a seqüência das questões elaboradas para os professores e especialistas, seguido das etapas da categorização, descrição, interpretação e discussão dos dados.

## **6.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS EM RELAÇÃO ÀS RESPOSTAS DA QUESTÃO Nº 1 (DO QUESTIONÁRIO)**

Em relação à questão 1 (O que significa para você dizer que a disciplina História é uma “matéria de estudo”. Aponte algumas razões que justifiquem seu posicionamento.), temos os comentários dos professores e dos especialistas.

Importante dizer que as respostas estão transcritas exatamente como foram entregues.

### **6.2.1 OS DIZERES DOS PROFESSORES**

#### **Professor A:**

“O currículo escolar foi estruturado numa perspectiva cartesiana. Nesse sentido, o conhecimento foi fragmentado em áreas de especialização. O ensino da História, nesse contexto, foi reduzido a uma matéria de estudo. Esse procedimento desconsidera, na prática escolar, o saber como processo e como construção individual e social dos seres humanos em interação no tempo e no espaço.

Compreender a História como matéria de estudo é fragmentar o conhecimento histórico em unidades e conteúdos que serão ensinados como produto do saber humano, muitas vezes, separado do contexto que o produziu.

O currículo organizado em grade e a aula dividida em disciplinas, que devem ser ministradas num tempo limitado que impõe o ensino da História como matéria de estudo e não como dialética social”.

#### **Professor B:**

“Não. A disciplina de História é dialética e por esta razão exige compreensão dos fatos, de suas conseqüências e sua ligação com outras esferas sociais. Assim sendo, estudar um fato histórico isoladamente não permite ao indivíduo estas conexões”.

**Professor C:**

“A disciplina de História até alguns anos atrás, era utilizada simplesmente para repasse de conhecimento, era a disciplina da decoreba, o assunto era visto como mofo do passado.

Hoje podemos dizer que esta opinião já está ultrapassada, pois nós professores desta área estamos procurando derrubar este mito, desmitificar esta visão.

Procuramos mostrar ao educando a importância do conhecimento histórico, analisando o contexto que os envolvia e o que levou o desenvolvimento e evolução dos acontecimentos e seus reflexos para as sociedades posteriores”.

**Professor D:**

“Considero esta afirmação uma inconseqüência. Ela admite que para o aluno ser bem sucedido basta estudar sozinho, ler – ser autodidata –, dispensa a presença do professor e a atenção na sala de aula.

Para estas pessoas, a disciplina não teria a importância de outras como Matemática, Ciências, Língua Portuguesa, etc., e por isto não precisa ser estudada com seriedade.

Estas pessoas não vêem a História como importante área do conhecimento humano”.

**Professor E:**

“Toda disciplina escolar é matéria de estudo, pois se não estudar o assunto fica muito mais complicado.

Com relação à pergunta, eu não concordo, conforme o que justifiquei acima. Quem faz esta justificativa, eu acredito, está se referindo ao aluno decorar o assunto, o que também não concordo. O aluno precisa entender”.

**Professor F:**

“Toda disciplina escolar é uma matéria que sugere leitura, análise interpretativa, que leva à conclusão(ões), cujo princípio básico é a compreensão e reelaboração do tema (conteúdo) investigado”.

**Professor G:**

“Reconstruir o passado humano não é tarefa das mais fáceis. Por isso, é um absurdo se afirmar que a História é, simplesmente, ‘matéria de estudo’, simples ‘decoreba’. Os estudos sobre a História são especialmente complicados e polêmicos, pois tratam de sociedades que desapareceram há milhares de anos e deixaram poucos registros; muitas vezes, no caso da Pré-História, nenhum deles escrito, já que as sociedades desse tempo eram ágrafas. Por isso, a História vale-se de outras ciências: Arqueologia, Sociologia, Filosofia, Antropologia, Psicologia, etc. Essa necessidade de dialogar com outras disciplinas e ciências, por si só já afasta o ‘pré’-conceito de que História é ‘matéria de estudo’.

**Professor H:**

“Gostaria primeiramente de deixar claro que todas as disciplinas são ‘matéria de estudo’, pois o processo de montagem de uma disciplina pressupõe um estudo para que ela seja organizada (conteúdos e delimitações) e que haja num permanente estudo que dê a sua existência e reformulações.

Mas o que se refere à questão, o chavão ‘matéria de estudo’ (no sentido pejorativo) foi aplicado às matérias que dispensam o uso de cálculos e fórmulas e que por isso são consideradas de menos importância e de ‘decoreba’. No caso da disciplina de história, por muitos anos foi desconsiderada tanto por alunos, como por alguns profissionais, que fizeram de seu ofício uma rotina de datas aleatórias, heróis desvinculados e uma lista de questionários mecanicamente montados e aplicados em testes medíocres, que pouco contribuíram para o crescimento cognitivo do educando.

Há pelo menos uma década iniciou-se uma nova forma metodológica e pedagógica para o trabalho da disciplina de história. Esse novo jeito passa pela pesquisa mais apurada dos conteúdos e livros, bem como pelo estímulo a controvérsia enfatizando temas polêmicos com um olhar mais apurado às questões culturais”.

**Professor I:**

“Historicamente possuímos uma educação formal onde os conteúdos ainda são abordados de forma visivelmente fragmentados.

Por conta dessa fragmentação, surgiram as chamadas disciplinas ou matérias que são sínteses de conteúdos específicos considerados relevantes para o processo ensino-aprendizagem.

Nessa abordagem, costuma-se chamar a disciplina de História de ‘matéria de estudo’ (algo palpável do ponto de vista da ciência positivista).

Pressupondo-se que o estudo é um meio para a aquisição de conhecimentos, concordo que a História também seja uma matéria de estudo. Porém, não concordo com afirmações que buscam separar as chamadas ‘matérias de estudo’ (aquelas mais ligadas às ciências ‘não exatas’) daquelas ditas exatas como Matemática, Física, Química, etc.

Nesse ponto de vista, estudar significa entupir-se de informações quantificadas sem reflexões e contextualizações. Para tanto, a História torna-se matéria de estudo quando o leitor ou pesquisador busca fazer uma análise reflexiva dos fatos históricos adquirindo conhecimentos e tendo a capacidade de reelaborar esses conhecimentos”.

**Professor J:**

“No meio escolar é comum classificar a disciplina de História como ‘matéria de estudo’, dando a idéia de que Física, Matemática e Química são disciplinas desprovidas de ‘estudo’. O termo ‘estudo’, infelizmente, ganhou o sinônimo de ‘leitura obrigatória’, algo ‘chato’ para o aluno. A questão é que o ato de estudar envolve leitura, análise, discussão, etc. A prática do estudo não pode ser reduzida, mediocrementemente, à simples leitura e memorização de datas e fatos históricos e, conseqüentemente, minimizando a importância da disciplina de História”.

**Professor K:**

“Da educação tradicional positivista, vive-se seus efeitos. A escola foi dividida em duas ciências básicas, uma para ocupar-se com as chamadas ciências humanas, desvinculada das ciências ‘racionais’, de cálculo, só era possível de se tornar ciência aquilo que fosse comprovado na prática. E de outro, as ciências humanas que ficaram em segundo plano. Surgiu, então, uma divisão. Com o passar dos tempos virou senso comum: todo conteúdo que não leva cálculo não é texto, e estudar texto sem cálculo é para qualquer um tirar notas boas.

Alguns pais, na semana passada, não gostaram que seus filhos tiraram notas baixas em história, alegando que isso não pode acontecer, pois se trata de uma ‘disciplina de estudo’.

Entendo, então, o que a divisão das ciências causou em épocas passadas e reflete ainda hoje: há quem considere ‘disciplinas’ superiores e inferiores.

As ciências ditas humanas ficaram como ‘matéria de estudo’, com pouca importância na escola. Enquanto que toda a área é de estudo e de pesquisa.



\* Lembro, também, de uma escola para a classe popular e outra para a elite”.

**Professor L:**

“As razões para se dizer que a disciplina História é uma ‘matéria de estudo’ é o próprio significado do verbo estudar, que quer dizer: aprender, entender, compreender, examinar, analisar, observar. Matéria de estudo, não como memorização e reprodução ou ainda para diferenciar das ciências exatas, mas sim, com novas reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem, nos quais os alunos passaram a ser considerados como participantes ativos do processo de construção do conhecimento, uma perspectiva que interfere nas terminologias utilizadas para definir os objetivos do ensino de História. Verbos como identificar, descrever, caracterizar e ordenar foram complementados com outros, que explicitam a preocupação em valorizar atitudes intelectuais nos estudantes, como comparar, analisar, relacionar, pesquisar, ler e apropriar-se do saber”.

## **6.2.2 CATEGORIZAÇÃO DOS DIZERES DOS PROFESSORES**

A partir dos dados expostos nos comentários dos professores sobre o sentido da expressão “matéria de estudo”, pode-se apresentar as seguintes categorias:

- a) conteúdo fragmentado, descontextualizado;
- b) decoreba ou memorização;
- c) dispensa o uso de cálculos e fórmulas;
- d) diz respeito às ciências não-exatas ou ciências humanas;
- e) compreensão e elaboração do tema (conteúdo) investigado (problematização, tematização).

## **6.2.3 OS DIZERES DOS ESPECIALISTAS**

**Especialista A:**

“A matéria de História é uma disciplina de estudo, porque não é pra se decorar, precisando, porém, de muita atenção e concentração na hora dos textos, a fim de facilitar a interpretação”.

**Especialista B:**

“Não parece correto, porque história e outras são disciplinas ou áreas pedagógicas, e matéria parece se referir a objeto de estudo. Este, por sua vez, precisa ser refletido, ou seja, é preciso perguntar qual o objeto de estudo da história, que ela é uma ciência e como tal deve investigar, elaborar e construir conceitos”.

**Especialista C:**

“Acredito, primeiramente, que a disciplina de História está mais para estabelecer relações aos acontecimentos situados mediante um contexto social, político e econômico.

O paradigma da disciplina de História como ‘matéria de estudo’ advém de uma cultura que em se tratando da abordagem de conceitos, idéias e fatos narrados e/ou descritos, que tivessem e merecessem várias leituras para então memorizar através da repetição. E para isto, haveria necessidade inclusive de ‘hábitos de estudos’.

Porém, na atualidade, todas as matérias requerem ‘estudo’, no sentido de confrontar idéias, descobrir intenções, analisar outros contextos para gerar uma síntese por parte do aprendiz (seja ele aluno ou professor), proporcionando a aquisição do ‘conhecimento real’.

**Especialista D:**

“Quando se fala em matéria de estudo limita muito o conhecimento. A maneira do professor colocar o conteúdo, isto é, sua metodologia de trabalho deve ser de forma participativa, professor versus aluno.

Com pesquisa, questionamentos, trabalhando dentro de um contexto, problematizando a situação. O professor é um meio para que o aluno ultrapasse a fronteira do conhecimento”.

**Especialista E:**

“A expressão ‘matéria de estudo’ é comumente utilizada para aquelas disciplinas que não exigem raciocínio lógico-matemático e para as quais julga-se que, tendo o aluno

trabalhado em sala de aula e com o apoio de um material básico estará em condições de estudando sozinho assimilar facilmente o assunto.

Esta expressão ‘matéria de estudo’, quando aplicada apenas a determinadas disciplinas é utilizada erroneamente, haja vista que todas as disciplinas exigem que o aluno dedique tempo extra-classe para complementar sua aprendizagem”.

**Especialista F:**

“Significa dizer que implica estudo do conteúdo para poder entender o significado textual e histórico. Matéria de estudo, porque são textos escritos que para um posicionamento crítico e compreensivo, implica em hábito de leitura”.

**Especialista G:**

“A disciplina de História é uma matéria de estudo, porque utiliza-se da leitura, interpretação e criticidade dos conteúdos, como principal instrumento para atingir seus objetivos”.

**Especialista H:**

“Não só a disciplina de História é ‘matéria de estudo’, como a demais que integram o currículo escolar. Todas são importantes para a compreensão da sociedade contemporânea em seus aspectos sócio-econômico e culturais, exigindo leitura e pesquisa”.

**Especialista I:**

“No meu entendimento não deveria haver esta distinção entre as disciplinas, separando-as entre ‘matérias de estudo’ ou ‘matéria de cálculo’. Acredito que todas as disciplinas deveriam ser consideradas de estudo. Umas exigindo mais leitura e posicionamentos críticos e teóricos, outras mais raciocínio lógico. Todas merecem igual dedicação de estudo”.

**Especialista J:**

“Entendo que as pessoas quando dizem ser a História uma ‘matéria de estudo’ estão querendo dizer que por ser teórica, basta estudá-la ou decorá-la. Porém, eu entendo que a disciplina História deve ser compreendida, interpretada e analisada”.

**Especialista K:**

“Na minha concepção, todas as disciplinas são matérias de estudo. A disciplina de História tem assumido esse significado como ‘matéria de estudo’, porque exige leitura constante de acontecimentos que não se esgotam. E para que o conteúdo de História seja compreendido precisa-se estar sempre buscando, pesquisando novos acontecimentos, relacionando o fato com a consequência (o ontem com o hoje)”.

**Especialista L:**

“Porque esta disciplina requer estudos, preparações, análises (passado/presente), pesquisas”.

**Especialista M:**

“É uma disciplina que é estudada no colégio. Por isso, “matéria de estudo”. Assim, nossos alunos terão formação para serem cidadãos com uma consciência crítica e não apenas preocupadas com seu próprio ‘mundinho’, alheios da coletividade onde vivem. Assim como a história, as outras disciplinas também são matérias de estudo. Essa é a minha visão, não a do colégio. Para ser a do colégio precisaríamos passar este questionário para outros profissionais do mesmo”.

#### 6.2.4 CATEGORIZAÇÃO DOS DIZERES DOS ESPECIALISTAS

Baseando-se nos dados expostos nos comentários dos especialistas sobre o sentido da expressão “matéria de estudo”, pode-se destacar as seguintes categorias:

- a) “decoreba” ou memorização;
- b) dispensa o raciocínio lógico-matemático (cálculo);
- c) diz respeito às ciências não-exatas;
- d) compreensão e reflexão dos conteúdos (problematização, tematização);
- e) formação para serem cidadãos.

### 6.2.5 DESCRIÇÃO DOS DADOS RELACIONADOS À QUESTÃO Nº 1

A partir dessas categorias, pode-se descrever os seguintes aspectos:

- a) há uma rejeição, quase unânime, da idéia de que a disciplina História seja uma “matéria de estudo”, pois esta expressão está relacionada muito mais à tendência da História-Narrativa (positivista), que se preocupa demasiadamente com a memorização (ou “decoreba”) dos conteúdos estudados em sala de aula, principalmente aqueles dos livros didáticos;
- b) questiona-se dizendo que todas as disciplinas do currículo escolar são “matérias de estudo”, confrontando com a idéia de que a História seja uma disciplina só para ensinar a decorar conteúdos;
- c) apresenta-se a idéia de que o conteúdo da disciplina História não envolve diretamente cálculos matemáticos e, por isso, muitas vezes, é considerada no meio escolar de menor dificuldade (e importância) nos estudos escolares;
- d) a História é uma disciplina que pertence ao campo das ciências humanas (ou ciências não-exatas), que dispensam o uso de cálculos e fórmulas, e nem por isso pode-se pensa-la como uma disciplina que ensina apenas a estudar a sucessão ordenada de fatos ou episódios isolados, tais como: guerras, batalhas, heróis e muitos outros;
- e) está presente na fala dos professores e dos especialistas uma grande preocupação em confrontar a dialética social à perspectiva positivista, apesar de que a estrutura curricular ainda esteja sistematizada em áreas de especialização (como é o caso das disciplinas escolares);
- f) considera-se o positivismo uma abordagem ainda viva no meio escolar, que se constitui numa espécie de tradição positivista;

- g) estudar relaciona-se muito mais a formação do cidadão que deve estar preocupado com a coletividade social e não apenas com seus problemas particulares;
- h) observa-se, também, no dizer do especialista M que a sua opinião apresenta-se desvinculada do projeto pedagógico do colégio, como também, do próprio corpo docente.

### **6.3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS EM RELAÇÃO ÀS RESPOSTAS DA QUESTÃO Nº 2 (DO QUESTIONÁRIO)**

De acordo com a questão 2 (Qual o seu posicionamento em relação a utilização do livro didático no ensino de História?) respondida pelos professores e pelos especialistas, temos os seguintes comentários:

#### **6.3.1 OS DIZERES DOS PROFESSORES**

**Professor A:**

“O livro didático, no contexto da organização escolar, torna-se indispensável para o trabalho do professor, pois a aula é organizada em conteúdos de ensino que devem ser apropriados pelos alunos.

Nesse sentido, os professores, segundo a didática, devem organizar objetivos de aprendizagem que serão desenvolvidos em aula e sua efetivação medida nas atividades avaliativas. Se o sucesso da aula depende do alcance, pelo aluno, do objetivo proposto pelo professor, em relação ao conteúdo ensinado/estudado, o livro didático torna-se um facilitador para a otimização do modelo de organização escolar instituído”.

**Professor B:**

“Acredito que o livro didático tem a sua utilidade como mediador do conhecimento no que tange a apropriação às classes menos favorecidas, ao acesso às fontes de conhecimento científico.

Neste sentido, o livro didático torna-se um recurso que mediado pelo professor, torna-se um instrumento positivo a aprendizagem.

Portanto, temos em contrapartida o alerta de não sermos dependentes deste recurso, o que tornaria uma visão equivocada dos conceitos de História nos dias hodiernos; porque os mesmos aponta-nos para uma metodologia que pontue a história pessoal, local, global, num movimento dialético progressivo-regressivo-progressivo”.

**Professor C:**

“O livro didático é o ponto de partida, é um dos recursos que não podemos deixar de utilizar, principalmente no ensino fundamental. A partir dele, podemos sugerir outros recursos como: revistas, jornais, documentários, outros textos auxiliares, etc. Assim, a partir daí, a abordagem, a discussão do tema passa a ter uma visão ampliada, mais debatida, a curiosidade mais aguçada.

Com isso, o livro didático abre a porta da curiosidade e os complementos surgem na discussão no grande grupo.

Já no ensino médio, eu costumo sugerir, ou melhor, indicar o tema e deixar o livro didático ou até mesmo paradidático, ou qualquer outro texto concernente ao mesmo, a critério do aluno, desde que tragam o material com uma leitura prévia, assim a discussão no grande grupo torna-se mais interessante e interativa”.

**Professor D:**

“Sou a favor do uso do livro didático, porque já trabalhei sem este recurso e garanto, foi muito difícil. Precisei selecionar temas/textos de diferentes autores. Isto exige muito tempo de preparação e nem sempre é viável. O livro didático deve ser usado como um recurso, nunca como um fim”.

**Professor E:**

“O livro didático sem explicação e contextualização não serve para muita coisa. Eu considero o livro didático um excelente instrumento, quando bem utilizado. Sou a favor do

livro, mas sou contra o professor ficar obrigatoriamente amarrado a ele; como já disse, ele é mais um instrumento”.

**Professor F:**

“O livro didático é um referencial teórico básico, não deve constituir-se numa espécie de manual indispensável, uma ‘Bíblia’, cujos dogmas geram discussões provocadas por ‘paixões’ acadêmicas ou pelo fanatismo teológico ou ideológico”.

**Professor G:**

“O livro didático deve oferecer ao professor e aos alunos uma colaboração para a compreensão tanto da ação dos seres humanos no tempo como dos processos históricos mais amplos, por caminhos interessantes e criativos. Evidentemente, não se trata de uma explicação única e definitiva acerca da história humana nem de material didático auto-suficiente, com pretensões de anteceder e substituir a figura do professor. Como qualquer material didático, o livro pode servir de instrumento de apoio para o professor e alunos e contribuir para o processo de ensino-aprendizagem”.

**Professor H:**

“O livro didático é uma ferramenta importante quando bem selecionado e utilizado. Porém, com a questão mercadológica, autores e editoras preocupam-se mais com a estética do livro e comprometem o aspecto do conteúdo. Essa questão liga-se ao custo do material que nem sempre está fora da realidade econômica do estudante.

Outra questão interessante é a forma de escolha dos livros nas escolas públicas onde os professores são convidados a escolherem o livro a partir de uma lista já previamente selecionada. Este fato pressupõe uma padronização dos conteúdos à serem trabalhados, indo contra os Parâmetros Curriculares Nacionais que pedem um maior cuidado com as questões regionais.

O livro didático é importante desde que sua escolha passe pelo crivo do professor que tem moral e autoridade para escolher o que utilizar, partindo de sua realidade espaço social e do nível cognitivo de seus alunos”.

**Professor I:**

“O livro didático é um dos vários instrumentos utilizados no processo ensino-aprendizagem.



Esses livros, a partir dos anos 90, passaram a ter uma abordagem mais crítica, com ênfase ao social, ao cotidiano e alguns chegam a ser coletâneas de artigos muito interessantes para o estudo da História.

Muitos educadores, nos últimos anos, passaram a abominar o livro didático, culpando-o por boa parte das ‘mazelas’ que afligem a educação no Brasil. Todavia, acredito que a culpa não está no livro em si, mas na conduta do professor ao utiliza-lo”.

**Professor J:**

“O livro didático não deve ser o único recurso a ser utilizado pelo professor de História. O talento e os conhecimentos do professor devem superar os limites do livro didático. O professor de História precisa dominar o livro didático, e não o contrário”.

**Professor K:**

“É preciso ter um texto básico, escolhido conforme a proposta pedagógica de cada escola. O problema que depois de escolher e de comprar o livro, os pais querem que o professor o termine, trabalhe por inteiro”.

**Professor L:**

“Penso que, todo material que no acesso ao conhecimento tem a função de ser mediador na comunicação entre o Professor e o aluno, podendo ser considerado material didático. Podem ser livros, apostilas, manuais, textos, vídeos e demais instrumentos que são utilizados pelo professor para criar situações de ensino.

O meu posicionamento a respeito da utilização do livro didático no ensino de História, é que existem livros de boa e má qualidade. Todos precisam ser analisados e avaliados cuidadosamente. Ao optar ou não por incorporar o livro didático em minha prática escolar, tenho sempre em mente que o trabalho do docente não consiste em reproduzir conhecimentos e métodos de ensino pré-fixados ou pré-concebidos por materiais didáticos. Ao meu ver, os materiais, os recursos e os métodos didáticos devem ser múltiplos e diversificados. O professor tem responsabilidades educacionais e sociais que não devem ser transferidos em sua totalidade para os livros.

Ao mesmo tempo, tenho que reconhecer que diante da realidade brasileira (exclusão social, analfabetismo, baixos salários), os livros didáticos são o único material de acesso e leitura de grande parte da população às informações básicas e também garantem para

a indústria editorial, mercado certo e seguro. Precisamos apenas aperfeiçoar, melhorar o livro didático e diversificar as bibliotecas escolares”.

### **6.3.2 CATEGORIZAÇÃO DOS DIZERES DOS PROFESSORES**

Baseando-se nos comentários dos professores sobre a utilização do livro didático em sala de aula, pode-se categorizar:

- a) recurso didático ou ferramenta de trabalho;
- b) uma das muitas ferramentas que deve ser utilizada pelo professor;
- c) referencial teórico básico;
- d) não é uma explicação única e definitiva sobre a história humana;
- e) mediador na comunicação;
- f) facilitador;
- g) indispensável no trabalho.

### **6.3.3 OS DIZERES DOS ESPECIALISTAS**

#### **Especialista A:**

“É preciso que se decida pela utilização de um mesmo livro didático, podendo ser complementado com outros materiais que venham a acrescentar e complementar o entendimento dos conteúdos. Os professores destas disciplinas terão que ser espertos e dinâmicos a fim de conseguirem enriquecer cada vez mais suas aulas”.

#### **Especialista B:**

“Não apenas o livro de ‘história’, mas todos devem ser somente um recurso a mais no trabalho do professor. Não deveria, mas, geralmente, é o principal recurso pedagógico. Ele, muitas vezes, define a linha pedagógica interferindo nos conceitos e contrariando projetos pedagógicos”.

**Especialista C:**

“A utilização do livro didático em qualquer área do conhecimento assume um papel de referência e de pesquisa frente às abordagens do autor; mas ele é apenas um dos recursos a serem utilizados pelo professor, uma vez que o mesmo é escolhido pela concordância da abordagem do autor referente aos assuntos trabalhados na série.

Reafirmo, ainda, a necessidade do manuseio em outras fontes para proporcionar uma apropriação do conhecimento de forma mais global”.

**Especialista D:**

“Não sou contra, mas o professor não pode se limitar apenas ao livro. Os textos podem ser questionados, comparados, buscando novas fontes, isto é, acrescentar novas pesquisas”.

**Especialista E:**

“O livro didático poderá ser utilizado como referencial de apoio mas não como o planejamento diário do educador.

Cabe ao mesmo estabelecer vínculos com outros materiais como: TV, vídeo, revistas, jornais, periódicos entre outros, estabelecer o paralelo entre o passado e o presente, deve ser fundamental no trabalho educativo”.

**Especialista F:**

“Numa sociedade em que a leitura não é um hábito, o livro didático é importante como um ponto de partida. Não deve e não pode ser a única referência no conhecimento do aluno. Ele precisará de outras fontes”.

**Especialista G:**

“Nos últimos anos, o livro didático tem sido objeto de estudo. Em relação ao aluno de escolas públicas, na maioria das vezes é o principal recurso de informação. Sendo assim, é necessário que o professor possibilite ao aluno o acesso a outros horizontes do conhecimento.

Ao utilizar-se do livro didático é essencial que o aluno saiba ler, interpretar e diferenciar documentos e linguagens, desenvolver suas habilidades operatórias, tornando-se um sujeito situado em seu tempo, com a dimensão da sua cidadania”.

**Especialista H:**

“Um bom livro didático facilita a compreensão dos conteúdos estudados, porém o professor não pode apenas se deter no seu uso. É imprescindível que utilize outros recursos com a pesquisa em revistas, fitas de vídeo, visitas, entrevistas, etc., que tornarão as aulas mais dinâmicas e atraentes”.

**Especialista I:**

“Em relação ao livro didático poderia dizer que é um excelente suporte para o trabalho do professor. No entanto, não deveria ser o único. Para que o trabalho do professor seja realmente eficiente, é necessário que se busque outras fontes de enriquecimento, tais como revistas atualizadas, textos diversificados, notícias de jornais, enfim, não se pode ficar preso a um único material didático”.

**Especialista J:**

“O livro didático deve servir de complemento, suporte, fonte de pesquisa, enfim, auxiliar o professor, mas não para segui-lo fielmente, pois entendo que o professor deve pesquisar em várias fontes para planejar suas aulas”.

**Especialista K:**

“Na escola pública, para muitos alunos, o livro didático é o único recurso que o mesmo dispõe em sua casa para o estudo da disciplina.

Para o professor deve servir apenas como um recurso a mais para planejar e executar suas atividades”.

**Especialista L:**

“É interessante, porém, deve haver também outros recursos, como: fitas de vídeo, textos complementares, apostilas. Não prender-se somente ao livro didático”.

**Especialista M:**

“A pergunta é objetiva, sem maiores questionamentos, então, sou a favor da apostila ou livro”.

#### **6.3.4 CATEGORIZAÇÃO DOS DIZERES DOS ESPECIALISTAS**

De acordo com os comentários dos especialistas relacionados, pode-se categorizar os seguintes pontos:

- a) o livro didático é um dos muitos recursos ou fontes de estudo;
- b) considerado um ponto de partida para os estudos;
- c) referencial de apoio;
- d) complemento, suporte, fonte de pesquisa;
- e) não é a única referência no conhecimento;
- f) principal recurso de informação para os alunos (principalmente nas unidades da rede pública estadual).

#### **6.3.5 DESCRIÇÃO DOS DADOS RELACIONADOS ÀS RESPOSTAS DA QUESTÃO Nº 2**

Baseando-se nos comentários dos professores e dos especialistas, pode-se fazer a seguinte descrição:

- a) o livro didático é definido como sendo uma ferramenta indispensável de trabalho do professor, tanto para fins didáticos ou pedagógicos, tornando-o um facilitador para a otimização do modelo de organização escolar instituído;
- b) o conteúdo do livro didático é um referencial teórico básico que permite sistematizar as aulas, levando-se em consideração o conteúdo de outras fontes de estudo (revistas, jornais, livros paradidáticos e muitos outros);

- c) é considerado o principal recurso de informação dos alunos, principalmente, na rede de ensino público estadual, onde os alunos apresentam dificuldade financeira para adquirir outras fontes de informação e conhecimento;
- d) é o colaborador no processo de compreensão dos conteúdos discutidos em sala de aula e, por isso, incapaz de substituir a atuação do professor, havendo necessidade de incluir a história pessoal, local e global na metodologia de ensino.

## **6.4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS EM RELAÇÃO ÀS RESPOSTAS DA QUESTÃO Nº 3 (DO QUESTIONÁRIO)**

O conteúdo da questão nº 3 foi sistematizado de modo distinto para os professores e para os especialistas.

### **6.4.1 OS DIZERES DOS PROFESSORES**

Quanto à questão 3 (Que livro didático você utiliza como parâmetro para desenvolver suas aulas de História? Ele foi escolhido pela escola ou por você? Faça algumas considerações a respeito dessa escolha.), restrita aos professores, os comentários foram os seguintes:

**Professor A:**

“No Colégio em que atuo como professor de História utiliza-se uma apostila de um curso de preparação para o vestibular, cuja organização impõe ao professor o seu cumprimento integral.

Cada aula já está planejada e cronometrada na apostila. Nesse caso, o professor é um mero executor de um planejamento que lhe é externo.

No entanto, a fundamentação dos conteúdos incluem inúmeras leituras realizadas por este professor durante sua vida pessoal e profissional”.

**Professor B:**

“O livro didático como já afirmei anteriormente é um dos recursos que já possuímos para somar na mediação do conhecimento científico-histórico; o que não significa ser exclusivamente o norte do conteúdo no plano de ensino”.

**Professor C:**

“Como no momento, nesta unidade escolar estou trabalhando a disciplina de Estudos Regionais, adotamos ou colocamos como opção, uma apostila montada com textos sobre a História de Santa Catarina, atualidades catarinenses e História Regional, organizada a partir de textos do Livro de Walter Piazza, da Editora Lunardelli, alguns materiais recolhidos com colegas, e nas secretarias municipais e Amurel para o fechamento da apostila.

Esta apostila foi estruturada por nós professores de História, desta unidade escolar, e este ano cada um fará as implementações necessárias sobre a parte final da apostila, as atualidades e os temas regionais”.

**Professor D:**

“História: das cavernas ao 3º milênio, da editora Moderna. Foi escolhido pela equipe de professores do ensino médio do Colégio por considerá-lo rico em informações para preparação para os vestibulares e por possibilitar debates/reflexões que levem os alunos a sentir gosto pela boa leitura e desenvolver senso crítico”.

**Professor E:**

“Vários, os que a escola utiliza, alguns que já conheço. Os livros da escola foram escolhidos pela 20ª Gerei e é muito bom o livro de Mário Schmidt, História Crítica”.

**Professor F:**

“Não utilizo bibliografia única, evito limitações imposta por autores que seguem linhas contraditórias ou monopolistas. O livro didático das unidades escolares onde atuo como educador, foi escolhido pela decisão da maioria ligada à área do conhecimento histórico”.

**Professor G:**

“Desde o ano 2000, utilizei duas bibliografias básicas no ensino médio. De 2000 a 2002, utilizei o livro ‘Toda a História: História Geral e do Brasil’, dos autores José Jobson de A. Arruda e Nelson Piletti e, de 2002 a 2004, uma apostila baseada no livro de Antonio Pedro, História Geral.

O primeiro livro foi escolhido pelos professores por ser um livro que em 2000 era o mais prático e completo para a preparação do vestibular; o segundo pela mesma razão. Ambos possuem um conteúdo prático, isto é, trabalham as questões essenciais dos fatos e acontecimentos. O primeiro livro vem acompanhado de mapa que facilita a compreensão sócio-espacial dos acontecimentos”.

**Professor H:**

“Atualmente, o livro utilizado denomina-se ‘Nova História Crítica’, de Mário Schmidt”.

**Professor I:**

“O livro didático e apostila são parâmetros para a organização do plano de ensino, mas não são os únicos. Os conhecimentos adquiridos pelo professor a partir de estudos em livros técnicos, em conferências, em cursos de especialização etc., ou seja, o aperfeiçoamento constante são parâmetros essenciais para o ensino da História”.

**Professor J:**

“No Colégio Estadual uso o sistema de módulos, apostilas compostas de vários livros e autores, que levam o aluno a buscar pesquisas, para responder determinadas situações.

No Colégio Particular foi sugestão de outros professores da disciplina e eu não conhecia anteriormente.

É preciso pensar e escolher um livro adequado que concilie outros fatores de pesquisa. Uso o livro, porém, meus alunos pesquisam em outras fontes, a maioria dos conteúdos, previamente”.

**Professor K:**



“A apostila que uso para desenvolver minhas aulas é definida e elaborada pelo próprio Colégio em que trabalho e não tive participação na escolha nem na elaboração da mesma. A apostila poderia ser melhor, possui informações imprecisas e não induz o aluno à dúvida, a crítica e ao diálogo. Penso que, pela qualidade da Escola e pela clientela que possui, o material didático poderia ser bem melhor. Uso, também, como material de apoio para desenvolver minhas aulas, o livro didático ‘Nova História Crítica’, de Mário Schmidt, da editora Nova Geração. Utilizo ainda textos de livros científicos e revistas especializadas na área, como a História Viva, Planeta, Superinteressante e outros. Uso também, livros didáticos mais antigos, que merecem uma análise mais cuidadosa e imparcial, pois possuem bons textos e recursos visuais interessantes para serem trabalhados em sala de aula”.

#### **6.4.2 CATEGORIZAÇÃO DOS DIZERES DOS PROFESSORES**

Partindo dos comentários dos professores, relativos à questão 3, pode-se categorizar os seguintes aspectos:

- a) o livro didático ou a apostila não é a única fonte para o planejamento das aulas;
- b) é escolhido em função da preparação para o vestibular ou para auxiliar na reflexão dos conteúdos abordados em sala de aula;
- c) já foi escolhido, com ou sem a participação do professor, segundo as diretrizes do projeto pedagógico da unidade escolar.

#### **6.4.3 OS DIZERES DOS ESPECIALISTAS**

Na última questão do questionário aplicada aos especialistas (Que parâmetros você acha que o professor de História deve tomar por base para organizar o conteúdo do seu plano de ensino?), tem-se:

**Especialista A:**

“Parâmetros: referência bibliográfica atual; consolidação com a proposta do Estado; conhecimento que o aluno possui (partir daí) e conteúdos reais”.

**Especialista B:**

“O professor deve fazer o seu Plano de Ensino a partir dos pressupostos filosóficos e metodológicos definidos e apontados no Projeto Pedagógico da Escola. Só assim, o professor irá definir as habilidades e competências a serem adquiridas por série, o que implicará posteriormente na definição dos conteúdos conceituais, procedimentos e atitudes necessárias para haver aprendizagem”.

**Especialista C:**

“O seu plano de ensino deve ser elaborado dentro de pré-requisitos. Sempre embasado em objetivos claros. A fonte de pesquisa deve ser ampla”.

**Especialista D:**

A questão nº 3 refere-se ao questionário do professor, por isso não foi respondida.

**Especialista E:**

“O Estado de Santa Catarina tem uma proposta curricular própria, o MEC oferece os PCN. Ambos servem de subsídios para que o professor organize seu plano de ensino. Além disso, o professor deve oportunizar situações de discussão e estudo de momentos históricos atuais (tais como conflitos, guerras, ...).

**Especialista F:**

“Os parâmetros que o professor deve tomar como base para o ensino de história, são de que os conteúdos e temas deixam de ter existência independente e se tornem meios de jovens alunos, se desenvolverem como cidadãos e não como meros receptores de um conhecimento acumulado”.

**Especialista G:**

“Ao organizar o conteúdo do seu plano de ensino, o professor de História deve considerar os parâmetros que abrangem diretrizes do MEC, do Estado de Santa Catarina, bem

como os conteúdos básicos que estão abordados em concursos e vestibulares. Além disso, os conteúdos devem ser elaborados de uma tal forma que levem o aluno a uma cidadania consciente”.

**Especialista H:**

“O professor deve levar em consideração os parâmetros curriculares do MEC, as diretrizes curriculares do Estado de Santa Catarina, as provas realizadas para os concursos de vestibular, enfim, o professor deve estar sempre atualizado e buscando novas fontes”.

**Especialista I:**

“Primeiramente deve buscar a problemática (motivação) para que o aluno possa ver sentido naquele conteúdo. Relacionar sempre que possível o conteúdo com a atualidade e realidade vivenciada pelo aluno”.

**Especialista J:**

“O professor deve ter como parâmetro, para organizar os conteúdos de sua disciplina, a proposta curricular do Estado de Santa Catarina”.

**Especialista K:**

“O Professor de História deve levar em conta o nível de seus alunos através de um diagnóstico e selecionar os conteúdos que achar melhor para seus alunos. Dependendo do nível dos alunos não se prender somente num livro ou um tipo de material classificando o que será trabalhado e o que deverá ficar de lado, porque nem tudo o que foi planejado poderá ser trabalhado, pois isto depende muito da região onde a escola estiver inserida”.

**Especialista L:**

“Conteúdo do livro didático, fitas de vídeo, assuntos da atualidade, revistas informativas (Veja, por exemplo)”.

**Especialista M:**

“No meu ponto de vista, todos os recursos que envolvem a disciplina. Procurar organizar seu conteúdo através da apostila, revistas atuais e semanais, como acontece aqui no colégio. Visitas na sua comunidade; porque hoje sabemos que nomes e datas tem muito menor

importância que entender o processo histórico. Embora seja importante saber situar cronologicamente os fatos.

Penso também que o Curso de História nas Universidades (algumas) poderiam organizar seu conteúdo (das disciplinas) de forma mais dinâmica, formando um outro perfil de profissional, sabendo mostrar esta disciplina com mais entusiasmo e valor”.

#### **6.4.4 CATEGORIZAÇÃO DOS DIZERES DOS ESPECIALISTAS**

A partir do exposto, pode-se categorizar que o plano de ensino:

- a) deve seguir, principalmente, as diretrizes dos PCN e do PCSC;
- b) deve seguir outras fontes, além do livro didático;
- c) deve seguir as diretrizes do projeto pedagógico da unidade escolar;
- d) deve ser planejado a partir da realidade local do aluno;
- e) deve ser planejado a partir dos conteúdos necessários em concursos e vestibulares;
- f) deve seguir todos os recursos que envolvem a disciplina.

#### **6.4.5 DESCRIÇÃO DOS DADOS RELACIONADOS ÀS RESPOSTAS DA QUESTÃO Nº 3<sup>18</sup>**

Amparado nos comentários dos professores e dos especialistas, chega-se às seguintes considerações:

---

<sup>18</sup> Em relação à questão nº 4 (Que parâmetros você tomou como base para organizar o seu plano de ensino?), destinado somente aos professores constatou-se a repetição de dados inerentes à questão nº 3 e por isso os referidos comentários serão apresentados no Apêndice C, que consta nas últimas páginas deste trabalho dissertativo.

- a) persiste a preocupação em organizar os conteúdos para atender as necessidades do vestibular e de outros concursos, como um modo de garantir bons resultados nesses, correndo-se o risco de focar a disciplina História numa perspectiva cartesiana, no sentido de pretender buscar a objetividade e precisão científica dos conceitos – uma das características da abordagem positivista;
- b) a organização do plano de ensino, em sua maior parte, traz o conteúdo do livro didático adotado (ou suplementar), sendo implementado com outros tipos de textos e materiais didáticos, incluindo todos os recursos que envolvem a disciplina;
- c) o conteúdo do livro didático assume um papel de destaque, desde que seja bem trabalhado pelo professor em sala de aula, de modo a permitir ou garantir seqüência lógica entre os conceitos que constituem as unidades estudadas;
- d) há uma preocupação, quase unânime, de que o professor planeje suas aulas a partir das diretrizes dos PCN e da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, além de outras fontes de pesquisa, como revistas, fitas de vídeo;
- e) constata-se através do dizer de um dos especialistas (M) que há ainda um certo distanciamento pedagógico entre os Cursos de História (das Universidades) e o ensino fundamental e médio, no que tange a formação dos professores de História.



## **6.5A EXPRESSÃO “MATÉRIA DE ESTUDO” NOS DOMÍNIOS DA HISTÓRIA TEMÁTICA**

De um modo geral, os dizeres dos professores e dos especialistas (orientadores e supervisores escolares), relacionados neste capítulo, permitem constatar que a presença da abordagem temática já é uma realidade visível no ensino médio do município de Tubarão, principalmente, quando expressam uma preocupação de incluir a história local (além da nacional e internacional), através da problematização dos assuntos que são discutidos em sala de aula, ou mesmo, quando no planejamento das aulas, afirmarem que todos os recursos são necessários desde que envolvem a disciplina, além do fato de haver uma grande necessidade de seguir as diretrizes dos PCN e do PCSC, que defendem a abordagem temática no meio escolar.

Nesse sentido, lembra-se que a História:

opera sempre com o que está dito, com o que é colocado para e pela sociedade, em algum momento, em algum lugar. Desses elementos, o historiador constrói sua narrativa, sua versão, seu mosaico. Sua narrativa evidentemente se apresenta bastante distinta do vivido: no entanto, sua ancoragem são os elementos resgatados da realidade, dos acontecimentos, dos fatos e mesmo, e muitas vezes, de outras histórias já produzidas (MONTENEGRO, 1993, p. 15).

Ou, ainda, afirmar que “[...] o historiador deve sempre, sem negligenciar a forma do discurso, relacioná-lo ao social. [...] A história é sempre texto, ou mais amplamente, discurso, seja ele escrito, iconográfico, gestual etc., de sorte que somente através da decifração dos discursos que exprimem ou contêm a história poderá o historiador realizar o seu trabalho” (CARDOSO, 1997, p. 378).

Tudo isso, implica pensar a disciplina História não como uma “matéria de estudo”, mas como aquela que se constrói a cada dia que passa, através da tematização dos seus conteúdos, embora, ainda, existam influências da abordagem positivista, como é o caso das presenças marcantes do livro didático e das apostilas no espaço da sala de aula, que podem privilegiar a história escrita em detrimento de uma história do cotidiano.

Por isso, como educador, é necessário refletir que “tudo o que você faz em sala de aula depende fundamentalmente de duas coisas: da forma como você encara o processo de

ensino/aprendizagem [hoje, deslocado para o âmbito da política pedagógica] e da sua concepção de história” (BORGES *et al*, 1987, p. 20).

Desse modo, conforme Janotti (2003, p. 5), a sala de aula:

não é apenas um espaço onde se transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constroem sentidos. Trata-se de um espetáculo impregnado de tensões em que se torna inseparável o significado da relação teoria e prática, ensino e pesquisa. Na sala de aula se evidencia, de forma mais explícita, os dilaceramentos da profissão de professor e os embates da relação pedagógica.

Como se constata, através dos dizeres dos professores de História e dos especialistas, a expressão “matéria de estudo” está relacionada aos domínios da História-Narrativa, como se demonstra no dizer de um dos professores: “nessa abordagem, costuma-se chamar a disciplina História de ‘matéria de estudo’ (algo palpável do ponto de vista da ciência positivista”.

Em relação ao ensino de História no município de Tubarão<sup>19</sup>, ainda se observa a prática da utilização do livro didático ou das apostilas como referências de conteúdos que podem ser estudados em sala de aula. Provavelmente, isso é um modo de querer garantir objetividade nos resultados, em detrimento da subjetividade, marcada pelo imaginário e mentalidade das individualidades no coletivo social. Essa é a marca da “História manual”, que se restringe aos eventos ou aos acontecimentos, apesar das iniciativas pedagógicas ligadas à História Temática (ou a dos eixos temáticos), que se concebe e pratica fora dos “domínios escritos” do livro didático, no sentido de deslocar o ensino de História para outros objetos de estudo, que incluam o cotidiano dos alunos.

O livro didático, no entanto, continua sendo o material didático referencial de professores, pais e alunos que, apesar do preço, consideram-no referencial básico para o estudo: e em todo o início do ano letivo as editoras continuam colocando no mercado uma infinidade de obras, diferenciadas em tamanho e qualidade (BITTENCOURT, 2003, p. 71).

---

<sup>19</sup> Desloquei a análise seguinte para o espaço da realidade escolar tubaronense, pois estou falando, também, na condição de docente de História no ensino médio, com uma certa experiência nas redes pública e privada desse município, sem, contudo, ter a pretensão última de esgotar essa realidade.

Assim, pelo fato de todas as unidades escolares, tanto da rede privada como da rede pública, adotarem livros didáticos ou apostilas no ensino médio de História<sup>20</sup>, significa que existe, de certa forma, uma resistência sutil ou implícita de se manter a História Narrativa em detrimento do que os PCN e PCSC defendem, que é a abordagem a partir dos eixos temáticos inerente à da História Nova.<sup>21</sup>

“Nesta perspectiva, o livro didático não pode mais ser adotado como condutor do programa e seqüência dos conteúdos, mas sim, como um auxiliar no processo. O professor passará a utilizar o livro didático como um recurso a mais a auxiliá-lo para melhor realizar a sua tarefa” (PCSC, 1998, p. 167). Por isso, é preciso “[...] dar novo significado à unidade entre aprendizagem e ensino, uma vez que, em última instância, sem aprendizagem não há ensino [reconhecendo-se a importância da atividade mental construtiva<sup>22</sup> nos processos de aquisição do conhecimento]” (PCN, 1998b, p. 71).

Segundo Janotti (2003, p. 71-72), o livro didático é um objeto de “múltiplas facetas” e possui uma natureza complexa, ou seja, pode ser definido como sendo uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado; um depositário dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares; um instrumento pedagógico que elabora as estruturas e

---

<sup>20</sup> Essa situação foi constatada *in loco*, junto aos próprios docentes de História do ensino médio no momento da aplicação do questionário nas unidades escolares.

<sup>21</sup> Convém notar que, a partir da aprovação da LDB de 1996, cada vez mais passam a ser oferecidos, nas universidades, cursos interdisciplinares de graduação, quebrando as barreiras rígidas entre os campos do saber. Isto demonstra que as disciplinas que constituem o ensino médio não podem mais ficar “engavetadas” em suas áreas específicas de conhecimento. Por isso, é necessário que a História-disciplina siga os princípios da interdisciplinaridade, quebrando, assim, os parâmetros exigidos pela linguagem da objetividade científica, através de um conteúdo que está contido e descrito no livro didático de História.

<sup>22</sup> O construtivismo procura superar a polaridade racionalismo/empirismo, concebendo o conhecimento como um processo contínuo de construção, invenção e descoberta por parte do aluno, ressaltando a importância de sua interação com os objetos e os outros seres humanos, além de considerar ainda a existência de estruturas cognitivas no próprio ser humano. Seus principais representantes são Jean Piaget (1896-1980) e Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934).



as condições do ensino para o professor; e, finalmente, como um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura.

Contudo, “a ausência de um aperfeiçoamento do educador, associada a má formação acadêmica, limita a busca de respostas exclusivamente no livro didático [...], como se fosse uma ‘tábua da salvação’ única, permitindo que ele substitua sua ação pedagógica” (PCSC, 1998, p. 157). Isso permitiu “por muito tempo [que] a pedagogia valorizasse o que deveria ser ensinado, supondo que, como decorrência, estaria valorizando o conhecimento. O ensino, então, ganhou autonomia em relação à aprendizagem [...]” (PCN, 1998b, p. 71).

Com isso, o livro didático ganhou um espaço considerável no âmbito do ensino, pois além de possuir uma dinâmica de consumo diferente dos demais livros, são comprados pelos alunos ou distribuídos pelos governos, mas não são escolhidos por eles. É basicamente escolhido pelo governo ou pelo professor – ou grupo de professores – e, como diz Marisa Lajolo (*apud* FRANCO, 1982, p. 20), “imposto aos alunos, como horário ou uniforme”. Sem falar que, “do ponto de vista do mercado, o conhecimento das exigências e das expectativas dos compradores passou a ser vital [na produção e na atualização desses tipos de livros]” (FRANCO, 1982, p. 20).

Por conseguinte, os aspectos pedagógicos assumem importância na apreciação dos livros didáticos, ainda, que a linguagem contida nos mesmos, valorizem muito pouco a linguagem manifesta pela realidade dos alunos, caracterizada pelas desigualdades sociais e pelas diferenças regionais.

O resultado de tudo isso, hoje, é que o aluno, ainda, percebe que o conteúdo programático da disciplina História está relacionado (direta ou indiretamente) ao livro didático e, por isso, as aulas, por mais que os professores sejam criativos e dedicados, ficam restritas aos discursos capitulares do referido livro. O professor e o aluno, desse modo, podem tornar-se “refêns” do livro didático e, ao mesmo tempo, do consumo – inerente à indústria

cultural –, deslocando o compromisso do saber, também para as instâncias institucionalizadas fora da sala de aula, como é o caso da família.

Um motivo [no caso aqui tratado, refere-se ao livro didático] é ao mesmo tempo aquilo que justifica e que compromete. Por isso, a ideologia argumenta, estimula uma práxis social que a concretiza. Nesse sentido, ela é mais do que um simples reflexo de uma formação social, ela é também justificação (porque sua práxis é movida pelo desejo de demonstrar que o grupo que a professora tem razão de ser o que é) e projeto (porque modela, dita as regras de um modo de vida) (RICOUER *apud* BRANDÃO, 1994, p. 24-25).

Assim, pode-se afirmar que o compromisso de aprender fica instituído pelos capítulos programados e sistematizados no livro didático de História, que são capazes de ensinar, desde que o professor seja criativo e dedicado aos alunos em sala de aula. Com isso, o plano de ensino, elaborado pelo professor, é remetido diretamente aos domínios didáticos do referido livro.

Contudo, no ensino médio do município de Tubarão, percebe-se, através das falas dos professores de História e dos especialistas, que esta realidade está sofrendo mudanças significativas, pois o livro didático já é visto apenas como uma ferramenta de trabalho necessária, porém não exclusiva, evitando-se que esse livro veicule uma “visão paternalista e autoritária de Educação” (FRANCO, 1992, p. 23). Isso se constata, por exemplo, quando um dos professores consultados relata que, para ele, “o livro didático é um colaborador no processo de compreensão dos conteúdos discutidos em sala de aula e, por isso, incapaz de substituir a atuação do professor”.

Outro fato marcante que está implícito na fala dos professores e especialistas, é o que se chama de “fantasma do fracasso escolar” nos exames vestibulares, embora literalmente contestado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pela Proposta Curricular de Santa Catarina, através da defesa de um ensino centrado nos eixos temáticos. Este “fantasma” justifica a organização de todo um aparato didático (na forma principalmente de apostilas, com seus conteúdos simplificadores e objetivamente ordenados), considerados suficientes

para garantir êxito no ingresso ao ensino superior. É uma espécie de receituário, voltado especialmente para o sucesso escolar.

Talvez uma das formas mais extraordinárias pela qual a ideologia neutraliza o perigo da história esteja em uma imagem que costumamos considerar como sendo a própria história ou a ‘essência’ da história: a noção de progresso, [no qual] a história não é transformação e criação, mas explicitação de algo idêntico que vai apenas crescendo com o correr do tempo” (CHAUÍ, 1982, p. 29).

O desenvolvimento é outra noção que corrobora com a questão do sucesso escolar. “Nesta, pressupõe-se um ponto fixo, idêntico e perfeito [no caso, a aprovação no vestibular], que é ponto terminal de uma realidade e ao qual ela deverá chegar normativamente” (CHAUÍ, 1982, p. 29).

Nesse sentido, “o progresso, colocando a larva, e o desenvolvimento, colocando a ‘boa forma’ final, retiram da história aquilo que a constitui como história, isto é, o inédito e a criação necessária de seu próprio tempo e *telos*” (CHAUÍ, 1982, p. 29).

É o que se viu no capítulo 3, quando Furet ([19--?], p. 132) diz que o sentido da linguagem das ciências naturais, que ainda influencia as ciências humanas e sociais, “[...] constitui ao mesmo tempo uma imagem privilegiada (mas não única) do progresso da humanidade e uma matéria que deve ser estudada, um patrimônio de textos, de fontes, de monumentos que permitem a reconstituição exata do passado”.

Portanto, ensinar história:

partindo-se dessa nítida divisão entre o saber e o não-saber configura um produto acabado e pronto, como que uma verdade absoluta trazida pelo professor ou livro didático ao aluno, cabendo a esse último consumi-lo passivamente. O aluno não se preocupa com as condições de elaboração deste produto acabado que lhe é apresentado e permanece prisioneiro de uma concepção de certa forma mágica ou teleológica do conhecimento do passado: é uma história “revelada” (BORGES *et al*, 1987, p. 21).

Dessa maneira, o aspecto da objetividade científica, legada pelo positivismo, e “entendida como representação coerente e idêntica” (CHAUÍ, 1982, p. 31), ainda incide na linguagem do professor em relação a sua postura diante do conteúdo do livro didático de

História. “Nessa ideologia, o fracasso do aluno explica-se pela incapacidade de adaptar-se, de ajustar-se ao que lhe é oferecido” (SOARES, 2001, p. 10).

Essa busca incessante da linguagem da objetividade é inerente a “[...] aquilo que nossa ciência entende por racionalidade [ou seja] como sinônimo de não-contradição, pois o contrário é suposto como sinônimo do irracional [de modo a implicar a pensar na] ausência de historicidade e ausência de contradição” (CHAUÍ, 1982, p. 33). Próximo a isso, Koch (2002, p. 17) defende que “a neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende ‘neutro’, ingênuo, contém também uma ideologia – a da sua própria objetividade”. Ou ainda Silva (*apud* FONSECA, 1994, p. 16) dizendo que “[...] o historiador do presente aparece não como um interprete que fala em nome da objetividade, mas ‘como um agente da historicidade que, inevitavelmente, também se interpreta”.

O conteúdo, na forma de “matéria”, que deve ser estudado objetivamente, já está cristalizado há muito tempo no discurso do ensino médio de História, tornando-se uma coisa muito distante da realidade vivida pelos alunos e deslocado inevitavelmente para o espaço das simplificações esquemáticas dos conteúdos programáticos, principalmente, dos livros didáticos e apostilas.

O homem passa a se relacionar com a vida, com seu corpo, com a natureza e com os demais seres humanos através de mil pequenos modelos científicos nos quais a dimensão propriamente humana da experiência desapareceu. Em seu lugar surgem milhares de artifícios mediadores e promotores de conhecimento que constroem cada um e todos a se submeterem à linguagem do especialista que detém os segredos da realidade vivida e que, indulgentemente, permite ao não-especialista a ilusão particular do saber (CHAUÍ, 1981, p. 12).

Essa é uma abordagem que é declaradamente contestada pelos professores e especialistas do ensino médio do município de Tubarão, pois muitos destes questionam dizendo que todas as disciplinas do currículo escolar são “matérias de estudo”, confrontando com a idéia de que a História seja uma disciplina pronta e acabada, como já mencionado anteriormente.

Contudo, em relação aos Parâmetros oficiais do ensino médio, para os professores da Faculdade de Educação da UFRGS (1996, p. 135):

a julgar pela experiência de outros países, parece que o estabelecimento de um currículo único nacional [defendido pelos PCN] é um elemento essencial à implantação de uma política educacional baseada na concepção neoliberal de educação e de sociedade. Nessa concepção, a suposta burocratização, ineficiência e falta de “qualidade” das escolas públicas se deve a ausência de um mecanismo de mercado centrado nas preferências, na avaliação e na escolha do “consumidor”. Para que se estabeleça um mercado educacional que permita essa escolha, é necessário ter informações sobre a “produtividade”, “eficiência” e “qualidade” das diferentes escolas.

Por conseguinte, a preocupação dos PCN de unificar nacionalmente o currículo, “tende a reforçar uma perspectiva centrada no papel dos conteúdos e da transmissão e não no papel ativo daquele ou daquela que conhece” (FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFRGS, 1996, p. 134).

Nesse sentido, os bons resultados dos alunos nos exames finais e vestibulares tornam-se relevantes para o sucesso do professor em sala de aula e no próprio mercado de trabalho. Isso corrobora com a noção de “qualidade” – presente nos PCN – amparada no produto, no resultado educacional, vindo daí a ênfase na “medição”, nos “padrões”, nos “indicadores”, que se refletem principalmente na preocupação de que o professor faça de sua pedagogia uma espécie de serviço eficiente, capaz de contentar as aspirações individuais dos alunos.

O livro didático como produto de “qualidade” ou de eficiência, por sua vez, pode passar a assumir essa dimensão de “padrão curricular”, capaz de comunicar através de uma linguagem do cientificismo, no sentido de universal, de neutralidade ou até de consensual, fazendo com que o aluno se empenhe tão somente em decodificar o que está escrito nas páginas dos livros didáticos de História. Por isso, criou-se o discurso mercadológico de que a “matéria” que está contida no livro deve ser transmitida a um “[...] aluno universal, idealizado, desencarnado”, sem levar em conta as individualidades e adversidades locais presentes no cotidiano das unidades escolares (FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFRGS, 1996, p. 134).

Em outras palavras, essa concepção de “transmissão de conteúdo” foi criada, no Brasil, desde a época dos padres jesuítas, para não se levar em conta as contradições do processo de ensino e de aprendizagem, que envolvem uma série de fatores para além da dimensão da sala de aula.

Porém, no ensino médio de Tubarão, como provavelmente em outros municípios brasileiros, constata-se um certo avanço no sentido da desconstrução desta tendência, pois fala-se na utilização de recursos didáticos que vão além do livro didático ou das apostilas, como também, de se considerar no planejamento das aulas a realidade proximal dos alunos.

Por sua vez, os especialistas demonstram, nos seus dizeres, que o professor deve planejar suas aulas a partir das diretrizes dos PCN e da PCSC, mas devem incluir, também, outras fontes de pesquisa, como revistas, fitas de vídeo dentre outros, além do fato, de mencionar que o ato de estudar relaciona-se, muito mais, a formação do cidadão preocupado com uma coletividade social e não apenas com seus problemas particulares.

Em conseqüência, “num mundo social tão plural e dividido como este em que vivemos é duvidoso que haja um consenso tão tranqüilo e estabelecido quanto aquele que está pressuposto no processo pelo qual se elaboraram os PCN” (1996, p. 129). Essa busca consensual, certamente, “[...] leva a condições em que o objetivo desejado é uma integração supostamente harmoniosa, que neutraliza os conflitos e mascara as contradições. O patrimônio cultural assume uma função anestésica” (MENESES, 1987, p. 183).

Por esse motivo, “a idéia de cidadania social [e não política, no estilo liberal] que abarca os conceitos de igualdades, de justiça, de diferenças, de lutas e de conquistas, de compromissos e de rupturas tem sido apenas esboçada em algumas poucas propostas” (BITENCOURT, 2003, p. 22).

Isso implica dizer que oficialmente a noção de identidade fica restrita à prática pedagógica da transmissão, já enfocada anteriormente, de modo a pretender excluir os

conteúdos novos – que são constituintes dos eixos temáticos –, contentando-se com aqueles que se fazem pela repetição, tratando-se muito mais de uma atitude conservadora, que privilegia o reforço – que se dá pela transmissão dos conteúdos – em detrimento da mudança.

Por isso, conhecimento, saber e currículo devem estar vinculados às estruturas de poder e de dominação, que permitam levar em conta a diferenciação das práticas culturais dos grupos a que os alunos pertencem e que, certamente, não devem ser explicados como se tudo fosse decorrente das particularidades meramente individuais.

Por sua vez,

um grande conjunto de variáveis pode ser responsabilizado pelo relativo insucesso da renovação do ensino de História, destacando-se, principalmente, o descaso a que vem sendo submetida a educação brasileira por parte das autoridades governamentais. Na verdade, podemos afirmar que o quadro-negro ainda persiste na educação brasileira, muitas vezes como único recurso na formação do professor e no cotidiano da sala de aula. E é nesse contexto que podemos falar do significado da formação do professor e do cotidiano da sala de aula, do seu dilaceramento, embate e fazer histórico (SCHMIDT, 2003, p. 55).

Há muito se fala da rudeza do ofício do professor e isso se aplica com pertinência ao professor de História. A sua formação não se restringe a um curso de História, engloba, ainda, áreas das Ciências Humanas, como Filosofia, Ciências Sociais, e outras.

Em geral, essa formação começa e termina no curso de graduação. Formado, o professor de História, como tantos outros, envolve-se com encargos familiares, com a luta pela sobrevivência e quase sempre não dispõe de tempo e nem de dinheiro para investir em sua qualificação profissional. Seu cotidiano é preenchido com múltiplas tarefas; seu tempo de viver é fragmentado, dilacerado pelas preocupações muitas vezes contraditórias entre sua profissão, família e progresso cultural (SCHMIDT, 2003, p. 55).

Assim, segundo SCHMIDT (2003, p. 55-56), a imagem do professor de História fica geralmente marcada pela ambigüidade.

Ora é visto como sacerdote, ora como um profissional da ciência, parteiro da nação, da revolução, militante, porta-voz do verdadeiro passado ou apanhador de diferenças, de indeterminados (PINSKY, NADAI, MICELI). Sua identidade oscila entre a do professor difusor e transmissor de conhecimentos e a do produtor de saberes e fazeres, sabedor de que ‘ensinar é, antes de mais nada, fabricar artesanalmente os saberes, tornando-os ensináveis, executáveis e possíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho (SOARES).

Embora a realidade do ensino brasileiro seja marcada por essas adversidades, está presente nos dizeres dos professores e dos especialistas uma grande preocupação em confrontar a dialética social à perspectiva positivista, apesar de que a estrutura curricular ainda esteja sistematizada em áreas de especialização (como é o caso das disciplinas escolares).

Outra temática interessante a ser analisada é a do controle técnico-burocrático sobre a escola e o professor, pois “[...] os conteúdos a serem ensinados na escola, em todas as áreas do conhecimento, são planejados e sistematizados pelos órgãos governamentais e suas equipes de profissionais especialmente formados para este fim” (FONSECA, 1994, p. 55). É a questão da preocupação em ter uma espécie de “guia curricular” com um certo grau de especificação, de certeza e de autoridade predominado politicamente no meio escolar.

Segundo Chauí (1982, p. 13), isso implica afirmar que:

a ciência da competência tornou-se bem-vinda, pois o saber é perigoso apenas quando é instituinte, negador e histórico. O conhecimento, isto é, a competência instituída e institucional não é um risco, pois é arma para um fantástico projeto de dominação e de intimidação social e política. [...] Conhecer e poder encontraram sua forma particular de articulação na sociedade contemporânea.

Assim, para Chauí (1982, p. 29), “[...] a ideologia [através desse controle institucionalizado] procura neutralizar o perigo da história, ou seja, que opera no sentido de impedir a percepção da historicidade, [sendo que] o social e o político não cessam de instituir-se a cada passo”.

No entanto, apesar desse “controle técnico-burocrático”, o espaço da sala de aula é considerado pelos professores de História e os especialistas, como um lugar onde deve haver uma relação de interlocutores que constroem sentidos. Isso fica demonstrado, principalmente, quando se fala que no planejamento das aulas “deve seguir todos os recursos que envolvem a disciplina História”.



## **7 A “MATÉRIA DE ESTUDO” NOS DOMÍNIOS DA TEORIA DA ENUNCIÇÃO**

A “matéria de estudo” como já foi mencionado nos capítulos anteriores, é uma das muitas expressões comumente proferidas no meio escolar, principalmente pelos professores e especialistas (orientadores e supervisores escolares), que pode ser analisada e discutida sob a ótica de diversas abordagens lingüísticas, desde a Análise do Discurso até propriamente a Semântica Lingüística.

Além disso, através dessa análise, pode-se aprofundar os estudos sobre os vários aspectos que constituem a abordagem narrativa ou positivista no ensino de História, de modo a permitir uma certa leitura da realidade do ensino médio no município de Tubarão, pois se observa que já existe uma atitude de resistência (explícita) àquela noção de “matéria de estudo” em que o saber está centrado na idéia de sabedoria, contida no livro didático ou de que a matéria a ser estudada na disciplina deve ser apreendida através da memorização (no sentido mnemônico).

Dessa maneira, constata-se que o sistema de ensino no referido município, tanto da rede privada como da pública, está presenciando, através da atuação dos professores e dos especialistas, a desconstrução de uma preocupação excessiva com a linguagem objetiva – como se pertencesse ao âmbito da objetividade, em oposição à subjetividade – na

comunicação que se estabelece em sala de aula, de modo a entender que o papel da linguagem consiste em apenas veicular essa mensagem que envolve os vários agentes que estão inseridos nesse espaço do saber, desde aluno e professor, livro e aluno, livro e professor, família do aluno e professor e assim por diante.

Como se trata de uma investigação que se procedeu a partir da constatação de que a expressão “matéria de estudo” seja considerada um pressuposto da disciplina História – no caso, relacionado à História-Narrativa – que está subentendido no meio escolar do ensino médio do município de Tubarão, principalmente nos dizeres dos professores e especialistas, optar-se-á por uma “descrição semântica, [na linha teórica da semântica lingüística de Oswald Ducrot], pois se trata de um conjunto de conhecimentos que permite detectar o sentido dos enunciados nas mais diversas situações de seu emprego”. Assim, cada “[...] enunciado só tem sentido dentro de um contexto” (BORBA, 1998, p. 251).

A descrição das ocorrências dos enunciados proferidos pelos professores e especialistas consistirá, então, em estabelecer correspondência entre relações intuitivamente percebidas e relações determinadas por critérios formais, partindo-se das ocorrências para se chegar aos sentidos. Sendo assim, segundo Guimarães (1995, p. 73), o “[...] referente da linguagem não pode ser tratado como objeto por si no mundo. Ou seja, o objeto com exterioridade é constituído de algum modo pela linguagem”. Por isso, o objeto só terá a sua objetividade constituída pelo fato de várias falas falarem desse objeto. Ducrot (apud GUIMARÃES, 1995, p. 74) “não consegue deixar de falar de um objeto que se objetiva pela linguagem pelas diversas e diferentes falas, sendo delas distinto”.

Por conseguinte,

como uma descrição semântica consta de um conjunto muito variado de informações (conhecimentos lingüísticos; lei de ordem lógica, psicológica e sociológica; inventários de figuras de estilo e suas condições de aplicação), Ducrot propõe dividi-lo em dois componentes: o lingüístico e o retórico. O componente lingüístico atribui a cada enunciado uma significação resultante da combinatoria dos elementos lingüísticos em si mesmos; o componente retórico completa a

significação lingüística com todos os elementos contextuais e outros que fornecem o sentido global e real (BORBA, 1998, p. 251).

Como se viu, a semântica pode ser considerada como um campo de estudo lingüístico, que leva em consideração o estudo da significação das palavras ou a própria ciência das significações das línguas naturais, que deve “[...] explicar como as frases desta língua são compreendidas, interpretadas e relacionadas aos estados, processos e objetos do universo” (BIERWISCH *apud* RECTOR e YUNES, 1980, p. 5).

A significação, desse modo, pode ser entendida como possibilidade de interpretação que é resultante da atividade social, “[...] uma vez que a todo momento estamos sendo chamados a interpretar (entender, avaliar, reagir) às mais diversas situações da vida comunitária” (BORBA, 1998, p. 225).

Assim, “grande parte da interação social se faz pela linguagem que, por isso, aparece como fonte geradora de sentidos e, por conseguinte, de signos” (BORBA, 1998, p. 225).

Embora, sendo a Semiótica a ciência que estuda a natureza e a função dos mais diversos sistemas de signos, o que interessa neste trabalho, é o “[...] ramo que se ocupa da significação ou dos sentidos veiculados pela linguagem”, que se denomina Semântica (BORBA, 1998, p. 226), permitindo que a expressão “matéria de estudo”, entendida como um pressuposto da disciplina História, enquanto História Narrativa recorra a uma abordagem mais específica nesse campo de estudo lingüístico, propriamente no da Teoria Polifônica da Enunciação de Oswald Ducrot, inserida nos domínios da semântica contexto-situacional (ou da semântica histórica).

Para Lopes (1995, p. 283), essa “linha da semântica contexto-situacional encontra-se, certamente, entre as correntes mais venerandas da descrição do sentido”. Por isso, a linguagem deve ser estudada no interior de uma cultura e de uma sociedade, através da

comunicação, a partir de uma concepção de língua que a considera “[...] como um jogo, ou melhor, como o estabelecimento das regras de um jogo, e de um jogo que se confunde amplamente com a existência cotidiana” (DUCROT, 1997, p. 12).

Com isso, desfaz-se a tese de que “comunicar seria, antes de tudo, fazer saber, pôr o interlocutor na posse de conhecimentos de que antes ele não dispunha: não haveria informação a não ser que, e na medida em que, houve comunicação de alguma coisa” (DUCROT, 1997, p. 10). Assim, comparando a língua a um código, o ato de informar torna-se o ato lingüístico fundamental, por excelência.

Nesta perspectiva, considera-se a semântica lingüística, proposta por Ducrot, como aquela que está preocupada em “estudar a função e a natureza das ‘palavras’ no processo da comunicação lingüística, atendo-se ao sistema lingüístico em si mesmo” (RECTOR, YUNES, 1980, p. 11). Assim, as relações intersubjetivas inerentes à fala não podem se reduzir à comunicação, tomada no sentido estrito da palavra, isto é, a troca de conhecimentos. “Dizer que as línguas naturais são códigos, destinados à transmissão da informação de um indivíduo a outro, é, ao mesmo tempo, admitir que todos os conteúdos expressos graças a elas são exprimidos de maneira explícita” (DUCROT, 1997, p. 13).

Uma semântica histórica da enunciação se constitui no lugar em que se trata a questão da significação ao mesmo tempo como lingüística, histórica e relativa ao sujeito que enuncia. “Fazer isso é aceitar que a linguagem funciona olhando para fora de si, mas este fora só se alcança porque é simbolizado, porque a linguagem não se confunde com a situação em que seus segmentos ocorrem” (MARQUES, 1990, p. 85).

Complementa, ainda Marques (p. 42), destacando que:

a função social é o traço mais importante da linguagem. Cada enunciado numa língua ocorre num contexto de situação culturalmente condicionado, e o significado dos enunciados é a totalidade de traços que deles participam, para indicar os padrões culturais da sociedade em que o falante vive, o papel social e as características de personalidade desse falante, no seio da sociedade.

Dessa maneira, é interessante analisar o significado e a significação da expressão “matéria de estudo” contida nas falas proferidas pelos professores de História e especialistas que atuam no ensino médio. Para isso, será necessário levantar algumas considerações sobre as possíveis distinções que existem entre os referidos termos lingüísticos (significado e significação).

Com o objetivo puramente didático, vou adotar o termo **significado** para indicar o valor individual e paradigmático do item léxico. Toda unidade tem potencialmente um ou mais significados disponíveis para o falante. Todo significado ocupa um lugar definido no sistema de que faz parte, sendo, também, delimitado por aqueles que fazem parte do mesmo conjunto. Para vários setores do vocabulário o significado se relaciona com o referente [...]. Tomemos agora, de forma restrita, os termos **significação ou sentido** como o valor semântico resultante da combinação de unidades na seqüência. [...] incluindo-se o contexto, a situação e até mesmo as atitudes e disposições do falante/ouvinte (BORBA, 1998, p. 229, destaque nosso).

Outro aspecto interessante, a ser evidenciado inicialmente, é o da distinção sentido/significação, que, segundo Ducrot (1987), passa também pela distinção frase/enunciado. A caracterização semântica de uma frase produz uma significação, enquanto a caracterização de um enunciado produz um sentido. Por isso, o sentido pertence ao domínio do observável (os enunciados são sujeitos desta ou daquela interpretação) e a significação ao conjunto de instruções fornecidas aos intérpretes dos enunciados (instruções que especificam manobras a realizar para atribuir sentidos aos enunciados)<sup>23</sup>. Assim, quando se falar de sentido, será para designar o sentido global de uma produção de linguagem.

De fato, atribuir tal ou qual sentido a uma mensagem significa construir uma metalinguagem parafrásica; ora, as paráfrases são ou não científicas (isto é, da ordem da “compreensão intuitiva” do homem comum para quem “as palavras dizem sempre aquilo mesmo que desejam dizer”), ou científicas (isto é, são *modelos*, construtos mentais que objetivam descrever o funcionamento dos conteúdos lingüísticos, tal como as fórmulas matemáticas ou químicas) (LOPES, 1995, p. 233).

De outro modo, em relação ao termo significado, Rector e Yunes (1980, p. 49) ressaltam que:

---

<sup>23</sup> No decorrer deste capítulo, tratar-se-á de modo mais detalhado sobre os principais aspectos constituintes da Teoria polifônica da enunciação.

o significado de uma palavra<sup>24</sup> é uma espécie de objeto, e portanto permite uma imagem do mesmo, tornando-se conseqüentemente um conceito! Então o significado não é atribuído às palavras isoladas, mas às frases e sentenças porque só elas comportam conceitos de onde o significado (de uma sentença) é a(s) resposta(s) produzida(s) pela própria sentença, que por sua vez exige uma verificação, e logo ligada intimamente ao uso da mesma nos discursos apropriados.

Nesse sentido, pode-se dizer que “toda a unidade léxica tem um valor codificado que é seu significado básico. A partir daí, o uso propicia várias associações que se incorporam ao signo, passando a fazer parte de suas possibilidades significativas” (BORBA, 1998, p. 229). Essa variação significativa pode, ainda, estar ligada ao contexto cultural (hábitos, crenças, atividades típicas).

Por conseguinte, em relação ao termo significação, a Semântica ao tratá-la num dado momento, busca ressaltar dois pontos: a existência do plano denotativo (sentido real) e do conotativo (sentido figurado) da linguagem e as relações existentes entre o significante e o significado da palavra (signo verbal).

Sobre o primeiro ponto apontado, ou seja, o da denotação e o da conotação, Peirce (2000, p. 309) ressalta que “um homem denota tudo aquilo que seja objeto de sua atenção num dado momento; conota tudo o que sabe ou sente a respeito desse objeto”.

Assim, a denotação não pode pretender caracterizar objetivamente e integralmente todas as palavras, necessitando-se da conotação para dar conta de outros aspectos considerados subjetivos, pois a natureza instrucional da significação se evidencia com o uso das “variáveis argumentativas”. É o caso das palavras indicadoras, por exemplo, do pronome “eu”, que se refere a diferentes pessoas, segundo a ótica de quem fala.

Dessa maneira, “a conotação é um fragmento da ideologia; a ideologia seria a substância do conteúdo da linguagem conotada e a retórica seria a forma do conteúdo dessa linguagem” (BARTHES *apud* LOPES, 1995, p. 293). Ou ainda, “uma linguagem é conotativa quando o plano da expressão é ele próprio composto pela união de uma expressão e de um

---

<sup>24</sup> Nesse caso, a expressão “matéria de estudo” deve ser entendida como constituinte da História Narrativa.

conteúdo, isto é, quando ele próprio é uma linguagem” (HJELMSLEV *apud* DUCROT, 1997, p. 24).

Essa discussão em torno da função da linguagem, como denotativa ou conotativa, remete a pensar também duas interpretações de significado que estão superpostas, a saber:

de um lado, cada palavra da língua nomeia uma entidade, um acontecimento da realidade, o significado de uma palavra é a coisa por ela nomeada, o seu referente. De outro lado, as palavras são concebidas como reflexo da realidade e, em suas relações com as coisas, objetos, idéias, que representam, é possível distinguir uma parte material, sensível, sonora, e uma parte conceitual, inteligível, convencionalmente associada à parte sonora: as palavras se concretizam em sons articulados de valor simbólico, e seu significado é o conceito mental que elas evocam (MARQUES, 1990, p. 27-28).

A partir do exposto, pode-se afirmar que “as palavras não significam diretamente as coisas a que se referem, as palavras significam mediante conceitos, ou configurações conceituais abstratas, que refletem e evocam, na mente humana, as coisas que designam” (MARQUES, 1990, p. 28). Daí se entender que a expressão “matéria de estudo”, proferida pelos professores e especialistas (orientadores e supervisores) no meio escolar, possa ser caracterizada como um pressuposto em que está implícita uma certa carga conceitual respaldada nos domínios teóricos da História Narrativa. “Ora, muitas vezes temos necessidade de, ao mesmo tempo, dizer certas coisas e de poder fazer como se não as tivéssemos dito; de dizê-las, mas de tal forma que possamos recusar a responsabilidade de tê-las dito” (DUCROT, 1997, p. 13).

Essas marcas semânticas, que permitem compreender o significado das falas sobre a expressão “matéria de estudo”, estão situadas muito mais nas instâncias do implícito, pois a fala “é o ato concreto, momentâneo e individual de manifestação da linguagem” (FIORIN, 1997, p. 12). Isso implica lembrar dois aspectos fundamentais sobre a função do implícito, ou seja: o da lei do silêncio (há formas de atividade, sentimentos, acontecimentos, de que não se fala) revelando que “[...] os modos implícitos de expressão permitem deixar entender sem acarretar a responsabilidade de ter dito”; o outro aspecto consiste em entender que “tudo o que

é dito pode ser contradito, de tal forma que não se poderia anunciar uma opinião ou um desejo sem expô-los ao mesmo tempo às eventuais objeções dos interlocutores”, considerando-se que essa necessidade de exprimir-se depende da “perpétua repetição”, sua principal força ou fonte primeira de evidência (DUCROT, 1997, p. 13-14).

Com isso, partindo das ocorrências para se chegar aos sentidos dos enunciados, que se constitui de um conjunto muito variado de informações, Ducrot propõe dividir a descrição semântica em dois componentes: o lingüístico e o retórico.

- (a) o CL (componente lingüístico) atribui uma significação exclusivamente lingüística aos enunciados de uma língua L, previamente a qualquer significação extra que lhe possa ser adicionada pelo contexto (e pela situação);
- (b) o CR (componente retórico), ou seja, as circunstâncias envolvidas na elocução, precisam, num segundo momento, o sentido de (a). (LOPES, 1995, p. 286).

Ou ainda, conforme Borba (1998, p. 251), ao relatar que:

o componente lingüístico atribui a cada enunciado uma significação resultante da combinatória dos elementos lingüísticos em si mesmos considerados; o componente retórico completa a significação lingüística com todos os elementos contextuais e outros que fornecem o sentido global e real.

Nesse âmbito, a descrição semântica permite detectar o sentido dos enunciados nas mais diversas situações de seu emprego, de modo “[...] que um enunciado só tem sentido dentro de um contexto, o que equivale a dizer que todo sentido é captado durante a enunciação e resulta de um conjunto de relações entre as diversas ocorrências, [...] permitindo passar da transcrição fonética (ou gráfica) à interpretação semântica” (BORBA, 1998, p. 251).

Assim, é pertinente lembrar que numa significação literal dos enunciados, as categorias do **posto** e do **pressuposto**, “[...] ou seja, entre aquilo que é o dado novo, conteúdo primeiro da comunicação e aquilo em que a comunicação se apóia e é dado conhecido para os interlocutores [que se denomina conhecimento compartilhado]”, estão situados naquilo que está dito, no âmbito do componente lingüístico, e a noção de subentendido que “são as sugestões ou insinuações semânticas que se acrescentam à significação dada pelo componente



lingüístico” (ou resumidamente, no “querer dizer”), situada no campo do componente retórico (BORBA, 1998, p. 252-253, destaque nosso).

Complementando, o mesmo autor (1998, p. 252-253) considera que:

enquanto o posto, como informação nova é eventual e até discutível, o pressuposto é indubitável, verdade óbvia e inalterável mesmo que se negue ou se questione o posto. [...] No discurso, todo movimento do pensamento (encadear ou relacionar idéias) se faz ao nível do posto enquanto o pressuposto aparece como condição de coerência; ambos garantem a constituição do texto como um todo orgânico.

Já as regras gerais do componente retórico “[...] agem sobre significações prévias e produzem um efeito de sentido que Ducrot propõe chamar subentendido [pois] depende muito do contexto e é, por isso, instável”. Daí decorre que “[...] a responsabilidade de interpretação dos subentendidos é do ouvinte, diferentemente dos pressupostos que são evidências admitidas por ambos: falante e ouvinte” (BORBA, 1998, p. 253).

De um modo mais direto e sucinto, Moura (1999, p. 13) diz que:

o conteúdo posto é a informação contida no sentido literal das palavras de uma sentença, e o conteúdo pressuposto ou pressuposição são as informações que podem ser inferidas da enunciação dessas sentenças. De uma maneira geral, podemos dizer que o conteúdo posto depende do conteúdo pressuposto, ou seja, a aceitação da verdade do posto leva à aceitação da verdade do pressuposto.

Assim, abordada a Teoria Polifônica da Enunciação, mais especificamente as noções do posto e do pressuposto, passa-se para a análise de alguns dizeres dos professores e especialistas, que se fará a partir desta perspectiva e segundo o roteiro de análise apresentado por Moura (1999, p. 12-13).

Tome-se como base para a referida análise a questão 1 (O que significa para você dizer que a disciplina História é uma “matéria de estudo”), por se tratar de uma das questões que trata diretamente do sentido da expressão “matéria de estudo”. Nesta, como já se analisou no capítulo anterior, constatou-se que o sentido da expressão “matéria de estudo”, enquanto História-Narrativa, foi confirmada a partir dos dizeres dos professores e especialistas, embora a História Temática seja a tendência que se defendeu como a mais viável no meio escolar vigente.

Dessa maneira, a título de ilustração, apresentam-se os seguintes dizeres:

- a) Professor A: “O ensino de História, nesse contexto, foi reduzido a uma matéria de estudo”;
- b) Professor E: “Toda disciplina escolar é matéria de estudo, pois se não estudar fica muito mais complicado”;
- c) Professor J: “No meio escolar é comum classificar a disciplina História como ‘matéria de estudo’, dando a idéia de que Física, Matemática e Química são disciplinas desprovidas de ‘estudo’”;
- d) Professor K: “Da educação tradicional positivista, vive-se seus efeitos”;
- e) Especialista B: “Não parece correto, porque história e outras disciplinas ou áreas pedagógicas, e matéria parece se referir a objeto de estudo”;
- f) Especialista D: “Quando se fala em matéria de estudo limita muito o conhecimento”;
- g) Especialista H: “Não só a disciplina História é ‘matéria de estudo’, como também as demais que integram o currículo escolar”;
- h) Especialista M: “Assim como a História, as outras disciplinas também são matéria de estudo”.

A análise desses dizeres nos leva a perceber dois níveis nas informações (relacionadas ao componente lingüístico) que elas veiculam. Num primeiro nível, temos informações num plano literal que estão contidas no próprio sentido das palavras. É o que Ducrot (1987) denomina de **conteúdo posto**.

Assim, temos:

- a) em (a), somos informados de que a expressão “matéria de estudo” reduz ou limita o objeto de estudo da disciplina História;

- b) em (b), somos informados de que não é só a disciplina História que é considerada uma “matéria de estudo”;
- c) em (c), de que a disciplina História é considerada uma “matéria de estudo” que dispensa o uso de cálculos matemáticos;
- d) em (d), de que a expressão “matéria de estudo” está relacionada à História-Narrativa”;
- e) em (e), de que a disciplina História é uma “matéria de estudo” como as demais disciplinas do currículo escolar;
- f) em (f), assim como em (b), de que a expressão “matéria de estudo” limita demasiadamente o objeto de estudo da disciplina;
- g) em (g), assim como em (b) e (e), de que a disciplina História é uma “matéria de estudo” como as demais disciplinas do currículo escolar;
- h) e, por último, em (h), corroborando com (b), (e) e (g), de que a disciplina História é uma “matéria de estudo”, assim como as demais disciplinas do currículo escolar.

Num segundo nível, levamos em consideração, devido às simples informações de cada um dos dizeres anteriores, outras informações que não afirmadas literalmente, mas inferidas a partir desses dizeres. É o que Ducrot (1987) denomina de **conteúdo pressuposto ou pressuposição**, que também está relacionado ao componente lingüístico.

Assim, inferimos:

- a) de (a) que a expressão “matéria de estudo” reduz o objeto de estudo da disciplina História à prática da memorização de datas e fatos, característica da História Narrativa (positivista); inferimos, também, que se está reduzida é porque há uma fragmentação do conhecimento em áreas de especialização; outra informação é a de que o saber é definido como processo de construção

individual e social dos seres humanos em interação no tempo e espaço, características da História Temática;

- b) de (b) que a prática do estudo é uma necessidade de todas as disciplinas do currículo e não apenas da História; inferimos, também, como em (a), de que a expressão “matéria de estudo” não se reduz a prática da simples memorização de datas e fatos, característica presente na História Narrativa (positivista); outra informação é a de que estudar é uma prática relacionada ao nível da compreensão e interpretação dos fatos ligados a formação da cidadania; inferimos, por sua vez, que o estudo é uma forma de tornar os conceitos, que constituem o conteúdo estudado em sala de aula, de fácil apreensão por parte dos alunos; por último, inferimos que no meio escolar em que trabalha há uma organização curricular por disciplinas ou áreas de especialização;
- c) de (c) que, assim como (a) e (b), a expressão “matéria de estudo” reduz-se ao nível da memorização de datas e fatos, característica presente na História Narrativa (positivista); outra informação é a de que se constata uma certa fragmentação do conhecimento em área de especialização; inferimos, também, que a Física, a Matemática e a Química são consideradas disciplinas que exigem raciocínio lógico-matemático, de maior complexidade que a prática do estudo; inferimos, por sua vez, que, ainda, existe uma cultura na comunidade escolar que define a disciplina História como “matéria de estudo”; assim como em (a), é informado de que o saber definido como processo de construção individual e social dos seres humanos em interação no tempo e espaço, características da História Temática; como em (b), inferimos que há uma certa organização curricular por disciplinas ou áreas de especialização;

- d) de (d) que, assim como (a), (b) e (c), a expressão “matéria de estudo” reduz-se ao nível da memorização de datas e fatos, característica presente na História Narrativa (positivista); inferimos, também, assim como em (c), que, ainda, existe uma cultura na comunidade escolar que define a disciplina História como uma “matéria de estudo”; assim como em (a) e (c), é informado de que há uma certa fragmentação do conhecimento em área de especialização;
- e) de (e) que, assim como (a), (b), (c) e (d), a expressão “matéria de estudo” reduz o objeto de estudo da disciplina História à prática da memorização de datas e fatos, característica presente na História Narrativa (positivista); inferimos, também, que a História é uma disciplina tão importante como as demais do currículo escolar; é informado, ainda, que a disciplina História possui seu próprio objeto de estudo, definindo-a como uma área pedagógica ou científica; assim como em (a), (b) e (c), que existe uma certa organização curricular por disciplinas ou áreas de especialização; do mesmo modo como em (a) e (c), é informado de que o saber é definido como um processo de construção individual e social dos seres humanos em interação no tempo e espaço, características da História Temática;
- f) de (f) que, assim como em (a), (b), (c) e (e), a expressão “matéria de estudo” limita o objeto de estudo da disciplina História à prática da memorização de datas e fatos, característica presente na História Narrativa (positivista); do mesmo modo como em (a), é informado de que “se limita muito” é porque se relaciona, também, a fragmentação do conhecimento em área de especialização; inferimos, ainda, que a sistematização do conteúdo da disciplina História estudado em sala de aula deve levar em consideração outras fontes de estudo, além do livro didático; outra inferência é a de que deve haver questionamentos

- e discussões no espaço da sala de aula sobre os conteúdos programáticos, articulados pelo professor; é informado, ainda, como em (a), (c) e (f), de que o saber é definido como um processo de construção individual e social dos seres humanos em interação no tempo e espaço, características da História Temática;
- g) de (g) que, assim como em (b) e (e), a prática do estudo é uma necessidade de todas as disciplinas escolares e não apenas da História; inferimos, também, como em (a), (b), (c), (d), (e), e (f), que a expressão “matéria de estudo” não se reduz a prática da memorização de datas e fatos, característica da História Narrativa (positivista); como em (b), informa-se que a prática de estudar está relacionada ao nível da compreensão e interpretação dos fatos, ligada à formação da cidadania; do mesmo modo como em (a), (b), (c), (e) e (f), inferimos que existe uma certa organização curricular por disciplinas ou áreas de especialização; o saber é definido como um processo de construção individual e social dos seres humanos em interação no tempo e espaço, características da História Temática;
- h) de (h) que, assim como em (b), (e) e (g), a prática do estudo é uma necessidade de todas as disciplinas escolares e não apenas da História; inferimos, também, como em (a), (b), (c), (d), (e), (f) e (g), que a expressão “matéria de estudo” não se reduz à prática da memorização de datas e fatos, característica da História Narrativa (positivista); como em (b) e (g), informa-se que a prática de estudar está relacionada ao nível da compreensão e interpretação dos fatos, ligada à formação da cidadania; do mesmo modo como em (a), (b), (c), (e), (f) e (g), inferimos que existe uma certa organização curricular por disciplinas ou áreas de especialização; o saber é definido como um processo de construção

individual e social dos seres humanos em interação no tempo e espaço, características da História Temática.

A partir desses dizeres, que estão relacionados às noções dos conteúdos posto e pressuposto, pode-se confirmar o que foi constatado através da questão 1, qual seja: de que a expressão “matéria de estudo” é um pressuposto da disciplina História e está relacionada a abordagem da História-Narrativa (positivista).

Daí pode-se inferir, também, que as iniciativas dos docentes ficam centradas muito mais nas diretrizes de um projeto pedagógico inovador. Isso implica dizer que se leva em consideração, principalmente, o conteúdo do projeto da unidade escolar que está pautado nas diretrizes dos parâmetros curriculares do Estado de Santa Catarina e do Governo Federal, como se fossem um dos muitos parâmetros que devem balizar o planejamento das aulas, como também, a própria abordagem historiográfica que se pretende construir no meio escolar.

Ao se tratar de uma argumentação, na visão de Ducrot, não se pode jamais considerá-la “[...] algo que indica um fato que seja capaz de levar a uma conclusão. Um argumento é um enunciado que, ao ser dito, por sua significação, leva a uma conclusão (uma outra significação). Mais especificamente, argumentar é dar diretividade ao dizer” (GUIMARÃES, 1995, p. 78).

Por isso, a expressão “matéria de estudo” se mostra marcada por diferentes vozes (dos professores de História e dos supervisores e orientadores escolares), que argumentam sobre seu posicionamento em relação ao ensino de História a partir das condições de produção da unidade escolar na qual trabalha<sup>25</sup>. Com isso, a significação assume um caráter contextual na medida em que possibilita a frase referir-se ao extralingüístico, ou seja, “[...] o sentido do enunciado é uma descrição de sua enunciação [...]” (BRANDÃO, 1994, p. 58).

---

<sup>25</sup> Muitos destes professores trabalham tanto na rede privada quanto na rede pública de ensino, permitindo uma leitura mais precisa da realidade do ensino de História a nível municipal.

Sendo assim, segundo Brandão (1994, p. 58-60), “[...] o locutor é o ser apresentado como responsável pelo dizer, mas não é um ser no mundo, pois trata-se de uma ficção discursiva, [sendo considerado] aquele que fala, que conta, que é tido como fonte do discurso”. Enquanto, o enunciador “é a figura da enunciação que representa a pessoa de cujo ponto de vista os acontecimentos são apresentados”. Então, pode-se concluir que, “se o locutor é aquele que fala, que conta, o enunciador é aquele que vê, é o lugar de onde se olha sem que sejam atribuídas palavras precisas”.

Como exemplo, pode-se citar o caso da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (1998), que ao defender literalmente o ensino de História a partir do estudo dos eixos temáticos, não faz objeção radical em relação ao uso do livro didático em sala de aula, pois a formulação de temas e sua respectiva problematização deveriam sempre partir de dois pontos importantes: primeiro daquilo que é vivido pelos alunos no cotidiano, no nível da superfície da realidade, como também da própria experiência e conhecimento do professor relacionado ao assunto, no nível profundo da realidade.

A partir daí é que se pode desencadear efetivamente os estudos históricos no espaço da sala de aula, para posterior mergulho no nível profundo desta mesma realidade, podendo este estudo ser instrumentalizado por outros recursos disponíveis, inclusive os próprios livros didáticos, quando os alunos não têm condições materiais de adquirir outros recursos didáticos.

Como se falou em livro didático e este é uma das muitas marcas que constituem a abordagem positivista no ensino de História, será procedido, novamente no âmbito das noções de conteúdo posto e pressuposto, como também, no roteiro de análise sugerido por Moura (1999, p. 12-13), a inferência dos dizeres dos professores e dos especialistas em relação à questão 2 (Qual o seu posicionamento em relação à utilização do livro didático no ensino de História?). Nesta, como já se analisou no capítulo anterior, constatou-se que o livro didático é



considerado como uma das muitas ferramentas necessárias e importantes nas atividades desenvolvidas pelos professores em sala de aula.

Dessa maneira, a título de ilustração, apresentam-se os seguintes dizeres:

- a) Professor B: “O livro didático torna-se um recurso, que mediado pelo professor, torna-se um instrumento positivo a aprendizagem”;
- b) Professor D: “O livro didático deve ser usado como um recurso, nunca como um fim”;
- c) Professor K: “É preciso ter um texto básico, escolhido conforme a proposta pedagógica de cada escola”;
- d) Professor H: “O livro didático é uma ferramenta importante quando bem selecionado e utilizado”;
- e) Especialista A: “É preciso que se decida pela utilização de um mesmo livro didático, podendo ser complementado com outros materiais que venham a acrescentar e complementar o entendimento dos conteúdos”;
- f) Especialista B: “Não apenas o livro de ‘história’, mas todos devem ser somente um recurso a mais no trabalho do professor”;
- g) Especialista D: “Não sou contra, mas o professor não pode se limitar apenas ao livro”;
- h) Especialista G: “Em relação ao aluno de escolas públicas, na maioria das vezes, é o principal recurso de informação”.

A partir desses dizeres, temos os seguintes conteúdos postos:

- a) em (a), somos informados de que o livro didático não é considerado o único recurso a ser seguido pelo professor no planejamento de suas aulas;

- b) em (b), em conformidade com (a), informa que o livro didático deve ser considerado como um recurso a ser seguido pelo professor no planejamento de suas aulas, e não como uma fonte única de estudo;
- c) em (c), há uma preocupação de se focar a escolha do livro didático de acordo com a proposta pedagógica de cada unidade escolar;
- d) em (d), como em (a) e (b), considera-se o livro didático como uma ferramenta de trabalho, alertando-se, porém, para os critérios adotados na escolha do referido livro;
- e) em (e), como em (a), (b) e (d), informa que o livro não é o único recurso disponível para o professor planejar suas aulas;
- f) em (f), assim como em (a), (b), (d) e (e), concorda que o livro não é o único recurso disponível para o professor planejar suas aulas;
- g) em (g), assim como no item anterior e nos demais mencionados, concorda que o livro não seja considerado o único recurso disponível para o professor planejar suas aulas;
- h) em (h), o livro didático assume a posição de principal recurso de informação.

Tomando por base esses conteúdos postos, podemos inferir ou pressupor o seguinte:

- a) de (a) que o livro didático é um dos muitos recursos que o professor pode utilizar para planejar suas aulas, devendo optar inclusive por uma metodologia que pontue a história pessoal, local e global, num movimento dialético; inferimos, também, que os textos do livro podem ser questionados e comparados com os de outras fontes; outra informação é a de que o saber é definido como um processo de construção individual e social dos seres

humanos em interação no tempo e espaço, características da História Temática;

- b) de (b), assim como em (a), que o livro é um importante recurso, mas não o único em que o professor deve se basear para planejar suas aulas; inferimos, ainda, como em (a), que os textos do livro podem ser questionados e comparados com os de outras fontes; assim como em (a), inferimos que o saber é definido como um processo de construção individual e social dos seres humanos em interação no tempo e espaço, características da História Temática;
- c) de (c) inferimos que o livro é uma base importante desde que inserido nas diretrizes da proposta pedagógica de cada unidade escolar, de modo a permitir planejar as aulas de acordo com a realidade proximal dos alunos e da própria comunidade escolar; assim como em (a) e (b), inferimos, também, que o saber é definido como um processo de construção individual e social dos seres humanos em interação no tempo e espaço, características da História Temática;
- d) de (d) observa-se uma certa preocupação com a seleção e utilização adequada do livro em relação à realidade proximal dos alunos, ressaltando que o livro é uma mercadoria no qual a editora preocupa-se mais com a estética do livro, comprometendo o conteúdo; ainda em (d), inferimos, também, que nas escolas públicas os professores são convidados a escolher o livro a partir de uma lista já previamente selecionada, não possibilitando em novas opções;
- e) de (e), assim como em (a) e (b), que o livro é um dos recursos que o professor pode utilizar para planejar suas aulas; ainda podemos inferir que há

uma preocupação com entendimento do conteúdo, de modo que o livro não comprometa a linha pedagógica de cada unidade escolar, interferindo nos conceitos e contrariando projetos pedagógicos; também, inferimos, assim como em (a) e (b), que os textos do livro podem ser questionados e comparados com os de outras fontes; por sua vez, quando informa “que se decida pela utilização de um mesmo livro”, pressupõe uma preocupação com a sistematização do trabalho entre as unidades escolares, de modo a permitir pensar num modo de facilitar o acompanhamento por parte dos especialistas, como também, na aprendizagem dos alunos; assim como em (a), (b) e (c), inferimos, ainda, que o saber é definido como um processo de construção individual e social dos seres humanos em interação no tempo e espaço, características da História Temática;

f) de (f), assim como em (a), (b) e (e), que o livro é um dos recursos que o professor pode utilizar para planejar suas aulas; pressupomos, também, assim como em (a), (b) e (e), que os textos do livro podem ser questionados e comparados com os de outras fontes; ainda em (f), inferimos que há uma preocupação direta com o trabalho do professor, de modo a considera-lo como o articulador e animador das aulas; assim como em (a), (b), (c) e (e), inferimos, ainda, que o saber é definido como um processo de construção individual e social dos seres humanos em interação no tempo e espaço, características da História Temática;

g) de (g), assim como em (a), (b), (e) e (f), que o livro é um dos recursos que o professor pode utilizar para planejar suas aulas; inferimos, também, que existem professores que se limitam ao conteúdo do livro para planejar suas aulas; pressupomos, ainda, assim como em (a), (b), (e) e (f), que os textos do

livro podem ser questionados e comparados com outras fontes; assim como em (a), (b), (c), (e) e (f), inferimos, ainda, que o saber é definido como um processo de construção individual e social dos seres humanos em interação no tempo e espaço, características da História Temática;

- h) de (h), assim como em (g), que existem professores que se limitam ao conteúdo do livro para planejar suas aulas; inferimos, também, que os alunos de escola pública são carentes de informação; outra informação é a de que, assim como em (a), (b), (e), (f) e (g), que o livro é um dos recursos que o professor pode utilizar para planejar suas aulas; inferimos, ainda, que existe uma certa distinção de qualidade de informação entre o aluno da escola da rede pública e o da rede particular.

A partir desses dizeres, que estão relacionados às categorias dos conteúdos posto e pressuposto, pode-se confirmar o que foi constatado na questão 2, qual seja: de que há um grande questionamento e preocupação dos professores e especialistas em considerar o livro didático como única fonte para o planejamento das aulas, permitindo que se pense a abordagem temática no ensino de História e combata à linearidade dos conteúdos estudados em sala de aula, que caracteriza a abordagem da História-Narrativa (positivista).

Nesse sentido,

na prática de sala de aula, a problemática acerca de um objeto de estudo pode ser construída a partir das questões colocadas pelos historiadores ou das que fazem parte das representações dos alunos, de forma tal que eles encontrem significado no conteúdo que aprendem. Dessa maneira pode-se conseguir dos educandos uma atitude ativa na construção do saber e na resolução dos problemas de aprendizagem. É preciso que se leve em consideração **o fato de que a História suscita questões que ela própria não consegue responder e de que há inúmeras interpretações possíveis dos fatos históricos** (SCHMIDT, 2003, p. 60, destaque nosso).

A importância da compreensão dessa dimensão pedagógica do estudo temático, como se vê, dispensa a exclusividade do uso do conteúdo do livro didático como o único meio sistematizador das idéias consideradas importantes no estudo em sala de aula e inclui, nessas

abordagens, as preocupações dos alunos (e de sua família) e professores vividas intensamente na realidade imediata, pois “é no nível superficial, isto é, na concretização dos elementos semânticos da estrutura profunda, que se revelam, com plenitude, as determinações ideológicas” (FIORIN, 1997, p. 21).

Assim, tratar do eixo temático no espaço da sala de aula subentende considerar na análise formas tanto lingüísticas (palavras, sons, entoações, etc.) como elementos não verbais da situação. Ou seja, “se perdermos de vista os elementos da situação, estaremos tão pouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes” (BAKHTIN, 1992, p. 128-129). Por isso, jamais o tema pode ser separado aleatoriamente das suas significações correspondentes.

O tema é um sistema de signos dinâmico e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução. O tema é uma reação da consciência [no caso, dos alunos e professores] em devir ao ser em devir. A significação é um aparato técnico para a realização do tema. [...] Não há tema sem significação, e vice-versa. Além disso, é impossível designar a significação de uma palavra isolada [...] sem fazer dela o elemento de um tema, isto é, sem construir uma enunciação, um “exemplo”. Por outro lado, o tema deve apoiar-se sobre uma certa estabilidade da significação; caso contrário, ele perderia seu elo com o que precede e o que se segue, ou seja, ele perderia, em suma, o seu sentido (BAKHTIN, 1992, p. 129).

Com isto, não quer se dizer arbitrariamente, que o estudo dos eixos temáticos seja um tipo de artifício pedagógico melhor ou pior do que o estudo focalizado no conteúdo sistemático dos livros didáticos, mas lembrar, também, que essa tematização “[...] depende, antes de tudo, da escolha pessoal” do professor, como acontece com “as categorias que balizam o recorte do texto” dos livros didáticos (ROBIN, 1973, p. 61). Ou ainda dizer que os fatos não existem objetivamente, sendo esses considerados uma criação do próprio historiador. Por isso, “foi a crença na ‘fala dos fatos’ que gerou a confusão de que fazer História é meramente coletar dados. Filha do conceito de História como ‘ciência do passado’, a seleção arbitrária de fatos admite ‘um único e definitivo passado’[...]” (GOMES, 2001, p. 176).

Assim, é o funcionamento polissêmico da noção de ensino de História que se tem de levar em conta e, para além dela, a ideologia.

Se as noções são dadas na transparência de seus sentidos, não será possível explicá-las, leva-las em consideração. Só restará nos enrolarmos no interior do sistema ideológico que se deve supostamente explicar, e reduplica-lo no plano da paráfrase – este silêncio tagarela – aceitando sem questionamento nem interrogação o jogo de suas evidências e de suas representações (ROBIN, 1973, p. 71).

Considera-se essa colocação pertinente, porque o estudo a partir da tematização ou da problematização dos assuntos abordados em sala de aula, é, ainda, uma construção na prática do ensino de História, aparecendo aproximadamente nos limiares dos anos 90.

Essa situação pode ser confirmada nos seguintes comentários contidos na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (1998, p. 167/157): “o livro didático não pode mais ser adotado como condutor do programa e seqüência dos conteúdos, mas sim, como um auxiliar no processo. O professor passará a utilizar o livro didático como um recurso a mais a auxiliá-lo para melhor realizar a sua tarefa”. E, em outro momento, esse documento declara que “a ausência de um contínuo aperfeiçoamento do educador, associada à má formação acadêmica, limita a busca de respostas exclusivamente no livro didático”.

Nesses dois comentários, pode-se constatar que a Proposta Curricular admite que, ainda, os professores buscam subsídios nos domínios do conteúdo do livro didático para organizar e desenvolver suas aulas. Provavelmente, isso decorra da preocupação de se garantir supostamente objetividade na linguagem do professor em relação aos alunos, contrapondo-se à noção de que “[...] não há linguagem inocente ou neutra; que tudo fala, que tudo é significativo, o pleno como o vazio, e, sobretudo, o silêncio inconsciente ou voluntário” (ROBIN, 1973, p. 82).

Ou, ainda, verificar o que está literalmente expresso nos PCN (1999, p. 28) do seguinte modo:

os conhecimentos de História são fundamentais para a construção da identidade coletiva a partir de um passado que os grupos sociais compartilham na memória socialmente construída. A ênfase em conteúdos de História do Brasil – como reza a

LDB -, construídos em conexão com conteúdos da chamada História Geral, em uma relação de “figura” e “fundo”, é parte da estratégia de auto-construção e auto-reconhecimento, que permite ao indivíduo situar-se histórica, cultural e socialmente.

E, mais adiante, os PCN (1999, p. 48) acrescentam, dizendo que: “a contribuição mais substantiva da aprendizagem da História é propiciar ao jovem situar-se na sociedade contemporânea para melhor compreendê-la”.

Por isso, “[...] a escola e, em particular o ensino de História, tem um papel fundamental nesse processo. É ela, em última instância, o *locus* privilegiado para o exercício e formação da cidadania que se traduz, também, no conhecimento e na valorização dos elementos que compõem o nosso patrimônio cultural” (ORIA, 2002, p. 128). Ou de outro modo, lembrar que a “Educação é um projeto simultaneamente político e filosófico, cuja compreensão não cabe exclusivamente no âmbito da racionalidade científica” (JANOTTI, 2003, p. 44).

De modo complementar, Borba (1998, p. 234) ressalta que:

quando se procura verificar como a fala manipula os diferentes sentidos disponíveis, percebe-se a variedade de processos que enriquecem semanticamente os sistemas lingüísticos, gerando vários tipos de dificuldades ao analista desejoso de sistematizar o que observa. Entre esses problemas salientam-se a possibilidade de pluralidade significativa (polissemia), de equivalência (sinonímia) ou de oposição significativa (antonímia).

Todas essas significações certamente representam conceitos próprios e distintos, podendo, “[...] além disso, adquirir novos significados, por extensão dos conceitos originais e outras noções que a eles se associam, em plano figurado”.

A palavra não tem valor quando isolada. É necessário, então, descobrir o conjunto em cujo interior as formas se integram por meio de relações. “Isso quer dizer que se deve conceber o vocabulário de uma língua como composto de esferas conceituais estreitamente ligadas, [de modo a permitir entender que] o sentido não é propriedade da palavra tomada individualmente” (BORBA, 1998, p. 246).



Desse modo, a significação da expressão “matéria de estudo”, que se constitui na História Narrativa, parte do princípio de que “seu emprego é regido pela presença, na língua, de outras palavras cujas funções semânticas se referem, de uma ou de várias maneiras, à mesma área de ambiência situacional ou cultural” (BORBA, 1998, p. 246).

Assim,

de um modo geral, as inovações lingüísticas e alterações de significado são vistas como resultantes de um esforço permanente de ajuste expressão/pensamento/sentimento, a partir de associações entre forma e sentido de palavras. Nessa busca contínua de uma adequada expressão de idéias e emoções por meio da linguagem, atuam fatores externos e internos, que desencadeiam alterações de significado das palavras em relação aos seus referentes ou aos conceitos mentais que evocam, aos falantes, para os quais a língua deve veicular conceitos através de sinais externos intersubjetivos, e aos outros elementos da língua, especialmente os vocabulares e locucionais (MARQUES, 1990, p. 37).

Fica pertinente, então, dizer que “nada é estranho ao sentido: o sentido está, portanto, em toda parte” (VERÓN *apud* CARDOSO, 1997, p. 378). Assim, o que caracteriza o modelo lingüístico “contexto-situacional” é o saber do sujeito da linguagem – e no dizer de Lopes (1995, p. 290), “[...] na sua intencionalidade, no seu querer fazer entender [...]”.

A descrição do sentido, evidentemente, “[...] para Ducrot, constitui um conjunto extremamente heterogêneo, pois além de fatores lingüísticos, inclui fatores sociológicos e psicológicos, etc., todos os fatores, em suma, que participam das circunstâncias X de manifestação dos enunciados [colocando em contato dois interlocutores]” (LOPES, p. 285).

Nesse caso, a frase pode ser definida como um domínio da teoria gramatical (um objeto teórico), podendo uma frase produzir várias manifestações em forma de enunciados (que manifestam possibilidades discursivas, correspondentes a uma escolha pelo locutor). A frase, diferente da enunciação, diz respeito ao discurso quando supõe um locutor e um ouvinte, o primeiro traz a intenção de influenciar o outro de qualquer maneira. Assim, a caracterização semântica de uma frase produz uma significação e a caracterização semântica de um enunciado produz um sentido, sendo, então, considerado como um domínio do observável.

Além disso, como já se discorreu anteriormente, o objeto é uma exterioridade produzida pela linguagem, mas não se reduz ao que se fala dele, permitindo que o semanticista, a fim de proceder a uma descrição semântica, tenha que levar em conta uma gama de informações, desde conhecimentos lingüísticos e leis de ordem lógica, psicológica e sociológica até inventários de figuras de estilo e suas condições de aplicação.

Sendo assim, o sentido do enunciado passa a ser concebido como uma descrição de sua própria enunciação e, para essa descrição, o enunciado fornece indicações sobre os seus autores eventuais. Por isso, o objeto é constituído por uma relação de confronto entre discursos, considerados como o efeito de sentido construído no processo de interlocução.

Dentre as indicações fundamentais que o enunciado traz inscritas em seu sentido, estão aquelas sobre o(s) autor(es) eventual(is) da enunciação. Sua tese [de Ducrot] comporta duas idéias: a atribuição à enunciação de um ou vários sujeitos que seriam sua origem e a necessidade de se distinguir entre estes sujeitos pelo menos dois tipos de personagens, os locutores e os enunciadores (BRANDÃO, 1994, p. 58).

De maneira sucinta, pode-se dizer que “o locutor é o ser representado como responsável pelo dizer, mas não é um ser no mundo, pois trata-se de uma ficção discursiva. É aquele que fala, que conta, que é lido como fonte de discurso”. E, adiante, acrescenta que “o locutor se distingue do sujeito falante empírico – o produtor efetivo do enunciado e exterior ao seu sentido”. Já o enunciador se distingue tanto do locutor quanto do sujeito falante, pois “é a figura da enunciação que representa a pessoa de cujo ponto de vista os acontecimentos são apresentados” (BRANDÃO, 1994, p. 58-59).

Desse modo, “se o locutor é aquele que fala, que conta, o enunciador é aquele que vê, é o lugar de onde se olha sem que lhe sejam atribuídas palavras precisas. [...] Assim, aquele ‘que fala’ e aquele ‘que vê’ constituem papéis não atribuíveis a um único ser” (BRANDÃO, 1994, p. 59-60), desaparecendo aqui a noção de ato bem como a de sujeito, pois trata-se de uma teoria do sentido, que se volta para o que é comunicado, exigindo um conceito

de enunciação que não encerre a noção de sujeito falante. Portanto, a polifonia pode ocorrer tanto no nível do locutor quanto no do enunciador.

Em relação aos enunciados e os seus diversos atributos, mais conhecidos como funções da linguagem, pode-se ressaltar as idéias de Roman Jakobson, pois “foi o primeiro a fazer um inter-relacionamento entre as funções da linguagem e os elementos de comunicação” (RECTOR, YUNES, 1980, p. 20), no qual destaca seis funções, que são:

- a) função referencial: ligada ao contexto, ao mundo;
- b) função emotiva: ligada ao locutor ou remetente;
- c) função conativa: centrada no interlocutor ou destinatário;
- d) função fática: centrada no contato ou canal;
- e) função poética: centrada na mensagem; e
- f) função metalingüística: centrada no código.

Das funções relacionadas, a que incide diretamente na análise da fala dos professores e especialistas sobre o ensino de História é a da metalinguagem, pois, segundo as mesmas autoras (1980, p. 21), consiste na “[...] linguagem que fala da linguagem, [servindo] fundamentalmente para o remetente e/ou destinatário verificarem se estão usando o mesmo código”, de modo a considerar que as “[...] mudanças intervêm constantemente no sistema de uma época, como as tendências estilísticas, por exemplo (que dependem das funções expressiva e conotativa); assim, tal tipo de pronúncia é comum para os avós, é marcado e ligado ao estilo elevado para os filhos, que têm igualmente um outro, está totalmente ausente nos filhos” (DUBOIS, 1973, p. 299). Afinal, atribuir um sentido a uma mensagem significa construir uma metalinguagem.

Para Orlandi (1990, p. 29-30), a função metalingüística ocorre “quando, por exemplo, eu dou um sinônimo, ou explico o sentido de uma palavra, ou digo que a palavra ‘casa’ é um substantivo, etc. Em todos esses casos, estou usando a linguagem para falar da

própria linguagem”. No entanto, “quando falamos, colocamos em funcionamento todas essas funções, sendo que algumas podem estar mais salientes que outras, dependendo do contexto”. Por isso, no caso específico da natureza do objeto deste estudo, acredita-se que seja a função metalingüística o fator que dispense maior atenção.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No ensino médio do município de Tubarão, do Estado de Santa Catarina, a expressão “matéria de estudo” assume um sentido que está relacionado à abordagem da História Narrativa (ou positivista) entre os professores e os especialistas (orientadores e supervisores escolares), embora se constate uma rejeição essa História positivista, no sentido de valorizar a História Temática como a abordagem viável e necessária na época em que vivemos.

Para a descrição desse sentido, fez-se necessário abordar a Teoria Polifônica da Enunciação de Oswald Ducrot, mais especificamente as categorias dos conteúdos posto e pressuposto que constituem os componentes lingüísticos. Foi imprescindível aprofundar os estudos empreendidos sobre os aspectos que constituem a abordagem narrativa (ou positivista) no ensino de História, de modo a viabilizar uma certa leitura do contexto (ou da realidade do ensino médio no município de Tubarão), pois foi observado nos dizeres dos professores e dos especialistas, que o livro didático de História não é mais considerado o único recurso disponível para o planejamento das aulas, demonstrando-se com isso, uma preocupação em valorizar um saber escolar autônomo, responsável pela formação da cidadania. Como se percebe, esta investigação procedeu-se a partir da verificação de que a

expressão “matéria de estudo” é considerada um pressuposto da disciplina História no sentido de História Narrativa.

Assim, a História assume a condição de disciplina que se constrói a partir da tematização dos assuntos no espaço da sala de aula, como também, da sistematização teórica que toma como base várias fontes de estudo e linguagem (além do livro didático). Essa concepção está em detrimento àquela noção tradicional (de “transmissão dos conteúdos”), que se processa a partir dos liames da memorização dos conteúdos (no sentido mnemônico) e das sabedorias expressas nos conteúdos sistematizados dos livros didáticos.

Por isso, a educação deve ser enfocada não como um mero produto acabado e amparado nos resultados bem sucedidos, alcançados em concursos e vestibulares, mas sim, como um processo que colabora decisivamente na formação da cidadania ou na formação do homem como sujeito que se relaciona numa sociedade permeada por conflitos e interesses diversos.

Por sua vez, reitera-se a importância deste estudo no âmbito da interdisciplinaridade, pois sua fundamentação e desfecho viabilizaram verificar na prática como é interessante e importante transitar por outras áreas do conhecimento, da Lingüística à Filosofia, para além dos domínios da História.

Por fim, para quem deseja proceder a uma investigação científica nesta temática, sugere-se que amplie o universo dos sujeitos a serem investigados, para além dos dizeres dos professores de História e dos especialistas – como é o caso dos diretores das unidades escolares; professores de outras disciplinas; pais dos alunos ou até mesmo os próprios alunos –, no sentido de possibilitar uma leitura mais profunda da real situação pela qual passa o ensino de História na rede escolar do município de Tubarão. Além disso, no campo da Teoria Polifônica da Enunciação, pode utilizar-se dos mesmos dizeres (dos professores e dos especialistas) e proceder a uma análise da categoria dos subentendidos, que, ausentes do

enunciado, derivam das condições da enunciação e como tal são constituintes do componente retórico.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 4. ed. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi; revisão da tradução e tradução dos novos textos de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ALFONSON-GOLDFARB, Ana Maria. **História da ciência**. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos).

ALSTON, P.W. **Filosofia da linguagem**. 2. ed. revista. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

ARANHA, Maria Lúcia de A.; MARTINS, Maria Helena P. **Temas de Filosofia**. São Paulo: Moderna, 1999.

ARTONI, Camila. O poder do mito. **Galileu**, Rio de Janeiro, n. 152, p. 41-53, março 2004.

BAKHTIN, Mikhail M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 6. ed. Tradução de Michel Lahuid e Yara F. Vieira. São Paulo: HUCITEC, 1992.

BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003. (Repensando a história).

BORBA, Francisco da S. **Introdução aos estudos lingüísticos**. 12. ed. Campinas (S.P.): Pontes, 1998.

BORGES, Vavy P. **O que é História**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Coleção Primeiros Passos).

BORGES, Vavy P. et al. **O ensino de História**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BORLOS, Aléxis A. O regime militar e a manipulação da identidade sócio-cultural. In: DIAS, José de Souza (Org.). **Santa Catarina em perspectiva: os anos do golpe**. Petrópolis (R.J.): Vozes, 1989.



BRANDÃO, Helena H. N. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas (S.P.): UNICAMP, 1994.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia**. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: História**. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1998a.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: Introdução**. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1998b.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio: ciência humanas e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BUENO, Francisco da S. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. 11. ed. Revista e atualizada. Brasília (DF): Ministério da Educação e Cultura, 1976.

BURKE, Peter. **A escola dos annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia**. Tradução de Nilo Odália. São Paulo: UNESP, 1991.

CAIRE-JABINET, Marie-Paule. **Introdução à Historiografia**. Tradução de Laureano Pelegrin. Bauru (S.P.): EDUSC, 2003.

CARVALHO, Castelar de. **Para compreender Saussure**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

CARDOSO, Ciro F. **Uma introdução à história**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Coleção Primeiros vôos).

\_\_\_\_\_. **A cidade-estado antiga**. São Paulo: Ática, 1985. (Série Princípios)

\_\_\_\_\_. **Sociedades do antigo oriente próximo**. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).

CARDOSO, Ciro F. S.; BRIGNOLI, Héctor P. **Os métodos da história**. 3. ed. Tradução de João Maia. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

CASTRO, Hebe. História Social. In: CARDOSO, Ciro F. S.; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. 7. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CATANI, Afrânio Mendes. **O que é capitalismo**. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos).

CHAFER, John; TAYLOR, Lawrence. **A História e o professor de História**. Tradução de Maria de Fátima Cunha. Lisboa: Horizonte, 1984.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia?** 12. ed. Brasiliense: São Paulo, 1983. (Coleção Primeiros Passos, 13).

\_\_\_\_\_. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 1981.

\_\_\_\_\_. **Convite à filosofia.** 8. ed. São Paulo: Ática, 1999.

\_\_\_\_\_. Modernismo, pós-modernismo e marxismo In: CASTORIADIS, Cornelius et al. **A criação histórica.** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1992.

DUBOIS, Jean et al. **Dicionário de Linguística.** Tradução de Frederico Pessoa de Barros e Gesuína Domenica Ferretti. São Paulo: Cultrix, 1973.

DUCROT, Oswald. **Princípios de semântica linguística: dizer e não dizer.** Tradução de Carlos Vogt, Rodolfo Ilari e Rosa Attié Figueira. São Paulo: Cultrix, 1997.

\_\_\_\_\_. **O dizer e o dito.** Campinas (S.P.): Pontes, 1987.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFRGS. **Análise do documento “Parâmetros Curriculares Nacionais”.** Porto Alegre: UFRGS, 1996.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia.** 5. ed. São Paulo: Ática, 1997.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada.** 2. ed. São Paulo: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas.** Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. História e descontinuidade. In: SILVA, Maria Beatriz N. da (Org.). **Teoria da História.** São Paulo: Cultrix, [19--?].

FRANCO, Maria Laura P. B. **O livro didático de História do Brasil: a versão fabricada.** São Paulo: Global, 1982. (Teses, 9).

FURET, Michel. **A oficina da história.** Tradução revista de Adriano Duarte Rodrigues. Lisboa: Gradiva, [19--?]. v.1.

FURLANETO, Maria Marta. **O oral e o escrito: três olhares.** Disponível em: <http://agatha.freeservers.com/oral.htm>. Acesso em: 16 ago. 2002.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática.** Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GLÉNISSON, J. **Iniciação aos Estudos Históricos: História Geral das Civilizações.** São Paulo: Difel, 1961.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Valter Manoel. **Conhecimento histórico e historiografia.** Florianópolis: PAPA-Livro, 2001.

GRIMAL, Pierre. **A mitologia grega**. 4. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Série Primeiros vãos).

GUIMARÃES, Eduardo. **Os limites do sentido**: um estudo histórico e enunciativo da linguagem. Campinas (S.P.): Pontes, 1995. (Linguagem-crítica).

HENRIQUES, Cláudio Cezar; PEREIRA, Maria Teresa G. (Orgs.). **Língua e transdisciplinaridade**: rumos, conexões, sentidos. São Paulo: Contexto, 2002.

HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. Tradução de Jefferson Luiz Carmargo. São Paulo: Martins Fontes, 1992. (O Homem e a História).

HUGHES-WARRINGTON, Marnie. **50 pensadores da História**. Tradução de Beth Honorato. São Paulo: Contexto, 2002.

IANNI, Octávio. Estado e planejamento. In: FENELON, Dea Ribeiro. **50 textos de História do Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1983. (Coleção textos).

IGLESIAS, Francisco. Periodização do processo de industrialização no Brasil. In: ENELON, Dea Ribeiro. **50 textos de História do Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1983. (Coleção textos).

JANOTTI, Maria de Lourdes M. História, política e ensino. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003. (Repensando a história).

KELLER, Evelyn F. O paradoxo da subjetividade científica. In: SCHNITMANN, Dora F. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KITTO, H. D. F. **Os gregos**. Tradução de Artêmio Amado. Coimbra: Sucessor, 1960.

KOCH, Ingedore G. V. **Argumentação e linguagem**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de Metodologia Científica: teoria da ciência e prática da pesquisa**. 14. ed. rev. e ampl. Petrópolis (R.J.): Vozes, 1997.

LE GOFF, Jacques. Memória. In: ENCICLOPÉDIA EINAUDI. **Memória-História**. Porto: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1984.

\_\_\_\_\_. **A História Nova**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Campus, 1993.

LOPES, Edward. **Fundamentos da lingüística contemporânea**. São Paulo: Cultrix, 1995.

LOPES, Eliane M. T. **Perspectivas históricas da educação**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1995. (Série Princípios).

LUNGARZO, Carlos. **O que é lógica**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

- MÁTTAR NETO, João Augusto. **Metodologia científica na era da informática**. São Paulo: Saraiva, 2002.
- MARCELINO, Nelson C. (Org.). **Introdução às Ciências Sociais**. 6. ed. Campinas (S.P.): Papyrus, 1996.
- MARCONDES, Danilo. **Filosofia, linguagem e comunicação**. 2. ed. revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 1992.
- MARQUES, Maria Helena D. **Iniciação à Semântica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.
- MAROTTA, Cláudia O. de A. **História das mentalidades**. São Paulo: Brasiliense, 1991. (Coleção Primeiros Passos).
- MARSON, Adalberto. Reflexões sobre o procedimento histórico. In: SILVA, Marcos A. da. **Repensando a História**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1994.
- MAXWELL, Kennet. **Marquês de Pombal: paradoxo do Iluminismo**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MENESES, Ulpiano B. de. Identidade cultural e arqueologia. In: BOSI, Alfredo. **Cultura brasileira: temas e situações**. São Paulo: Ática, 1987. (Série Fundamentos).
- MENDONÇA, Nadir D. **O uso dos conceitos: uma questão de interdisciplinaridade**. 4. ed. revista e ampliada, Petrópolis (RJ): Vozes, 1994.
- MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade? **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, n. 9 (3), p. 239-262, jul./set. 1993.
- MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 5. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1996. (Coleção Temas Sociais).
- MONDIN, Battista. **Curso de Filosofia**. São Paulo: Edições Paulinas, 1981. Volume 1.
- MONTENEGRO, Antonio Torres. Memória e História. **Idéias**, São Paulo, n. 18, 1993, p. 9-17.
- MORA, José Ferrater. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Roberto Leal Ferreira e Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MORAES, José Geraldo V. de; REGO, José Marcio. **Conversas com historiadores brasileiros**. São Paulo: Editora 34, 2002.
- MOURA, Heronides M. de M. **Significação e contexto: uma introdução a questões de semântica e pragmática**. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2000.
- NADAI, Elza. O ensino de História e a “pedagogia do cidadão”. In: PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1994. (Coleção Repensando o ensino).

NUNES, César Aparecido. **Aprendendo filosofia**. 3. ed. Campinas (SP): Papyrus, 1989. (Coleção educar aprendendo. Série educando).

O'BRAIN, Patrícia. A história da cultura de Michel Foucault. In: LYNN, Hunt. **A nova história cultural**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1992. (O Homem e a História).

OLIVEIRA, Admardo S. de et al. **Introdução ao pensamento filosófico**. 4. ed. revista e ampliada. São Paulo: Loyola, 1990.

ORLANDI, Eni P. **O que é lingüística**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990. (Coleção Primeiros Passos).

\_\_\_\_\_. **Terra à vista: discurso do confronto: Velho e Novo Mundo**. Campinas (S.P.): Cortez, 1990.

\_\_\_\_\_. **Discurso fundador**. Campinas (S.P.): Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4. ed. São Paulo: Pontes, 1996.

ORIÁ, Ricardo. Memória e ensino de História. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

PAULO NETTO, José. **O que é marxismo**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PÁDUA, Elisabete M. M. de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. Campinas (SP): Papyrus, 1996. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

PEIRCE, Charles S. **Semiótica**. 3. ed. Tradução de J. Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2000. (Coleção Estudos).

PEREIRA, Luiz. Brasil: época contemporânea. In: FENELON, Dea Ribeiro. **50 textos de História do Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1983. (Coleção textos).

PERRY, Marvin. **Civilização ocidental: uma história concisa**. Tradução de Waltensir Dutra e Silvana Vieira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

PINSKY, Jaime. **As primeiras civilizações**. 2. ed. São Paulo: Atual, 1988. (Discutindo a história).

\_\_\_\_\_. (Org.). **O ensino de história e a criação do fato**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 1994. (Coleção Repensando o ensino).

PORTELLI, Alessandro. **Algumas reflexões sobre ética e história oral**. São Paulo: PUC, 1997.

RAUEN, Fábio José. **Roteiros de investigação científica**. Tubarão (S.C.): UNISUL, 2002.

RECTOR, Mônica; YUNES, Eliana. **Manual de semântica**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980. (Coleção Lingüística e filologia).

REGO, José Márcio; MARQUES, Rosa Maria (Orgs.). **Formação econômica do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2003.

REIS, Carlos Eduardo dos. **História social e ensino**. Chapecó: Argos, 2001.

REZENDE, Ana Lúcia M. de. Pós-modernidade: o vitalismo no “chaos”. **Plural**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, p. 5-12, jan./jul. 1993.

RIBEIRO, Darcy. **O processo civilizatório**: etapas da evolução sócio-cultural. São Paulo: Círculo do Livro, 1978.

RIBEIRO JUNIOR, João. **O que é positivismo**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988. (Coleção Primeiros Passos).

RICOEUR, Paul. **História e verdade**. Tradução F. A. Ribeiro, Rio de Janeiro: Forense, 1968.

ROBIN, Régine. **História e lingüística**. Tradução de Adélia Bolle, com a colaboração de Marilda Pereira. Cultrix: São Paulo, 1977.

SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre as ciências**. 9. ed. Porto (Portugal): Edições Afrontamentos, 1997. (Coleção História e Idéias).

SANTOS, Jair Ferreira dos. **O que é pós-moderno**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1987. (Coleção Primeiros Passos).

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Educação infantil e ensino fundamental e médio. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, Florianópolis: COGEN, 1998.

SÊGA, Rafael Augustus. Ordem e progresso. **História viva**, São Paulo, ano I, n. 5, p. 72-76, mar. 2004.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Filosofia**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério 2º grau. Série formação geral).

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003. (Repensando a história).

SIMON, Blackburn. **Dicionário Oxford de filosofia**. Tradução de Desidério Murcho. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

SILVA, Marcos A. da. **Repensando a História**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1994.

SOARES, Magda. Linguagem e escola: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2001. (Série fundamentos).

SPINELLI, Miguel. **Filosofia e ciência**: análise histórico-crítica da Filosofia: de Pitágoras a Descartes. Santa Maria (RS): UFSM, 1990.

VALVERDE, José Maria. **História do pensamento**: filosofia, ciência, religião e política. Tradução de Luiz João Gaio. São Paulo: Nova cultural, 1987. v. 1.

VALENTE, André. **A linguagem nossa de cada dia**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1997.

VÉDRINE, Hélène. **As filosofias da história**: decadência ou crise? Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

VEYNE, Paul. Tudo é histórico, portanto a História não existe. In: SILVA, Maria Beatriz N. da (Org.). **Teoria da História**. São Paulo: Cultrix, [19--?].

VIEIRA, Maria do Pilar de A.; PEIXOTO, Maria do Rosário da C.; KHOURY, Yara Maria A. **A pesquisa em História**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

TOBIAS, José Antônio. **História das idéias no Brasil**. São Paulo: EPU, 1987.

WALSH, W. H. **Introdução à Filosofia da História**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

WEFFORT, Francisco. **O populismo na política brasileira**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

## **APÊNDICES**



## **APÊNDICE A – MODELO DE QUESTIONÁRIO (PROFESSORES)**

**UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA  
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM  
PROFESSOR ORIENTADOR: Dr. FABIO MESSA  
MESTRANDO: ALEXANDRE DE MEDEIROS MOTTA**

A disciplina História tem assumido uma série de significados, desde que começou a fazer parte do sistema de ensino brasileiro, quer entre os próprios professores de História como também entre os especialistas e professores de outras áreas do conhecimento escolar. A expressão “matéria de estudo” é uma dessas significações que é evocada cotidianamente no meio escolar.

Nesse sentido, o questionário abaixo visa verificar as denotações que a expressão “matéria de estudo”, inerente à disciplina História, pode receber entre os próprios professores de História das escolas regulares do ensino médio das redes pública e privada do município de Tubarão. Por isso, sua resposta, enquanto docente, é de suma importância para os objetivos almejados nessa pesquisa.

Desde já, agradecemos sua colaboração.

Tubarão, maio de 2004

- 01) O que significa para você dizer que a disciplina História é uma “matéria de estudo”? Aponte algumas razões que justifiquem seu posicionamento.
- 02) Qual o seu posicionamento em relação a utilização do livro didático (ou de apostila) no ensino de História?
- 03) Que livro didático você utiliza como parâmetro para desenvolver suas aulas de História? Ele foi escolhido pela escola ou por você? Faça algumas considerações a respeito dessa escolha.
- 04) Que parâmetros você tomou por base para organizar o seu plano de ensino? (Por exemplo, é o conteúdo do livro didático...).

## **APÊNDICE B – MODELO DE QUESTIONÁRIO (ESPECIALISTAS)**

**UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA  
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM  
PROFESSOR ORIENTADOR: Dr. FABIO MESSA  
MESTRANDO: ALEXANDRE DE MEDEIROS MOTTA**

A disciplina História tem assumido uma série de significados, desde que começou a fazer parte do sistema de ensino brasileiro, quer entre os próprios professores de História como também entre os especialistas e professores de outras áreas do conhecimento escolar. A expressão “matéria de estudo” é uma dessas significações que é evocada cotidianamente no meio escolar.

Nesse sentido, o questionário abaixo visa verificar as denotações que a expressão “matéria de estudo”, inerente à disciplina História, pode receber entre os próprios especialistas das escolas regulares do ensino médio das redes pública e privada do município de Tubarão. Por isso, sua resposta, enquanto especialista, é de suma importância para os objetivos almejados nessa pesquisa.

Desde já, agradecemos sua colaboração.

Tubarão, maio de 2004

- 01) O que significa para você dizer que a disciplina História é uma “matéria de estudo”? Aponte algumas razões que justifiquem seu posicionamento.
- 02) Qual o seu posicionamento em relação a utilização do livro didático (ou de apostila) no ensino de História?
- 03) Que parâmetros você acha que o professor de História deve tomar como base para organizar o conteúdo do seu plano de ensino? (Por exemplo, é o conteúdo do livro didático...).

## **APÊNDICE C – DIZERES DOS PROFESSORES RELACIONADOS À QUESTÃO N° 4 (DO QUESTIONÁRIO)**

### **Professor A:**

“Como já referi, no colégio onde ministro a disciplina de História o planejamento das aulas já está determinado na apostila. Nesse caso, a diretriz é apresentar os conteúdos como informações úteis para que os alunos respondam com sucesso às questões da prova do vestibular”.

### **Professor B:**

A questão nº 4 não constava no questionário deste(a) professor(a), pois foi lhe entregue o questionário destinado aos especialistas .

### **Professor C:**

“O nosso plano de ensino foi montado em conjunto, pois todos trabalhamos as mesmas disciplinas, História Geral e Estudos Regionais, procuramos partir do todo para chegar na história regional.

Lutamos muito tempo para conseguir implantar na grade curricular uma disciplina específica na área da História de Santa Catarina e Regional, pois só assim, teremos um espaço especial voltado para estes temas procurando sempre trabalhar em paralelo com outras disciplinas”.

### **Professor D:**

“Atender as exigências dos vestibulares, pois a clientela busca nossa escola com o intuito de acessar as universidades”.

### **Professor E:**

“Plano de ensino conforme GEREI”.

### **Professor F:**

“O Plano de Ensino foi organizado com a participação dos outros educadores que atuam na área de História. Apesar da grande maioria seguir o roteiro básico do livro didático, inseri no programa os chamados ‘tópicos especiais’, permitindo variantes que possam ter relação com o conteúdo (unidade) trabalhada durante o bimestre”.

**Professor G:**

“O Plano de Ensino foi formulado, primeiro, a partir de sugestões dos PCN; alicerçado nas Diretrizes Curriculares do Estado de Santa Catarina. Além disso, fez-se um levantamento daquilo que vem sendo exigido em concursos, vestibulares, ENEM, etc. Uma análise minuciosa foi feita de vários livros didáticos e aquele que reunia a maioria dos conteúdos levantados foi indicado como sugestão para os alunos. É bom frisar, como sugestão, para servir de apoio, no sentido de facilitar a compreensão dos temas, em sala de aula; pois o livro é um meio e não um fim. Os objetivos do Plano de Ensino, obviamente, só serão atingidos, se houver a efetiva participação de alunos e do professor no processo. O lema deve ser, portanto, ‘mãos à obra, bom trabalho!’”.

**Professor G:**

“O Plano de Ensino foi feito por todos os professores da área de História do Colégio. Levamos em consideração o número de aulas, o vestibular e o livro didático que utilizamos”.

**Professor H:**

“Para elaborar o Plano de Ensino procuramos utilizar como parâmetro a Proposta Curricular de Santa Catarina e os PCN. Não seguimos nenhum livro didático para a elaboração desse plano”.

**Professor I:**

Sem resposta.

**Professor J:**

“Usamos os temas que propomos no projeto pedagógico do Colégio. Seguimos praticamente o roteiro do livro. Nunca fico só no texto do livro escolhido, uso revistas, documentários, outros textos”.

**Professor K:**

“O Colégio fornece um modelo de Plano de Ensino a ser seguido por seus professores. Cada docente tem a liberdade de utilizar-se dos recursos didáticos que lhe forem convenientes, desde que siga as normas pré-estabelecidas pelo plano da Escola. Então, o meu planejamento é feito a partir da apostila que a Escola fornece, livros didáticos, científicos, periódicos e recursos audiovisuais”.