

Marilu de Freitas Faricelli

Conteúdo pedagógico da História como disciplina escolar:
exercícios propostos por livros didáticos de 5ª a 8ª série

Dissertação apresentada à
Banca Examinadora da
Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo, como
exigência parcial para
obtenção do título de
MESTRE em Educação:
História, Política, Sociedade,
sob a orientação do Prof.
Doutor Kazumi Munakata.

PUC-SP
2005

Resumo

Entendendo disciplina escolar como um conjunto composto de conteúdos, métodos, finalidades e processos de avaliação, variável ao longo da história, esta dissertação estuda especificamente os exercícios, que correspondem aos conteúdos pedagógicos considerados necessários à aprendizagem no processo de aquisição do conhecimento escolar.

Exercícios propostos por três coleções didáticas de História, dirigidas às quatro últimas séries do Ensino Fundamental, foram analisados a partir de categorias baseadas tanto no conteúdo histórico propriamente dito quanto nos processos cognitivos que neles se realizam.

Além de fixar conteúdos, o estudo procura demonstrar que os exercícios fazem parte e configuram a história da História ensinada. Busco, assim, desnaturalizar métodos de aprendizagem da História, relacionando-os a escolhas feitas a partir de necessidades e finalidades sociais impostas à escola.

Após identificar que muito do estabelecido pelas atuais propostas curriculares de História se relaciona ao que já se debatia no final da ditadura militar, busquei identificar nas décadas de 1970 e 1980 vozes e confrontos no estabelecimento das finalidades consideradas prioritárias na formação dos educandos.

As coleções analisadas neste estudo demonstraram que exercícios adquiriram maior importância que o texto explicativo e evidenciaram duas possibilidades de relacionamento entre obra didática e mudanças curriculares: de um lado, a adaptação de uma antiga coleção didática a novas regras através de trabalho editorial e, de outro, a inovação - fruto do amadurecimento profissional dos próprios autores.

Quer inovando, quer se adaptando a novas regras, a análise realizada demonstrou que vivemos num momento em que métodos sugeridos para a aprendizagem de História estão sendo modificados.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História, exercício, metodologia.

Abstract

Taking into account that school subject is understood to be a series of contents, methods, goals, and evaluation processes – which are variables along time -, this manuscript aimed specifically at investigating learning exercises, corresponding to the pedagogical contents required for the knowledge acquirement process.

The exercises proposed by three History book collections addressed for the last four years of middle school were analyzed based on the History content itself, as well as on cognitive processes found in the exercises.

The purpose of this manuscript is to show that, beyond retrieval of information, learning exercises are part of and set up the story of the History taught at school. Thus, the point of the present study was to denature History learning methods and relate them to the alternatives chosen to meet the social demands and purposes imposed upon school.

Much of what has been established today for History educational programs concerning book exercises is related to the same old issues discussed back in the ultimate years of military dictatorship. Thus, the point here was to identify the voices and confronts of the 70's and 80's in the prioritization of goals for students' formation.

The collections analyzed showed to bear more importance to exercises than to narrative texts and emphasized two possibilities of curricular adjustments – on one side, adjusting a traditional educational collection to new demands; on the other, a pedagogically innovated collection, based on reflections resulted from professional maturity.

For one reason or another, the collections analyzed revealed that we are certainly living a moment in which the methods suggested for History learning are going through significant changes.

KEY WORDS: History learning, exercises, learning methods

Agradecimentos

À direção e coordenação do *Colégio Humboldt* pelo apoio incondicional durante a preparação e elaboração deste trabalho.

Aos amigos professores do *Colégio Humboldt* pela constante troca de saberes, apoio e amizade.

Aos professores e colegas das aulas do Programa *Educação: História, Política, Sociedade* pelas idéias e discussões realizadas.

Aos amigos Silvia, Cida, Márcia e Luis pelos momentos descontraídos passados nos bares da vida que trouxeram sempre alegria e descontração ao percurso.

À Professora Dra. Maria das Mercês Ferreira Sampaio, pelas contribuições significativas na efetivação dessa dissertação e, especialmente, pelos olhares de carinho e fé quando o foco é a “escola”.

À Professora Dra. Circe Maria Fernandes Bittencourt, com quem partilhei momentos importantes desde o momento em que iniciei minha vida profissional. Muitas das questões que me levaram a este trabalho foram geradas há alguns anos em nossas conversas em torno da *Escola de Aplicação da USP*.

Ao Professor Dr. Kazumi Munakata, com quem aprendi muito sobre livro didático, disciplinas escolares, História, elaboração de texto científico e, sobretudo, quem sempre teve palavras e atitudes essenciais à elaboração deste trabalho.

Aos meus pais, Armando e Lilia, por me ajudar a encontrar na História motivos para lutas a serem travadas. Em especial à minha mãe, um exemplo de persistência, coragem e alegria.

A meus filhos, Priscila e Christian, maiores e essenciais incentivadores.

Ao Kim, companheiro de lutas e conquistas de toda a vida.

A todos os meus alunos, de ontem e de hoje, por todo o carinho e por me fazer acreditar que ensinar e aprender História vale a pena.

Sumário

Introdução :

História, disciplina escolar com conteúdos historiográficos e pedagógicos	1
---	---

Capítulo 1:

AS COLEÇÕES DIDÁTICAS ANALISADAS

1.1 Livro didático, fonte para a história das disciplinas escolares	24
1.2. Apresentação das coleções analisadas:	
1.2.1. – A coleção <i>História & vida</i> de Nelson e Claudino Piletti (1991)	37
1.2.2.- A coleção <i>História & vida integrada</i> de Nelson e Claudino Piletti (2001)	41
1.2.3 – A coleção <i>História temática</i> de Andrea Montellato, Conceição Cabrini e Roberto Catelli Jr (2000)	47

Capítulo 2:

OS EXERCÍCIOS PROPOSTOS PELAS COLEÇÕES E SEU PAPEL NA CONFORMAÇÃO DA DISCIPLINA HISTÓRIA

2.1 – A importância dos exercícios no quadro geral da obra	c	54
2.2 – Exercitando uma tipologia		59
2.2.1- A coleção <i>História & vida</i> de Nelson e Claudino Piletti (1991)		62
2.2.2.- A coleção <i>História & vida integrada</i> de Nelson e Claudino		

Piletti (2001)	68
2.2.3 – A coleção <i>História temática</i> de Andrea Montellato, Conceição Cabrini e Roberto Catelli Jr (2000)	77
 <i>Capítulo 3:</i>	
<i>CONCEITOS FUNDAMENTAIS DO ENSINO DE HISTÓRIA E SEU TRATAMENTO NAS COLEÇÕES ANALISADAS</i>	
	86
 3.1- O conceito trabalho	 87
3.2 – O conceito tempo	103
3.2.1.- A coleção <i>História & vida</i> de Nelson e Claudino Piletti (1991)	107
3.2.2.- A coleção <i>História & vida integrada</i> de Nelson e Claudino Piletti (2001)	115
3.2.3 – A coleção <i>História temática</i> de Andrea Montellato, Conceição Cabrini e Roberto Catelli Jr (2000)	123
 Considerações finais	 135
Referências bibliográficas	140

LISTA DE GRÁFICOS

1: Páginas dedicadas a exercícios, textos explicativos e “diversos”	56
2: Tipos de exercícios propostos pela coleção <i>História & vida</i> de Nelson e Claudino Piletti (1991)	63
3: Tipos de exercícios propostos pela coleção <i>História & vida integrada</i> de Nelson e Claudino Piletti (2001)	69
4: Tipos de exercícios propostos a partir do tema “governo colonial”	73
5: Tipos de exercícios propostos pela coleção <i>História temática</i> de Andrea Montellato, Conceição Cabrini e Roberto Catelli Júnior (2000)	78

LISTA DE TABELAS

1: Proporção dos exercícios ligados a “tarefas de memória” (com Caderno de exercícios)	70
2: Proporção dos exercícios ligados a “tarefas de memória” (sem Caderno de exercícios)	70
3: Proporção dos exercícios ligados à “compreensão”	71
4: Proporção dos exercícios ligados a “procedimentos”	71
5: Proporção dos exercícios ligados a “tarefas de opinião”	72
6: Comparação da proporção dos exercícios ligados a “tarefas de compreensão”	79
7: Comparação da proporção dos exercícios ligados a “tarefas de procedimento”	80
8: Comparação da proporção dos exercícios ligados a “tarefas de opinião”	80

Introdução

1. História, disciplina escolar com conteúdos historiográficos e pedagógicos

Aula de História... O que se ensina neste curto espaço de tempo em que nós, professores, devemos tornar adolescentes críticos, sujeitos de sua história, profundos conhecedores da cultura humana, cidadãos, conhecedores de “erros e acertos” já percorridos pelo homem para escolher melhor seu caminho no futuro, conscientes que também fazem opções para o seu mundo no futuro, conhecedores do conteúdo que será exigido nas provas de vestibular?

Nossos alunos... O que aprendem com tudo isso? A ser cidadãos, a buscarem alternativas para a realidade social que os incomoda, a ter cultura, a responder questões do vestibular?

Como tecemos juntos este processo histórico? “Damos” e “ouvimos” aulas que consideramos magníficas, nas quais articulamos conhecimentos de diversas correntes historiográficas, reproduzimos informações de livros didáticos, discutimos a injustiça social presente no nosso cotidiano, observamos e analisamos obras de arte, filmes para relacionar a realidade de nosso tempo com a de outros tempos?

Desde que iniciei minha vida profissional esses questionamentos me levavam a diversas leituras sobre o ensino de História. Por que ensino o que ensino e como ensino? O que determina minha prática como professora de História, os conteúdos e métodos que priorizo?

Muitas vezes procurei tratar de temas diferentes dos divulgados pelos livros didáticos através de reportagens de jornais e da mídia em geral e recebia dos alunos o retorno de que aquilo tudo era muito interessante, mas o que queriam mesmo era saber se Pedro Álvares Cabral queria ou não chegar no Brasil ou o conteúdo do capítulo do livro... Quantas vezes os alunos perguntavam se as datas não iam mesmo “cair” na prova e se não era preciso saber tudo “de cor”... Quantas vezes fiquei “atrasada” com o conteúdo, pois insistia em “perder” aulas analisando documentos – e o problema não era só ficar “atrasada” e ouvir reclamações do professor da série seguinte, mas também de os alunos de que já estavam cansados de sempre tratar da mesma coisa...

Do meu lado e contra mim um instrumento precioso: o livro didático que muitas vezes representava o orientador do caminho a percorrer e o fornecedor de material a ser utilizado e outras, aliás muitas, me apontava um dedo autoritário indicando o conteúdo não tratado, o questionário sem fazer, a instrução não seguida, a informação tratada como a verdade absoluta.

Esta relação com conteúdos, métodos e livro didático de História se aprofundou muito nestes dois últimos anos. Os questionamentos todos saíram do espaço das indagações e reclamações de final de ano e foram para o espaço da Universidade, onde me dediquei a entender melhor a História como disciplina escolar.

E aí demorei a encontrar exatamente o que mais me interessava – o que mais me tocava era os conteúdos, os métodos ou os livros didáticos de História?

Como sempre “gastei muito tempo” pensando e procurando avaliações dos alunos sobre os métodos utilizados nas aulas relatei meu interesse à aprendizagem de História. Pensando nisto, e com “empurrão” de dois textos fundamentais, encontrei meu tema: a História como uma disciplina escolar, vista em relação a seus conteúdos disciplinares e pedagógicos.

Um desses textos me trouxe o ponto de vista, antes desconhecido, de um autor de livro didático. Trata-se de um depoimento de Lizânias de Souza Lima, editor de coleções didáticas, bastante esclarecedor em relação à especificidade da obra didática:

Então, vou dar um exemplo aqui na área de História. Nós podemos pegar qualquer assunto. Vamos pegar, por exemplo, Roma Antiga. A bibliografia sobre Roma Antiga é uma coisa assustadora, são milhões de páginas. Você tem uma quantidade de documentos, de textos historiográficos e de visões, de interpretações e de discussões entre os historiadores. E essa complexidade você não consegue trazer para o livro didático de maneira nenhuma. Então escrever um livro didático é fazer uma escolha. Tudo isso que eu conheço de Roma e todo esse problema, vou simplificar. Eu vou reduzir às coisas muito consensuais. Além disso, vou ainda “didatizar” a linguagem. Então, logicamente, se eu pegar pelo critério da produção historiográfica, a cada linha eu posso dizer que não é aquilo. Claro, é óbvio.

Agora, eu acho que o livro didático teria que ser julgado pela sua característica essencial, que é seu caráter didático. Se ele consegue colocar as coisas com clareza, se tem encadeamento, se respeita a maturidade do aluno. (apud Munakata, 1997, p. 150).

Procurando esclarecer a especificidade de sua obra – não se trata de uma obra de conteúdos exclusivamente históricos, mas de conteúdos ligados à compreensão e formação de alunos, o editor reclama uma avaliação peculiar. Este depoimento em particular, somado a outros de diferentes profissionais ligados à produção do livro didático e de uma análise esclarecedora do que seja esta mercadoria, me demonstrou que minha compreensão deste produto era superficial e sua importância muito maior do que imaginava.

Ao ler o texto de Circe Bittencourt (2003) com balanço e desafios colocados a partir dos estudos sobre a história das disciplinas escolares identifiquei um assunto pouco analisado nas obras sobre a história do ensino de História: os exercícios escolares. A autora alia, no texto em questão, dois assuntos que me desafiavam:

Os livros escolares, por outro lado, oferecem condições de uma análise dos conteúdos pedagógicos por intermédio das atividades e exercícios propostos e, dessa forma, continuam sendo uma das fontes privilegiadas para a história da disciplina. (Bittencourt, 2003, p. 34)

Foi através destes parâmetros que escolhi a fonte de meu estudo: o livro didático dirigido às quatro séries terminais do ensino fundamental; e o problema a ser pesquisado: o conteúdo pedagógico expresso através dos exercícios propostos neste material didático.

Assim, o que devia evidenciar era a especificidade da História ensinada e aprendida nas escolas fundamentais. Conforme já demonstrado nas palavras do editor do livro didático não se trata de reproduzir o conteúdo produzido no espaço acadêmico. Chervel compara essas duas formas de conhecimento:

O que caracteriza o ensino de nível superior, é que ele transmite diretamente o saber. Suas práticas coincidem amplamente com suas finalidades. Nenhum hiato entre os objetivos distantes e os conteúdos do ensino. O mestre ignora aqui a necessidade de adaptar a seu público os conteúdos de acesso difícil, e de modificar esses conteúdos em função das variações de seu público: nessa relação pedagógica, o conteúdo é uma invariante. Todos os seus problemas de ensino se remetem aos problemas da comunicação: eles são, quando muito, de

ordem retórica. E tudo que se solicita ao aluno é “estudar” esta matéria para dominá-la e assimilá-la: é um estudante. Alcançada a idade adulta, ele não reivindica didática particular à sua idade.

(...)

Face aos ensinamentos “superiores”, a particularidade das disciplinas escolares consiste em que elas misturam intimamente conteúdo cultural e formação do espírito. Seu papel, elas não o exercem senão nas idades de formação, seja ela primária ou secundária. E a delicada mecânica que elas põem em ação não é somente um efeito das exigências do processo de comunicação entre seres humanos. Ela é sobretudo parte integrante da “pedagogia”. (Chervel, 1990, pp.185-6).

Para este autor, portanto, existe na escola um conhecimento específico presente não só na escolha dos conteúdos a serem divulgados, mas também nos métodos desenvolvidos para que este conhecimento se efetive. E isso segundo finalidades específicas de cada época. Este conhecimento, segundo o autor, possui componentes a serem analisados para que entendamos por que a escola ensina o que ensina: gênese, função, funcionamento e avaliação.

Assim, a análise dos conteúdos divulgados pelas disciplinas escolares nos darão pistas relevantes sobre a história da instituição escolar e suas prioridades. Para Chervel, o conteúdo divulgado pela instituição escolar deve ser considerado em seu duplo aspecto. Em primeiro lugar, os conteúdos explícitos:

[...] um corpus de conhecimentos, providos de uma lógica interna, articulados em torno de alguns temas específicos, organizados em planos sucessivos claramente distintos e desembocando em algumas idéias simples e claras, ou em todo caso encarregadas de esclarecer a solução dos problemas mais complexos. (Chervel, 1990, p.203).

Em segundo, em uma relação imbricada com o conteúdo disciplinar propriamente dito, o conteúdo pedagógico:

Se os conteúdos explícitos constituem o eixo central da disciplina ensinada, o exercício é a contrapartida quase indispensável. A inversão momentânea dos papéis entre professor e o aluno constitui o

elemento fundamental desse interminável diálogo de gerações que se opera no interior da escola. Sem o exercício e seu controle, não há fixação possível de uma disciplina. (Chervel, 1990, p. 204).

Deste modo, para este autor, há uma mudança no olhar sobre a relação entre conteúdos explícitos e conteúdos pedagógicos. Segundo uma longa tradição caberia à pedagogia estudar e colocar em prática os métodos de ensino de modo que permitam aos alunos um aprendizado o mais rápido e mais eficiente possível a maior porção possível dos conteúdos disciplinares:

Excluir a pedagogia do estudo dos conteúdos, é condenar-se a nada compreender do funcionamento real dos ensinamentos. A pedagogia, longe de ser um lubrificante espalhado sobre o mecanismo, não é senão um elemento desse mecanismo, aquele que transforma os ensinamentos em aprendizagens. (Chervel, 1990, p.182).

Para o autor,

Não é inútil lembrar aqui a gênese semântica do verbo que, por excelência, designa a atividade pela qual uma corporação profissional especializada forma, informa, transforma as jovens gerações no sentido preliminarmente definido pela sociedade. Ao lado de instruir, *educar*, *lecionar* (*apprendre*), é o verbo *ensinar* (*enseigner*) que o uso reteve como o correspondente exato da disciplina. *Ensinar* (*enseigner*), é, etimologicamente, “fazer conhecer por sinais”. É fazer com que a disciplina se transforme, no ato pedagógico, em um conjunto significativo que terá como valor representá-la, e por função torná-la assimilável. (Chervel, 1990, p.192, grifos do autor).

Está-se diante de uma concepção de disciplina escolar que a entende como algo produzido no interior da própria instituição:

A função real da escola na sociedade é então dupla. A instrução das crianças, que foi sempre considerada como seu objetivo único,

não é mais do que um dos aspectos de sua atividade. O outro, é a criação das disciplinas escolares, vasto conjunto cultural amplamente original que ela secretou ao longo de decênios ou séculos e que funciona como uma mediação posta a serviço da juventude escolar em sua lenta progressão em direção à cultura da sociedade global. No seu esforço secular de aculturação das jovens gerações, a sociedade entrega-lhes uma linguagem de acesso cuja funcionalidade é, em seu princípio, puramente transitória. Mas essa linguagem adquire imediatamente sua autonomia, tornando-se um objeto cultural em si e, apesar de um certo descrédito que se deve ao fato de sua origem escolar, ela consegue contudo se infiltrar subrepticiamente na cultura da sociedade global. (Chervel, 1990, p. 2000)

Estudos realizados por Goodson sobre pesquisas realizadas nas décadas de 1960 e 1970 sobre currículos escolares demonstram também a relevância dos estudos sobre as disciplinas escolares e suas especificidades. Este autor utiliza uma nomenclatura específica, entendendo disciplina como “forma de conhecimento” e o que se aprende na escola como matéria escolar:

Ao questionar a visão de consenso de que as matérias escolares derivam das “disciplinas” intelectuais ou “formas de conhecimento” é outra vez importante focalizar o processo histórico através da qual as matérias escolares surgem. Essa investigação pode fornecer evidência de uma disparidade considerável entre as mensagens políticas e filosóficas que buscam explicar e legitimar a “tradição acadêmica” das matérias escolares e o detalhado processo histórico através do qual as matérias escolares são definidas e estabelecidas. (Goodson, 1990, p.234).

Para este pesquisador, que realizou um estudo sobre a Geografia, demonstrando que esta disciplina tem origem na escola, existem especificidades nas disciplinas escolares, já que possuem estruturas, métodos e conceitos diferentes das disciplinas acadêmicas. É fundamental, portanto, que se realize estudos específicos em cada uma das disciplinas buscando evidenciar os caminhos percorridos.

De toda a maneira o que está em jogo é o próprio entendimento do que seja a função das pesquisas sobre a história da instituição escolar:

O estudo dessas [disciplinas escolares] leva a pôr em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar, e portanto a classificar no estatuto dos acessórios a imagem de uma escola encerrada na passividade, de uma escola receptáculo dos sub-produtos culturais da sociedade. Porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar é que as disciplinas merecem um interesse todo particular. E porque o sistema escolar é detentor de um poder criador insuficientemente avaliado até aqui é ele que desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global. (Chervel, 1990, p.184)

Circe Bittencourt esmiúça e desenvolve esta idéia:

(..) Torna-se imperativa a pesquisa empírica sobre as diferentes disciplinas para a compreensão do processo pelo qual cada uma delas se origina e se instala nos currículos. Torna-se um ponto importante verificar a singularidade de cada disciplina assim como o que elas, em seu conjunto possuem de semelhante entre si e se integram como saberes legitimados pelos currículos, com fronteiras delimitadas e nítidas. (...)

Mas é imperativo um posicionamento da investigação quanto à noção de disciplina escolar porque dela depende a fundamentação teórico-metodológica do pesquisador. A concepção de disciplina escolar está intimamente associada à de pedagogia e de escola e, portanto, ao papel histórico de cada um desses componentes. Se concebemos a disciplina escolar como produção coletiva das instituições de ensino, isto significa que a pedagogia não pode ser entendida como uma atividade limitada a produzir métodos para melhor *transpor* conteúdos externos, simplificando da maneira mais adequada possível os saberes eruditos ou acadêmicos. A escola, por outro lado, também é concebida diferentemente: ou como o lugar privilegiado da produção das disciplinas escolares, mesmo que possam estar mais ou menos dependentes de interferências externas, ou como instituição que, mesmo possuindo vários agentes no seu interior, não possui autonomia suficiente para a criação, constituindo-se em um espaço privilegiado de reprodução (política, ideológica e acadêmica) e o sucesso da escola depende de sua capacidade de melhor adaptar o conhecimento produzido fora dela. (Bittencourt, 2003, pp.29-30, grifo da autora).

Na perspectiva de entender a especificidade da escola como criadora dos conteúdos que ensina, o locus privilegiado das pesquisas coloca-se no interior da própria escola:

Longe de ligar a História da escola ou do sistema escolar às categorias externas, ela [a história do ensino] se dedica a encontrar na própria escola o princípio de uma investigação e de uma descrição histórica específica. Sua justificativa resulta da consideração da própria natureza da escola. Se o papel da escola é o de ensinar e, de um modo geral, o de “educar”, como não ver que a história da função educacional deve constituir o pivô ou o núcleo da história do ensino? (Chervel, 1990, p. 184).

Para tanto, ainda segundo Chervel, é fundamental que os estudos se dediquem a vários aspectos da história das disciplinas escolares.

O ensino escolar é esta parte da disciplina que põe em ação as finalidades impostas à escola e provoca aculturação conveniente. A descrição de uma disciplina não deveria então se limitar à apresentação dos conteúdos de ensino, os quais são apenas os meios utilizados para alcançar um fim. Permanece o fato de que o estudo dos ensinamentos efetivamente dispensados é a tarefa essencial do historiador das disciplinas. Cabe-lhe dar uma descrição detalhada do ensino em cada uma das etapas, descrever a evolução da didática, pesquisar as razões da mudança, revelar a coerência interna dos diferentes procedimentos aos quais se apela, e estabelecer a ligação entre o ensino dispensado e as finalidades que presidem seu exercício. (Chervel, 1990, p.192).

Com este estudo pretendo mostrar que exercícios realizados durante o processo de aprendizagem constituem parte da maneira como a História se efetivou como uma disciplina escolar. Ao propor e elaborar exercícios, professores e alunos estão efetivando uma entre diversas possibilidades de fixação e elaboração de conhecimento e, ao priorizar determinados conteúdos e métodos, estão constituindo uma determinada maneira de entender a formação intelectual e social dos alunos.

Busco, através dos exercícios, evidenciar que estas escolhas se relacionam com as finalidades impostas pela sociedade ao longo da história da instituição escolar. Mais do que diferentes maneiras de adaptar o conhecimento produzido em outro local, os exercícios tornariam evidentes que o conhecimento divulgado pela escola reorganiza-se em face a novas exigências de seus agentes.

A análise focará os exercícios propostos pelas coleções didáticas. Não analisarei as respostas dadas pelos alunos aos exercícios, o que também seria essencial, mas as propostas de atividades e exercícios existentes nas coleções didáticas, tentando evidenciar um percurso da História a ser ensinada, as lutas e os embates de seus sujeitos.

Em primeiro lugar, é preciso considerar a importância dos exercícios:

O sucesso das disciplinas depende fundamentalmente da qualidade dos exercícios aos quais elas podem se prestar. De fato, se se chama de exercício toda atividade do aluno observável pelo mestre, há de se convir de bom grado que copiar o curso através do ditado não é, em si, o mais estimulante dos exercícios. Ao contrário, a redação ou a composição, a análise gramatical, a tradução do latim, o problema de aritmética, colocam em jogo a inventividade, a criatividade, a espontaneidade, ou o espírito de rigor das deduções ou na aplicação das regras. Os exercícios podem então se classificar em uma escala qualitativa; e a história das disciplinas descobre uma tendência constante que elas apresentam a melhorar a posição de suas baterias de exercícios. (Chervel, 1990, p.204).

Isto é particularmente observável na História. O aprendizado da História ensinada pela escola mostra a persistência de uma tradição de exercícios repetitivos e pouco criativos – aprender a disciplina parece ter significado para muitas gerações reproduzir o que foi falado e/ou lido nos livros ou textos ditados por professores. Até hoje, é comum ouvir de pais de alunos com dificuldades de aprendizado : “Como meu filho tira notas tão ruins em História? É só decorar...”.

Exercícios desafiadores aplicando os conceitos estudados, experiências em laboratórios são exercícios reconhecidos como de outras disciplinas. Elaborar e tornar efetivos exercícios para a aprendizagem dos conhecimentos históricos representou árdua tarefa para professores e sujeitos envolvidos no longo processo de constituição do saber histórico escolar.

Questionários a serem respondidos com leitura e cópia do texto explicativo do livro didático ou do ponto ditado pelo professor, elaboração de resumos e quadro sinóticos com o essencial a ser “decorado”, elaboração de pesquisas com cópias extensas de textos de enciclopédias sobre a biografia dos heróis nacionais se apresentam como algumas das possibilidades de exercícios criados ao longo da

história da disciplina. Todos diretamente vinculados à memorização de fatos do passado:

Existe, na atualidade, um amplo consenso de que o aprendizado das Ciências Sociais e da História é considerado pelos alunos como uma atividade meramente repetitiva, na qual o raciocínio é pouco freqüente. Esse estereótipo está, na verdade, firmemente relacionado com a realidade, já que existem diversos trabalhos mostrando que os alunos consideram que a sua atividade nessas matérias tem mais a ver com a simples memória repetitiva do que com uma atividade discursiva e de raciocínio. De fato, qualquer professor sabe que a visão que os alunos possuem da sua matéria limita-se a “decorar”, “copiar do livro”, “fazer resumos” e coisas semelhantes. Pelo contrário, supõe-se que a atividade de solucionar problemas e raciocinar está reservada às matérias como a matemática e as Ciências Naturais. É lógico que essa visão é aplicada ainda com maior rigidez no momento de avaliar os requisitos necessários para ser aprovada na matéria. (Carretero, 1997, p. 23)

Esta constatação parece ser bastante comum, como comprova estudos realizados por Hery (1999). Segundo seus estudos, a História como disciplina escolar não possui tradição de prática de exercícios diversificados, sendo muito mais conhecida como um momento dentro do currículo escolar em que os professores falam e os alunos ouvem e reproduzem o conhecimento. A autora, estudando a prática das aulas de História entre 1870 e 1970 no ensino secundário na academia de Rennes, mostra, através do testemunho de alunos e professores, que é possível afirmar que questionários representam a forma usual das práticas escolares de exercícios da disciplina, ligadas especialmente ao treino da memória. Mesmo com as propostas de aprendizagem ativa da Pedagogia Moderna, a História permaneceu como integrante das “disciplinas da memória”, cujas lições têm papel mais significativo que os exercícios e cujos conteúdos explicativos são repetidos como se o aluno fosse um “papagaio”. Importante lembrar que estamos diante, como lembra a autora, de uma concepção de inteligência, que entende o conhecimento como algo que associa e combina informações – o que torna, portanto, fundamental uma memória repleta de dados.

Em seu trabalho, Hery mostra tentativas constantes de supervisores de ensino em busca de alternativas para o ensino da disciplina, demonstrando que estas discussões fazem parte de um processo longo.

No Brasil, o período que se inicia na década de 1970 e termina nos anos 90 representou um momento especialmente rico nas reflexões em torno do ensino de História.

Nos anos 70 do século XX, segundo levantamento realizado por Prado (2004) dos relatórios de estagiários do curso de Licenciatura em História na disciplina Prática de Ensino do período entre 1972 e final da década de 80, algumas das práticas conhecidas como “estudo dirigido” foram utilizadas pelos professores das escolas paulistas. Segundo a autora, a origem da generalização do uso desta técnica relaciona-se à experiência francesa de renovação geral do ensino de segundo ciclo, conhecido como “ensino renovado”, adotado a partir do projeto de reforma Langevin-Wallon e efetivado nas práticas escolares ao longo dos anos 60.

Em relação aos exercícios propostos, esta técnica objetivava:

aliviar os trabalhos de casa, facilitar a observação dos alunos, levar os alunos a adquirirem métodos de trabalho, iniciar os alunos no uso dos próprios livros, dos dicionários, etc., bem como na realização de pesquisas. (Merebe, Maria José G. apud Prado, 2004, p.166)

Suas premissas baseiam-se em estudos da Psicologia em relação a existência de diferentes ritmos de aprendizagem e da Sociologia relacionados com a importância do meio onde a aprendizagem ocorre. Para o que interessa no presente estudo, a importância do uso desta técnica localiza-se no fato de ter ocasionado mudanças nos exercícios escolares, com a sugestão de atividades dirigidas nas coleções didáticas.

As atividades a serem realizadas pelos alunos deveriam seguir um guia de estudos elaborado pelo livro ou pelo professor, onde seria estimulada a atividade do aluno, procurando que as ações realizadas em sala de aula formassem

um conjunto dinâmico e organizado de operações mentais. Os guias de estudo poderão refletir essa integração: dar ao aluno tantas instruções sobre as ações a realizar, tais como ler um texto, consultar um livro, escrever uma resposta, anotar algo que observa, realizar uma experiência, etc, mas devem, cuidar especialmente das “chaves”! ou estímulos para atividades mentais... (Castro, Amélia A. D. de et al. *Didática para a escola de 1º e 2º graus*, apud Prado, 2004, p.175)

Além da técnica proposta de exercícios aprendizagem propriamente dita, o “ensino renovado” preconizava recomendações para uma “efetiva” mudança no ensino, valorizadas pelas propostas atuais de exercícios didáticos:

1. partir do concreto, do real, da experiência acessível aos alunos e não de exposições *ex cathedra*; 2. motivar a apresentação de todo o material de ensino, partir de fatos da experiência da criança, observáveis no meio ou na atualidade; 3. imprimir caráter global ao estudo do fato ou dos fenômenos naturais; 4. dar lugar às sugestões, observações e experimentações feitas pelos alunos, aceitando tentativas e erros, exigindo deles rigor e precisão; 5. começar pela observação e análise qualitativa dos fenômenos, antes de passar à medida e à experimentação dos exames; 6. encarar a matemática não apenas como maneira de utilizar os dados numéricos *a priori*, mas como instrumento indispensável para precisar o conhecimento dos fenômenos naturais; 7. recorrer à organização de trabalhos em grupos; 8. relacionar as realidades locais a atuais com as mesmas realidades de outras regiões e de outras épocas; 9. não perder de vista que todos os exercícios são de língua vernácula e fornecem material para a expressão oral e escrita; 10. levar em conta a bagagem cultural que o aluno traz e evitar repetições cansativas. (Werebe, M. José G. apud Prado, 2004, p. 166)

Ao mesmo tempo, iniciou-se um debate em torno dos conteúdos veiculados pela História escolar, na busca de torná-los mais ligados aos novos temas da pesquisa acadêmica. Selva Guimarães Fonseca o retrata bem:

Questionava, então, por que determinados temas eram privilégio de várias leituras e interpretações no espaço acadêmico e nem sequer mencionados nos currículos e livros didáticos de 1º e 2º graus. Ou, quando mencionamos, apenas uma versão se impunha como verdade absoluta sobre um tema. Por outro lado, deparei-me com uma realidade na qual pais, alunos e muitos professores encaravam História como unicamente o estudo do passado, dos grandes homens e heróis cristalizados no social. Ou seja, o conteúdo da disciplina História aparecia como algo externo à vida deles, que não lhes dizia respeito, logo, para muitos, História não servia para nada e não devia existir no currículo. (Fonseca, 1993, p.11).

A autora, em sua obra *Caminhos da História ensinada* (1993), propõe um periodização sobre a constituição das mudanças no ensino de História nos últimos 40 anos do século XX:

A formação dos professores, o lugar ocupado pela disciplina no currículo escola, a definição do conteúdo de História a ser ensinado, na dimensão em que foram projetados desde os anos 60, constituíram-se em objeto de discussões, polêmicas e resistências no meio educacional no decorrer dos anos 70. Outras construções teóricas e políticas sobre História manifestam-se na emergência de novas propostas de ensino consubstanciadas nas reformas curriculares ocorridas nos anos 80. (Fonseca, 1993, p.12)

Estas mudanças ocorreram articuladas às transformações sociais, políticas, escolares e na indústria cultural, na produção historiográfica e educacional acadêmica. Foram momentos de redefinições do público escolar, da função da escola, da formação do professor, do papel do livro didático que podem ser recuperados através da análise dos conteúdos e métodos assumidos pela História no espaço escolar.

Elza Nadai (1986) critica a periodização inicial na década de 60, considerando que o esvaziamento do conteúdo das ciências humanas é processo de longa duração da própria constituição do ensino secundário no Brasil:

A nosso ver 1964 nada mais fez do que enfatizar um processo de ensino de História que já vinha de longa data. Ele somente o coloriu com tintas mais fortes seja pela forma como se deu a expansão do ensino superior, seja pela organização do aparato repressivo, seja pelo empobrecimento na formação do professor secundário, pela introdução da licenciatura curta, seja pela política de pauperização do professor e pelas péssimas condições de trabalho, seja pela introdução de estudos sociais, pela quase dissolução de História etc....O que queremos indicar é que não há dois processos diferentes separados por aquele marco; ou em outras palavras, 1964 não representou uma ruptura no ensino de História. A rigor não se pode pensar que anterior à década de sessenta, teríamos conhecido uma escola que tivesse por característica ensinar uma História crítica e, portanto, que cuidasse da formação histórica do educando. (Nadai, 1986, p.105)

Temos com esta citação dois aspectos significativos a serem destacados; o que assinala que o ensino de História, tal como já salientou Hery (1999), tinha uma tradição, não vinculada à “formação histórica do educando”, e o que assinala um discurso, este sim novo, que define um objetivo específico ao ensino de História. A ruptura não se dera em 1964, mas começava a se constituir.

Para melhor entender este momento fui buscar dados nas discussões da década de 1970, momento em que se travou luta para o retorno dessa disciplina no currículo do Ensino então denominado de 1º grau, ao mesmo tempo em que se rediscutiu seus pressupostos teóricos e práticos. Momento rico, em que foi definido o que hoje se entende por “ensino tradicional de História” e conteúdos e métodos a serem adotados.

A reforma educacional realizada a partir da lei 5692/71, promulgada com objetivo de fixar as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, representou parte da reforma de ensino realizada pelo governo militar dos anos 1970 ao reorganizar o sistema educacional do país em relação ao cotidiano e no sistema escolar.¹ Mais que mudanças em relação à quantidade de dinheiro a ser investido na educação, quantidade de alunos a serem atendidos, uma reforma pode ser entendida como “uma maneira de fazer política que efetiva posições, mas é também capaz de gerar, articular posições, alianças e interesses”. (Martins, 2002, p.53)

Entendendo lei não como uma mudança efetiva na educação, mas como mais um dos referenciais que irão se combinar para configurar novos discursos e práticas escolares, já que medidas são propostas com vistas a reordenar o sistema educacional

De um lado, o poder de definir e normatizar novas práticas por parte do Estado, bem como poder de definir o alcance das medidas governamentais, a quantidade do dinheiro a ser investido na reorganização. Ao mesmo tempo poder de legitimar um determinado discurso sobre a educação, incluindo nisso uma compreensão sobre o que deve ser melhorado, quais os setores a receberem prioridade, que parcela do público será revitalizada ou beneficiada com essas reformas. À capacidade de decidir acrescenta-se um conjunto de saberes técnicos e racionais, que procuram definir o melhor ou o mais eficaz meio de legitimar tal reforma. (Martins, 2002, p.52).

¹A obra *História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes* (2002) de Maria do Carmo Martins apresenta estudo mostrando que muito da estrutura educacional utilizada para implementação da Reforma Universitária de 1968 e da Lei 5692/71 já estava organizada pela LDBN/61.

Além de definir a quantidade de anos de escolarização básica, a Lei definiu também os conteúdos essenciais da escolarização brasileira. Para tanto, coube ao Conselho Federal de Educação (CFE), órgão estabelecido pela LDBN/61, um papel significativo:

O CFE foi responsável pela elaboração de uma série de documentos normatizadores da reforma, foi responsável por interpretar a lei básica, responder aos vários representantes do setor educacional sobre problemas de implementação da reforma, acabando por tornar-se um agente privilegiado, pois buscava, ele mesmo, transformar a realidade educacional do país por meio de suas intervenções diretas. (Martins, 2002, p.54).

De seus pareceres constituíram-se as normas, o saber definidor da forma e métodos da educação brasileira:

Ao redefinir os objetivos e as especificidades dos conteúdos de ensino, o CFE acabou por interferir diretamente na organização da produção acadêmica e científica do país, inclusive no que diz respeito à formação dos profissionais que exerceriam o ofício de professor. Demonstrava, com isso, uma profunda capacidade de regulação da prática educativa. Por meio da regulamentação do ensino e da definição curricular, o CFE exerceu um poder interventor na História como disciplina escolar, alterando profundamente a norma pedagógica, que se constituía antes da reforma de 1971. (Martins, 2002, p.89)

Essa lei estabeleceu uma série de normas em relação à organização dos saberes escolares, relacionando-os com os objetivos da educação. Essa organização vinha sendo feita desde a Reforma de 1931, quando se procurou normatizar muito do que se entendia como sendo o ofício de professor,

de conferir especificidades aos conteúdos, atribuir à docência saberes próprios, associados e relativos às formas de ensinar, redefinindo os objetivos desses saberes. (Martins, 2002, p.97).

Então, os objetivos da escola estavam relacionados diretamente à aplicação prática dos conteúdos ensinados e suas práticas com o que os estudos da Psicologia definiam como científico e promissor para a seleção, organização e avaliação do conhecimento a ser divulgado pela escola.

Com a criação de curso de licenciatura curta em Estudos Sociais, no lugar de História e Geografia, e sua efetivação para o currículo nacional iniciou-se uma disputa que envolveu historiadores e especialistas ligados ao CFE: uns definiam através de pareceres e documentos os objetivos a serem alcançados, sugerindo conhecimento e atividades a serem desenvolvidas, e outros, no espaço acadêmico, entraram em cena estabelecendo conteúdos e métodos específicos da disciplina no espaço escolar:

No caso da reforma educacional realizada durante a ditadura militar, tanto conselheiros quanto historiadores procuraram definir os conteúdos do ensino da História, sugerindo programas para a disciplina ou área de ensino. Ambos tentavam justificar as suas escolhas por meio dos objetivos educativos elencados para aqueles conteúdos. Os dois grupos procuravam influenciar o professor na organização dos saberes escolares, mas os historiadores afirmavam que também representavam esses professores, principalmente por meio de sua Associação Científica – ANPUH. Ambos afirmavam que a sugestão programática visava subsidiar o professor na realização de sua tarefa educativa.(Martins, 2002, p.90).

Neste quadro foram divulgados dois documentos que propuseram objetivos, conteúdos e atividades a serem desenvolvidos pelos professores do então denominado ensino de 1º grau. Da parte oficial o Parecer 4833/75 definia os conhecimentos e conceitos mínimos a serem desenvolvidos com os alunos e foi base para o Guia Curricular de 1973; da parte dos historiadores, um grupo de professores ligados à Universidade de São Paulo e ao ensino secundário elaborou o *Subsídios para a implementação do guia curricular de Estudos Sociais para o 1º grau – 5ª a 8ª séries*, publicado em 1977.

Atividades são sugeridas com intuito de demonstrar como cada unidade poderia ser didaticamente tratada.

Os *Guias curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino de 1º grau* (1973) indicam grande variedade de modalidades de exercícios, como salienta Martins (2002):

Nota-se grande preocupação com a variedade de instrumentos para o trabalho: projeção de slides; dramatizações; debates; projeções de filmes; audição de músicas; montagem de coleções; observação (dirigida) e variadas formas de registro dessas observações – desenhos, listas, textos descritivos-; confecção de maquetes; trabalho com mapas; confecção de cartazes; trabalho de interpretação de textos; visitas a museus, empresas, ambientes naturais; elaboração de gráficos, tabelas, fluxogramas etc. (Martins, 2002, p.183).

Observa-se, portanto, prescrição de uso de diversas linguagens além da escrita e oral com o uso de imagens, de filmes, de visitas dirigidas a diversos locais fora do ambiente escolar e de músicas. Ao mesmo tempo, aos alunos são solicitados exercícios que envolvem expressão em diversas linguagens, como elaboração de cartazes, dramatizações, desenhos, exercícios com mapas, elaboração de gráficos. Apesar de, como lembra Martins, ser dada maior ênfase nos exercícios com interpretação de textos nas séries finais, não há predomínio de algum tipo de atividade sobre outra. Isso nos leva a concordar com a autora quando afirma:

Isso mostra que no *Guia*, a variação para os “modos de ensinar” era uma das preocupações para assegurar a manutenção do aluno no espaço e na dinâmica escolar, diante da escolaridade obrigatória, do aumento da população escolar e de maior permanência na escola, o que requisitava atenção maior dos professores. Associa-se, dessa forma, a permanência na escola ao aumento da participação do aluno no processo de aprendizagem. (Martins, 2002, p.184)

Temos, portanto, mudanças metodológicas pensadas no sentido de atender um público até então pouco presente na instituição escolar. A História como disciplina escolar muda seus métodos, portanto, para atender a este novo público.

As atividades são realizadas sem que tenham relação específica com a disciplina – são propostas as que

visavam facilitar o entendimento dos professores em relação à proposta curricular, podendo ser aplicados também em outras áreas, não se submetendo à metodologia da área de Estudos Sociais.(Martins, 2002, p 184)

Tratava-se, portanto, de modificações relacionadas com a metodologia a ser adotada pelo conjunto de professores em suas salas de aula: a exposição da matéria pelo professor não consegue mais reter a atenção dos alunos, sendo necessário que estes se mantivessem ativos.

Os *Subsídios para implementação do guia curricular*, diferentemente, sugerem um recorte nas atividades a serem aplicadas pelos professores da área; devem ser específicas, ao desenvolver habilidades relacionadas com os conceitos fundamentais da área - tempo e espaço - com seus procedimentos, observação, análise e crítica, e com sua metodologia, organização e generalização de dados.

Assim, por exemplo, para o desenvolvimento da noção de tempo indica-se exercícios com linha do tempo, exercícios com mapas, (construção de escalas, legendas, tipos de mapas) e os instrumentos de orientação são utilizados para o desenvolvimento da noção de espaço. Conforme salienta Martins, a ênfase dos exercícios recai sobre o “treinamento da leitura”, com indicação da forma de dividir texto em parágrafos para sua compreensão, busca do significado das palavras desconhecidas e comparação de dois textos.

Vemos, portanto, que está em elaboração uma nova forma específica de exercícios relacionados com os conteúdos das Ciências Humanas e, ao se dirigir às 7ª e 8ª séries, da História e da Geografia. Explorar obras de arte como fontes históricas, elaborar trabalhos monográficos e apresentá-los com uma estrutura (introdução, desenvolvimento, conclusão e bibliografia) semelhante à acadêmica são exercícios que demonstram que a pretensão era marcar uma forma de didatizar o conteúdo específico da área:

Por meio dos subsídios, as autoras assumem, na forma de um documento oficial, que a competência dos especialistas estava em configurar quais os conteúdos e que formas didáticas os saberes científicos deveriam assumir na escola fundamental. Esse caráter científico estaria mais assegurado se as fontes para consulta e as forma de exploração da leitura dessas fontes fossem encaminhadas de

acordo com as premissas da História e da Geografia. A defesa da autonomia disciplinar ocasionou, portanto, maior aproximação de historiadores com a cultura escolar, reconfigurando a História ensinada. (Martins, 2002, p.188).

O importante a salientar é que, ao assumir os objetivos e finalidades estabelecidos pelo CFE como os que deveriam ser perseguidos e configurarem a partir deles uma forma de conceber a História a ser ensinada, os historiadores estabeleceram, junto aos especialistas ligados ao saber pedagógico, um discurso específico para o ensino de História,

no qual os objetivos da História a ser ensinada e finalidades educacionais ditadas pelo Estado promotor da educação estivessem alinhados. (Martins, 2002, p.203).

Jaime F. Cordeiro, em *A História no centro do debate: as propostas de renovação do ensino de História nas décadas de setenta e oitenta* (2000), defende que se trata da constituição de um espaço de luta, num momento em que movimentos sociais ampliavam-se em diversas frentes nas lutas contra a ditadura e escola e a educação tornaram-se tema para todos os envolvidos em “formular projetos políticos naquele momento” (p.24):

Desde o final da década de setenta e, com mais intensidade, no início da década de oitenta, o debate sobre o ensino de História no Estado de São Paulo esteve presente em vários espaços institucionais: nas escolas, nas universidades, nas publicações acadêmicas, na grande imprensa, nos organismos estatais. Esse debate resultou na produção de uma série de textos, dispersos por várias publicações. Parte desses textos constituía-se de propostas de modificação das práticas habituais do ensino de História, seja no plano das prescrições e recomendações práticas, seja no das reformulações curriculares, seja ainda no dos relatos de experiência, seja, enfim, no das discussões e reflexões mais teóricas. (Cordeiro, 2000, p.19).

Ao se deter na análise deste material, o autor, utilizando-se da noção de campo científico de Pierre Bordieu como espaço de luta, mostra que a constituição de práticas e discursos sobre o ensino de História envolve vários sujeitos, com olhares e reconhecimento diferenciados - o ensino de História é um lugar

de intersecção de campos distintos: o da produção do conhecimento histórico propriamente dito, fornecedor de conteúdos e dos fundamentos teóricos do que deve ser ensinado; o da pedagogia, formulador dos métodos e dos estudos sobre as etapas de desenvolvimento psicológico da aprendizagem, sobre a motivação etc; e, finalmente, o da política, na medida em que no ensino de História são formulados e/ou transmitidos certos padrões ideológicos que servirão como ponto de referência para a construção de identidade social. Assim sendo, a discussão sobre o ensino de História está aberta à intervenção não apenas de historiadores e professores de História, mas também, à de pedagogos, psicólogos, agentes do Estado, políticos, jornalistas etc. (Cordeiro, 2000, p.29).

O momento acabou por construir imagens que se tornaram hegemônicas sobre o que e como se ensinar História, ao definir “o” ensino tradicional e o “renovado” de História. Jaime Cordeiro define dois textos de Déa Fenelon, *A formação do profissional de História e a realidade de ensino*, de 1981, e *A questão de Estudos Sociais*, de 1984, como os fundadores desse quadro referencial.

De um lado, o “ensino tradicional de História”: preso ao livro didático, transmissor de uma história puramente narrativa, sem nenhuma preocupação crítica ou relação com a vida vivida pelos envolvidos no cotidiano escolar. Ao aluno caberia apenas reproduzir um conhecimento pronto e acabado, já que a relação ensino-aprendizagem baseia-se numa relação autoritária e numa hierarquia de saber ampla, onde à Universidade cabe produzir o conhecimento, ao livro didático selecioná-lo e “pedagogizá-lo”, ao professor transmiti-lo e ao aluno reproduzir um conhecimento memorizado e apegado à visão factual.

De outro, “o ensino renovado” baseado numa relação em que, ao mesmo tempo em que define o homem comum como sujeito da História, identifica o aluno como produtor do conhecimento num espaço com papel não mais reprodutivo ou transmissor do conhecimento, mas com papel efetivo na construção do conhecimento histórico. Objetivando também motivar e interessar alunos, a realidade vivida por

alunos e professores tornou-se objeto de estudo no universo escolar e a experiência de vida do aluno, seu cotidiano, sua vivência, sua sensibilidade adquiriram papel significativo no discurso dos conteúdos e metodologias da disciplina.

No lugar de práticas consideradas desmotivadoras, como o uso de questionários e aulas expositivas no ensino de História são propostas metodologias diferenciadas por professores ligados aos três níveis de ensino – experiências ligadas a práticas didáticas alternativas e sugestões de pesquisas históricas, estudo e interpretação de textos, utilização de diversas linguagens de comunicação além da verbal, utilização de método retrospectivo, uso de documentos históricos foram divulgadas pelas várias publicações especializadas do período e nos vários encontros de profissionais da área.

A mídia impressa também se torna um dos agentes das reformulações, na medida em que ao divulgar debates específicos da disciplina, como o surgido com a proposta curricular da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) de 1986, acaba por favorecer a formação de uma opinião pública a respeito do ensino de História:

Em São Paulo, os setores universitários que rejeitaram a proposta curricular de História – coordenada pela equipe técnica da CENP – por razões anteriormente abordadas, utilizam-se de espaços nos grandes jornais, para formarem uma opinião pública contrária à implementação da proposta. (Fonseca, 1993, p.148)

Os debates vão se tornando acalorados, envolvendo disputas políticas ligadas aos interesses do ensino privado e às disputas acadêmicas e os envolvidos no processo, os professores, acabam ficando sem saber o que fazer. E, com o espaço vago, logo as editoras paulistas elaboram seu próprio currículo de História, ao mesmo tempo em que professores passam a elaborar seu próprio material didático:

Durante todo esse tempo, a indústria editorial paulista – que, por sinal, praticamente monopoliza o mercado nacional – viu-se obrigada a elaborar seu próprio currículo de História. E também os próprios professores: numa época em que os livros didáticos eram sistematicamente denunciados pelos estudos acadêmicos, em que o “currículo oficial” estava em suspenso, mas em que a qualquer momento a proposta de 1986 poderia ser “oficializada”, vários

professores de História da rede estadual paulista passaram a elaborar seu “material”, com base no que entendiam ser o espírito daquela proposta – a chamada “História temática”. (Munakata, 2000, p.283).

Neste contexto surgem novas coleções, os chamados paradidáticos, que privilegiaram o tratamento de grandes temas históricos. E o currículo acaba por se conformar:

Seja como for, o que acabou prevalecendo como currículo de História no vazio da iniciativa do governo é esse conteúdo consensual dos livros didáticos, complementado pelos paradidáticos. E na medida em que as editoras paulistas têm praticamente o monopólio do mercado de livros didáticos de todo o país (inclusive de edições regionais), não é exagero supor que tal “currículo” informal tenha alcançado abrangência nacional. (Munakata, 2000, p.296)

Chegando à década de 90, observamos mudanças significativas em relação aos conteúdos transmitidos pela História na escola, com a incorporação de temas relacionados com a história das mentalidades e história do cotidiano. Se anteriormente discutia-se em especial métodos de aprendizagem, a década de 90 traz a discussão de conteúdos:

Mais ou menos a partir de 1994, antes mesmo do aparecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, já surgiam propostas de ensino de História que procuravam incorporar aquelas tendências, independentemente de sua existência nos programas curriculares oficiais. A iniciativa partia, nesse caso, de professores envolvidos em suas práticas cotidianas e de editoras que procuravam a dianteira no mercado editorial dessa categoria. Um movimento assim capitaneado, tendo material didático de qualidade razoável à disposição dos professores, acabou por expandir a demanda por um ensino que não mais privilegiasse os fatos políticos singulares, os grandes nomes e a cronologia linear e que também não tivesse como alicerce uma análise essencialmente econômica do processo histórico. (Lima e Fonseca, 2003, p.66-67).

Temos assim uma complexa teia que vem sendo construída desde a década de 1960 por inúmeros atores, sejam eles legisladores, professores acadêmicos, autores e editores de livros didáticos, professores e alunos em suas salas de aula. Representa ao mesmo tempo a teia construída e o fio construtor, já que a cada momento discursos e práticas vão sendo redefinidos.

Os exercícios analisados podem mostrar partes dessa teia, já que explicitam maneiras como discursos foram transformados em sugestões de situações práticas a serem efetivadas no espaço escolar.

Capítulo 1

As coleções didáticas analisadas

1.1 – Livro didático, fonte para a história das disciplinas escolares

As fontes utilizadas para o estudo da História das disciplinas escolares têm sido inúmeras - desde currículos formais, textos normativos, livros didáticos, até cadernos de alunos e fontes orais. Uns, como os currículos formais e textos normativos e algumas pesquisas realizadas a partir de livros didáticos, contribuíram para que se identificasse a relação entre conteúdo veiculado pela escola e a ideologia:

Há uma tendência em realizar estudos sobre os saberes ideologicamente identificáveis, como o caso da história, da geografia, filosofia ou da educação física. O estudo sobre história das ciências também denota o caráter ideológico implicitamente pelas necessidades apontadas no papel da formação de gerações preparadas para o mundo tecnológico e, por vezes, destaca as funções profissionais e pragmáticas das ciências da natureza, como física, química, biologia, desenho entre outras. (Bittencourt, 2003, p 32)

Outros têm complementado a análise com observações e estudos feitos a partir do dia-a-dia escolar:

Os conteúdos escolares, cabe ressaltar, analisados pelos currículos formais, pelos textos normativos e livros didáticos expressam apenas parte do que se concebe por disciplina, e há estudos que têm avançado tendo em vista perceber as práticas escolares, as ações e criações de professores e alunos no cotidiano da sala de aula. (Bittencourt, 2003, p.35).

As possibilidades são inúmeras:

As investigações mais recentes da história da disciplina escolar têm, assim, recorrido a fontes de diferentes naturezas para que se possa situar a participação do conjunto de agentes criadores desse conhecimento e possibilitam a apreensão do processo histórico articulado a contextos mais amplos. Legislação escolar, programas curriculares e demais textos normativos são representativos de determinados agentes do poder educacional. Livros didáticos não podem ser identificados apenas pelos seus autores, mas também pelos editores e pelo papel que representam na indústria cultural. Cadernos, provas, fotografias, matérias escolares, livros de memorialistas, memória oral e entrevistas são fundamentais para se conhecer a disciplina escolar praticada e vivida por professores e alunos. (Bittencourt, 2003, pp 35-36).

O importante a ressaltar é que estes estudos procuram identificar a especificidade das disciplinas no contexto escolar, procurando relacioná-la com suas finalidades.

A análise das diferentes finalidades relacionadas ao ensino de História ao longo de sua história possibilita uma reflexão melhor sobre sua configuração atual. Ao entendermos seu caminho, poderemos identificar permanências de conteúdos e métodos talvez relacionados com papéis que não mais têm relevância social, e opções feitas por sujeitos históricos em determinados momentos que se tornaram hegemônicas. Os próprios PCN/1998² introduzem este tema ao propor reflexões sobre a história do ensino de História:

De modo geral, o ensino de História pode ser caracterizado a partir de dois grandes momentos. 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, orientado por uma política nacionalista e desenvolvimentista. O Estado também passou a realizar uma intervenção mais normativa na educação e

² Lançado oficialmente em 1997 pelo Ministério da Educação, durante a gestão de Paulo Renato de Souza, o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais sugere os conteúdos a serem transmitidos pelas diferentes disciplinas escolares, além de “temas transversais” a serem tratados na instituição escolar em caráter nacional. O volume dedicado à História traz um histórico da área desde o século XIX priorizando análise de seus conteúdos e métodos, além de definições em relação a suas finalidades frente às necessidades sociais elencadas como essenciais. A seguir são dadas orientações em relação ao conteúdo e temas a serem tratados, assim como atividades didáticas a serem desenvolvidas. Segundo Fonseca (2003) seu conteúdo expressa a ampliação dos conteúdos e métodos que reconfiguraram o ensino da disciplina a partir das últimas décadas do século XX.

A publicação destes documentos representa tentativa de unificar múltiplas práticas de professores em torno de trilhas comuns. A respeito ver Fonseca (2003).

foram criadas as faculdades de filosofia no Brasil, formando pesquisadores, consolidando-se uma produção de conhecimento científico e cultural mais autônoma no país. (PCN-História, p.19).

O primeiro momento, em que se entrelaçam duas instituições, o Colégio Pedro II e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), na criação de um conteúdo básico a ser tratado nessa “área escolar”, contou com alguns livros didáticos essenciais na divulgação de seus conteúdos e métodos:

As diretrizes para o ensino de História, consoantes os objetivos definidos pelo IHGB para este campo de conhecimento, apareciam nas proposições de autores de livros para o ensino secundário, adotados em numerosas escolas brasileiras. Caso exemplar é o de Joaquim Manuel de Macedo, sócio ativo do IHGB durante décadas e autor de um dos livros didáticos de maior sucesso, da segunda metade do século XIX às primeiras décadas do século XX. Embora já contasse com programas de estudo desde 1838, o ensino de história ainda carecia de material e de metodologia que o orientasse. (Lima e Fonseca, 2003, p. 49) ³.

Assim, o ensino a ser praticado necessitava de algo mais do que uma lista de conteúdos a serem tratados - era essencial material didático e sugestão de métodos de aprendizagem. Circe Bittencourt relaciona diretamente a ampla aceitação dos livros deste autor à divulgação que faz dos métodos a serem utilizadas nas aulas da matéria:

A ampla aceitação dos livros de Joaquim Manuel de Macedo não foi casual. No “Prefação” de sua mais importante obra, *Lições de História do Brasil*, Macedo explicitou o método a ser utilizado pelo professor, indicando como cada uma das partes do texto deveria ser apresentada aos alunos. A cada lição seguiam-se as explicações e “depois de bem compreendida a lição, as *perguntas* destacadas põem

³ A obra, denominada *Lições de História do Brasil para uso dos alunos do Imperial Colégio de Pedro II*, data de 1861 trazia o que deveria ser exigido nos exames realizados para aprovação dos alunos do secundário, já que era esta instituição o modelo do ensino secundário no II Reinado. O autor do livro assim se manifesta:

“Professando desde alguns anos a História do Brasil no Imperial Colégio de Pedro II, reconhecemos que se fazia sentir a falta de um compêndio dessa matéria que fosse escrito e metodizado de harmonia com o sistema de estudos adotado naquele importante estabelecimento, e também compreendemos que a nós como professor da cadeira respectiva, cumpria mais que a outro procurar satisfazer uma tal necessidade.” (Apud: Lima e Fonseca, 2003, p. 49)

em proveitoso tributo a atenção e a reflexão dos meninos, e enfim o *quadro sinótico* que eles devem reproduzir de cor na pedra ou no papel, gravando na memória toda a matéria estudada. Quer nos parecer que da aplicação deste método se podem colher em pouco tempo importantes resultados.” O tratamento metodológico pioneiro em uma obra didática de História foi, ao que parece, o mais aceito pelos professores, sendo este “Prefação” da 1ª edição reproduzido até sua última edição, em 1924. (Bittencourt, 2003, pp.291-292, grifos da autora).

Observa-se, assim, que os livros didáticos tiveram, ao longo do tempo, papel essencial na divulgação tanto de conteúdos como dos métodos a serem utilizados pela escola. Michael Apple (1995) é referência importante: ao procurar entender o que é ensinado nas escolas, o autor inicia sua análise com os livros didáticos:

Uma vez que são os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo e considerando que são os textos destes livros que freqüentemente definem qual é a cultura legítima a ser transmitida, será por aqui que devemos começar. (p.82).

Segundo o autor, portanto, é através dos livros didáticos que poderemos identificar muito do que se efetiva nas salas de aula, já que por pesquisas realizadas sobre a realidade escolar nos EUA:

De que maneira esse conhecimento “legítimo” se torna disponível nas escolas? Em geral isso é feito através de algo que temos dispensado muito pouca atenção – o livro didático. Quer queiramos, quer não, o currículo da maioria das escolas americanas não é definido por cursos de estudo ou por programas sugeridos, mas por um artefato em particular, o texto padronizado e específico para uma determinada série escolar, em matemática, leitura, estudos sociais, ciências (onde esta disciplina chega a ser ensinada) e assim por diante. O impacto deste fato sobre as relações sociais da sala de aula é imenso. Estima-se, por exemplo, que 75% do tempo dos estudantes de escolas elementares e secundárias em sala de aula, além de 90% do tempo dedicado ao estudo em casa, é gasto com os materiais apresentados pelos livros didáticos. (Apple, 1995, p.85).

O estudo deste material produzido especificamente para a escola necessita levar em consideração vários aspectos de sua elaboração e utilização. Em primeiro lugar é importante lembrar que a finalidade primordial da produção de um livro é econômica:

Isto significa que a produção de livros historicamente foi estabelecida sobre uma base que tornava necessário, desde o início, “conseguir capital suficiente para começar a funcionar e então imprimir somente aqueles títulos que pudessem satisfazer uma determinada clientela, a um preço que pudesse enfrentar a competição.” (Apple, 1995, p.86).

Esta constatação é particularmente importante na análise do mercado de livros no Brasil, onde os didáticos representam a fatia maior, mais lucrativa e, portanto, onde mais se investe tempo, dinheiro e estudos para melhor se adequar ao que o mercado exige. Célia Cassiano (2003) levantou dados importantes a este respeito.

Imaginar que livros didáticos chegam à escola com vistas a melhorar a educação, a propor formas inovadoras de tratar conteúdos ou de exercitá-los é, portanto, valorizar uma parcela ínfima dos aspectos constituintes na elaboração deste material. Ao chegar na escola, uma coleção já foi aprovada por especialistas de mercado e seu intuito primordial é vender, mesmo porque o seu custo, como também lembra Apple na obra livro indicada, é enorme e a decisão de editá-lo tem que ser a mais técnica possível.

E esta característica intrínseca ao livro acaba por definir o seu uso e seus próprios elementos. A coleção *História & vida integrada* de Nelson e Claudino Piletti (2001) demonstra de forma inquestionável a importância de levarmos em conta as exigências do mercado na análise de uma obra, já que nesta obra o texto produzido pelos autores foi sendo adaptado ao longo do tempo, segundo as exigências didáticas de cada momento.

Chartier lembra que o livro não é obra de seu autor, mas o produto da intervenção de diversos especialistas que transformam aquilo que foi escrito no que recebemos, o livro, o impresso:

Contra a representação, elaborada pela própria literatura, do texto ideal, abstracto, estável porque desligado de qualquer materialidade, é necessário recordar vigorosamente que não existe qualquer texto fora

do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor. Daí a necessária separação de dois tipos de dispositivos: os que decorrem do estabelecimento do texto, das estratégias de escrita, das intenções “do autor”; e os dispositivos que resultam da passagem a livro ou a impresso, produzidos pela decisão editorial ou pelo trabalho da oficina, tendo em vista leitores ou leituras que podem não estar de modo nenhum em conformidade com os pretendidos pelo autor. (Chartier, 1996, p.127).

Isso é extremamente válido e importante ao considerarmos uma obra didática. Ao batermos o olho na página referente ao expediente de um volume podemos identificar a enorme quantidade de profissionais envolvidos na transformação de um conjunto de idéias num livro didático. A título de exemplo tomo um exemplar da *História & vida integrada*, de Nelson e Claudino Piletti, edição de 2001: edição sob responsabilidade de João Guizzo, a Cândido Domingues Grangeiro coube a coordenação da edição, preparação de texto foi tarefa de Cecília Setsuko, a revisão esteve nas mãos de três profissionais, assessoria técnica nas atividades, leitura dos originais, glossário, Manual do professor, serviços editoriais auxiliares, pesquisa iconográfica, editor de arte, diagramação/editoração eletrônica, cartografia e ilustrações foram tarefas de vários profissionais especializados envolvidos na elaboração do livro. Nesse caso específico, parece que aos autores restou a elaboração dos “originais”, como veremos, bastante modificados na obra editada.

A este respeito, Kazumi Munakata (1997) trata minuciosamente da produção do livro e especificamente do livro didático. Da escolha do tipo de letras a ser utilizado, dos elementos gráficos (ilustrações, gráficos, número de página, cabeçalho) a serem incorporados, “a produção de um livro compreende as etapas de preparação, composição, preparação das matizes, e a impressão” (p.87). Decisões importantes e determinantes para a forma que o livro vai adquirir são tomadas levando em consideração conhecimentos técnicos muito distantes do que imaginamos como idéias pela melhoria do ensino de História de um autor ou de um conjunto de autores. Mesmo estas são corrigidas, adaptadas e, algumas vezes, até, transformadas.

Em texto de 2000 o mesmo autor lembra que, o processo de renovação do conteúdo dos livros didáticos de História no final dos anos 70 e 80, com a incorporação de “novos problemas, novas abordagens, novos objetos”, foi necessária uma reorganização do trabalho realizado pelas editoras:

(...) para que isso se tornasse possível, as próprias editoras reorganizaram o processo de trabalho, consolidando-se como verdadeiras indústrias. Empresas que antes funcionavam com três ou quatro trabalhadores capazes e dispostos a fazer todo o tipo de serviço foram recrutando mais e mais profissionais, distribuindo-os numa minuciosa divisão de trabalho de acordo com funções cada vez mais especializadas: edição e copisdeque, leitura crítica, revisão, edição de arte, diagramação e paginação, ilustração, pesquisa iconográfica etc. Muitas dessas funções também passaram por especialização interna; a edição e o copisdeque e sua equipe especializam-se por áreas (Estudos Sociais, Ciências, etc.). (Munakata, 2000, pp.275-276)

Os próprios autores se tornaram especialistas, passando a se dedicar integralmente à atividade de escrever livros didáticos, atualizando-se em relação à produção acadêmica, às prescrições oficiais dirigidas à avaliação e elaboração desse material e mantendo constante sintonia com as necessidades e desejos dos consumidores de seus produtos.

Outro aspecto importante a ser levantado é o que se refere ao entendimento de formas de leitura, no que Chartier nos traz contribuição significativa. Um autor de livro didático de História busca organizar um modo de entendimento das sociedades do passado e um modo de transmitir essas informações – para ele, existe um modo de uso de sua obra, um modo de tratar o conhecimento a ser difundido pela instituição escolar. Isso, entretanto, não significa que será esse o modo a ser seguido pelo professor em sua prática diária. A obra, como lembra Chartier, é apropriada por seus usuários:

Uma sociologia retrospectiva, que durante muito tempo fez da distribuição desigual dos objectos o critério primeiro da hierarquia cultural, deve ser substituída por uma outra abordagem, que centre a sua atenção nos empregos diferenciados, nos usos contrastantes dos mesmos bens, dos mesmos textos, das mesmas idéias. (Chartier, 1996, p.136).

O autor continua, enfatizando as preocupações a serem seguidas pela história cultural:

Pensar deste modo as apropriações culturais permite também que não se considerem totalmente eficazes e radicalmente aculturante os textos ou as palavras que pretendem moldar os pensamentos e as condutas. As práticas que dele se apoderam são sempre criadoras de usos ou de representações que não são de forma alguma redutíveis à vontade dos produtores de discursos e de normas. O acto da leitura não pode de maneira nenhuma ser anulado no próprio texto, nem os comportamentos vividos nas interdições e nos preceitos que pretendem regulá-los. A aceitação das mensagens e dos modelos opera-se sempre através de ordenamentos, de desvios, de reempregos singulares que são objecto fundamental da história cultural. (Chartier, 1996, pp.136-137)

A partir dessa análise podemos identificar as infinitas possibilidades de uso que o livro didático possui. Luciana Telles de Araújo realizou pesquisa sobre o tema ao entrevistar professores na busca de identificar o modo como descreviam o uso que fazem dos livros didáticos. A autora considera que o livro didático cumpre com dois papéis no universo escolar:

Entendo que o livro didático insere-se nesses dois momentos; prescrição e ação. O primeiro refere-se à sua elaboração, produção e comercialização, que seguem as propostas do currículo oficial, ao mesmo tempo em que influem sobre ele. Ou seja, o livro didático torna-se não somente o veículo de divulgação das orientações prescritas pelo currículo oficial como institui práticas de seleção de saberes e suas transformações em conteúdos ensináveis, que passam a ser contemplados e assumidos por elaboradores de currículos e programas. (Araújo, 2001, p.29).

Neste ponto coloco minha análise sobre os exercícios, pois opções tomadas por alguns autores acabam por ser assumidas por outros e até pelos próprios autores das prescrições, configurando um tipo de exercício da História: a forma como alguns autores estabeleceram a prática, por exemplo, de comparar o passado ao presente, uma prescrição estabelecida pelos documentos oficiais, pode se tornar determinante para a elaboração tanto de outras coleções, como dos critérios de avaliação das mesmas.

Contudo, não é possível deixar de considerar as inúmeras possibilidades que o uso das informações e do material disponibilizado pelas coleções didáticas podem ter. Assim, uma figura de Debret do trabalho no engenho, por exemplo, utilizada pelos

autores dos exercícios como maneira de descrever o trabalho do escravo, comparando-o com o trabalho livre para a conceituação de “escravidão”, explicitando uma forma de atender a objetivos prescritos de que a aprendizagem de História se realiza através de comparação de diferentes formas de trabalhar, pode ser utilizada em sala de aula pelo professor com diferentes objetivos:

- para que os alunos descrevam a complexidade do trabalho realizado nos engenhos coloniais brasileiros,
- ou simplesmente para exercitar a elaboração de textos descritivos, como atividade preparatória para uma visita de Estudo do Meio a uma fábrica.

Nesse sentido, Luciana T. de Araújo identifica outro papel ao livro didático:

O momento da ação – levo em consideração que o professor utiliza o livro didático na seleção do conteúdo a ensinar, no desenvolvimento de suas aulas e na avaliação de aprendizagem, introduzindo-lhe informações, associando-o a outros recursos. Dessa forma, na organização do trabalho pedagógico, o livro didático não se restringe ao papel de “guia curricular”: mesmo nos casos em que constitui a principal referência para a definição do conteúdo, ele está menos para a prescrição e mais para um dos recursos utilizados pelo professor. (Araújo, 2001, p.29).

Esta conclusão se evidencia ainda mais com as conclusões que a autora chegou a partir de entrevistas realizadas com professores. Segundo eles, livros didáticos facilitam de diversas formas o trabalho docente na medida em que:

- o livro é de fácil acesso ao aluno;
- a estrutura da aula está pronta, já que o livro organiza os conteúdos e sua transmissão;
- o livro dinamiza a aula através de atividades criativas;
- traz economia de tempo, já que o professor não precisa passar o texto na lousa;
- supre falta de informações do professor;

- aluno entende o vocabulário do texto didático;
- a abordagem da História é crítica, não factual ; ⁴
- o livro é um estímulo ao aluno para que pense nas causas e conseqüências de um fato;
- alunos desenvolvem sua opinião;
- alunos aprendem a ler e escrever com seu uso;
- têm ilustrações interessantes.

Observa-se, assim, que, diferentemente do que muitos afirmam sobre a incompetência do professor no uso da obra didática, muitas vezes o que não se conhece é o objetivo do professor no seu uso. Se a avaliação do professor de sua classe de 7ª série detectou que os alunos não sabem ler, como poderemos avaliá-lo como incompetente se usa o texto didático para fazer questionários?

O presente estudo pesquisa não faz referência ao uso do livro didático, com exceção de uma observação em relação à coleção de Nelson e Claudino Piletti, de 1991: dois dos exemplares utilizados para análise foram utilizados por alunos e contêm registros feitos. Os volumes das coleções de 2000 e 2001 não foram utilizadas por professores ou alunos antes de seu uso para análise. Além disso, para que se identificasse os exercícios efetivamente realizados, maneiras e objetivos de utilização, seria necessário ou a observação em sala de aula ou pesquisa feita a partir de cadernos dos alunos, o que não foi possível.

É importante também lembrar que a política pública estabelece critérios que influenciaram o uso do livro didático: a partir de 1995 passaram a ser analisados somente os livros não-consumíveis, isto é, os que não fossem descartados após o uso:

De acordo com os critérios então estabelecidos só poderiam ser analisados aqueles livros não-consumíveis (exceto os dirigidos à 1ª série), com qualidades editoriais e gráficas, que não se destinassem, ao mesmo tempo, a mais de uma disciplina ou série do ensino fundamental e que não exigissem a compra de outros volumes ou satélites, como cartazes, caderno de atividades ou de jogos. (Batista, 2001, p.12).

⁴ Não é feita indicação sobre a que livro o professor se refere.

Objetiva-se, então, e desde o estabelecimento do PNLD em 1985, em substituição ao PLIDEF (Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental), criado em 1971, a reutilização do livro, o que implicou

na abolição do descartável e aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de dados de livros didáticos. (Batista, 2001, p.50)

Assim, como o aluno deve devolver o livro para ser utilizado pelo colega no ano seguinte, não pode escrever em suas páginas.

Sem deixar de considerar estes aspectos importantes e relevantes para entender a complexidade da obra didática e de seu uso, a presente análise objetiva identificar nos exercícios propostos pelas coleções didáticas a configuração da História como disciplina escolar, procurando como seus autores neles estabeleceram a metodologia e os conteúdos a serem utilizados.

O objetivo aqui é entender diferentes propostas dos livros didáticos para identificar aspectos comuns da conformação da História em escolas atuais. Para tanto, Chervel nos traz contribuição significativa, ao demonstrar que existe muito de semelhante nas diversas salas de aula de um determinado período:

O estudo dos conteúdos beneficia-se de uma documentação abundante à base de cursos manuscritos, manuais e periódicos pedagógicos. Verifica-se aí um fenômeno de “vulgata”, o qual parece comum às diferentes disciplinas. Em cada época, o ensino dispensado pelos professores é, grosso modo, idêntico, para a mesma disciplina e para o mesmo nível. Todos os manuais ou quase todos dizem então a mesma coisa, ou quase isso. Os conceitos ensinados, a terminologia adotada, a coleção de rubricas e capítulos, a organização do corpus do conhecimento, mesmo os exemplos utilizados ou os tipos de exercícios praticados são idênticos, com variações aproximadas. (Chervel, 1990, p.203).

Assim, ao analisar diferentes coleções didáticas de História atuais vemos constantemente conteúdos e exercícios organizados de forma semelhante. Estudar

conteúdos organizados como “História integrada”, com conteúdos que vão sendo estudados por períodos cronológicos; elaborar linhas de tempo com dados sobre a história de vida do aluno, estabelecer comparações com o modo de vida dos índios e a vida “civilizada”, construir maquetes ao estudar o feudo medieval e o engenho colonial, debater a respeito dos direitos humanos ao estudar Revolução Francesa, “problematizar” a globalização ao estudar Revolução Industrial, observar e analisar figuras e obras de arte ao estudar o Renascimento, ter informações sobre a história do cotidiano, mostrando como viviam, comiam e pensavam as pessoas na Antiguidade, na Idade Média e no período colonial brasileiro, dividir as colônias da América do Norte em colônias de povoamento e de exploração são conteúdos e exercícios históricos presentes em boa parte das coleções atuais, reforçando e comprovando a idéia da “vulgata” defendida pelo autor.

Observamos que a cada momento valoriza-se determinados conteúdos e métodos: hoje comparar processos históricos com realidades vividas pelos alunos, “problematizar” o presente para entendê-lo a partir de situações do passado faz parte do que se entende ser aprender História. Há algum tempo e em muitas das representações atuais da disciplina entende-se que a aprendizagem da História acontece através da memorização de personagens e suas ações. Como estas mudanças se efetivam nos exercícios propostos para a aprendizagem da disciplina? Elas respondem a novos objetivos educacionais ligados a mudanças relacionadas à clientela escolar, a novos conhecimentos didáticos e da disciplina?

Para recuperar alguns dos movimentos realizados por este saber, analiso neste texto três obras didáticas:

- a assinada por Nelson Piletti e Claudino Piletti, *História & Vida*, publicada pela Ática em 1991,
- a assinada pelos mesmos autores, *Historia & vida integrada*, publicada pela mesma editora em 2001 e
- obra *História Temática* de Andrea Montellato, Conceição Cabrini e Roberto Catelli Jr, editada em 2000 pela Scipione.

A escolha destas coleções reside no fato de as duas últimas obras terem sido as mais vendidas em escolas públicas da cidade de São Paulo segundo dados levantados pela pesquisa realizada por Célia Cassiano (2003) e, ao contar com duas coleções dos mesmos autores em edições diferentes, na possibilidade de acompanhar modificações e permanências existentes nas propostas dos exercícios em uma mesma coleção em período de mais de 10 anos.

O trabalho realizado fundamentou-se essencialmente na análise dos exercícios propostos pelas coleções. Para levantamento de dados a respeito da coleção *História & vida integrada* de 2001 de Nelson e Claudino Piletti realizei uma entrevista por telefone com Cândido Domingues Grangeiro, editor da coleção, em 26 de novembro de 2004.

O estudo das coleções atuais, com a possibilidade de levantar algumas comparações com o que foi proposto há dez anos, tem grande relevância, pois, como lembra Bittencourt:

A produção sobre a História ser ensinada, proposta nos currículos oficiais que estão circulando no meio educacional, se constitui como um conjunto heterogêneo, caracterizando um momento peculiar do ensino de História. Muitas das propostas produzidas nos últimos dez anos não se limitam a refazer métodos e técnicas de ensino ou a introduzir pontualmente conteúdos novos. Considerando a história da disciplina, estamos vivendo um momento importante no qual conteúdos e métodos estão sendo reelaborados conjuntamente. (Bittencourt, 2001, p.12).

As obras analisadas representam leituras realizadas do que foi intensamente discutido a partir dos anos 70 do século XX sobre a escola e o ensino de História, com o processo de redemocratização da sociedade brasileira:

As lutas sociais e políticas a partir dos anos 70, e o processo de redemocratização da sociedade brasileira trazem no conjunto de obras anunciadas outros horizontes de conhecimento histórico e da cidadania. A partir de 1982, com as eleições diretas para os governos dos estados e a vitória da oposição ao regime militar em importantes estados da federação, iniciam-se, de norte a sul do Brasil, discussões visando às reformulações curriculares. Esse debate ocorreu articulado ao movimento de revisão e ampliação da produção historiográfica no

âmbito das universidades e também à modernização da indústria editorial brasileira. (Fonseca, 2002, p.90)

Relembrando o fato de os livros didáticos representarem a efetivação do que está estabelecido pelos currículos e prescrições oficiais, sua análise pode identificar os movimentos percorridos pela disciplina nos últimos anos.

Passo, agora, a apresentar os livros didáticos analisados.

1.2. Apresentação das coleções analisadas

1.2.1. A coleção *História & vida, de Nelson e Claudino Piletti (1991)*.

A coleção insere-se no período, demarcado por Jaime Francisco Cordeiro entre o final da década de 1970 e ao longo dos anos 1980, no qual debates em torno da prática escolar do ensino de História foram intensos e presentes em vários espaços institucionais: “nas escolas, nas universidades, nas publicações acadêmicas, na grande imprensa, nos organismos estatais.” (Cordeiro, 2002, p.19)

Tratava-se, naquele momento, de propor mudanças ao ensino de História, então considerado “reprodutivo”, “longe da realidade vivida pelos alunos”, de jogar no lixo a “muleta” representada pelos livros didáticos e propor um ensino “renovador”, “que partisse da realidade vivida pelo aluno”, que o tornasse “sujeito de sua própria aprendizagem e de sua história”, um “pesquisador”, através de métodos e técnicas que o tornasse ativo e participativo durante o processo de aprendizagem. Era esta a prática discursiva do momento, que acabou sendo incorporada em parte pela coleção didática analisada.

Esta preocupação está presente já na apresentação do editor da coleção analisada:

Um texto de História para ser lido e não decorado. Uma História ligada à vida vivida em tempos passados e vivida nos dias de hoje. Eis a proposta desta coleção.
(...)

Não temos dúvida de que esta obra permite um aproveitamento inovador do ensino da História. (Piletti e Piletti, 1990, p.3)

As mudanças passavam por questionamentos relacionados a métodos, mas também a conteúdos.

Como já mencionado, novas propostas curriculares⁵ surgiram em alguns estados do Brasil, influenciando a produção didática e a prática escolar. Em São Paulo longas discussões em torno de diversas versões da proposta levaram professores a buscar “saídas” individuais para o ensino criticado por todos, e a editoras a produzir coleções que buscavam responder a algumas indagações feitas. No caso da proposta mineira, ela acaba por influenciar diferentes coleções didáticas. Sedimenta-se um processo de reformulações propostas nos conteúdos e nos métodos de aprendizagem da História na escola. São deste momento obras como *Construindo a História*, publicada em 1988, de Ricardo de Moura Faria, Adhemar Martins Marques e Flávio Costa Berutti que propõe um rompimento com a presença do texto explicativo em obras didáticas, ao trazer trechos de diferentes autores, muitas vezes ligados à produção historiográfica, que, através de questões a serem respondidas pelos alunos, vão compondo um texto explicativo. Ao mesmo tempo “questões problemas” que iniciam os capítulos priorizam a aprendizagem em torno de conceitos do materialismo histórico, como trabalho, meios de produção, objetos de trabalho, forças produtivas, etc.

A coleção analisada de Piletti e Piletti permanece trazendo um texto explicativo, embora com os conceitos priorizados no período, como “modo de produção”, “meios de produção”, “revolução” e com determinados conteúdos ligados à história do cotidiano⁶. Os exercícios preocupam-se em sugerir atividades que superem uma aprendizagem reprodutiva do conteúdo histórico

Observa-se, na página do expediente, grande trabalho editorial na elaboração da obra: edição, preparação do original, especialistas em iconografia, cartografia, arte, ilustrações, juntamente com especialistas em produção gráfica e diagramação lembram que o livro didático materializa o trabalho de vários profissionais. Não são identificados os autores dos exercícios, o que nos leva a identificar os autores da obra

⁵ É o caso da Proposta Curricular da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), órgão da Secretaria do Estado da Educação de São Paulo, de História de 1986 e da reformulação curricular realizada em Minas Gerais no mesmo ano. A respeito ver Fonseca (1993) e Martins (2002).

⁶ Especialmente nos conteúdos referentes ao Egito, Grécia e Roma, no volume 3 da coleção., onde as informações referentes à vida cotidiana fazem parte de boxes inseridos nas páginas do texto explicativo.

como seus elaboradores. Este fato remete mais uma vez à reorganização que as editoras estavam passando no período, já evidenciado por Munakata.

Na coleção analisada os volumes da coleção desenvolvem seus conteúdos separando o ensino de “História geral” e de “História do Brasil”, sendo estes últimos dirigidos para as 5ª e 6ª série.

O volume 1 da coleção dirigida ao então denominado 1º grau trata dos conteúdos que envolvem o Brasil desde a chegada dos europeus, incluindo um capítulo que trata d’*O Brasil dos índios*, até a Independência e o 2º volume é dividido em “império” e “república” e trata dos acontecimentos políticos até 1978, com o crescimento das greves operárias, a fundação da CUT (Central Única dos Trabalhadores) e a futura CGT (Central Geral dos Trabalhadores). Este volume se encerra com informações sobre a “cultura brasileira” e texto intitulado *A escola continua fechada para muitos*.

O volume 3 inicia-se com capítulo definindo História e trata dos conteúdos da denominada Pré-história até capítulo final sobre cultura medieval. Finalmente, o 4º volume refere-se aos conteúdos da Idade Moderna até a “atualidade”, tratando dos americanos antes da chegada dos europeus até os problemas do mundo “atual” – os últimos capítulos intitulam-se *Um mundo dividido*, *Um mundo desigual*, *Um mundo superpovoado* e *Um mundo ameaçado*.

O volume 3, *Da Pré-História à Idade Média*, que analiso é um “livro do Professor”, o que possibilita análise das especificidades desta parte do livro didático. O *Manual do Professor* apresenta-se como um auxílio ao professor na elaboração de seu planejamento e na correção das atividades propostas, já que especifica objetivos gerais do ensino de história, plano de cada capítulo, com objetivos específicos, conteúdos e estratégias propostas, proposta de avaliação e respostas de todas as questões.

Os textos explicativos contêm “boxes” com reprodução de textos na sua maioria retirados de jornais, que trazem dados “atuais” aos assuntos tratados. Além destes são apresentadas nos boxes explicações sobre algum aspecto não tratado no texto e diferentes visões sobre o tema. Muitos capítulos, especialmente os relacionados com História do Brasil, terminam com textos opinativos, onde os autores relacionam o passado ao presente denunciando situações consideradas injustas.

Em todos os capítulos são apresentadas diversas figuras tanto da época estudada como de situações atuais referentes ao assunto tratado. As figuras contêm legenda explicativa e não é feita referência a elas nas explicações.

Os capítulos são seguidos da seção denominada *Atividades*, composta de três partes, *questões*, *outras atividades*, *livros para leitura e consulta*. Todos os volumes contêm ao final parte intitulada *Atlas histórico*, com os mapas referentes aos conteúdos desenvolvidos.

Além desta coleção, eram oferecidos mais quatro volumes dos mesmos autores, intitulados *Textos de apoio e exercícios*, que poderiam complementar a coleção, ou serem utilizados separadamente.

Os exercícios são divididos em duas partes: “questões” e “outras atividades”. A primeira parte apresenta perguntas que representam um roteiro de leitura, possibilitando que o aluno copie suas respostas segundo a ordem do texto explicativo.

A parte intitulada “Outras atividades” apresenta na sua maioria três tipos de exercícios:

- sugestões de trabalho em grupo, que procuram relacionar o conteúdo estudado com a vida do aluno;
- atividades de pesquisa, a serem realizadas em jornais ou em entrevistas com pessoas envolvidas no processo histórico estudado, como por exemplo, um índio ao se estudar *O Brasil dos índios* ou um sindicalista no capítulo *O capitalismo se expande*;
- atividades de “expressão plástica”, onde é solicitado que os alunos elaborem cartazes sobre algum aspecto do assunto estudado.

É bastante comum também sugestões de dramatizações, elaboração de jograis a partir de leitura de poemas que tratem dos temas.

1.2.2 A coleção *História & vida integrada* de Nelson Piletti e Claudino Piletti (2001)

A coleção assinada por Nelson Piletti e Claudino Piletti editada em 2001 faz parte de um conjunto de livros didáticos de História que reúne informações de “História geral” e “História do Brasil” com junção dos conteúdos a partir de uma perspectiva denominada “História integrada”. Segundo esta forma de organizar os conteúdos históricos transmitidos na escola, estuda-se o que aconteceu em diferentes locais levando em consideração as maneiras análogas de modos de produção.

Assim, o conteúdo referente a *Os primeiros habitantes da América* está no volume de 5ª série, um capítulo após o estudo dos povos denominados pré-históricos e os conteúdos referentes à colonização do Brasil inserem-se nos estudos históricos escolares a partir do século XVI, a partir da Expansão Marítima Européia, no volume dirigido à 6ª série. Não se abandona, portanto, a perspectiva eurocêntrica.

Apesar de os textos explicativos serem adaptação⁷ realizada a partir de textos de coleções anteriores, os exercícios propostos pela coleção apresentam inovações, visto a coleção ter sido atualizada e reeditada para adequação aos princípios pedagógicos e históricos estabelecidos pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais–História* e pelos critérios de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático, PNLD/2000⁸.

⁷ A título de exemplo comparo o texto explicativo sobre o 1º Reinado das coleções de 1991 e 2001. Na de 1991 o capítulo inicia-se com o item *Reações contra a separação de Portugal*, onde se explica as lutas províncias e Guerra Cisplatina, o que também é tratado nos itens A instabilidade do jovem país e Lutas pela consolidação da independência da coleção de 2001, embora de forma mais completa. A seguir, as duas coleções apresentam informações sobre a primeira Constituição brasileira, sobre a Confederação do Equador e o fim do governo de Pedro I. O texto sobre a Confederação do Equador tem o mesmo número de parágrafos, tratando dos mesmos assuntos e, algumas vezes, são feitas mudanças nas palavras utilizadas, “condições ruins” tornaram-se em 2001 “precárias”. O 2º parágrafo deste item tem o seguinte texto em 1991: “Apesar de proclamada a Independência, as condições de vida da população continuaram muito ruins. Além disso, os pernambucanos não suportavam o autoritarismo do imperador, que nomeava pessoalmente os presidentes das províncias. (vol..2, p.10)” e em 2001: “Apesar de proclamada a Independência, as condições de vida da população continuaram precárias. Além disso, muitos brasileiros não suportavam o autoritarismo do imperador, que nomeava pessoalmente os presidentes das províncias.” (vol.3, p.132)

⁸ Em 1985 foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em substituição ao Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF). Em 1996, o Programa inicia avaliação pedagógica sistemática e contínua das coleções didáticas a serem escolhidas pelas escolas. Em 1997 passou a adquirir livros de Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, História e Geografia para todas as séries do ensino fundamental. Desde 1995 são realizadas a cada ano avaliações de coleções didáticas, alternando-se anualmente as dedicadas a 1ª a 4ª séries e as dirigidas ao segundo segmento do ensino fundamental. O número 2000 refere-se ao ano em que o livro aprovado estará na escola., diferenciando as diversas avaliações realizadas. Ver a respeito Batista (1984), Batista (2001) e Cassiano (2003).

Segundo relato feito pelo coordenador da edição, Cândido Domingues Grangeiro, a coleção havia sido rejeitada pela avaliação realizada pelo PNLD/1997. Com o intuito de inscrever uma coleção dirigida ao ensino de História na avaliação realizada pelo PNLD/2000 e devido ao fato de não se ter conseguido autores que elaborassem uma nova coleção em tempo hábil, os editores resolveram efetuar as mudanças necessárias para que a obra alcançasse uma boa avaliação.

Foi levado em consideração também que a coleção já era bastante conhecida por professores e alunos e tinha boa participação no mercado

O coordenador da edição decidiu, para tanto, realizar uma adaptação do texto explicativo, retirando as partes opinativas e de tom panfletário, e contratar equipe que elaborasse novos exercícios, segundo os critérios estabelecidos pelo PNLD.

A “nova” coleção tornou-se, assim, um projeto com normas rígidas a serem seguidas por todos os profissionais especialmente contratados, todos com vivência acadêmica reconhecida. O objetivo, segundo Cândido Grangeiro, a atingir era claro: alcançar boa avaliação

Tânia Vieira Patara, Eduardo Antônio Bonzatto e Maria Ângela Salvatori foram os profissionais especialmente contratados para elaborar exercícios que atendessem as expectativas dos avaliadores. A tarefa alcançou êxito, já que a coleção foi a única, de um total de 112 coleções avaliadas, que conseguiu a pontuação máxima, inclusive em relação ao texto adaptado.

Tânia, segundo o relato feito pelo editor da coleção, tinha grande experiência em sala de aula e era quem propunha os exercícios, enquanto Maria Ângela e Eduardo ficaram encarregados de fazer a leitura crítica dos textos a serem utilizados.

Estes dois profissionais já possuíam experiência com o mundo editorial e docente, já que Eduardo tinha sido um parcerista do PNLD/1999⁹ e Maria Ângela, além de escrever livros didáticos e paradidáticos, esteve envolvida como corretora e elaboradora de provas no vestibular da UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas entre os anos de 1980 e 2000¹⁰.

O desafio deve ter sido muito grande, já que a coleção tinha seis meses para ficar pronta. Decisão do coordenador da edição fez com que os profissionais envolvidos na elaboração dos exercícios dirigissem atenção especial aos critérios avaliativos ligados à

⁹ Conforme lista de pareceristas do *Guia de livros didáticos. 5ª a 8ª série*. PNLD 1999.

¹⁰ Conforme consta no “Memorial” de sua tese de doutorado, *Memória, cultura e cidadania* (2000)

disciplina propriamente dita, priorizando exercícios que estabelecessem relações do passado com o presente e oferecendo grande quantidade de documentos a serem analisados pelos alunos. Outra preocupação dos critérios de avaliação do PNLD referia-se ao treino das chamadas “habilidades”, como comparação, estabelecer relações, elaborar sínteses também deveria ser contemplado pelo solicitado no enunciado das questões.

A história particular desta coleção reforça ainda mais a importância dos estudos realizados em relação a exercícios propostos por livros didáticos, já que demonstra que exercícios são capazes de modificar uma avaliação feita. É de se salientar as qualidades da obra, segundo o Guia divulgado pelo PNLD:

A coleção é recomendada com distinção por trabalhar o conteúdo adequadamente e de forma inovadora. (ME-SEF, 2002, *Guia de livros didáticos*, p.1)

Muitas das observações existentes no *Guia* demonstram a importância dos exercícios na avaliação positiva da coleção:

Contém um conjunto variado de atividades, que propiciam o desenvolvimento das habilidades cognitivas básicas, bem como contribuem para o domínio dos conceitos fundamentais da História. Esta, por sua vez, é concebida como interpretação, descartando-se a noção de uma verdade única. (ME-SEF, 2002, *Guia de livros didáticos*, p.1)

Estas afirmações serão retomadas e discutidas ao longo da análise.

Os quatro volumes da coleção, cada um indicado para uma série do Ensino Fundamental, iniciam-se com um pequeno texto dirigido aos alunos indicando as prioridades didáticas da obra: dar a professores e alunos diversos textos e diferentes opiniões sobre os temas tratados, “para ampliar e reforçar seus conhecimentos e habilidades”. Em especial as atividades,

(...) são importantes para completar seu estudo. Ao realizá-las, em grupo, em duplas ou individualmente, sempre sob orientação de seus professores, você terá a oportunidade de discutir, refletir, pesquisar, relacionar assuntos, comparar fatos, analisar situações da realidade de nosso país, do seu município ou da sua cidade. Graças a essas atividades, seu estudo será mais dinâmico e participativo. (Piletti e Piletti, 2001, volume 1, p.3).

Em relação aos objetivos ligados à disciplina propriamente dita, afirma um texto assinado pelos “autores”:

Este livro será útil para sua formação intelectual, para o desenvolvimento de uma cidadania dotada de senso crítico e espírito participativo e para convivência na família, na escola, no seu grupo social, no país. (Piletti e Piletti, 2001, volume 1, p.3).

Os “autores” afirmam ainda que os objetivos se completam, já que

Vale lembrar que visão crítica e espírito participativo são duas faces diferentes de uma mesma moeda. Não existe uma sem a outra. O objetivo final é formar alunos conscientes e responsáveis pelo seu mundo, pelas pessoas que os cercam e pelo futuro que irão legar às futuras gerações. (Piletti e Piletti, 2001, *Manual do professor*, p.5).

As atividades propostas têm papel essencial nessa formação pois, segundo os “autores”, são os meios pelos quais o processo ensino-aprendizagem “se efetiva e se completa”, ao promoverem o desenvolvimento “de competências importantes para o amadurecimento dos alunos”. (Piletti e Piletti, 2001, *Manual do professor*, p.8)

São propostas diversas atividades ao longo de todos os capítulos, indicando uma dinâmica de aula em que em primeiro lugar explica-se o conteúdo histórico para posterior elaboração dos exercícios. Texto explicativo, imagens, mapas, exercícios são partes da obra que se complementam, e podem ou não ser utilizadas pelo professor no decorrer de suas aulas, ou seja, entender o conteúdo desenvolvido pelo texto explicativo não depende de respostas ou de dados levantados através dos exercícios. Da mesma forma elaborar apenas parte dos exercícios é possível.

É clara a preocupação em trazer grande número e variedade de exercícios. Essa prioridade demonstra que o livro didático propõe uma forma de adquirir o conhecimento – durante as aulas de História, o aluno deve ler, entender texto, relacionar informações, ser informado e opinar sobre o que acontece no mundo e não só memorizar conteúdos, eventualmente desenvolvidos pelo professor e pelo texto explicativo. Os questionários, prática comum de fixação dos conteúdos históricos, são acompanhados de exercícios com finalidades e estratégias diversas.

A maior parte dos exercícios da coleção localizam-se após o término da explicação do conteúdo de cada capítulo, embora em alguns capítulos existam questões inseridas em boxes nas primeiras páginas do texto explicativo utilizadas para a apresentação e desenvolvimento do conteúdo propriamente dito.

Os exercícios foram montados a partir de um conjunto de diretrizes gerais a serem seguidas em todos os capítulos, com objetivos claros: a partir da leitura e do entendimento de diversos textos em que os assuntos estudados são tratados, alguns conceitos históricos foram eleitos e, através de exercícios com as chamadas operações mentais, como comparar, relacionar, conceituar e opinar, re-significados.¹¹ Ao propor exercícios na maior parte das vezes em grupo, característica da coleção já em sua edição de 1990, os autores dos mesmos transmitem a idéia de que, para entender ações e processos sociais do passado, os alunos devem trocar opiniões e que o conhecimento é construído através dessa socialização. Invariavelmente, a realidade social vivida por professores e alunos é apresentada por artigos e reportagens da imprensa escrita e procura indicar permanências das sociedades do passado. Segundo o relato feito por Cândido Domingues Grangeiro, a grande quantidade de textos jornalísticos é uma preocupação de manter a tradição da coleção. Pesquisas e levantamento de dados em diversas fontes são solicitados em todos os capítulos.

Os exercícios propostos são divididos de acordo com as estratégias que priorizam:

- *Discutindo o capítulo:* atividades que propõem elaboração de textos, estimulando os alunos a opinarem e compararem situações estudadas. Representa a forma encontrada pelos autores dos exercícios para fugirem da reprodução do conteúdo, já que as questões solicitam relação entre situações históricas desenvolvidas

¹¹ Rath e al., na obra *Ensinar a pensar*(1973) estudam algumas dessas operações. Atualmente as mesmas operações nas prescrições oficiais como “habilidades” e “competências”.

pelos autores nos textos explicativos, opinião dos alunos sobre os fatos estudados e pesquisa sobre personagem ou fato citado.

- *Oficina da História*: propostos exercícios a partir de dados de uma fonte primária.

- *Nosso mundo hoje*: apresenta notícia da mídia impressa com objetivo, segundo os autores, de “trabalhar o presente de uma perspectiva histórica” (*Manual do professor*, p.9).

- *Fazendo a síntese*: exercício que propõe elaboração de texto, de quadro explicativo ou de exposições de desenhos ou textos.

- *Textos e contextos*: leitura e interpretação de texto de outro autor sobre conteúdo relacionado com o tema do capítulo para exercitar entendimento e relação com o conteúdo desenvolvido. Segundo o coordenador da edição, as questões apresentadas deveriam seguir um rígido roteiro estabelecido, no qual a primeira pergunta faz referência direta às informações do texto propriamente dito, a segunda estabelece relações entre as informações do texto e do texto explicativo e a última solicita a opinião do aluno.

- *A História em debate*: algumas vezes, estabelece relação entre situação atual e o conteúdo estudado, em outras sugere temas de pesquisa relacionados ao assunto.

Além desses exercícios, ao final de cada volume é proposta outra série de exercícios, cujos conteúdos estão diretamente ligados ao que está escrito no capítulo. São perguntas diretas que envolvem o conteúdo propriamente dito e que lembram os questionários e exercícios feitos nas aulas e provas de História com objetivo de reprodução do conhecimento.

São sugeridos diversos tipos de questões: questionário propriamente dito, testes de múltipla escolha, relacionar informações de colunas diferentes, localização espacial de regiões, cidades e conquistas feitas em mapas, determinar se frases são falsas ou

verdadeiras, palavras cruzadas, completar frases. Trata-se de exercícios que contemplam principalmente a fixação de conteúdo. Esta parte da coleção não foi entregue para a avaliação nem para nas escolas públicas.

O *Manual do professor* acompanha todos os volumes da coleção e tem autorias especiais: Emília Noriko Ohno, Márcia Takeuchi, ambas editoras, além de Vera Lúcia Vaccari e de Érica Satie Kurihara.

Em todos os volumes a parte inicial - apresentação da coleção, a explicação dada à metodologia adotada e a organização do livro, sugestões de atividades didáticas a partir do material oferecido, propostas de avaliação, além de sugestões de obras “de interesse didático-pedagógicas” e “sobre estudo e ensino de História” - é idêntica. Segue-se apresentação de diversos autores sobre temas didáticos, como uso de documentos, uso de jornais no ensino como instrumento de aprendizagem, a história oral como princípio educativo e a resolução de todos os exercícios propostos pela coleção.

1.2.3. A coleção *História temática* de Andrea Montellato, Conceição Cabrini e Roberto Catelli Jr (2000)

A coleção *História temática* inova pedagogicamente ao propor modificações tanto no currículo tradicional de História na Escola Fundamental, como no método de aprendizagem de História: os conteúdos a serem tratados nas aulas não estão divididos em períodos cronológicos ou segundo semelhanças sociais, nem são divididos em História Geral e do Brasil, mas definidos devido sua relação com os temas escolhidos. Da mesma forma, como veremos, sua concepção de aprendizagem é diferenciada.

Os autores optaram por produzir essa obra seguindo pressupostos históricos e pedagógicos da chamada História temática, proposta que vinha sendo implementada por diversos professores em suas práticas cotidianas e discutida desde a década de 1980 em muitos cursos de formação de professores, em encontros de profissionais da área e na grande imprensa. Esta forma de conformar currículo e prática de ensino de História também é sugerida pelo atual PCN-História.

A História ordenada a partir de temas surgiu também como uma das respostas dos diversos questionamentos realizados ao ensino de História com o processo lutas pela redemocratização da sociedade brasileira ocorridas nas décadas de 70 e 80 do século passado. Segundo Fonseca,

Inspirada no movimento historiográfico contemporâneo, especialmente na historiografia social inglesa e na nova história francesa, essa proposta defende uma história capaz de “resgatar” (palavra bastante utilizada nos anos 80) as múltiplas experiências vividas pelos sujeitos históricos em diversos tempos e espaços. Busca-se romper com a linearidade, com os determinismos e o caráter teleológico das outras propostas. A história não tem um início, um meio e um fim determinados, mas se apresenta como um campo de possibilidades. O ponto de partida não é nem o político-institucional, nem o econômico, e sim problemas da realidade social vivida. (Fonseca, 2002, p. 93)

A coleção analisada possui o objetivo de partir da realidade social vivida pelos alunos em seus aspectos gerais, sendo esta uma de suas grandes inovações.

Conceição Cabrini, uma das autoras da coleção, esteve diretamente ligada a um grupo de professores que tentou viabilizar alternativas ao ensino de História na década de 1980.

Da experiência realizada, foi publicada uma obra muito lida pelos envolvidos no ensino de História: *Ensino de História, revisão urgente*. Esta obra assinada por um grupo de professores, entre as quais a própria co-autora da coleção analisada no presente texto, descreve o projeto desenvolvido durante os anos de 1983 e 1984 pelo Departamento de História da PUC-SP envolvendo professores de História ligados ao ensino universitário e escolar de História, além de estudantes do Departamento. O projeto, “*Material Instrucional para a 5ª série do 1º grau*”, que objetivava inicialmente elaborar material didático a ser utilizado pelos alunos nas escolas envolvidas, foi redimensionado a partir de observações feitas na realidade escolar e em entrevistas com os professores:

Acabamos por afastar a preocupação com a elaboração de qualquer tipo de “material instrucional”, centrando-nos em elaborar uma

proposta de como desenvolver o ensino de História na 5ª série.
(Cabrini et al, 1986, p.11)

Os participantes do projeto passaram, então, a desenvolver uma proposta de ensino de História de 5ª série, que contemplasse as seguintes indagações:

- Como permitir, tanto ao aluno quanto ao professor, uma reflexão sobre sua historicidade em seu duplo aspecto: como agente histórico dentro das condições em que vive e como produtor de seu próprio conhecimento?
- Como captar os interesses da história vivida pelo aluno, sem cair num grosseiro presentismo, num mero estudo de meio ou numa simples “apologia” do cotidiano?
- As primeiras coordenadas para a análise histórica são sua localização no tempo e no espaço. Os alunos de 5ª série não vêm praticamente com nenhum requisito para isso. Em primeiro lugar, como não limitar a noção de tempo a uma mera cronologia? (Cabrini et al., 1986, pp.11-12)

Estas eram questões do período, como já salientado, já que em seu cerne se relacionavam aspectos importantes do papel da História como disciplina escolar: seu papel no entendimento das diferentes temporalidades existentes no presente de alunos e professores.

A obra traz a fundamentação teórica da proposta, sugestões feitas pelas autoras aos professores de 5ª série e divulgação da experiência prática realizada pela professora Conceição Cabrini.

Importante lembrar essa obra, pois muitas das indagações desse projeto foram amadurecidas com a prática escolar e retomadas com sugestões didáticas na coleção analisada, fruto da experiência profissional de seus autores na mesma escola particular na cidade de São Paulo. Assim, tornar as situações vividas por alunos e professores temas a serem debatidos e valorizados nas aulas de História, sem que sejam deixados de lado objetivos básicos da disciplina, como localização no tempo e no espaço e a

própria historicidade dos fatos, são objetivos percorridos pela proposta do Projeto e da coleção:

Pretendemos com esta coleção tornar o estudo da História uma experiência ligada à vivência cotidiana dos alunos. Queremos restabelecer os fios de ligação com o passado e ao mesmo tempo levar os alunos a perceber as rupturas, o sentido das mudanças que ocorrem na história dos grupos humanos. Cabe aí não só a reflexão sobre o mundo que nos cerca, mas também a relação entre os indivíduos e a sociedade e entre as sociedades e a natureza. (Montellato et al., 2000, p.3).

A coleção representa uma proposta pedagógica: através da apresentação biográfica de seus autores vemos que o grupo se constituiu de professores ligados ao Ensino Fundamental, a projetos de formação continuada de profissionais envolvidos diretamente ao ensino escolar, além de terem compartilhado de uma mesma experiência profissional:

Como pesquisadores e professores, procuramos sintetizar nesta coleção nossas experiências pedagógicas, além de incorporar algumas das inúmeras análises e debates produzidos sobre o ensino de História nos últimos anos. Nosso principal objetivo foi colocar em forma de livro uma concepção e um método de ensino de História já postos em prática por muitos professores em todo o país e nem sempre contemplados nos livros didáticos. (Montellato et al., 2000, p.3).

A coleção está dividida em 4 volumes, dirigidos a cada uma das quatro séries finais do Ensino Fundamental. Cada um dos volumes é dedicado a um tema: o volume de 5ª série intitula-se *Tempos e culturas*, o de 6ª *Diversidade cultural e conflitos*, o de 7ª *Terra e propriedade* e, finalmente o de 8ª *O mundo dos cidadãos*. Os autores explicam sua opção devido à preocupação de ajudar os alunos a “ler e a analisar o mundo e seu tempo” (*Manual Pedagógico*, p. 4), superando a prática histórica escolar que reconhece como históricas

apenas as experiências humanas que geraram grandes acontecimentos realizados por homens poderosos (em geral políticos ou militares), os quais venceram batalhas e se tornaram heróis. (Montellato et al, *Manual Pedagógico*, p.4).

E explicitam sua proposta metodológica:

Na obra optamos por uma visão de *História temática* que possibilita a apreensão do objeto de estudo por meio da relação presente-passado–presente. A partir do presente “fazemos perguntas” ao passado, *problematizamos o passado*, queremos que ele nos responda a determinadas questões pelas quais nos interessamos. (Montellato et al, *Manual Pedagógico*, p.5, grifos dos autores).

Trata-se, portanto, de proposta metodológica de aprendizagem e ensino de História em que, afirmam os autores, o conteúdo não é definido unicamente pela tradição estabelecida por outras obras didáticas, ou pela tradição escolar, mas escolhido pelos próprios autores com base nos conteúdos considerados relevantes ao entendimento das temáticas escolhidas. Ao justificá-las os autores se referem ao estabelecido pelo PCN-História.

Nosso trabalho nesta obra procurou inserir-se no contexto de debate mais recente sobre o ensino de História e da historiografia, tomando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental, como uma das referências. (Montellato et al, *Manual Pedagógico*, p.6).

Observa-se, no entanto, que as sugestões oficiais não foram diretamente seguidas, já que o documento oficial divide os últimos anos do Ensino Fundamental em dois, sugerindo um mesmo tema, história das relações sociais, da cultura e do trabalho nas 5ª e 6ª séries e história das representações e relações de poder para as duas séries terminais.

Os autores da coleção não explicitam as escolhas feitas.

Além de inovar em relação ao recorte temporal e de conteúdo feito, a coleção traz algumas modificações quanto às finalidades e aos objetivos dos exercícios didáticos. Na coleção, os exercícios têm papel central no processo ensino-aprendizagem: mais do que fixar conteúdos, cabe a eles dar voz ao aluno, evidenciando seu saber tanto em relação ao conhecimento adquirido fora do ambiente escolar, como mostrando como organiza o seu pensar. Para tanto, os autores organizaram exercícios de elaboração de hipóteses logo na apresentação de cada capítulo, a serem testadas e comprovadas no decorrer do processo de aprendizagem, através da leitura de textos, imagens e atividades diversas.

Assim, diferentemente de outras propostas e de forma inovadora, a coleção propõe prática pedagógica diferente da que tradicionalmente é reconhecida comum das aulas de História, já que os exercícios estão intimamente ligados ao desenvolvimento dos conteúdos.

Para os autores, os exercícios, ao estarem numa coleção didática, e se repetirem da mesma forma ao longo de toda a coleção, devem possibilitar ao aluno contato com diferentes linguagens que

podem e devem ser utilizadas no trabalho com a disciplina de história: texto jornalístico, literatura, documentos escritos e visuais, poemas, canções, etc. (Montellato et al, *Manual pedagógico*, p.13)

Além de possibilitar o entendimento das diferentes formas de expressão, os exercícios têm, nesta coleção, organização relacionada com as habilidades cognitivas exercitadas:

(...) a seção *Refletindo sobre o tema* sugere quase sempre a observação, a comparação e o levantamento de hipóteses. *Lendo sobre o tema* explora o trabalho com leitura e interpretação de textos. A seção *Trabalhando com documentos visuais* incentiva o aluno a realizar observação, descrição, comparação e análise de imagens. Há interligações entre as seções, e seu conjunto expressa um acervo de idéias e de instrumentos de trabalho semelhante ao utilizado pelo historiador-pesquisador. (Montellato et al, *Manual pedagógico*, p.13)

Além dessas seções, os capítulos apresentam exercícios na seção *Saber fazer*, que objetivam elaboração de trabalho prático, como desenhos, montagem de jogos, dramatizações, aplicação de noções e conceitos estudados. Em *Trabalhando com mapas*, exercita-se habilidades de leitura de mapas; em *Diferentes versões* o objetivo central

é colocar em questão a noção de verdade e trabalhar com a subjetividade do conhecimento histórico, reconhecendo que não é possível fazer uma análise histórica sem realizar crítica pertinente ao texto ou documento. (Montellato et al, *Manual pedagógico*, p.17).

Por fim, *Fazendo uma síntese* procura retomar o que foi estudado a partir da utilização de diferentes linguagens e a seção *Vamos pesquisar*, presente em muitos capítulos, traz orientações no *Manual pedagógico* e questões bastante objetivas a serem respondidas. Não se trata, como acontece em muitos livros didáticos, de sugestões de pesquisa sobre temas curiosos, mas de coleta de dados sobre assunto que auxilia no entendimento do que foi desenvolvido pelos exercícios e texto explicativo. No capítulo 1 do volume dirigido à 6ª série, *Mito e memória histórica*, é sugerido, por exemplo, levantamento de informações (o que está sendo lembrado, personagens ou eventos destacados) sobre monumentos públicos, nomes de ruas ou obras existentes em museus, lembrando seu papel de construtores da memória e solicitado que os alunos opinem sobre o que consideram importante para ser lembrado pelas pessoas.

Importante a afirmação dos autores de que o objetivo é formar um aluno capaz de utilizar os instrumentos de análise do historiador. E, nesse processo de aquisição de habilidades, os exercícios têm papel fundamental, já que foram criados para facilitar a formação de alunos que, mais do que conhecedores de conteúdos, relacionem sua vida com processos históricos sociais vividos no passado e ainda significativos no presente.

Capítulo 2

Os exercícios propostos pelas coleções didáticas e seu papel na conformação da disciplina História

2.1. A importância dos exercícios no quadro geral da obra:

Normas, saberes, condutas, práticas é tudo isto que a escola cria e recria cotidianamente para a formação pessoal e social do educando e cada uma das disciplinas escolares tem um papel nessa criação. Meu objetivo neste capítulo é apresentar e analisar dados que possibilitem evidenciar o papel e as finalidades dos exercícios de História nessa tarefa.

Para tal proponho inicialmente a análise da importância dada pelas coleções aos mesmos, identificada, neste momento, com a quantidade de páginas com propostas de exercícios, relacionando-a com o número de páginas dedicado ao texto explicativo e outras informações dos livros didáticos.

Os gráficos a seguir apresentam em vermelho a proporção de páginas dedicadas aos exercícios, em azul as que contêm textos explicativos¹² e em amarelo as que denominei “diversos”, que incluem a parte introdutória da obra, mapas históricos, créditos e bibliografia. Foi feita a soma dos dados levantados em todos os volumes para que se tenha uma visão geral de cada coleção, possibilitando melhor comparação.

Nos dados levantados, não foi considerado o *Manual do Professor* ou *Pedagógico*, pois não tive acesso aos mesmos dos volumes 1, 2 e 4 da coleção *História & vida* (1991). Assim, as páginas referentes a estes “manuais” de cada volume das coleções de 2000 e 2001 não foram consideradas na elaboração dos gráficos.

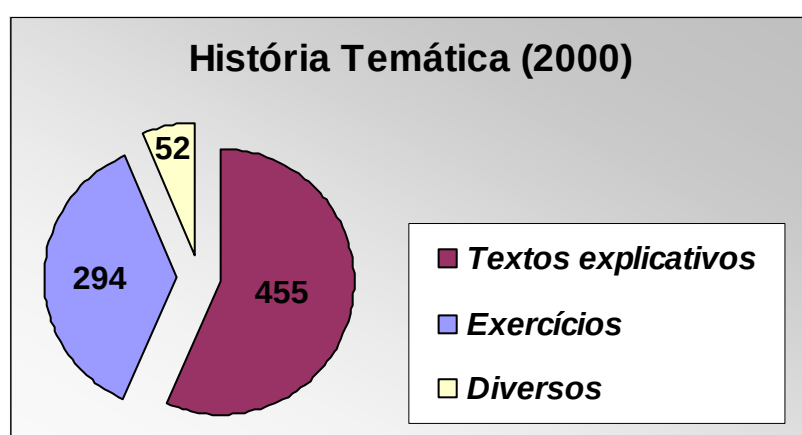
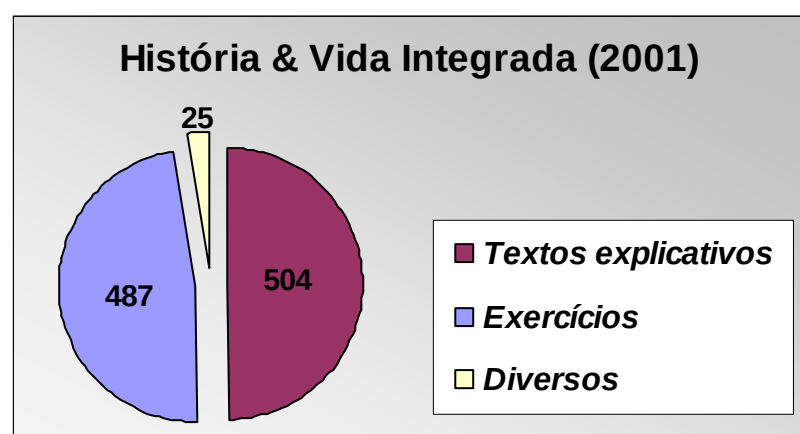
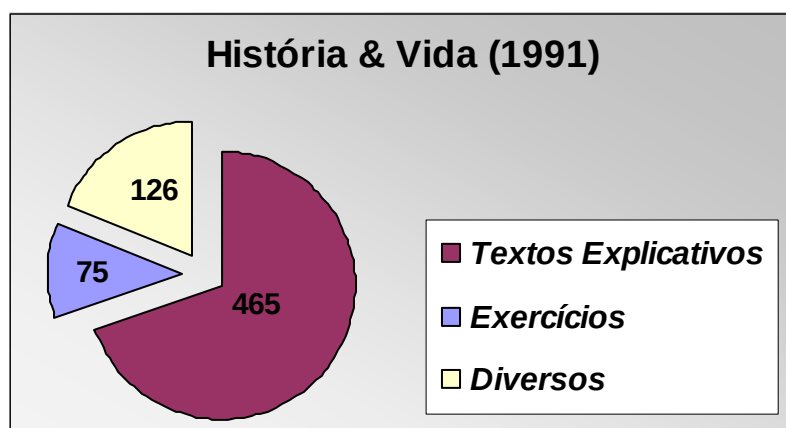
Em relação aos mapas históricos é importante observar que constituem seção separada da coleção *História & vida*, e é dada uma série de informações acompanhando e explicando o mapa. Esta obra os inclui nos dados referentes a “diversos”. Nas demais coleções os mapas estão inseridos nas diversas partes do livro – se fazem parte da explicação foram incluídos nos dados referentes ao “texto

¹² Inclui no levantamento de dados referentes a texto explicativo o *Glossário*, seção da coleção *História & vida integrada* de Nelson Piletti e Claudino Piletti, de 2001.

explicativo”, se fazem parte de questões dos exercícios a quantidade de páginas correspondentes está no item referente a “exercícios”.

É evidente o maior espaço ocupado pelos exercícios, se levarmos em conta a quantidade de páginas ocupada pelos mesmos, nas coleções *História & vida integrada* (2001) de Nelson Piletti e Claudino Piletti e *História temática* (2000) de Montellato, Cabrini e Catelli em relação as da coleção *História & vida* (1991) dos primeiros autores. Somando-se a este dado o fato de os exercícios fazerem parte de item específico no processo de avaliação realizado pelo PNLD/2002¹³, creio poder levantar hipótese de que tem sido dada maior importância à presença de exercícios nos livros didáticos de História.

¹³ O PNLD/2002 propõe, conforme o Guia, os seguintes critérios de avaliação para as atividades e exercícios propostos nas coleções didáticas: estão integrados aos conteúdos, possibilitam o desenvolvimento das habilidades, estimulando observação, investigação, análise, síntese, criatividade, comparação, interpretação, avaliação, memória (exclusão), desenvolvem a capacidade de debater problemas, desenvolvem a capacidade de produzir textos e existência de textos complementares de diferentes autores. (Ficha de avaliação-História, Guia 2002, p.1)

GRÁFICO 01**PÁGINAS DEDICADAS A EXERCÍCIOS, TEXTOS EXPLICATIVOS E “DIVERSOS”****COMPARAÇÃO ENTRE AS OBRAS ANALISADAS***DADOS EM QUANTIDADE DE PÁGINAS*

Esta importância torna-se ainda mais evidente quando lembramos que a coleção de Nelson e Claudino Piletti editada em 2001 foi adequada aos padrões estabelecidos pelo PNLD através dos exercícios propostos. Foi através do projeto editorial que a mesma obra que havia sido rejeitada se transformou na única coleção de História avaliada com a pontuação máxima.

Além do que estes números mostram, gostaria de lembrar algumas considerações já citadas na apresentação das obras, mas que permitem no momento uma análise comparativa mais clara do que os autores apresentaram como finalidades dos exercícios.

As duas coleções analisadas de Nelson e Claudino Piletti identificam nos exercícios finalidades ligadas à forma como os alunos se relacionam com a disciplina, como pode ser identificado na própria apresentação das obras. Em 1991, os editores da coleção apresentavam desta forma os exercícios da coleção:

Atividades *diversificadas*, no final de cada capítulo, incluem questões para responder, temas para debate e discussão, pesquisa, trabalhos em grupos, trabalhos de expressão plástica e sugestões de leitura. Essas atividades completam de maneira *renovadora* e *dinâmica* a *leitura do conteúdo*. (Piletti e Piletti, 1991, todos os volumes, p. 3, grifos meus).

Temos, então, que os exercícios cumpriam o papel de tornar a “leitura” dinâmica e de “renovar”, através das atividades “diversificadas”, a aprendizagem da disciplina. Tratava-se, naquele momento, de estabelecer um conteúdo e um método que se “renovava” ao possibilitar, através de exercícios, uma prática de ensino-aprendizagem de História com debates, trabalhos de expressão plástica. Cabia especialmente aos exercícios tornar a aprendizagem de História “dinâmica”, não só reprodutiva.

Este objetivo permanece na coleção *História & vida integrada* (2001):

As atividades elaboradas para esta coleção são importantes para complementar seu estudo. Ao realizá-las, sempre sob orientações de seus professores, você terá a oportunidade de discutir, refletir, pesquisar, relacionar assuntos, comparar fatos, analisar situações da realidade do nosso país, do seu município ou de sua cidade. Graças a

essas atividades, seu estudo será mais *dinâmico* e participativo. (Piletti e Piletti, 2001, todos os volumes, p.3, grifo meu).

Foram incorporadas novas finalidades aos exercícios, ligadas especialmente à aprendizagem de procedimentos atualmente indicados como significativos na aprendizagem de todas as disciplinas escolares¹⁴.

Creio, entretanto, que, mais do que atender a esta finalidade específica, os exercícios, nesta coleção, cumprem um papel significativo – foram eles que atualizaram a coleção, que a conformaram às novas exigências estabelecidas tanto pelas prescrições oficiais quanto pelo mercado propriamente. Esta conclusão baseia-se no fato, já explicitado, de que o texto explicativo é uma adaptação do texto já existente em 1991 e são os exercícios o que existe de novo na coleção.

Para os autores da coleção *História temática* (2000) os exercícios têm outras finalidades, deixando de cumprir função complementar na aprendizagem da disciplina:

São elas [as atividades] que *constituem o próprio conteúdo do livro*. É no registro de cada atividade que o aluno traça o seu processo de apreensão e construção do conhecimento. (Montellato et al, 2000, *Manual pedagógico*, todos os volumes, p.5, grifo meu)

Para tanto, os exercícios são colocados no decorrer de todos os capítulos desenvolvidos pela coleção, diferentemente do que acontece nas coleções de Nelson Piletti e Claudino Piletti, onde a maior parte localiza-se após o desenvolvimento do conteúdo explicativo. Através deles procura-se evidenciar o conhecimento prévio dos alunos, “interrogar” o passado, coletar e comparar dados e elaborar uma síntese final que, deseja-se, seja o diálogo entre o que o aluno adquiriu de modo informal e o saber disciplinar.

¹⁴ No PCN-História/1998 consta: “os conteúdos a serem trabalhados com os alunos não se restringem unicamente ao estudo de acontecimentos e conceituações históricas. É preciso ensinar procedimentos e incentivar atitudes que sejam coerentes com os objetivos da História.” (p.45). Note-se, também que, a ficha de avaliação do PNLD/2002, conforme nota anterior, também prioriza estes procedimentos.

Assim, embora com finalidades diferentes, as coleções analisadas de 2000 e 2001 demonstram que os exercícios foram adquirindo papel mais significativo na conformação da História como disciplina escolar.

2.2. Exercitando uma tipologia

Resta-me entender os objetivos dos exercícios – será que se mantêm, apesar das idéias teoricamente defendidas, ligados à memorização? Já que se propõe a valorização de procedimentos específicos em cada uma das disciplinas escolares, quais são os que se vinculam diretamente à aprendizagem da História? Enfim, qual a especificidade dos exercícios propostos por estas coleções didáticas dentro do processo ensino-aprendizagem de História?

Nesta parte do trabalho, que procura quantificar e analisar dados, não me dedicarei a tratar especificamente dos conteúdos disciplinares, pois não encontrei categorias comuns que os tornasse quantificáveis.

Salientando a dificuldade que enfrentei muitas vezes de definir exatamente o processo cognitivo utilizado nos exercícios propostos pelas coleções, optei por utilizar uma tipologia de tarefas acadêmicas baseada nos processos cognitivos que nelas predominantemente se realizam utilizada por J. Gimeno Sacristán em sua obra *O currículo: uma reflexão sobre a prática* (2000). Nesta obra, Sacristán, utilizando-se de categorias estabelecidas por Doyle, procura entender o currículo real praticado nas escolas, ao identificá-lo

como algo que adquire forma e significado educativo à medida que sofre uma série de processos de transformação dentro das atividades práticas que o tem mais diretamente por objeto. (Sacristán, 2000, p.9).

Creio que, apesar de estar analisando exercícios propostos por livros didáticos e não diretamente a prática escolar, como o autor, a tipologia pode evidenciar algumas características essenciais dos mesmos.

As tarefas estão divididas em tarefas de memória, de procedimento, de compreensão, de opinião e de processos de descoberta, assim definidas:

a) Tarefas de *memória*, nas quais se espera dos alunos que reconheçam os reproduzam informação previamente adquirida, referente a dados, fatos e nomes. A informação adquire um caráter episódico sem ligação interna. O resultado ou a execução dessas tarefas é bastante previsível.

b) Atividades de *procedimento* ou de rotina nas quais se pede aos alunos que apliquem uma fórmula ou algoritmo que leva a uma determinada resposta.¹⁵

c) Tarefas de *compreensão*, nas quais se requer que os alunos reconheçam a informação, de modo que possam nos dar sua própria versão da mesma, apliquem procedimentos a situações novas, extraiam conseqüências, etc. Exigem a captação do significado dos conteúdos de que se ocupem, algo que manifesta na transformação pessoal de quem o assimilou. Este tipo de tarefas pretende gerar estratégias ou resultados, partindo da captação da estrutura semântica do conteúdo. Frente às atividades-rotina, neste caso, o sujeito compreende as razões pelas quais chega a um determinado resultado; a lembrança ou a recuperação de informações é involuntária, e o que a memória faz é reestruturar as informações num processo de reconstrução semântica do que reproduzi-las. Já não se espera do aprendiz o caráter previsível de respostas precisas. São tarefas que exigem maior experiência, tratando o conteúdo detidamente e sob formas de atividades diversas, às quais nem sempre é fácil aplicar padrões de avaliação muito precisos.

d) Tarefas de *opinião*, nas quais se pede ao aluno que mostre suas reações pessoais e preferências sobre algum conteúdo. São atividades com resultados abertos, escassamente previsíveis, que inclusive não necessitam da compreensão do material embora se possa notar no resultado se é feita relação ao mesmo ou não.

¹⁵ Considerei “procedimentos” relacionados à aprendizagem de História os que solicitavam descrição de figuras; pesquisa de assuntos diversos ou localização geográfica de um lugar citado; autoria, a data e dados de textos utilizados como fontes históricas; elaboração de quadros comparativos de dois momentos históricos; comparação de mapas de diferentes períodos e estabelecimento de semelhanças e diferenças entre duas situações tratadas.

Poder-se-ia acrescentar as tarefas que implicam processos *de descoberta*, cujo produto final não é simples opinião aberta, mas os resultados de alguma forma redescobertos pelo aluno. (Sacristán, 2000, pp. 223-224, grifos do autor)

Para o levantamento de dados, analisei todos os exercícios dos volumes dedicados a 5ª e 6ª séries das três coleções, separando-os em relação à tipologia citada.

Considerarei o número de perguntas de cada questão. Exemplificando a forma de quantificação utilizada, cito o levantamento de dados realizado no capítulo 5 do volume 2 da coleção *História temática*, intitulado *Conflito, dominação e resistência*, que, na seção *Trabalhando com documentos*, apresenta os seguintes trechos de textos com diferentes visões sobre os nativos do Brasil:

- trecho da carta de Caminha
- texto sobre a visão de um índio tupinambá sobre a coleta do pau-brasil de Jean de Léry
- texto do pe Manuel da Nóbrega com sugestões sobre como tratá-los
- carta do bandeirante Domingos Jorge Velho sobre a atividade de apresamento de índios.

O exercício solicita:

Agora que você leu atentamente os documentos, responda às questões:

1. Identifique;
 - a) os autores dos documentos
 - b) que sujeito histórico (personagem) é cada um dos autores
 - c) a época em que foram escritos os documentos
 - d) o assunto de cada documento
 - e) a posição dos autores sobre os indígenas
2. Retire dos textos (identificando o número dos documentos) frases que demonstrem as maneiras como os europeus viam os nativos. (Montellato et al, 2000, volume 2, p.98).

Ao quantificar as perguntas considerei as questões *a*, *b*, *c* como procedimentais e as questões *d*, *e* e 2 como compreensivas. Procurei deste modo evidenciar as especificidades de cada uma das perguntas, já que cada questão, composta de várias perguntas, representa etapa da totalidade dos exercícios e tem finalidade diferenciada.

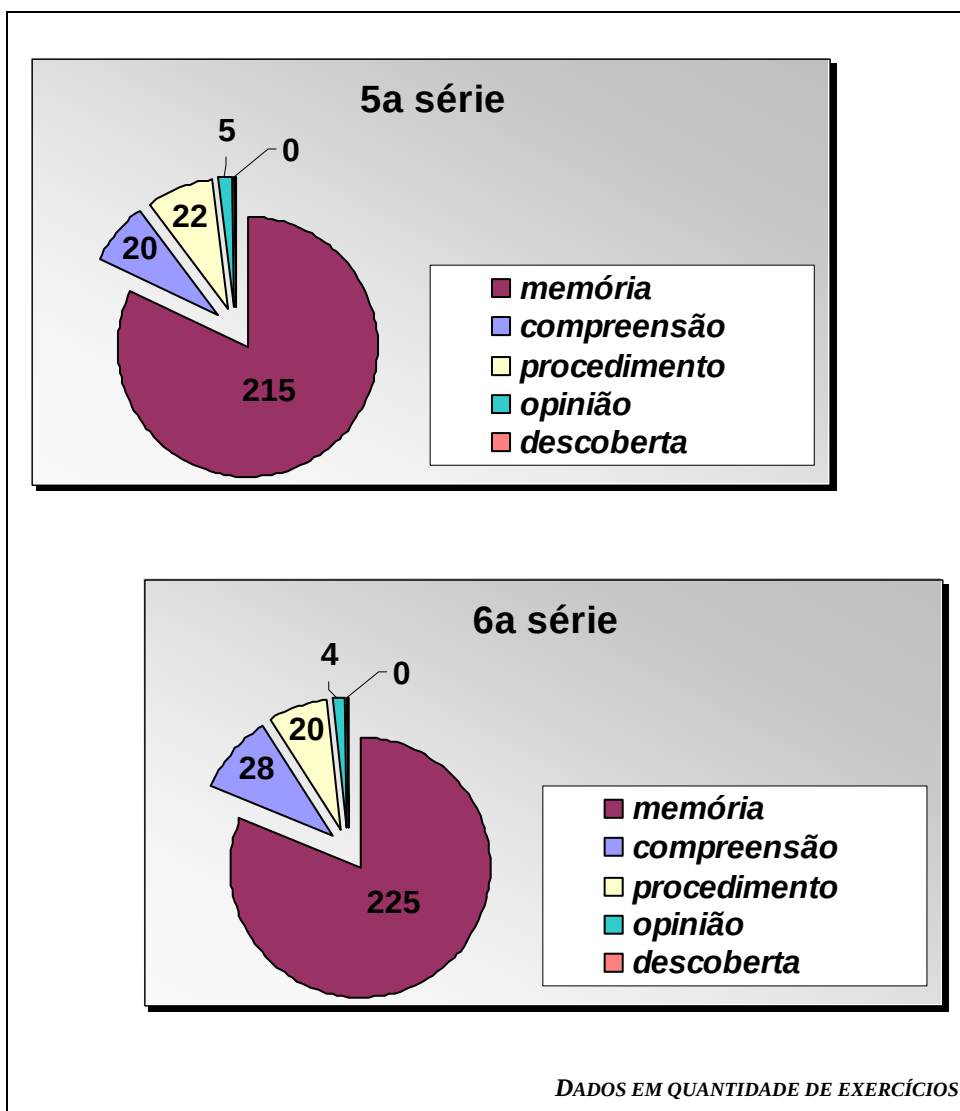
Passo agora a apresentar os gráficos de cada uma das coleções, analisando-os separadamente. Após a análise de cada uma das coleções comparo os dados levantados.

2.2.1. A obra *História & vida* (1991) de Nelson e Claudino Piletti:

Os dados levantados pelos exercícios desta coleção separados segundo as categorias já explicitadas possibilitaram elaborar os seguintes gráficos:

GRÁFICO 02

TIPOS DE EXERCÍCIOS PROPOSTOS PELA COLEÇÃO HISTÓRIA & VIDA DE NELSON E CLAUDINO PILETTI (1991)



Observamos maior incidência de exercícios que objetivam a memorização e que esta tendência não se modifica na análise por série.

Entretanto, ao analisar as perguntas feitas, notamos que não se trata de valorizar um acontecimento, um fato que deveria ser simplesmente memorizado. Considerei estas questões como de memória devido ao fato de solicitarem reprodução de informações com resultado previsível, já que existe apenas uma possibilidade de resposta.

As questões apresentam-se como um roteiro de leitura do texto explicativo, ao trazer questões que o acompanham desde a apresentação do capítulo, passando pelas

demais informações e pela conclusão do capítulo. Assim, por exemplo, ao tratar de *A chegada dos portugueses*, capítulo do 3º capítulo do 1º volume, o conteúdo é apresentado através de situação hipotética de pouso de uma nave espacial cujos tripulantes pretenderiam mudar os costumes e passariam a explorar o lugar onde o aluno vive e a primeira questão solicita:

1. A que fato se poderia comparar a ocupação do Brasil pelos portugueses em 1500? Por quê? (Piletti e Piletti, 1991, p.41).

E, assim, as perguntas seguem como um roteiro do conteúdo desenvolvido pelo texto explicativo:

2. Escreva algumas linhas sobre o choque dos índios com a chegada dos portugueses.
3. Que idéia os europeus faziam do mundo antes da vinda dos portugueses ao Brasil?
4. Como era a Europa nessa época?
5. Escreva um pequeno texto sobre os principais grupos da sociedade européia dessa época.
6. De que maneira as Cruzadas contribuíram para o crescimento do comércio?
7. Quem eram os burgueses?
8. Que outras mudanças aconteceram na Europa ao mesmo tempo que se desenvolveu a burguesia?
9. O que preocupava os comerciantes da época?
10. Qual a solução encontrada para os problemas existentes? Por quê?
11. Por que uma viagem através do oceano era arriscada?
12. Quais os resultados das Grandes Navegações para a burguesia, para os reis, para o mundo/
13. Por que houve tanta hostilidade e tantas guerras entre os portugueses e índios? (Piletti e Piletti, 1991, vol.1, p.41).

Da mesma forma que no texto explicativo, espera-se que os alunos, através dos exercícios, tomem conhecimento de diversas informações que, unidas, formam um todo coerente que irá ajudá-los a entender a “confusão geral” que representou a chegada dos europeus.

O caminho escolhido pelos autores da coleção neste capítulo para o entendimento dos fatos históricos foi o da dedução, trazendo informações que caminham no sentido de estabelecer uma consequência lógica. É assim que o texto explicativo conduz o raciocínio dos alunos:

Se alguém nasceu e viveu num pequeno povoado que não tem luz elétrica, nem jornal, nem rádio, nem televisão, certamente não faz idéia do que existe fora desse povoado. As idéias que tem sobre o resto do mundo vêm de algumas informações muito confusas, que um ou outro habitante do povoado traz depois de uma viagem até a cidade mais próxima.

Era isso, mais ou menos, o que acontecia na Europa no período anterior à vinda dos portugueses ao Brasil (Piletti e Piletti, 1991, vol 1, p.34).

E as questões, ao seguir o texto explicativo, vão incorporando dados gradativamente, para que os alunos inicialmente constatem o “choque” dos índios com a chegada dos europeus, a “confusão” pela chegada de um invasor explorador, relacionem esta vinda com as mudanças na vida européia com o desenvolvimento do comércio para concluir, na resposta da última pergunta, correspondente ao ante penúltimo parágrafo do capítulo:

A hostilidade e as guerras dominaram o relacionamento entre portugueses e índios. Estes foram exterminados pela ambição e sede de lucros dos invasores que, achando-se no direito de ocupar a nova terra, foram destruindo tudo o que encontravam pela frente. (Piletti e Piletti, 1991, vol.1, p.40).

Em outros capítulos não observei com tanta clareza a opção de ir acrescentando dados gradativamente para que o aluno possa deduzir uma conclusão, já que não existe uma idéia percorrida por todo o texto. Principalmente nos capítulos referentes a conteúdos especificamente políticos, como *O primeiro Reinado*, *O período regencial* e *O segundo Reinado*, os exercícios, embora estabeleçam perguntas que podem ser resolvidas acompanhando-se o texto explicativo, são pontuais e não conduzem a uma

conclusão. Representam, portanto, mais especificamente “tarefas de memória”, com objetivo de que os alunos reconheçam e reproduzam informações do texto explicativo.

Os demais exercícios propostos no capítulo *A chegada dos europeus* reforçam as informações priorizadas no capítulo, procurando apresentar a visão do indígena sobre seu mundo através de uma poesia de Germano Maia retirada da obra *Um povo sem rosto* e discutir a situação dos indígenas após a chegada dos europeus e na atualidade, através de perguntas opinativas e de procedimento:

Outras atividades

1. Trabalho em grupo sobre a seguinte questão: os portugueses tinham o direito de ocupar as terras dos índios? Por quê? A questão, depois de respondida pelos grupos, pode ser discutida pela turma toda.
2. Pesquisar em grupo, usando jornais e revistas, notícias atuais sobre a violação das terras indígenas. As notícias encontradas podem ser colocadas num jornal mural e comentadas em sala de aula. (Piletti e Piletti, 1991, vol.1, p.42).

Observamos que as perguntas dos exercícios induzem o aluno a um determinado posicionamento frente a um acontecimento, no caso da revolta contra as ações de imposição da cultura européia e de dominação, ao mesmo tempo que solicitam que os alunos identifiquem permanência da situação estudada no passado, através de pesquisa.

O capítulo encerra-se com uma pergunta “de compreensão”:

3. Expressão plástica: Fazer um cartaz – com pinturas, recortes, colagem etc. – comparando o índio com o português, colocando o índio com o português, colocando as características de um e de outro: maneira de vestir, de falar, de pensar etc. Os cartazes podem ser expostos em sala de aula. (Piletti e Piletti, 1991, vol.1, p.42).

Relembrando os objetivos colocados pelos editores observamos que os exercícios procuram alcançar o objetivo de aprender História “de forma inovadora”, já que são

eles que sugerem debates, outras formas de expressão que não a escrita e solicitam opiniões do aluno sobre o assunto estudado.

E, na medida em que o texto explicativo e os exercícios evidenciam os pontos de vista de todos os sujeitos históricos envolvidos, os alunos podem ter uma “leitura crítica”:

É preciso ouvir a outra verdade da história, contada pelo índio, o primeiro povo a viver no Brasil. Só assim, respeitando e fazendo valer o direito de todos, é que poderemos construir um mundo melhor, mais humano e mais justo. (Piletti e Piletti, 1991, vol.1, p.40).

A preocupação em construir um “mundo melhor, mais humano e mais justo”, relacionado ao que os autores da coleção entenderiam com uma “leitura crítica do passado e do presente ao mesmo tempo” está no texto explicativo e em perguntas de todos os capítulos. Junto com o texto explicativo, é através de questões opinativas, de procedimento e de compreensão que os autores procuram estabelecer o que entendem por “criticidade”, muitas vezes já direcionada pelo texto explicativo e pelo próprio conteúdo da pergunta. Muitas vezes, o conteúdo histórico torna-se o modo pelo qual os autores apresentam situações do passado que permanecem no presente, possibilitando que alunos e professores discutam temas contemporâneos. Algumas passagens do texto explicativo e o próprio teor de algumas questões tornam a coleção opinativa e, por vezes, panfletária.

Assim, por exemplo, ao estudar *A economia colonial*, os alunos são convidados a elaborar um cartaz sobre a fome, o estudo de *O governo* durante o período colonial possibilita a elaboração de um cartaz sobre governo autoritário e governo democrático, o capítulo sobre *A sociedade* no mesmo período encerra-se com a elaboração de um cartaz sobre “pobreza versus riqueza em sua cidade ou no Brasil” (Piletti e Piletti, 1991, vol.1, p.75), ao tratar de O primeiro Reinado, os alunos devem elaborar um cartaz sobre o tema *O valor da liberdade*.

Observamos que se trata de uma coleção que, embora utilizando-se de forma predominante de exercícios “de memória”, não objetiva que a aprendizagem de História se assente em um conjunto de fatos e dados decorados, mas que procura construir um “raciocínio dedutivo” histórico, no qual os alunos vão se colocando no

lugar de personagens e imaginando situações através do conhecimento dos fatos do passado. Ao mesmo tempo, o conhecimento histórico não se relaciona unicamente ao passado, já que os autores o utilizam para defender algumas idéias sobre temas contemporâneos aos alunos. Segundo a análise realizada, entretanto, em alguns temas os exercícios sugerem uma aprendizagem baseada na utilização exclusiva da memória e da reprodução do conhecimento.

2.2.2. A coleção *História & vida integrada* de Nelson e Claudino Piletti (2001):

Conforme já comentado na apresentação das obras analisadas, esta coleção apresenta seus exercícios divididos em duas partes: uma logo após o texto explicativo de cada capítulo e outra em um “caderno de atividades”, parte integrante do corpo de cada volume situado no final de cada um dos volumes. Os conteúdos solicitados pelos exercícios do *Caderno de atividades* estão ligados diretamente ao conteúdo do texto explicativo e, em sua maioria, apresentam uma única possibilidade de resposta. São exercícios de completar frases, relacionar informações de duas colunas, palavras cruzadas, colocar fatos históricos em ordem cronológica, determinar se frases são falsas ou verdadeiras, tipos de exercícios não propostos pelos exercícios ao final de cada capítulo.

Interessante notar que os exercícios do *Caderno de atividades* não são comentados no *Manual do professor*, talvez devido ao fato de não constar dos volumes entregues para avaliação pelo PNLD e, portanto, terem sido entregues nas escolas públicas.

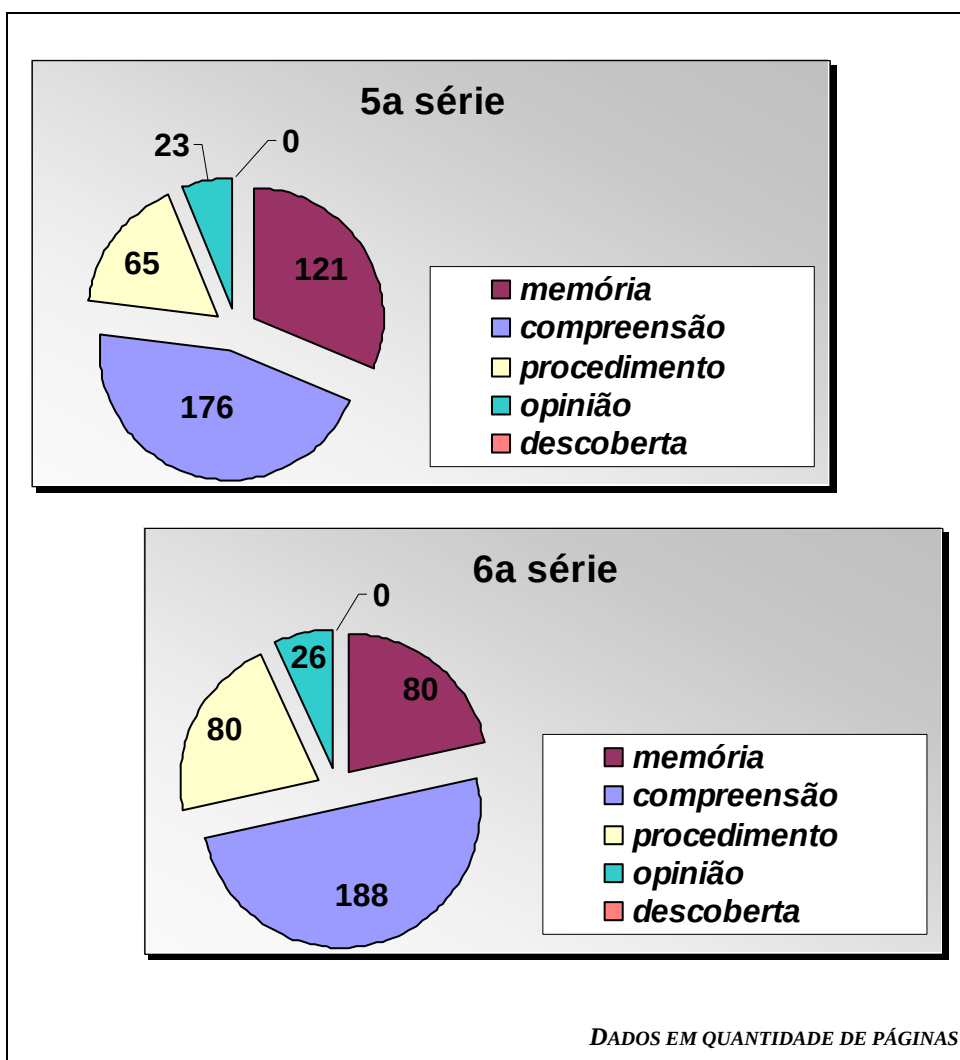
Para o levantamento dos dados considerei todos os exercícios propostos, estivessem presentes logo após o texto explicativo ou no *Caderno de atividades*, já que, se a editora optou por mantê-los nos volumes a serem vendidos, de alguma forma atendiam a necessidades então presentes no processo ensino-aprendizagem de História.¹⁶

¹⁶ Segundo relato feito a mim por Cândido Domingues Grangeiro, o objetivo era atender o professor já acostumado ao uso da coleção, tal como tradicionalmente se apresentava.

Seguem os gráficos elaborados segundo a tipologia de exercícios proposta por Sacristán já citada:

GRÁFICO 03

TIPOS DE EXERCÍCIOS PROPOSTOS PELA COLEÇÃO HISTÓRIA & VIDA INTEGRADA DE NELSON E CLAUDINO PILETTI (2001)



Comparando os dados alcançados entre as coleções de 1991 e 2001, observamos em primeiro lugar uma quantidade proporcional menor dos exercícios relacionados a tarefas de memorização na coleção de 2001. Segue uma tabela com a comparação numérica das duas coleções:

Tabela 01 - Proporção dos exercícios ligados a tarefa de memória*Com caderno de exercícios*

	História & Vida (1991)	História & Vida Integrada (2001)
5ª série	82,0%	31,4%
6ª série	81,2%	21,4%

Fonte: Levantamento feito nas obras *História & Vida* (1991) e *História & Vida Integrada* (2001)

Se retirássemos os exercícios presentes no *Caderno de atividades*, a existência de exercícios de memorização é mínima:

Tabela 02 - Proporção dos exercícios ligados a tarefa de memória*Sem caderno de exercícios*

	História & Vida (1991)	História & Vida Integrada (2001)
5ª série	82,0%	2,9%
6ª série	81,2%	1,5%

Fonte: Levantamento feito nas obras *História & Vida* (1991) e *História & Vida Integrada* (2001)

Assim, podemos afirmar que existiu, na coleção de 2001, grande tendência de abandono dos exercícios de memorização, configurando outra forma de entender as finalidades do aprendizado da História como saber escolar.

Ao compararmos os demais tipos de exercícios propostos pela coleção nas duas edições analisadas notamos que há aumento da quantidade de todos os demais tipos de tarefas:

Tabela 03 - Proporção dos exercícios ligados à compreensão*Comparação entre as duas coleções*

	História & Vida (1991)	História & Vida Integrada (2001)
5ª série	7,6%	45,7%
6ª série	10,1%	50,2%

Fonte: Levantamento feito nas obras *História & Vida* (1991) e *História & Vida Integrada* (2001)

Houve um aumento de 6 vezes na proporção dos exercícios de compreensão em relação aos exercícios sugeridos na coleção de 1990 e em 2001 se considerarmos os dados relativos à 5ª série e de 4,9 vezes relativos aos dados de 6ª série.

Em relação às tarefas identificadas como de procedimento, os dados obtidos possibilitaram estabelecer as seguintes comparações:

Tabela 04 - Proporção dos exercícios ligados a procedimentos*Comparação entre as duas coleções*

	História & Vida (1991)	História & Vida Integrada (2001)
5ª série	8,4%	16,9%
6ª série	7,2%	21,4%

Fonte: Levantamento feito nas obras *História & Vida* (1991) e *História & Vida Integrada* (2001)

O aumento das tarefas de procedimento comparando as duas coleções foi de 2 vezes em relação à 5ª série e de 2,9 vezes se considerarmos os exercícios existentes nos volumes de 6ª série.

Finalmente, em relação às questões que objetivam que os alunos dêem sua opinião, o quadro é o seguinte:

Tabela 05 - Proporção dos exercícios ligados a tarefas de opinião*Comparação entre as duas coleções*

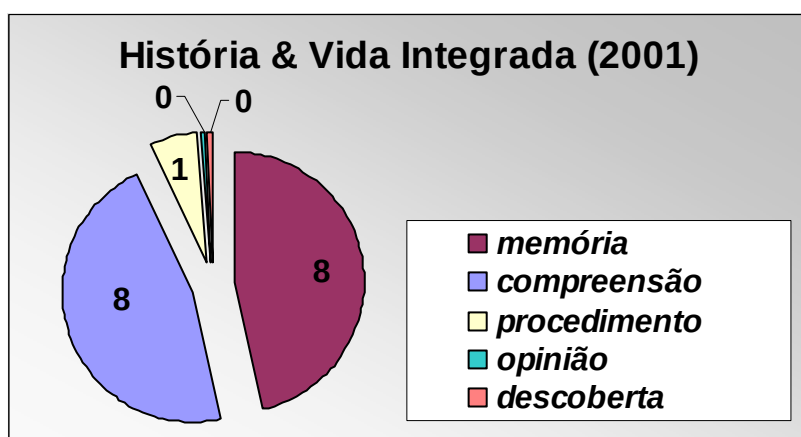
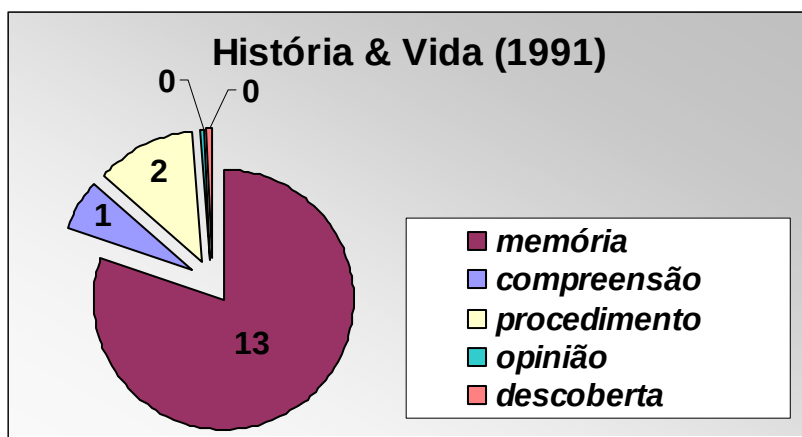
	História & Vida (1991)	História & Vida Integrada (2001)
5ª série	1,9%	5,9%
6ª série	1,4%	4,9%

Fonte: Levantamento feito nas obras *História & Vida* (1991) e *História & Vida Integrada* (2001)

Assim, houve um crescimento de 3,1 vezes em relação aos exercícios propostos como tarefas de opinião na coleção de 2001 em relação à de 1990 nos volumes dirigidos à 5ª série e de 4,9 vezes nos volumes de 6ª série.

A comparação sugere que houve crescimento em geral de todos os tipos de tarefas, embora haja um crescimento maior nas tarefas ligadas à compreensão.

Levando-se em conta que os conteúdos desenvolvidos nos volumes de 5as e 6as séries não são os mesmos, já que conforme descrito na apresentação das obras, os volumes com edição de 1990 dirigidos à 5ª e 6ª série estavam ligados aos conteúdos de “História do Brasil” e os volumes de 2001 tratam de conteúdos de “História do Brasil” e “História geral” de forma integrada, passo a quantificar os dados referentes aos exercícios propostos nos capítulos que tratam do tema *Governo* ou *Administração colonial*, a fim de evidenciar se as mudanças relacionam-se a diferentes perspectivas em relação à conformação da disciplina ou estão ligadas aos conteúdos específicos da disciplina.

GRÁFICO 04**TIPOS DE EXERCÍCIOS PROPOSTOS A PARTIR DO TEMA GOVERNO COLONIAL****COMPARAÇÃO ENTRE AS OBRAS ANALISADAS DOS IRMÃOS PILETTI****DADOS EM QUANTIDADE DE EXERCÍCIOS**

Observamos, assim, que ao tratar especificamente do conteúdo “Governo colonial” a tendência de diminuição de exercícios relativos à memorização permaneceu, assim como a tendência a uma maior presença proporcional de exercícios ligados à compreensão. Entretanto a comparação permite observar que ao tratar de conteúdos específicos, outras relações podem ser estabelecidas, relacionadas talvez à tradição escolar ou à própria dificuldade de elaboração de diferentes tipos de exercícios do conteúdo específico, uma vez que houve mudança na proporção observada – existe uma proporção maior de exercícios de memorização do que o observado no conjunto

da obra. Este estudo, entretanto, não objetiva evidenciar estas especificidades, já que não se propõe a analisar conteúdos tratando-os em suas particularidades.

Os exercícios ligados a tarefas de memória, situados principalmente no *Caderno de atividades*, permanecem se apresentando como um roteiro de leitura, o que inclui informações destacadas em boxes, que não estavam presentes na coleção analisada de 1990. Para exemplificar, analiso a seguir os exercícios propostos a partir do conteúdo desenvolvido no capítulo *Relações sociais na colônia: os engenhos de açúcar*, do 2º volume da coleção de 2001.

O conteúdo tratado refere-se à parte do que foi desenvolvido no capítulo *A sociedade*, do 1º volume da coleção de 1991, que incluía informações sobre a *sociedade açucareira*, *sociedade mineradora*, *sociedade pecuária*, *sociedade das missões*, *sociedade agrícola de subsistência* e um item final intitulado “*Milhões de brasileiros vivem marginalizados*”. As questões ligadas à memória denominam-se “questões de estudo”:

1. Questões de estudo
 - a. Explique uma das principais características da sociedade colonial.
 - b. Como era a organização familiar dos senhores de engenho, especificamente nas regiões em que mais se desenvolveu a produção de açúcar?
 - c. Qual era o papel da mulher nesse tipo de organização familiar?
 - d. Esse modelo era o único em toda a colônia? Dê exemplos.
 - e. Na organização familiar do tipo patriarcal, os casamentos eram combinados pelos pais dos noivos. Por que isso ocorria?

3. Dê a explicação ou faça um comentário para as afirmativas a seguir:
 - a. Nos engenhos de açúcar, as mulheres casavam-se cedo.
 - b. A residência do senhor de engenho precisava ser muito grande.
 - c. A sociedade formada em torno da produção de açúcar tinha uma relação direta com a propriedade rural e com a exploração da terra. (Piletti e Piletti, 2001, *Caderno de atividades*, vol. 2, pp. 43-44).

As respostas das perguntas *e* da questão 1, a questão *b* relacionam-se a conteúdos desenvolvidos em boxes. Todas as questões podem ser respondidas através de cópia do texto explicativo, daí tê-las considerado como tarefas de memória. Perguntas sobre os escravos do texto explicativo estão inseridas em outros exercícios.

Outras questões também objetivam que os alunos memorizem o conteúdo desenvolvido, com respostas curtas, que podem ser identificadas no texto explicativo ou em textos de outras partes do capítulo:

4. Releia o texto *Conselhos a um senhor* (páginas 142 e 143) e faça as seguintes atividades.
 - a. O que o senhor de engenho deve fornecer a quem o serve?
 - b. Para os escravos, são necessários três P. O que significam esses três P?
 - c. O que é dado em excesso aos escravos, mesmo sem provas, e com instrumentos de muito rigor?
 - d. Para os escravos, qual era o único alívio do cativo? (Piletti e Piletti, 2001, *Caderno de atividades*, vol.2, p.44).

Além de fornecer um roteiro de leitura, as questões de memória buscam, portanto, que os alunos memorizem determinados conteúdos pontuais. É importante salientar que a elaboração desses exercícios por si não garante a memorização do conteúdo, embora evidenciem uma forma específica de entender a assimilação do conteúdo histórico.

Neste capítulo específico, os exercícios propostos de compreensão e de procedimento procuram que os alunos assimilem o conteúdo através principalmente de comparações, seja da situação de escravos e senhores de engenho:

Releia os dois últimos capítulos. Depois faça um quadro comparativo entre a vida na casa-grande e nas senzalas. (Piletti e Piletti, 2001, vol. 2, p.144).

Ou através de situações do presente dos alunos:

Estamos acostumados a ver, lado a lado, a riqueza e a pobreza. Sinais desses dois extremos se tocam no nosso dia-a-dia: no trânsito, na televisão, nas igrejas. No período da História do Brasil que estamos estudando, os que detinham as riquezas eram outros e os despossuídos também. A partir dessa idéia, elabore um quadro comparativo da sociedade colonial: de um lado coloque os senhores de engenho; do

outro, os escravos. Depois elabore um quadro de acordo com a realidade atual. (Piletti e Piletti, 2001, vol.2, p.142).

A resposta sugerida no *Manual do professor* define:

Com a elaboração do quadro, pretende-se estimular os alunos a refletirem sobre as relações sociais da sociedade colonial e da atual, especialmente no que diz respeito às relações entre ricos e pobres. O quadro a seguir pode servir de referência:

Senhores de Engenho	Escravos
Com poder econômico	Sem poder econômico e sem direitos básicos
Boa alimentação	Alimentação insuficiente
Boas vestimentas	Vestimentas precárias
Propriedades	Sem propriedade, inclusive do próprio corpo
Relações familiares eram modelo ideal	Relações familiares à mercê dos senhores de engenho

Fonte: Piletti e Piletti, 2001, *Manual do professor*, vol 2, p 61.

Apesar da pergunta não especificar claramente o que pretende, observa-se que os autores buscam no que é conhecido pelos alunos informações que podem o auxiliar a assimilar as relações sociais existentes na colônia. Assim, entende-se que, relacionando novas informações ao que já é reconhecido pelos alunos, os exercícios propostos auxiliem a aprendizagem.

Além disso, perguntas procuram estabelecer relação entre o presente e o passado, em exercícios do tipo procedimentais que buscam o reconhecimento de permanências e mudanças entre situações vividas no passado e no presente e objetivam que os alunos treinem constantemente o procedimento de ir e vir no tempo:

Sob orientação de seu professor, reúna-se com um grupo de colegas e respondam; Hoje, com que idade geralmente as pessoas se casam? Existe na sua família liberdade para discutir assuntos como política, escolha da profissão, sexualidade? Uma pessoa rica tem poder para fazer justiça ou deve seguir as leis como todas as outras?

Anote suas conclusões e, ao longo deste capítulo, reflita sobre a situação colonial. Tente entender as mudanças ocorridas. E, sobretudo, tente identificar aquilo que permaneceu dos tempos coloniais em nossa sociedade. (Piletti e Piletti, 2001, vol 2, p. 140).

Vemos que objetivos relativos à prioridade dada pela coleção de se buscar semelhanças em situações vividas nos dois momentos permanece, embora a preocupação em evidenciar injustiças e situações a serem mudadas em relação à construção de “mundo melhor, mais humano e mais justo” tenha sido deixada de lado. A prioridade parece estar agora em entender o passado, a dimensão histórica do presente e no treino dos procedimentos específicos da disciplina.

Na coleção de 2001, apresenta-se neste capítulo um texto intitulado *Medo incentiva preconceito*, adaptado de reportagem da Folha de S. Paulo de 8/11/1992 e as questões solicitam que os alunos discutam semelhanças e diferenças em relação ao preconceito e nas relações sociais de “hoje” e da época colonial e elaborem um relatório sobre a discussão, salientando sua opinião. Debate-se o preconceito, estabelecendo-se semelhanças e diferenças do conteúdo estudado no passado e no presente.

2.2.3. A obra *História temática* de Andrea Montellato, Conceição Cabrini e Roberto Catelli Jr (2000)

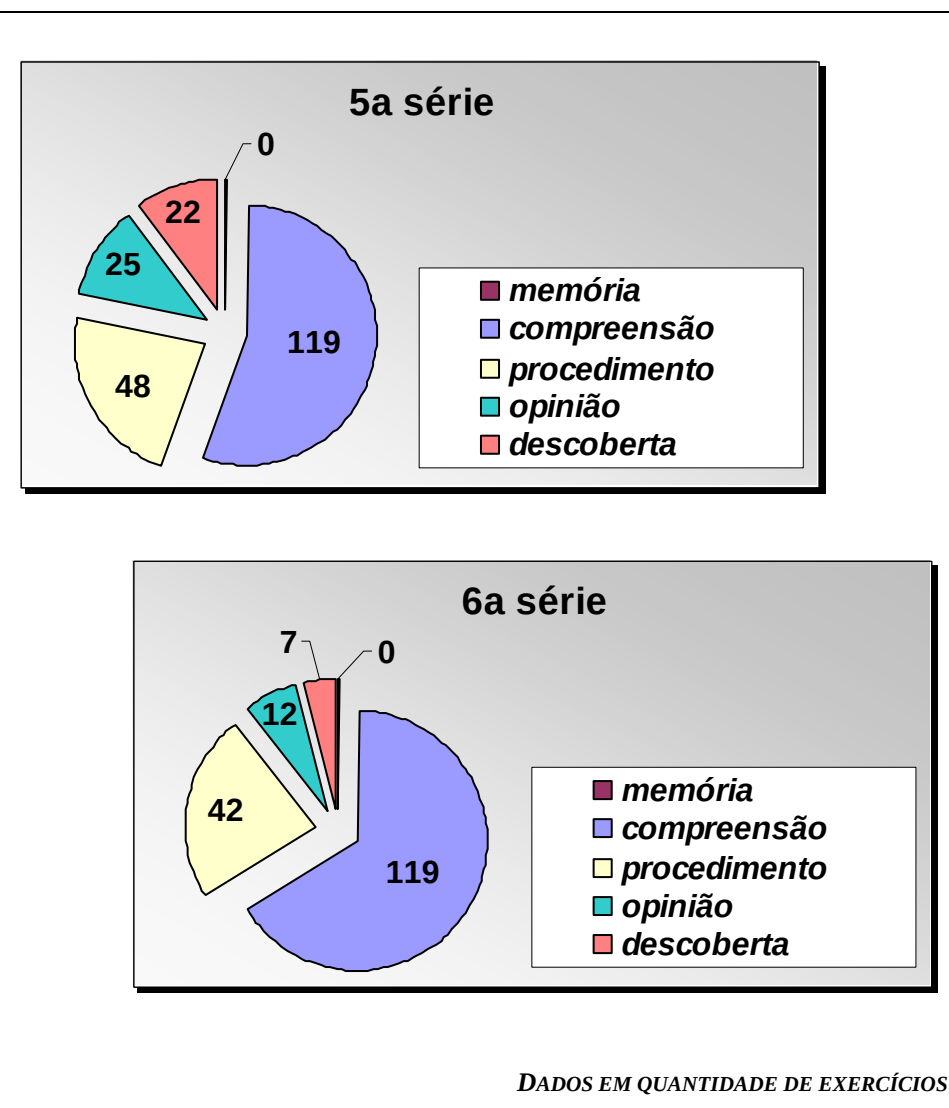
Conforme já explicitado, os exercícios nesta coleção estão localizados ao longo de todo o capítulo e têm papel essencial no processo de aquisição dos conteúdos históricos na perspectiva de seus autores. Embora seja possível a utilização da coleção sem que se faça todos os exercícios, é essencial sua elaboração para que a proposta de aprendizagem dos autores se efetive. Isto porque, diferentemente do que acontece com o proposto pela coleção *História & vida integrada*, onde os exercícios foram

realizados com objetivo de atender a uma exigência editorial, os exercícios constituem parte essencial da proposta pedagógica dos autores.

Da mesma forma que na análise das outras coleções, passo a analisar os exercícios segundo a tipologia escolhida e a comparar os dados conseguidos nas três coleções, para depois analisar a especificidade dos objetivos dos exercícios na coleção. Os dados levantados possibilitaram a montagem do seguinte gráfico:

GRÁFICO 05

TIPOS DE EXERCÍCIOS PROPOSTOS PELA COLEÇÃO HISTÓRIA TEMÁTICA DE ANDREA MONTELLATO, CONCEIÇÃO CABRINI E ROBERTO CATELLI JUNIOR (2000)



Temos, da mesma forma que nas outras coleções, quadro bastante semelhante nas duas séries e grande incidência de exercícios de compreensão. Além disso, os autores desta coleção não propõem exercícios “de memória”, tendência já observada nos exercícios propostos após os capítulos na obra editada em 2001 de Nelson e Claudino Piletti – na análise feita não encontrei nenhuma pergunta que pudesse ser solucionada através de reprodução de informação dada no texto explicativo ou em textos complementares.

Comparando a porcentagem de tipos de exercícios encontrada em todas as coleções foi possível elaborar as seguintes tabelas:

Tabela 06 - Comparação da proporção dos exercícios ligados a tarefas de compreensão

Comparação entre as três coleções

	História & Vida (1991)	História & Vida Integrada (2001)	História Temática (2000)
5ª série	7,6%	45,7%	55,6%
6ª série	10,1%	50,2%	66,1%

Fonte: Levantamento feito nas obras *História & Vida* (1991), *História & Vida Integrada* (2001) e *História Temática* (2000)

Temos, portanto, que na coleção *História temática* (2000), os exercícios de compreensão representam a maior parte dos exercícios propostos, confirmando a tendência observada na análise de dados da coleção *História & vida integrada*.

Os dados referentes aos demais tipos de exercícios possibilitaram a elaboração das tabelas a seguir:

Tabela 07 - Comparação da proporção dos exercícios ligados a tarefas de procedimento

Comparação entre as três coleções

	História & Vida (1991)	História & Vida Integrada (2001)	História Temática (2000)
5ª série	8,4%	16,9%	22,4%
6ª série	7,2%	21,4%	23,3%

Fonte: Levantamento feito nas obras *História & Vida* (1991), *História & Vida Integrada* (2001) e *História Temática* (2000)

Tabela 08 - Comparação da proporção dos exercícios ligados a tarefas de opinião

Comparação entre as três coleções

	História & Vida (1991)	História & Vida Integrada (2001)	História Temática (2000)
5ª série	1,9%	5,9%	11,7%
6ª série	1,4%	6,9%	6,7%

Fonte: Levantamento feito nas obras *História & Vida* (1991), *História & Vida Integrada* (2001) e *História Temática* (2000)

Os autores da *História temática* incluem questões “de descoberta”, o que não foi observado nas coleções de Nelson Piletti e Claudino Piletti. Este tipo de exercício, como veremos a seguir, relaciona-se com o que os autores entendem ser fundamental para a aprendizagem de História.

Temos, então, que, existe duas diferenças entre os tipos de exercícios propostos pelas duas coleções mais atuais, a saber:

- inexistência de exercícios de memorização na coleção *História temática* e pouca quantidade na obra *História & vida integrada* (2001), com a retirada dos exercícios do *Caderno de atividades*,

- existência de exercícios de descoberta na coleção *História temática* (2000).

Podemos ainda concluir que a quantidade de exercícios respeita uma ordem, com maior quantidade de exercícios de compreensão, seguida de exercícios de procedimento e finalizando com número menor de exercícios opinativos.

Passo agora a analisar o papel dos exercícios nesta obra especificamente.

Da mesma forma que na coleção *História & vida integrada* (2001), os exercícios propostos pela coleção *História temática* (2000) mostram que seus autores julgam essencial para a aprendizagem da História valorizar e explorar conhecimento que os alunos adquiriram do assunto ou de alguns de seus aspectos fora do espaço escolar. Entretanto, se na coleção *História & vida integrada* este conhecimento era utilizado como instrumento para a compreensão, na *História temática* representa a fonte da questão que “problematizará” o passado.

Assim, por exemplo, algumas figuras de atividades econômicas ligadas à indústrias, agricultura, comércio e atividades de lazer geram questões de compreensão em relação à definição de “economia” e a relação entre a economia e a vida cotidiana:

3. Como a economia de sua região interfere na sua vida cotidiana?
4. Depois disso, você diria que a forma de organização da economia interfere no nosso modo de vida? Como? (Montellato et al., 2000, vol.2, p.119).

É a partir desta questão que os autores pretenderam elaborar seu questionamento do passado, buscando relações entre o sistema econômico e a vida individual, entre a história e a vida do aluno.

Após o estudo das atividades econômicas do período colonial é apresentado novo capítulo intitulado *Fragmentos da vida colonial no Brasil*. A pergunta final do texto de apresentação deste representa a forma como os autores da coleção entendem a importância do conhecimento da História:

Podemos entender algum aspecto da nossa sociedade atual compreendendo seu passado? (Montellato et al., 2002, vol.2, p.130)

Assim, da mesma forma que faz o historiador ao questionar suas fontes a partir de interrogações de seu presente, os temas eleitos, os assuntos escolhidos, os exercícios propostos pela coleção procuram questionar, ou, como afirmam os autores “problematizar” alguma situação vivida no presente, que será compreendida através do conhecimento de fatos ou situações existentes no passado:

A partir do presente “fazemos perguntas” ao passado, problematizamos o passado, queremos que ele nos responda a determinadas questões pelas quais nos interessamos. (Montellato et al, 2000, Manual pedagógico, todos os volumes, p. 5)

Deste modo, no capítulo citado acima, os autores questionam o “jeitinho brasileiro” através de perguntas a partir da leitura e compreensão de letras de duas músicas, *14 anos* de Paulinho da Viola e *O que será de mim* de Ismael Silva, Nilton Bastos e Francisco Alves, que retratam a figura do malandro, relacionando-o com características do patriarcalismo colonial, tema desenvolvido posteriormente na seção *Painel*:

1. O que você entende por “jeitinho” brasileiro?
2. Em quais profissões, no Brasil, costuma-se utilizar o título de doutor? Há alguma característica comum entre elas?
3. Você gostaria de seguir algumas dessas profissões? Por quê?
4. Por que os autores das letras das canções, da MPB, teriam se dedicado ao tema da malandragem?
5. A partir do que você conhece e dos textos transcritos, faça uma descrição da figura do malandro no Brasil.
6. A figura idealizada do malandro, marca urbana do Rio de Janeiro, capital de República até 1961, não depende da lei. Será que no Brasil a relação entre as pessoas é mais importante do que leis e as regras? Onde entra o “jeitinho” brasileiro? Como a existência de “doutores” modifica a relação entre as pessoas? Você concorda ou discorda? Argumente. (Montellato et al, 2000, vol.2, p.131).

Observamos, assim, que, partindo da definição que o aluno dá ao “jeitinho brasileiro”, as perguntas vão se ampliando em relação ao universo do que estaria relacionado com o tema até que é proposto ao aluno o levantamento de hipótese sobre se relações pessoais são mais importante de que regras e leis no Brasil. Assim, os autores da coleção evidenciam sua forma de entender a aprendizagem da História – a partir da constatação de que relações pessoais são mais importantes que leis e regras em algumas situações vivenciadas pelos alunos, procura-se no passado fatos e situações que expliquem a origem desta característica.

Este método de aprendizagem modifica os assuntos, e seus respectivos objetivos, a serem desenvolvidos nas aulas de História. Assim, por exemplo, as “revoltas coloniais”, que tradicionalmente são apresentadas para o entendimento do processo da Independência do Brasil, na coleção *História temática* aparecem como movimentos que buscaram a constituição de uma ordem diferente daquela que se estabelecia com o “jeitinho brasileiro”:

Ao lado de uma lógica perversa, que não garante a igualdade de direitos e deveres entre os cidadãos, há aqueles grupos sociais que se organizaram em busca de conquistas de direitos e lutaram por transformações. Exemplos disso são os movimentos organizados durante o período colonial reivindicando a quebra do pacto colonial e a independência brasileira. (Montellato et al, 2000, *Manual pedagógico*, vol.2, p.41).

Ao final do capítulo, após informações sobre o Barroco, festas populares, religiosidade e feitiçaria, moradas coloniais e educação, é solicitado que os alunos elaborem uma síntese final, que retoma o objetivo inicial do capítulo de estabelecer relações entre o passado e o presente e, principalmente, de entender “algum aspecto da nossa sociedade atual compreendendo seu passado”. Para tanto, devem escolher um tema, entre todos os desenvolvidos no capítulo, e estabelecer relação entre o passado e o presente:

1. Faça uma lista dos temas estudados no capítulo que se relacionam com a vida em sociedade do Brasil colonial. Você pode começar com os temas “festa” ou “religiosidade”, por exemplo.

2. Dos temas levantados, qual (is) deles parece (m) possibilitar o estabelecimento de uma relação com os dias de hoje? Escolha um e faça um breve relato do que você conhece dele na atualidade.
3. Faça uma pesquisa sobre o assunto. Consulte livros, amigos, parentes, jornais, revistas, arquivos fotográficos, obras de arte, etc., a fim de colher mais informações. Procure descobrir:
 - a) desde quando ocorre;
 - b) quais grupos sociais estão envolvidos;
 - c) qual a sua história (Sempre foi assim? O que mudou? Como é hoje? Qual a relação com o passado?)
4. Faça um texto síntese sobre o tema escolhido e, se possível, tire uma fotografia correspondente a ele nos dias atuais. Exponha para a classe. (Montellato et al, 2000, vol.2, p.146)

Assim, o exercício de síntese se relaciona novamente com a vida do aluno e com a aplicação de conceitos desenvolvidos no capítulo. Esta prioridade de introduzir a perspectiva individual do aluno na apresentação dos assuntos a serem tratados e no momento de organizar o conhecimento adquirido é uma marca da coleção, da sua perspectiva de como acontece a aprendizagem da História no contexto escolar e é realizada através da escolha de conteúdos a serem tratados e dos exercícios propostos:

Não acreditamos em transmissão do conhecimento baseada em mera exposição de conteúdos, lições e exercícios de fixação, pois conhecer implica um movimento recíproco entre sujeito e objeto de estudo. (...)

A coleção propõe-se a estabelecer um diálogo entre os conhecimentos que os alunos adquirem de modo informal e os saberes escolares. São estes que devem contribuir para desenvolver conceitos que os ajudem a ler e analisar o mundo e seu tempo, adquirindo autonomia e sendo incentivados a buscar novas fontes de informação e de conhecimento. (Montellato et al., 2000, *Manual pedagógico*, todos os volumes, p. 4)

Assim, os exercícios demonstram nesta coleção claramente seu papel na conformação da História como disciplina escolar. Não se trata de trazer aos alunos o que foi recentemente pesquisado sobre o tema religiosidade ou feitiçaria no período colonial, ou as idéias desenvolvidas por Gilberto Freire sobre as relações entre escravo e filho do senhor de engenho, mas de escolher algumas das informações produzidas, para que o aluno caracterize “sociedade colonial” e identifique relações com o presente, finalidades escolhidas da aprendizagem da História na escola.

Da mesma forma, identificar a aquisição do conhecimento como “movimento recíproco entre sujeito e objeto de estudo” representou na coleção a escolha de perguntas que trouxessem a presença contínua do aluno como elemento ativo no processo de aprendizagem.

Capítulo 3

Conceitos fundamentais do ensino de História seu tratamento nos exercícios nas coleções analisadas

Procurando identificar a especificidade do saber histórico vinculado pelas coleções analisadas defini duas categorias básicas a serem analisadas –trabalho e tempo. São conceitos fundamentais, presentes em diferentes momentos da produção didática da História e que podem possibilitar a identificação da especificidade dos exercícios elaborados através dos livros didáticos para o ensino da disciplina.

O tempo histórico foi a que mais apresentou mudanças no tipo de exercícios elaborado pelas coleções didáticas, se levarmos em consideração o intervalo de dez anos que separam a edição das três coleções. Trabalho, assim como sujeito histórico, poder, cultura apresentaram poucas diferenças ao serem tratados nos exercícios. Devido ao tempo exíguo para a elaboração da dissertação, optei por elaborar a análise com maior profundidade em relação somente às duas categorias.

Ao privilegiarmos conceitos como categorias de análise já estamos diante da conformação de um modo específico de entender esta disciplina escolar – não se trata mais de classificar ou colecionar séries de fatos políticos, mas de entender a história como um conhecimento que procura, através de categorias de análise específicas, comparar e relacionar acontecimentos.

Assim, independente do conteúdo analisado, se as sociedades nativas do Brasil ou a Revolução Industrial do século XVIII na Inglaterra, temos estas categorias desenvolvidas nos textos explicativos e nos exercícios sugeridos. Fazem parte do que é considerado atualmente fundamental para a formação histórica do educando, conforme identificado por um dos objetivos gerais de História do PCN-História/1998:

- Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e discontinuidades, conflitos e contradições sociais. (PCN-História, 1998, p. 43)

Também a avaliação realizada pelo PNLD/2002 dos livros didáticos de História incluíram em sua análise item que priorizava estas categorias, denominadas pelo documento como “categorias centrais do conhecimento histórico”: no item Metodologia da História, entre outros aspectos analisados consta:

- Trabalha adequadamente categorias centrais do conhecimento histórico (tempo, espaço, sujeito histórico, cultura, natureza, sociedade, relações sociais, poder, trabalho, período, seqüência, transformação, passado, presente, futuro, simultaneidade, duração).(p.294)

Entendendo “período”, “seqüência”, “transformação”, “passado”, “presente”, “futuro”, “simultaneidade” e “duração” como elementos do “tempo”, acabei por privilegiar as categorias indicadas.

3.1. O conceito “trabalho”:

Para análise da categoria “trabalho” elegi dois assuntos- o trabalho nas sociedades indígenas e o trabalho assalariado desenvolvido nas explicações referentes a Revolução Industrial. Acredito estar assim tratando do “trabalho” em relação à satisfação das necessidades básicas do homem e na gênese de sua conformação atual.

As duas coleções de Nelson e Claudino Piletti trazem o conteúdo “*A vida dos primeiros habitantes do Brasil*” para desenvolver a conceituação do trabalho como forma de garantir a sobrevivência:

Como os índios conseguem seu alimento? A maioria deles vive da coleta de frutos da floresta (cacau, maracujá, jabuticaba, araçá, etc.), da agricultura (mandioca, milho, batata-doce, abóbora, amendoim etc.), da caça (anta, tatu, veado, paca etc.) e da pesca (traíra, pacu, piava etc.). (1991, vol 1, p.28).

Cada tribo tem seu jeito de distribuir as tarefas entre seus membros. Há trabalhos que são feitos pelas mulheres e outros que normalmente são feitos pelos homens. As mulheres geralmente fazem as seguintes tarefas: o trabalho agrícola, desde o plantio até a colheita; a coleta dos frutos da floresta; a fabricação da farinha; a comida e os demais serviços domésticos; o cuidado das crianças. Os homens fazem o trabalho mais pesado: a derrubada da mata e a preparação da terra; a caça e a pesca; a fabricação de canoas; a construção das casas. Além disso, são tarefas masculinas as expedições guerreiras; a proteção das mulheres, crianças e velhos. . (1990, vol 1, p.24-25)

A informação é salientada também nos exercícios, onde se solicita que os alunos respondam:

- 1.Como era o trabalho dos habitantes do Brasil antes da chegada dos portugueses? (p 42)
- 5.Quais os trabalhos geralmente feitos pelas mulheres?
- 6.Quais os trabalhos geralmente feitos pelos homens? (1990, vol.1, p.32).

Observamos, assim, que, ao tratar dos índios brasileiros, o conteúdo salientado é a forma como conseguiam o necessário para sua sobrevivência, relacionando-o como uma forma “natural”, ao identificar trabalho com a satisfação das necessidades básicas do ser humano e com divisão de tarefas relacionada a diferenças sexuais. O que se objetiva é que os alunos identifiquem na história um período em que o trabalho respondia a necessidades naturais.

A coleção de 2001 mantém as mesmas informações:

A maior parte dos povos indígenas vive da coleta de frutos da floresta (cacau, maracujá, jabuticaba, araçá, etc), da agricultura (mandioca, milho, batata-doce, abóbora, amendoim, etc.), da caça (anta, tatu, veado, paca, etc.) e da pesca (traíra, pacu, piava, etc.).
(...)

As tarefas são divididas entre os membros das tribos e, geralmente, obedecem à seguinte distribuição. (Piletti e Piletti, 2001, vol 2, p.86)

Segue quadro com divisão sexual das tarefas.

Os exercícios, entretanto, não retomam essas informações e salientam questões sobre a diversidade de povos indígenas no momento de chegada do europeu, as diferenças culturais entre as duas sociedades e comparações entre o modo como índios e portugueses se relacionam com a Natureza. O priorizado pelas questões deixou de ser a conceituação do trabalho como modo de satisfação das necessidades básicas do homem para se localizar no respeito às diversidades de povos e seus diferentes pontos de vista.

Esta prioridade atende ao estabelecido pelos PCN-História/1998 – ao justificar a escolha dos eixos temáticos a serem estudados nos dois ciclos finais do ensino fundamental, e especialmente, ao explicar a definição de “história das relações sociais, da cultura e do trabalho” como eixo temático das 5ª e 6ª séries, define-se:

As lutas sociais de grupos e classes, que reivindicam respeito às diferenças e igualdades, e as lutas de culturas e etnias na defesa de seus territórios e de suas identidades são problemas cruciais do mundo de hoje. São importantes temas de estudo, na medida em que buscam a compreensão da diversidade de modos de vida, de culturas e de representações internas das sociedades e das organizações sociais. São historicamente relevantes por possibilitarem estudos sobre trocas, intercâmbios e confrontos que contribuem para as transformações e as permanências históricas. (PCN-História, 1998, p.47)

Temos, portanto a valorização do conteúdo disciplinar relacionado a dois aspectos considerados essenciais: à formação do aluno como cidadão: que respeite a diversidade cultural e social e, em relação aos objetivos disciplinares propriamente ditos, que consiga perceber a historicidade do momento em que vive, na medida em que identifique permanências e mudanças em relação ao passado vivido.

A questão da seção *A História em debate* coloca já no início do capítulo a prioridade dada pelos autores no estudo das populações nativas do Brasil:

O que você faria se de repente um povo estranho chegasse à sua cidade e impusesse costumes, língua e religião diferentes dos seus?

Foi o que aconteceu com os índios que habitavam o território brasileiro quando, em 1500, aqui chegaram os portugueses.

Refleta sobre esse fato. Depois de estudar o capítulo, redija uma conclusão. (Piletti e Piletti, 2001, vol 2, p. 82)

Não se trata, portanto de valorizar a forma de trabalhar dos nativos brasileiros, para que os alunos conceituem trabalho como forma de garantir a sobrevivência, mas de salientar que duas sociedades diferentes se relacionaram e houve imposição de uma sobre a outra. Importante salientar que em geral as informações dos dois textos explicativos permanecem as mesmas - tanto na coleção de 1990 como na de 2001 são dadas informações sobre o trabalho indígena e sobre a relação entre as duas culturas. Entretanto, os exercícios propostos mudam o conhecimento a ser valorizado – em 1990 há três questões sobre o trabalho indígena conforme exposto e em 2001 não há questão sobre o trabalho indígena.

Outras questões mostram a importância dada por cada cultura à natureza:

2. Do ponto de vista ecológico, os povos indígenas e os portugueses tinham atitudes bem distintas. Elabore um quadro comparando o comportamento dos dois povos em relação à natureza. (Piletti e Piletti, 2001, vol.2, p. 90).

Valoriza-se a situação dos povos indígenas na atualidade, buscando trazer para a realidade da sala de aula diferentes perspectivas frente a um fato que tenha envolvido as duas culturas. A seção *Nosso mundo hoje* traz notícias sobre o assassinato do índio pataxó Galdino, mostrando como sua cultura explica sua reincorporação ao mundo dos vivos associando-a a luta pela terra:

“Sua alma vai se incorporar a todos os índios da tribo e dar continuidade à luta pela posse da terra”, disse o índio Domingos Muniz, do conselho da aldeia. Muniz disse que a alma do pataxó será incorporada à comunidade uma semana após sua morte. (Piletti e Piletti, 2001, vol. 2, p.91)

As questões solicitam:

- Com orientação de seu professor, reúna-se com um grupo de colegas e façam uma pesquisa para saber mais sobre a atual situação dos índios no Brasil. Façam também uma pesquisa para saber o que aconteceu com os assassinos de Galdino.

- Se possível, procure entrevistar um índio ou um descendente próximo. Pergunte a ele quais são as condições de vida de seu povo; quais são e como agem as associações formadas para defender os direitos indígenas; etc. Ao final, escreva um relatório sobre a atividade.(Piletti e Piletti, 2001, vol. 2, p.92)

O objetivo é que os alunos conheçam e valorizem culturas diferentes da sua, identificando problemas enfrentados e formas de luta.

Os autores da *História temática* ao apresentar informações sobre os indígenas não tratam especificamente do “trabalho” – objetiva-se a conceituação de diversidade cultural, tema do 2º volume da coleção, e as informações salientam principalmente características das diferentes etnias na atualidade. Mantém da mesma forma que a coleção de Nelson e Claudino Piletti de 2001 a prioridade em apresentar aos alunos dados e reflexões sobre diversidade cultural.

Assim, na coleção analisada de 1991 o priorizado era informar e fixar o entendimento do trabalho como forma de garantir a sobrevivência – estava em pauta o conceito trabalho. As coleções atuais escolhem informações e exercícios que demonstram a existência de diferentes sociedades e culturas no passado e no presente, sugerindo que estas diferenças devam ser respeitadas, sem se ater, principalmente nas questões solicitadas, nas relações de trabalho nelas existentes.

Embora o PCN-História/1998 permaneça indicando o conceito trabalho como importante no ensino da disciplina, os autores das coleções analisadas não o priorizaram nos exercícios propostos.

Passo, agora a analisar, como as três coleções tratam o trabalho assalariado no contexto explicativo da Revolução Industrial Inglesa.

Ao caracterizar as relações de trabalho impostas pela industrialização, Nelson e Claudino Piletti afirmam:

Por volta de 1750, grandes mudanças começavam a acontecer na economia da Europa. Os comerciantes tinham muito dinheiro e passaram a aplicar esse dinheiro na indústria. A fabricação de produtos como roupas e sapatos aumentava cada vez mais. Surgiam

as primeiras fábricas. Chaminés expelindo fumaça escura sujavam o ar das grandes cidades. Máquinas pesadas e potentes passavam a substituir o trabalho das mãos e dos braços humanos. (Piletti e Piletti, 1991, vol.4, p.40)

A mecanização foi uma etapa importantíssima no processo de industrialização. Ela transformou completamente as relações entre trabalhador e os meios de produção: muitas operações feitas pelo homem passaram a ser realizadas pelas máquinas. Na manufatura, o trabalhador servia-se de uma ferramenta e os movimentos de trabalho dependiam dele. Com a mecanização, os movimentos partem da máquina e o trabalhador tem de segui-los. (Piletti e Piletti, 1991, vol 4, p.42)

O texto explicativo trata, portanto, das mudanças nas relações de trabalho enfatizando o desenvolvimento técnico, com o qual não é mais a força humana que aciona os meios de produção, mas é o movimento das máquinas que condiciona o trabalho humano. Um exercício de *Outras atividades* solicita que os alunos diferenciem através de cartazes os dois momentos, demonstrando que o objetivo é a fixação das mudanças geradas pela Revolução Industrial:

1. Expressão plástica – fazer cartazes mostrando as diferentes maneiras de trabalhar antes da Revolução Industrial e com a Revolução Industrial. (Piletti e Piletti, 1991, vol. 4, p. 46)

Observando as palavras (“mudanças”, “transformou”) utilizadas no texto e a prioridade dada no exercício vemos que a finalidade didática está em conceituar “revolução”.

Em relação ao que o trabalhador recebia por seu trabalho o texto assinala, em primeiro lugar, que a remuneração era baixa, lembrado que este aspecto é tanto causa como consequência da industrialização. Ao apontar as causas do pioneirismo inglês, o texto salienta:

Disponibilidade de mão-de-obra – Nos séculos XVI e XVII os nobres ingleses expulsaram os camponeses de suas terras e se apossaram delas. Essas terras foram transformadas em pastagens para a criação de ovelhas, cuja lã era vendida como matéria-prima para a produção de tecidos. Esse procedimento provocou uma grande imigração de mão-de-obra do campo para as cidades, onde a oferta de trabalho tornou-se muito superior à de empregos, produzindo, em consequência, um rebaixamento dos salários. (Piletti e Piletti, 1991, vol.4, p.43).

Também ao desenvolver as consequências da Revolução Industrial o texto retoma a má remuneração do trabalho realizado:

Surgimento de novas classes: burguesia industrial (os donos das novas indústrias) e proletariado (os trabalhadores das indústrias). A palavra “proletariado” vem do latim proles, que significa “filhos”.

Entre os antigos romanos, proletário era o homem pobre que só era considerado útil pelo número de filhos que procriava. Com a Revolução Industrial, a palavra proletário passou a designar a pessoa que só tinha, para viver, o produto de seu trabalho, sendo este mal remunerado. (Piletti e Piletti, 1991, vol.4, p.44)

A informação da má remuneração amplia-se no texto explicativo ao se inserir no entendimento das novas relações sociais geradas pela industrialização:

As novas relações sociais

Vimos que uma das consequências da Revolução Industrial foi o surgimento de novas classes sociais: a burguesia industrial e o proletariado. Vejamos, agora, como era o relacionamento entre essas duas classes.

O proletariado era constituído por antigos camponeses que se deslocavam para as cidades. Era a classe mais numerosa e mais pobre. Situava-se abaixo da pequena e média burguesia (comerciantes, médicos, advogados etc.) e, evidentemente, bem abaixo da grande burguesia, formada pelos capitalistas (industriais e banqueiros), que detinham o poder econômico e político.

O crescimento excessivo da mão-de-obra disponível fez com que os salários de tornassem cada vez mais baixos. O emprego da mão-de-obra feminina e infantil, muito mais barata, provocava freqüentemente o desemprego dos homens adultos. Além disso, as condições de trabalho eram péssimas, o número de horas de

trabalho exigidas era excessivo (até dezesseis horas diárias) e os trabalhadores eram proibidos de se associarem para reivindicar os seus direitos. (Piletti e Piletti, 1991, vol. 4, p.46).

E, indicando a importância dada ao assunto pelos autores, duas questões retomam as informações, uma referindo-se ao conteúdo desenvolvido e outra estabelecendo relação com o presente – na seção *Questões*, a pergunta é:

Como eram as relações sociais surgidas com a Revolução Industrial? (Piletti e Piletti, 1991, vol.4, p.46)

E em *Outras atividades* é sugerida uma pesquisa:

Organizar e desenvolver com toda a classe uma pesquisa sobre as condições de trabalho nas indústrias locais. Se não houver indústrias, procurar saber por que elas não existem e de onde vêm os produtos industrializados na região. (Piletti e Piletti, 1991, vol.4, p.46)

Parece-me que o objetivo é tratar as relações e condições de trabalho do sistema industrial em uma concepção da história centrada no nível econômico e técnico. Influência de análises marxistas podem ser identificadas na valorização da conceituação de revolução e identificação das condições de trabalho no período. Ao mesmo tempo, a questão que solicita pesquisa acaba por valorizar a industrialização (“procurar saber por que elas não existem”), como etapa fundamental ao desenvolvimento das sociedades.

O parágrafo final do capítulo indica a mesma concepção ao valorizar o surgimento das idéias socialistas no seio dos conflitos da sociedade capitalista:

... as relações entre a burguesia e o proletariado eram de extrema exploração. E foram essas relações que deram origem aos movimentos operários, apoiados por intelectuais através da imprensa e da literatura. Foi também a partir da constatação das profundas

desigualdades sociais entre capitalistas e operários, surgidas com a Revolução Industrial, que vários pensadores passaram a se opor ao liberalismo econômico, propondo novas teorias de organização social, englobadas sob a denominação de “socialismo”. (Piletti e Piletti, 1991, vol.4, p.46)

As informações sobre a importância das máquinas e sobre as relações sociais também estão na coleção dos autores publicada em 2001:

O desenvolvimento das máquinas foi fundamental para o processo de industrialização, que transformou completamente as relações entre o trabalhador e os meios de produção. Muitas das operações antes feitas pelas pessoas passaram a ser realizadas por máquinas. (Piletti e Piletti, 2001, vol.3, p.65).

O texto sobre as “novas relações sociais” é muito semelhante ao da coleção de 1991:

A mão-de-obra das fábricas por antigos camponeses que se haviam deslocado para as cidades, além de artesãos que já moravam nelas. Era o grupo mais numeroso e mais pobre da população urbana. Situava-se abaixo da pequena e média burguesia (comerciantes, médicos, advogados, etc.) e, evidentemente, bem abaixo da grande burguesia, formada por industriais e banqueiros.

Os operários, inclusive mulheres e crianças, eram superexplorados: recebiam salários baixíssimos, as condições de trabalho eram extremamente duras e a jornada de trabalho podia chegar a 17 horas diárias. Além disso, eram proibidos de se associarem para reivindicar seus direitos. (Piletti e Piletti, 2001, vol.3, p.68)

As questões sugeridas a partir do conceito “trabalho” no assunto Revolução Industrial procuram, principalmente, identificar a exploração dos operários, estabelecendo uma comparação entre passado e presente:

4. Com o processo de mecanização da produção, as relações entre os proprietários das indústrias e o proletariado eram de exploração extrema. Pesquise em dicionários o significado da palavra

proletariado. Depois, comente essa afirmação. (Piletti e Piletti, 2001, vol.3, p.68).

A questão indica que a exploração é resultado direto da mecanização da produção, definição dada à Revolução Industrial. A resposta sugerida pelo *Manual do professor* indica outro entendimento do significado deste processo revolucionário, relacionando a exploração ao desejo de lucro dos proprietários das fábricas:

O objetivo da atividade é facilitar o entendimento do texto, por meio de pesquisa do significado de palavras, e levar o aluno a refletir sobre as relações de trabalho que tiveram origem com processo de industrialização. Em seus comentários, ele poderá mencionar que os proprietários das indústrias procuravam obter grande margem de lucro por meio de intensa exploração do trabalho dos operários, ou seja, impunham longas jornadas de trabalho, em condições precárias, com pagamento de salários reduzidos. (Piletti e Piletti, 2001, *Manual do Professor*, vol. 3, p. 54)

Assim, diferente do que está no texto explicativo, os exercícios procuram que os alunos fixem que origem da exploração do trabalho do operário está nas relações de trabalho e não nas mudanças em relação aos meios de produção. Esta preocupação torna-se ainda mais evidente quando os autores reproduzem, na seção *Oficina da História*, o texto *Aos homens da Inglaterra*, onde o autor, Percy Bysshe Shelley, falecido em 1821, denuncia a exploração dos trabalhadores:

Aos homens da Inglaterra

Homens da Inglaterra, por que arar
Para os senhores que vos mantêm na miséria?
Por que tecer com esforço e cuidado
As ricas roupas que vossos tiranos vestem?

Por que alimentar, vestir e poupar,
Do berço até o túmulo,
esses parasitas ingratos que
exploram vosso suor – ah, que bebem vosso sangue?

Por que, abelhas da Inglaterra, forjar
 Muitas armas, cadeias e açoites
 Para que esses vagabundos possam desperdiçar
 O produto forçado de vosso trabalho?
 Tendes acaso ócio, conforto, calma,
 Abrigo, alimento, o bálsamo gentil do amor?
 Ou o que é que comprais a tal preço
 Com vosso sofrimento e com vosso amor?

A semente que semeais, outro colhe.
 A riqueza que descobris, fica com outro.
 A roupa que teceis, outro veste.
 As armas que forjais, outro usa.

Semeais – mas que o tirano não colha.
 Produzi riqueza – mas que o impostor não a guarde.
 Tecei as roupas – mas que o ocioso não as vista
 Forjai as armas – que usareis em vossa defesa. (Piletti e Piletti, 2001,
 v.3, p.70)

A questão solicita:

Releia o texto prestando atenção nas seguintes questões; A quem o poeta chama de abelhas e parasitas ingratos? O que sugere na última estrofe? Em seguida, faça uma ilustração, usando recursos variados (pintura, colagem, grafismo, etc), que transmita a idéia central do poema. (Piletti e Piletti, 2001, vol. 3, p. 71).

A prioridade do exercício é, portanto, fixar a exploração dos trabalhadores e suas reações.

A seguir, os exercícios comparam a exploração dos trabalhadores com situação vivida no presente. A Seção *Nosso mundo hoje* apresenta texto da revista *Caros Amigos* de maio de 1999, que reproduz entrevista de Christophe Dejours, especialista em psicologia do trabalho, questionando o fato de muitos apregoarem vivermos num momento do “fim do trabalho” graças ao progresso tecnológico. No texto o entrevistado afirma que o tempo de trabalho formal não reflete o tempo em que efetivamente se trabalha - a formação continuada é feita fora do horário do trabalho formal, a presença de estagiários é grande e “as pessoas trabalham cada vez mais, sem ser pagas pelo que fazem e sem o amparo legal correspondente” (Piletti e Piletti, 2001. vol.3, p.71).

O texto que apresenta a entrevista, compara as condições de trabalho no final do século XVIII, com as excessivas horas trabalhadas, a divisão de trabalho e a disciplina rigorosa, com o sofrimento descrito pelo entrevistado enfrentado por trabalhadores atuais:

se sou testemunha de que meu chefe prejudica um colega que não merece isso, mas que apesar disso em calo, sei que no fundo sou um covarde. E, se me considero covarde, perco a confiança em mim mesmo e nos outros, porque eles se conduzem como eu. Essa desestabilização pode levar à depressão ou a formas mais trágicas, como o suicídio, principalmente em locais de trabalho. (Piletti e Piletti, 2001, vol.3, p.71)

As questões procuram identificar expressões essenciais para o entendimento das mudanças na forma de exploração dos trabalhadores:

- a) Pesquise o significado das expressões: mercado formal e informal de trabalho; flexibilização; aprendizagem permanente. (Piletti e Piletti, 2001, vol.3, p. 72)

Busca-se, por fim, a identificação de permanências entre as condições de trabalho do período inicial da Revolução Industrial e na atualidade através de questões sugeridas a partir da leitura e compreensão de texto adaptado de W.O. Henderson, *Revolução Industrial: 1780-1914*, apresentado na seção *Textos e contextos*. O texto traz dados sobre a saúde dos trabalhadores e sobre trabalho infantil e feminino com questões que relacionam a atividade dos operários nas fábricas com o desenvolvimento de doenças:

- 1) Por que as fábricas eram consideradas como prisões ou asilos pelos trabalhadores?
- 2) No novo sistema industrial, dedica-se atenção à saúde dos trabalhadores? Apresente elementos do texto que justifique, sua resposta.
- 3) A Revolução Industrial trouxe consequências drásticas à sociedade. Danos irreparáveis à saúde e exploração do trabalho

feminino e infantil são algumas delas. Na sua opinião, essas conseqüências fazem parte do passado ou ainda estão presentes em nossa sociedade? Justifique sua resposta. (Piletti e Piletti, 2001. vol. 3, p 73).

O “trabalho”, na forma como foi tratado pela coleção *História & vida integrada*, foi relacionado à exploração, permitindo que os alunos identificassem permanências e mudanças em dois tempos históricos.

Os autores da coleção *História temática* procuram mostrar logo de início que sua perspectiva sobre o tema Revolução Industrial não é a usual. Para eles, houve uma mudança no “modo de trabalhar” que transformou toda a sociedade:

Mais do que a introdução de máquinas no sistema de produção de bens e mercadorias, a Revolução Industrial consistiu numa transformação no modo de trabalhar dos homens, na maneira de se relacionarem uns com os outros, de pensar e de agir, bem como utilizar o tempo, observar o meio ambiente e nele interferir. Aliás a própria noção de tempo foi modificada. Expressões como “tempo é dinheiro” ou “não deixe para amanhã o que pode fazer hoje” são próprias dessa nova mentalidade. (Montellato et al., 2000, vol.4, p.;30).

O ponto essencial da mudança está, portanto, no trabalho. Para que os alunos conceituem essa “nova forma de trabalhar” o livro apresenta figuras e textos que mostram tanto fábricas como a necessidade de matérias primas:

- uma figura de uma de linha de produção de carros da General Motors com o uso de robôs industriais;
- texto da revista *Veja* de 1996 informando sobre a simultaneidade de produção dos diferentes componentes do mesmo carro em diversos países;
- texto do jornal Folha de S. Paulo de 1997 sobre uso de mão de obra infantil para produção de carvão, matéria-prima usada pela indústria de autopeças, de forma bastante rudimentar;
- texto sobre diversas etapas da produção de carvão

- e figura de produção de carvão em Açailândia no Maranhão com uso de trabalho infantil.

As questões procuram salientar as relações de trabalho, mostrando que não se trata da universalização do uso de máquinas, mas de uso de diferentes meios de produção segundo uma lógica de produção em larga escala:

- 1) Observe as figuras desta e da página anterior. Leia as legendas correspondentes e o texto.
- 2) Descreva as formas de trabalho verificadas nas fotografias quanto:
 - a) ao local;
 - b) os trabalhadores;
 - c) o tipo de trabalho realizado;
 - d) ferramentas utilizadas.
- 2) Por que podemos dizer que as fotografias fazem parte do mundo moderno?
- 3) Que relação haveria entre a produção de automóveis e as denúncias de trabalho infantil relatadas no texto 2? (Montellato et al, 2000, vol.4, p.32-33)

Questiona-se, assim, através de fotos da atualidade a universalidade da tecnologia industrial, procurando demonstrar que o que está em jogo não é a tecnologia, mas a imposição de uma nova disciplina ao trabalhador:

A chamada Revolução Industrial é, em geral, reduzida às fábricas, ou seja, a um acontecimento tecnológico. Essa é uma idéia típica do século XIX, quando predominou a crença de que a tecnologia resolveria todos os problemas da humanidade. No entanto, pesquisas historiográficas mais recentes demonstram que, na verdade, o desenvolvimento da Revolução Industrial relacionava-se também com o desejo dos patrões em disciplinar seus operários e em submetê-los a novos sistemas de trabalho. (Montellato et al., 2000, vol.4, p 35).

O texto explicativo desenvolve a idéia de que o essencial do período é a imposição de uma nova disciplina do trabalho, que representou aos trabalhadores a perda do domínio do processo produtivo:

O que determinou a reunião dos artesãos em um mesmo espaço – a fábrica - foi a necessidade de o comerciante controlá-los, impor-lhes um ritmo de trabalho e retirar-lhes seu saber técnico, sua criatividade individual. Portanto, a grande novidade do sistema de fábrica não se refere às invenções, mas sobretudo à perda de controle do processo de produção pelo trabalhador.(Montellato et al., 2000, vol.4, p 37).

A seguir o texto explicativo trata da luta dos trabalhadores ingleses contra as novas condições de trabalho, mostrando que não se tratava de mudanças relacionadas só com o novo sistema de trabalho, mas de mudanças culturais, com a destruição de práticas coletivas de solidariedade.

Para os autores, o importante é salientar que as mudanças realizadas no processo produtivo se relacionam com valores, principalmente a disciplina imposta pelo trabalho industrial, ainda presentes na sociedade. As questões demonstram esta prioridade.

A seção *Trabalhando com documentos* traz três textos:

- relato feito por um “oficial fiandeiro de algodão” ao público da cidade inglesa de Manchester, em 1818, que trata das dificuldades enfrentadas pelos artesãos com a introdução da máquina a vapor;
- regulamento de uma fábrica inglesa da cidade de Manchester, em 1844, com dados sobre horário de trabalho e multas a serem pagas pelos trabalhadores por quebra de máquinas e por desatenção no trabalho;
- sermão do reverendo William Turner, New Castle, em 1786 sobre regras a serem cumpridas em relação ao horário de entrada na escola e aos lugares a que devem se dirigir.

- Relato feito por um “oficial fiandeiro de algodão” ao público da cidade inglesa de Manchester, em 1818, que compara as condições de trabalho do oficial antes e depois da utilização da máquina a vapor;
- Regulamento de uma fábrica inglesa da cidade de Manchester, em 1884, que demonstra a maior importância dada à máquina que ao trabalhador através de regras do tipo “os tecelões que se ausentarem durante o período de funcionamento das máquinas serão multados em 3 pences por hora e por tear”;
- Sermão do reverendo William Turner, New Castle, 1786, com as regras em relação ao horário de entrada dos alunos na escola dominical metodista e ao momento em que deveriam ficar em pé, dar meia volta e se dirigirem aos seus lugares.

As questões solicitam:

1. A declaração do “oficial fiandeiro de algodão” (documento 1) descreve as mudanças ocorridas no sistema de trabalho a partir do “nascimento das fábricas”, principalmente com a utilização da máquina a vapor.
 - a) Por que o “oficial fiandeiro” chama a máquina a vapor de “terrível” e “demônio”?
 - b) Compare o trabalho nas oficinas dos “pequenos mestres” com o trabalho nas fábricas, ressaltando a ruptura da economia familiar tradicional.
 - c) Copie desse documento expressões ou frases que confirmem o caráter disciplinador das fábricas.
2. Embora o documento 2 [regulamento] se refira à fábrica e o documento 3 diga respeito à escola podemos estabelecer relações entre eles? Explique. (Montellato et al., 2000, vol.4, p.48)

É a disciplina que os autores pretendem ressaltar, relacionando-a inclusive à disciplina escolar. Tratou-se, portanto, segundo os autores, de impor novas relações na totalidade da vida social. Observamos aí mudança no conteúdo historiográfico apresentado em relação ao tema.

Ao finalizar o capítulo, os autores sugerem elaboração de pesquisa sobre trabalho infantil na atualidade, indicando objetivar o levantamento de permanência de problemas sociais entre o passado estudado e o presente vivenciado como a possibilidade de atuação política dos alunos, ao sugerirem que, no seu exercício

devem explicar por que crianças não devem trabalhar. Se possível, publiquem os textos produzidos no jornal da escola e enviem para os comerciantes e industriais de seu bairro, cidade ou região. (Montellato et al., 2000, vol.4, p.51).

3.2.O conceito tempo:

O conceito tempo tem sido bastante discutido nos documentos que se debruçam sobre o ensino de História: o PCN-História/1998 traz item, *O tempo no estudo da História*, indicando diversas “atividades didáticas” para que o conceito seja exercitado e apreendido pelos alunos, a ficha de avaliação do Guia de avaliação dos livros didáticos de 2002 considera que o texto didático deva “trabalhar adequadamente categorias centrais do conhecimento histórico (tempo, seqüência, transformação, passado, presente, futuro, simultaneidade, duração)”.

Esta prioridade evidencia momento de mudanças em relação ao tratamento dado ao conceito:

De forma quase unânime, as formulações de novas propostas curriculares são justificadas ao se apresentarem como meio de superarem um ensino de História que se fundamenta na construção de um tempo histórico homogêneo, determinado pelo eurocentrismo e sua lógica de periodização baseada no sujeito histórico Estado-nação. (Bittencourt, 2001, p.23)

A história da História ensinada mostra diferentes maneiras de se tratar o tempo: logo após o início da introdução da História como disciplina escolar, no final da década de 1870, a prática escolar era bastante simplificada e a disciplina considerada facultativa, sendo exigido dos professores o cumprimento mínimo da parte referente à escrita e leitura.

Num momento de definição da nação brasileira, o Colégio D. Pedro II e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), ambos fundados em 1837, foram os responsáveis por construir e ensinar o Brasil aos alunos que, saídos da elite, seriam os dirigentes da nação. Assim,

A primeira proposta de História do Brasil elaborada pelo Instituto e que repercutiu no ensino de História destacava a contribuição do branco, do negro e do índio na constituição do povo brasileiro. (...) a História era relatada sem transparecer a intervenção do narrador, apresentada como uma verdade indiscutível e estruturada como um processo contínuo e linear que determinava a vida social no presente. (PCN-História, 1998, p. 20).

Nesse momento, o tempo era tratado como uma sucessão de fatos organizados cronologicamente, cujo encadeamento se direcionava no sentido da formação da nação:

Os acontecimentos históricos ensinados iniciavam com a história portuguesa – a sucessão de rei em Portugal e seus respectivos governos – e, na sequência, introduzia-se a história brasileira – as capitanias hereditárias, os governos gerais, as invasões estrangeiras ameaçando a integridade nacional. Os conteúdos culminavam 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-História, 1998, p.20).

Com o advento da República novas finalidades se impõem à formação escolar dos alunos – seria da educação, especialmente a elementar, a tarefa de transformar o país, acabando com o analfabetismo, moralizando e unificando o povo, então constituído de muitos imigrantes, inserindo cada um em seu lugar no contexto social.

Na década de 30, com inspiração do movimento escolanovista, alguns professores inovavam métodos e conteúdos, mas, de modo geral,

permaneceram os procedimentos de ensino até então vigentes. Nas salas de aula era prática comum os alunos recitarem lições de “cor”, com datas e nomes dos personagens considerados os mais significativos da História. (PCN-História, 1998, p 23)

A criação de Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, nos primeiros anos da década de 30, que tinham como uma das tarefas a formação de professores, a

influência dos estudos de inspiração marxista e a inspiração política dirigida à transformação econômica do país, inicia-se um período em que a História “era estudada como consequência de estágios sucessivos e evolutivos” (SEF, 1998, p.24). À História cabia demonstrar o caminho que a nação percorria rumo a um futuro de progresso:

Sob inspiração do nacional-desenvolventismo, nas décadas de 50 e 60 o ensino de História voltou-se especialmente para as temáticas econômicas. O reconhecimento do subdesenvolvimento brasileiro levou ao questionamento da predominância da produção agrícola-exportadora e à valorização do processo de industrialização. Enfatizou-se o estudo dos ciclos econômicos, sua sucessão linear no tempo – cana-de-açúcar, mineração, café e industrialização - e, exclusivamente, a História de cada centro regional que era hegemônico em cada época. A ordenação linear indicava a determinação histórica de que o desenvolvimento só seria alcançado com a industrialização. (PCN-História, 1998, p.24)

Temos, então, que, apesar de se manter uma visão linear do tempo, a cronologia possibilitava a identificação de durações, períodos definidos por características comuns.

O período compreendido entre a 2ª Guerra Mundial até o final da década de 1970 é marcado na história da História ensinada por tentativas de introdução dos Estudos Sociais no currículo escolar no lugar das disciplinas História e Geografia, o que acabou por retirar conteúdos dessas da prática escolar:

A ênfase no estudo de noções e conceitos gerais das Ciências Humanas levou ao esvaziamento da dimensão histórica no ensino. Conceitos como o de trabalho e de sociedade foram tratados como categorias abstratas e universalizantes, perdendo suas dimensões temporais e espaciais. (PCH-História, 1998, p.26).

Segundo idéias da época, dentro de noções e conceitos das Ciências Humanas essenciais para a formação do educando na compreensão da realidade social, estava a

de “tempo”. Segundo o PCH-História, o tratamento permanece sendo o baseado na cronologia:

Para compreender a realidade social, o aluno deveria dominar, em princípio, entre outras noções, a de tempo histórico. Mas o desenvolvimento dessa noção limitava-se a atividades de organização do tempo cronológico e de sucessão: datações, calendário, ordenação temporal, seqüência passado-presente-futuro. A linha do tempo, amarrada a uma visão linear, foi sistematicamente utilizada como referência para organizar progressivamente os acontecimentos e os períodos históricos. (p.26).

Com as discussões e lutas em defesa da volta da História e da Geografia como disciplinas autônomas no currículo do ensino fundamental, a necessidade de a escola se adequar às novas necessidades de uma clientela cada vez maior e mais heterogênea, o debate surgido com a renovação historiográfica, os estudos realizados por estudiosos da Pedagogia, a democratização do país, a noção de tempo utilizada no ensino de História também tendeu a mudar. O estudo de um tempo linear e progressivo, sem a participação de sujeitos históricos não mais respondia às necessidades sociais então impostas à escola.

A relação temporal ganhou novas leituras por parte de historiadores ligados tanto à revista francesa *Annales* como a *Past and Presente*, e a relação passado-presente passa a ter novos contornos.

A História ensinada passa a dar maior importância à formação de um aluno que pense historicamente, que identifique diversas temporalidades em seu presente – não é mais um passado que explica e determina o presente o que se busca, mas o passado permanece em diálogo constante com o presente e o futuro em busca da compreensão da realidade em que se vive e do sentido que se dá ao vivido.

Novas formas de identificar a relação entre fatos passados e o presente tornaram-se usuais – fatos do passado são comparados através de figuras e textos, para que sejam identificadas “permanências”, “mudanças” e “simultaneidades” demonstram que o passado deixou de ser encarado somente em seus aspectos cronológicos. Da mesma forma, os estudos relacionados com as diferentes temporalidades existentes

nos acontecimentos diários realizados por Fernand Braudel¹⁷ e os temas ligados à história do cotidiano permitiram a incorporação dos fatos vivenciados no cotidiano por alunos e professores como temas históricos.

A compreensão do tempo histórico transformou-se num dos objetivos do ensino da disciplina, lembrando prioridade levantada pelos que acreditavam com a implantação dos Estudos Sociais no currículo do ensino fundamental, ser fundamental desenvolver nos alunos a conceituação básica das Ciências Humanas, mas de forma agora relacionada especificamente com o saber produzido pela História. Lembro aqui o que já foi tratado na introdução no que se refere aos contornos específicos que a disciplina vai tomando ao longo dos anos 1980 e 1990.

As três coleções entendem de forma bastante diversificada o conceito em si e a metodologia a ser empregada para sua compreensão. Passaremos a analisá-la.

3.2.1 A coleção *História & vida* de Nelson e Claudino Piletti (1991)

Vemos, a partir da análise dos *Objetivos gerais do ensino de História* presentes no *Manual do professor* do 3º volume da coleção de 1991, que a noção tempo tem entendimento e finalidade específicos:

- Desenvolver a capacidade de perceber as raízes históricas dos fatos contemporâneos e as futuras perspectivas no nosso presente.
- Buscar no passado, na evolução total da humanidade, possíveis respostas para as indagações quanto à existência, origem, evolução e destino.(Piletti e Piletti, 1991, Manual do professor, p I)

¹⁷ Pelo estudo proposto por Fernand Braudel, *História e Ciências Sociais*, os acontecimentos ligam-se ao seu significado no processo de mudanças e permanências identificadas ao longo da História: os de curta duração, de média e longa duração. Os primeiros, os fatos em si, acontecidos e conhecidos pelos que lhe foram contemporâneos, são os acontecimentos da vida privada, do momento político, esportivo, representam os fatos que alunos e professores vivenciam em seu cotidiano. Os acontecimentos de longa duração, para os quais é necessário desvendar o significado, representam as estruturas sociais, as características menos mutáveis das organizações humanas. Finalmente os acontecimentos de média duração representam as mudanças de relações de poder, as conjunturas econômicas. Segundo esta perspectiva de entendimento do tempo histórico, o ensino de História tornaria os alunos mais reflexivos ao utilizarem estes instrumentos de análise, já que buscariam entender o fato em toda a sua complexidade.

Ao analisar os objetivos específicos, presentes no *Manual do professor* juntamente com conteúdos e estratégias de cada capítulo, observamos que em alguns capítulos do 3º volume¹⁸ é feita referência à relação entre passado e presente – no capítulo referente ao Império Romano (“entender as lutas sociais em Roma na Antigüidade e relacioná-las com as lutas sociais em nosso país atualmente”), no capítulo sobre *A Igreja e seu poder* (“perceber qual o papel da Igreja no mundo de hoje”), no capítulo *Os reis e suas nações* (“entender e explicar qual o papel da Nação em nossos dias”).

Segundo o explicitado no *Manual do professor*, caberia, portanto, ao passado estudado, à história, explicar o presente, evidenciando suas “raízes” e, ao mesmo tempo, orientar soluções para o futuro, possibilitando que realidades vividas pelos alunos sejam avaliadas em relação a este destino final. Os fatos passados evidenciam estágios, em alguns aspectos superados e em outros permanentes, em direção a esse destino – como explicitado no primeiro objetivo geral do ensino de História refere-se ao domínio do “processo histórico em sua totalidade” (Piletti e Piletti, 1991, *Manual do professor*, p. I), portanto em seu passado, presente e futuro.

Como esta finalidade apresenta-se no texto explicativo e nos exercícios?

Alguns exercícios solicitam que os alunos citem “lições” que a história nos dá - ao término do capítulo sobre a vida dos índios, pergunta-se:

Quais as principais lições que podemos aprender com os índios?
(Piletti e Piletti, 1991, vol.1, p.32).

Ou a questão, após leitura de um texto sobre a vida do escravo e sua exploração de Rafael de Carvalho da série *Caminhos de libertação*:

Que lição o texto pode trazer para nossa vida? (Piletti e Piletti, 1991, volume 1, p.57).

¹⁸ Como já comentado só tive acesso ao *Manual do professor* do volume 3 da coleção.

Ao propor atividades a partir do conteúdo invasões bárbaras do Império Romano, no volume 3 da coleção, os autores também procuram que os alunos identifiquem lições que a história pode dar:

Outras atividades:

1. Escrever um breve comentário sobre as dificuldades da convivência entre os povos, procurando destacar as principais causas e as principais consequências dessas dificuldades. Esse trabalho pode ser feito individualmente ou em grupo. (Piletti e Piletti, 1991, vol.3, p.103).

Retomando definição utilizada pelos autores, observamos que a história é muitas vezes utilizada pela coleção como “a mestra da vida”. Recordo-me que por inúmeras vezes iniciei o ano escolar perguntando aos meus alunos “para que estudamos História ?” e muitas vezes a resposta foi – “para não fazer os mesmos erros do passado”... Acabava por relacionar esta definição a uma visão difundida pela família ou por meios de comunicação de massa. Hoje, percebo que esta resposta tem muito mais relação com a prática da História ensinada do que inicialmente imaginei.

Também são constantes na coleção exercícios, especialmente na parte denominada *Outras questões*, que apresentam situações do presente identificadas como realidades já existentes presentes no passado, entendidas invariavelmente como algo a ser modificado.

Especialmente no volume 1 muitos textos explicativos finalizam os capítulos estabelecendo este tipo de relação entre passado e presente, ao comentar situações vividas – de um total de 14 capítulos, 11 terminam com reflexões sobre problemas sociais enfrentados pela sociedade brasileira no momento de produção da coleção, na maior parte das vezes solicitadas nas perguntas ou atividades. Por exemplo, o capítulo que trata da economia colonial traz dados “atuais” sobre a fome no Brasil, o que trata da escravidão reproduz texto do Centro de Defesa dos Direitos Humanos com informações sobre a dificuldade dos negros conseguirem emprego e outras atitudes racistas.

E estes dados são objeto das questões solicitadas - no capítulo 4, *A economia colonial*, em item denominado *A fome do povo* traz informações sobre a fome existente naquele período devido à valorização da produção para exportação e sua permanência nos anos 1980 devido aos baixos salários recebidos ou mesmo pela inexistência dos mesmos. Os dados desenvolvidos pelo texto explicativo são objeto de perguntas da seção *Questões*, objetivando a reprodução da informação dada, enquanto que pesquisas sobre o tema são solicitados na seção *Outras atividades*. Neste exemplo, a pergunta que procura estabelecer relação entre passado e presente da seção *Questões* é:

24. Atualmente, o povo brasileiro se alimenta bem? Por que?
(Piletti e Piletti, 1991, vol.1, p.56).

O texto explicativo fornece a resposta:

A fome que o povo brasileiro enfrentava no Brasil colonial continua a existir atualmente. Em 1985, dois em cada três brasileiros passavam fome.

Isso ocorre porque os salários que os trabalhadores recebem são muito baixos, não dando para o sustento da família. Em 1982, 41 em cada cem trabalhadores ganhavam até um salário mínimo; 68 em cada cem ganhavam até dois salários mínimos. Apenas dez em cada cem trabalhadores ganhavam mais de cinco salários mínimos. (Piletti e Piletti, 1991, vol.1, p.55).

E as perguntas da seção *Outras atividades* solicitam pesquisas, através de entrevistas sobre o mesmo tema:

1. Pesquisas em grupo

a) Cada grupo deve recolher notícias (de jornais e revistas) que mostrem como estão as condições de trabalho na atualidade: quantas horas de trabalho por semana, salários, trabalho de mulheres e crianças, segurança no trabalho etc. (...)

b) Pesquisar em sua cidade ou em seu bairro, procurando ver como o povo se alimenta: qual o consumo de carne e leite; se existe o hábito de comer verduras e frutas etc.(Piletti e Piletti, 1991, vol.1, p.57).

Identificando permanência de problemas do passado busca-se que os alunos os percebam no presente, embora a explicação seja deslocada de uma situação estrutural, a produção de produtos a serem exportados, para a qualidade da alimentação, sem que seja feita, na questão de pesquisa solicitada, relação direta entre os baixos salários e suas possibilidades de compra..

Outra forma de relacionar o passado ao presente da coleção situa-se na forma como os autores entendem as realizações culturais de povos do passado – relacionando-as a legado, como contribuição à conformação da sociedade atual. É assim que questão do capítulo sobre *A civilização mesopotâmica* solicita:

Cite alguns elementos da civilização mesopotâmica que chegaram até nós. (Piletti e Piletti, 1991, vol.3, p.38).

Da mesma forma uma das questões referente ao conteúdo desenvolvido no capítulo *O Império Islâmico*, solicita:

2. Expressão plástica – fazer um cartaz sobre alguma contribuição da civilização árabe. Este trabalho pode ser feito individualmente ou em grupo.(Piletti e Piletti, 1991, p. 112).

Assim, as realizações humanas fazem parte de um processo contínuo e linear, onde povos de outros tempos contribuíram para a configuração do presente. Além dessas realizações, algumas utilizadas até a atualidade, as ações humanas nos legaram lições que, se bem compreendidas, nos auxiliariam a construir uma sociedade melhor.

Cabe aqui lembrar outra finalidade do ensino de História importante para a coleção:

A História transforma-se numa coisa antiga e chata quando não responde às perguntas que fazemos diante dos fatos e acontecimentos atuais. (Piletti e Piletti, 1991, vol.1, p.6).

Temas como os sugeridos nos exercícios sobre permanência do trabalho escravo no Brasil e a existência de analfabetos, elaboração de cartazes sobre guerra e paz elaborado com recortes de jornais e revistas, temas como “todos têm direito a uma vida digna”, “importância de saber ler e escrever”, “o governo e a opressão do povo”, “é preciso mudar” são exemplos de que a coleção sugere a História com papel de formadora do cidadão “crítico”. À História passa a caber a discussão dos problemas atuais, numa perspectiva transformadora.

Os últimos capítulos do 2º volume tratam da mesma forma assuntos atuais como a desigualdade social, participação política, com objetivos evidentes de transformação da realidade vivida. *Riqueza de poucos, miséria de muitos, A marginalização de um povo, Trabalhadores rurais e operários urbanos e Participação política*, reforçam a análise feita.

Ao lembrar a existência de sindicatos, de políticos, de religiosos, de sujeitos históricos não apresentados no texto explicativo, os exercícios evidenciam que a escola está passando por mudanças – os alunos não pertencem mais unicamente à classe dominante, mas vivenciam realidades até então deixadas de lado pelos livros didáticos. A muitos desses alunos não satisfaz mais uma História centrada em heróis e fatos políticos e não é mais possível se manter a atenção de alunos em aulas exclusivamente expositivas – assim, sujeitos históricos atuantes na sociedade em que os alunos vivem, cujas ações foram recuperadas através de estudos historiográficos cada vez mais valorizados na elaboração dos livros didáticos, são incorporados ao conteúdo a ser transmitido pelo saber histórico escolar. Do mesmo modo, os alunos são cada vez mais chamados a realizar exercícios que valorizam sua própria expressão.

Nos exercícios solicitados sobre situações vividas no presente, a voz do aluno é valorizada - quando se solicita dados e interpretações sobre o presente, os alunos devem emitir sua opinião, elaborar exercícios em grupo, sugerir ações. Assim, por exemplo, no capítulo 2 do volume 4, *Os europeus invadem e ocupam a América*, os exercícios da seção Outras atividades solicitam:

1. Trabalho em grupo – Esta atividade deve ser realizada em duas fases:

1ª fase – Responder à seguinte pergunta:

Por que os espanhóis destruíram as civilizações indígenas?

Respondida a questão, *cada grupo expõe sua resposta*, procurando comparar com o que os outros grupos responderam.

2ª fase – *Discutir, nos grupos*, até que ponto as causas que levaram à destruição dos povos indígenas estão presentes no mundo de hoje. Em seguida, *cada grupo apresenta suas conclusões aos demais*. (Piletti e Piletti, 1991, vol.4, p.19, grifos meus)

Assim, diferentemente dos exercícios propostos pela seção *Questões* da coleção, onde muitas respostas estão presentes no texto explicativo e são únicas, ao fazer a relação com o presente, é a opinião do aluno, a troca de significados entre os diversos alunos o valorizado.

No mesmo volume, capítulo 15, *Nuvens negras sobre a Europa: fascismo e nazismo*, questões da seção *Outras atividades* solicitam:

1. Trabalho em grupo – fazer uma crítica do princípio fundamental do totalitarismo: “Nada contra o estado, nada acima do Estado, nada fora do estado”. Para fazer essa crítica, responder antes às seguintes perguntas:

• Qual o papel do Estado numa sociedade?

• O Estado existe para servir o indivíduo e a sociedade, ou o indivíduo e a sociedade existem para servir o estado?

Feita a crítica, *cada grupo expõe suas conclusões aos demais*.

2. Pesquisa – Reunidos em grupo, os alunos deverão organizar uma pesquisa para saber que serviços o estado (Município, Estado, Federação) presta à comunidade e que tipos de serviço deveria prestar mas não presta. (Piletti e Piletti, 1991, vol. 4, p. 96, grifos meus).

Novamente são as conclusões do grupo dos alunos que respondem à questão.

Interessante notar que a justificativa dada pelo editor a estas preocupações da coleção situa-se na tentativa de apresentar uma História interessante aos alunos – ao comprar coleção, o professor e seus alunos transformariam o ensino de História, na medida em que os alunos deixariam de decorar o conteúdo a ser aprendido e passariam a ler prazerosamente o livro, na medida em que o passado é incorporado à realidade e ao saber do aluno:

Uma História ligada à vida vivida em tempos passados e vivida nos dias de hoje. Eis a proposta desta coleção .

Texto dos autores e textos tirados de fontes diversas formam um conjunto que permite uma leitura agradável, atraente e crítica do passado e do presente ao mesmo tempo. (Piletti e Piletti, 1991, todos os volumes, p.3)

O passado, conforme expressões dos autores, quando trata de “coisa antiga” é muito “chato”, só interessa se responde a perguntas que “fazemos diante dos fatos e acontecimentos atuais” (Piletti e Piletti, 1991, vol.3, p 6). Os conteúdos de História devem se tornar “agradáveis”, “atraentes” e, finalmente, “críticos”.

A História ligada à constituição de um passado único, do Estado Nacional, tornou-se “chata”, “desagradável”, já que não responde mais às necessidades sociais e culturais. Situações do presente, com presença de diversos sujeitos históricos, foram incorporadas ao conteúdo desta coleção; exercícios que exigem criatividade, trabalho em grupo e troca de saberes entre os alunos se somaram àqueles que valorizavam unicamente a memória da nação.

E o tempo? Ele é tratado como um conjunto de dados, elementos de um processo, no qual o passado e o presente se unem para configurar o presente e nos dar “lições” em direção a um futuro.

3.2.2 A coleção História & vida integrada de Nelson e Claudino Piletti (2001)

No *Manual do professor* desta obra, os autores da coleção explicitam o que consideram o papel do ensino de História, após deixar claro que

o processo de ensino hoje tem como objetivo principal formar cidadãos dotados de visão crítica da realidade e de espírito participativo. (Piletti e Piletti, 2001, *Manual do professor*, todos os volumes, p. 4).

Para tanto, a História tem papel decisivo, já que

O ensino de História pode estimular a formação da visão crítica ao fornecer ao aluno um instrumental que o auxilie na interpretação da realidade vivenciada por ele. Mostrando, por exemplo, que o mundo de hoje foi construído ao longo do tempo, como resultado de processos históricos que envolveram vários e diferentes grupos sociais. Assim, o aluno poderá perceber que a realidade vivenciada por ele não é eterna e tampouco imutável., mas consequência das ações de pessoas como ele, que viveram em tempo e espaços diferentes. (Piletti e Piletti, 2001, *Manual do professor*, todos os volumes, p.4).

Assim, para os autores, baseando-me na afirmação acima, o passado, identificado como processo histórico resultado da ação de diferentes grupos sociais, explica o presente já que seus dados possibilitam sua interpretação. Além disso, o passado evidencia que a realidade vivida poderia ser outra, ao mostrar que existiram outras formas de viver, característica essencial do pensamento crítico para os autores.

Observamos que em dez anos, período que separa a edição das duas coleções analisadas, os autores, no caso, dos exercícios propostos, os profissionais envolvidos em sua elaboração, deixaram de lado alguns aspectos então caros às finalidades do ensino de História, como seu papel de “mestra da vida”, e o entendimento de realizações do passado como legado na conformação do mundo atual.

Os textos explicativos priorizam informações situadas no passado, sem que se faça constante alusão ao presente. Em alguns momentos, especialmente na seção *A História em debate* presente no próprio texto explicativo, identifica-se alguma relação entre do dois tempos históricos – por exemplo, quando o texto apresenta o Período Republicano de Roma antiga, a questão solicita:

Hoje, o Brasil é uma *república*. Procure em dicionários e enciclopédias o significado da palavra *república*. Depois faça um texto comparando a república romana com o significado encontrado nos dicionários e enciclopédias. Quais as diferenças e semelhanças entre elas? (Piletti e Piletti, 2001, vol.1, p.116, grifo dos autores)

Vemos, assim, que as realizações do passado deixaram de ser encaradas como legado, passando a ser entendidas como realizações de seu tempo, que, quando retomadas por outras sociedades em outros tempos, adquirem novos significados.

O passado passou a ser utilizado como fonte de comparação com o presente, para que o aluno identifique sua especificidade. É assim que no capítulo *Um olhar sobre o Oriente; Índia e China*, uma das questões solicita:

O sistema de castas é uma das organizações sociais mais rígidas do mundo. Por ele, a vida de qualquer indivíduo está determinada desde o nascimento. Compare o sistema de castas com a nossa organização social. No Brasil, por exemplo, existe mobilidade social? As pessoas são discriminadas conforme sua origem? (Piletti e Piletti, 2001, vol.1, p.83).

Do mesmo modo, no capítulo referente à Igreja medieval, intitulado *O poder da Igreja no mundo medieval*, é apresentada reportagem do jornal *Folha de S. Paulo* tratando do significado da prática católica atual com o uso das indulgências e texto dos autores apresentando a importância da Igreja Católica na atualidade. A questão solicita:

(...) com a orientação de seu professor, reúna-se com um grupo de colegas e faça uma pesquisa sobre o papel da Igreja no mundo atual. (Piletti e Piletti, 2001, vol 2, p 29)

Assim, também ao tratar da expansão marítima européia, os autores, na seção *Nosso mundo hoje*, adaptaram reportagem do jornal *O Estado de S. Paulo* de 22/5/1998 sobre invasão de terras realizada por membros do MST numa fazenda no município de Andradina, para que os alunos identifiquem diferenças entre a luta pela terra empreendida pelos países europeus nos séculos XV e XVI e as lutas pela terra no Brasil atual:

(...) selecione em jornais e revistas notícias sobre a disputa de terra no Brasil. Procure saber se existem grupos organizados em torno da disputa pela terra, tanto do lado dos trabalhadores rurais quanto dos grandes proprietários de terra. (Piletti e Piletti, 2001, vol.2, p.69)

Como se percebe, as situações do passado são relacionadas às do presente em função do entendimento deste como realidade não “eterna e tampouco imutável”, utilizando-me de termos dos próprios autores.

Os autores dos exercícios e do *Manual do professor* evidenciam a prioridade dada pela coleção para o conhecimento de situações do presente, já que, a cada capítulo, escolhem um assunto na seção *Nosso mundo hoje* a ser tratado para

(...) estimular o aluno a trabalhar o tempo presente, em uma perspectiva histórica. Aqui o aluno coloca-se perante uma situação do mundo contemporâneo, trabalhando assuntos relacionados à cidadania, ao meio ambiente, a questões de gênero, de guerra e paz, de riqueza e miséria, de tolerâncias e preconceito, de trabalho e lazer, etc. O ponto de partida é uma notícia de jornal ou revista. (Piletti e Piletti, 2001, *Manual do professor*, p.9)

Como o tempo presente é “trabalhado” numa perspectiva histórica pela coleção?

Em alguns capítulos identificando permanências, como por exemplo, no que se refere a aspectos políticos da Primeira República quando é reproduzido trecho da música *Luís Inácio: 300 picaretas*, do grupo Paralamas do Sucesso:

... Eles ficaram ofendidos com a afirmação
 que reflete na verdade o sentimento da nação
 É lobby, é conchavo, é propina e jetom
 Variações do mesmo tema sem sair do tom
 Brasília é uma ilha, eu falo porque sei
 Uma cidade que fabrica suas próprias leis (...)
 Parabéns coronéis, vocês venceram outra vez
 O Congresso continua a serviço de vocês
 Papai, quando eu crescer, eu quero ser anão
 Pra roubar, renunciar, voltar na próxima eleição.
 (apud, Piletti e Piletti, 2001, vol.4, p. 37)

Segue texto explicativo indicando

... a letra da desta canção estabelece um elo de continuidade entre o coronelismo que caracterizou a República café-com-leite e a prática política de muitos dos atuais deputados. (Piletti e Piletti, 2001, vol. 4, p. 37)

E a questão solicita:

Considerando essas questões, procure explicar as semelhanças apontadas entre o antigo coronelismo e a situação política atual. Transcreva versos da canção que justifiquem sua resposta. (Piletti e Piletti, 2001, vol.4, p. 37)

Vemos que a permanência em relação à prática política de utilizar o cargo político em benefício do próprio congressista constrói uma periodização diferente em relação ao que se denomina “República Velha” ou “Primeira República” e a atualidade.

Em outros momentos, os temas tratados muitas vezes são simplesmente citados no texto explicativo do exercício solicitado e não são essenciais para o entendimento do conteúdo desenvolvido no texto explicativo. Assim, por exemplo ao tratar, do

feudalismo, é apresentada uma adaptação de reportagem do jornal *Folha de S. Paulo* de 26/9/1999 sobre a situação de um jovem paquistanesa morta para manter a honra da família que desconfiava que ela mantinha relacionamento ilícito com um vizinho. Como o assunto não havia sido desenvolvido no texto explicativo, os autores dos exercícios comentam:

Na Idade Média, todo o poder pertencia ao homem, a quem a mulher só se dirigia de forma respeitosa. Em geral, as mulheres eram preparadas para o casamento, para servir seu marido e para cumprir obrigações religiosas. Aquela que se negasse a cumprir esse papel podia ser acusada de bruxaria. Em outras palavras, apenas as bruxas rompiam o duro papel destinado às mulheres medievais. (Piletti e Piletti, vol. 2, p. 16)

Uma das questões solicita:

Em grupos e com a orientação de seu professor, façam uma entrevista com algumas mulheres. Perguntem sobre o trabalho delas; se foram ou são discriminadas; se têm o mesmo tratamento dispensado aos homens, etc. Depois façam um relatório comentando as respostas obtidas nas entrevistas. (Piletti e Piletti, 2001, vol 6, p 16)

Assim, sem que sejam explicitadas as peculiaridades da situação das mulheres durante o feudalismo, nem a das mulheres do Paquistão, incluiu-se um assunto debatido na atualidade. Estas relações apresentam-se, portanto, muitas vezes como a forma encontrada para que a coleção, através dos exercícios, favoreça o conhecimento de temas atuais nas aulas de História, ou dos temas considerados relevantes pelo PCN/1998 ao tratar dos temas transversais¹⁹.

Ao escolher o assunto do texto ao qual se referem os exercícios, a coleção define suas finalidades ao relacionar o passado ao presente. No volume dirigido à 5ª série identifiquei os seguintes recortes:

¹⁹ Os PCN/1998 estabeleceram como temas transversais: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo.

- problemas sociais e situações já existentes no passado que permanecem, como fome, falta de moradia, migrações populacionais - trata-se de tratar de temas que permanecem na história da humanidade, possibilitando que os alunos comparem, estabelecendo semelhanças e diferenças entre situações do passado e do presente, o que favorece a conceituação de conceitos considerados relevantes;
- questões ligadas à preservação do patrimônio histórico;
- questões que envolvem problemas humanitários como liberdade;
- temas definidos como “transversais” pelos PCN/1998;
- situação atual da região estudada no passado.

Exemplifico cada recorte.

Ao desenvolver o tema *A invasão do Império Romano do Ocidente pelos povos germânicos* o volume traz texto retirado da *Revista Veja* com o título *Os novos bárbaros* sobre barreiras, como construção de cercas e campos de recepção de migrantes, prática adotada por países como Espanha, México e Itália para evitar a entrada de refugiados; texto dos autores citando algumas causas do deslocamento populacional e cifras referentes ao número de refugiados por guerras, lutas religiosas e étnicas em regiões de diversos continentes traz dados sobre migrações populacionais na atualidade. Dessa forma, demonstra-se que da mesma maneira que os bárbaros há quase 2000 anos, a humanidade permanece solucionando dificuldades da região onde vive através de migrações, evidenciando em geral os motivos que levam populações a migrarem.

No volume dirigido à 8ª série, ao estudar *A era Vargas*, é reproduzido artigo da revista *Veja*, de 8/8/1999, sobre o fechamento do Congresso da Venezuela por Hugo Chávez. As questões da seção *Nosso mundo hoje* solicitam:

Leia a reportagem e procure em dicionários as palavras desconhecidas. Depois, comente as medidas adotadas por Chávez que aproximam a Venezuela de uma ditadura política.

Faça uma comparação entre as medidas tomadas por Hugo Chávez e por Getúlio Vargas no Brasil (Piletti e Piletti, 2001, vol 4, p 62)

Assim, comparando dados de dois tempos diferentes, a conceituação dos alunos é facilitada e o conhecimento de situações vivenciadas no presente incorpora assuntos do passado.

Para que os alunos possam discutir questões referentes a patrimônio histórico e cultural, mostrando a importância de realizações humanas do passado no mundo vivido por alunos e professores é citado o exemplo de Atenas, onde a construção do metrô foi lenta devido à necessidade de preservação dos objetos encontrados nas escavações. Nos exercícios os alunos devem planejar a preservação e exposição das peças, decidindo e debatendo o local a ser feita a exposição – as peças devem ficar num museu? No local onde foram encontradas? Ou longe do público, como se não pudessem sofrer riscos de quebra? Debate-se, portanto o significado da preservação, se os objetos produzidos devem ser guardados, protegidos, permanecendo como relíquias ou se devem ser incorporadas ao dia-a-dia das pessoas, ao fazer parte do espaço em que vivem. Uma última questão mostra a permanência de referências culturais do passado: o texto da reportagem utiliza a expressão “façanha de Hércules” e o exercício solicita que o aluno explique a expressão. Assim, os homens do passado produziram objetos, histórias, construções que permanecem tendo significado na atualidade.

Em relação à reflexão sobre temas éticos atuais, cito o exemplo dos exercícios propostos em relação ao tema escravidão. Esse assunto é tratado nos exercícios em dois capítulos no volume de 5ª série, *A vida no Egito antigo* e *Os gregos*. Nos dois, um dos exercícios sugeridos solicita reflexão do aluno a respeito da liberdade. No exercício que relaciona passado e presente, o texto apresenta dados sobre escravidão no mundo atual e solicita-se localização espacial dos locais citados, discussão em classe do significado do trabalho escravo e elaboração de cartaz sobre liberdade.

Da mesma forma os exercícios propõem comparação da democracia praticada na Grécia antiga e hoje, no Brasil, através de levantamento de dados em entrevistas sobre a importância das eleições. Encerrando o exercício sugere-se que seja montado um quadro sobre as opiniões dadas.

Para identificação da situação política atual dos locais estudados no passado, um exemplo é a situação do Oriente Médio, com os confrontos diários entre palestinos e judeus. As questões solicitam pesquisa sobre a situação da região, com identificação dos países da região e da religião predominante em cada um. O capítulo *A Guerra fria*

do volume 4 solicita também exercício de caracterização da situação atual da Rússia com os ataques de diferentes grupos separatistas:

Leia o texto e procure informações em jornais, revistas, Internet, etc, sobre a Rússia hoje. Depois, procure identificar os possíveis motivos que provocam os atentados na Rússia. Em grupo, reflitam sobre a diferença entre o medo dos russos no tempo da guerra fria e hoje (Piletti e Piletti, 2001, vol 4, p 97)

Vemos, neste exemplo, a caracterização de uma época histórica e suas relações com a vida das pessoas.

Assim, com exceção dos exercícios referentes à conceituação de democracia em dois momentos históricos e ao exercício de identificação das mudanças na organização política do espaço no Oriente Médio, a relação passado–presente no livro de 5ª série da coleção *História & vida integrada* insere-se em exercícios que mostram ao aluno situações sociais semelhantes nos dois tempos e o colocam frente a realidades sociais do mundo em que está inserido.

Parece-me que “estimular o aluno a trabalhar o tempo presente, em uma perspectiva histórica” significa, para os autores, os alunos identificarem que seu tempo possui situações já existentes no passado, pontos de ligação entre o que o aluno estuda e sua realidade. O estudo do passado os leva a identificar realidades e situações que podem existir em sua realidade e esse conhecimento pode se tornar importante para sua formação como cidadão, fazendo com que ultrapassem pontos de vistas ligados a vivências individuais.

Muitas vezes a relação feita entre passado e presente é forçada, e não leva a um diálogo que traga melhor compreensão do passado ou do presente. Exemplo é o capítulo 10 do volume dirigido para 5ª série, quando, ao procurar relacionar o conteúdo desenvolvido em *Um olhar sobre o Oriente; Índia e China* a alguma situação presente, o texto comenta os problemas de poluição e erosão ignorados pelo governo chinês na atualidade e os exercícios solicitam levantamento de dados sobre os problemas ecológicos da China e da Amazônia. O que relaciona temporalmente o estudo das realizações chinesas até o século III e a os problemas gerados pela exploração capitalista incessante dos recursos naturais na Amazônia e na própria China?

Finalizando, é importante salientar que os autores dos exercícios introduziram, em relação à obra de 1990, o tempo do indivíduo nos exercícios, mostrando como sua situação relaciona-se com o tempo estrutural. Assim, ao tratar *dos Estados Unidos no mundo atual*, explicitando sua importância econômica, e uma das questões solicita:

Procure conversar com um operário que trabalhe numa linha de produção industrial. Pergunte-lhe sobre o trabalho que realiza, sobre as máquinas utilizadas, sobre a divisão social do trabalho entre os vários operários, salários, etc. Depois, troque as informações que você obteve com as dos colegas de classe. (Piletti e Piletti, 2001, vol.4, p.147)

Os exercícios de linha do tempo são utilizados como forma de ordenar os fatos históricos. Por exemplo no capítulo referente às Cruzadas é solicitado :

Releia o capítulo e organize uma linha do tempo das Cruzadas. Não se esqueça de fazer um pequeno comentário sobre cada fato assinalado. (Piletti e Piletti, 2001, vol.2, p.36)

3.2.3 A coleção *História temática* de Andrea Montellato, Conceição Cabrini e Roberto Catelli Jr (2000)

O questionamento do passado a partir de situações vividas no presente é uma prioridade da coleção *História Temática*. Como já salientado, os autores entendem a prática escolar da disciplina História como um exercício constante de diálogo entre presente e passado – são questões do presente que dirigem o olhar sobre o passado.

Para tanto, os exercícios que relacionam os dois tempos situam-se logo na seção de abertura dos capítulos, *Refletindo sobre o tema*, e retornam no exercício final, *Fazendo uma síntese*.

O caminho é feito a partir do recorte de uma realidade do presente, realizado com leitura de texto, gravura ou levantamento de dados sobre uma determinada realidade. Como exemplo, no capítulo 8 do volume da 6ª série, *Fragmentos da vida colonial no Brasil*, a partir da questão “O que você entende por jeitinho brasileiro. Dê exemplos.” (Montellato et al., 2000, vol.3, p.131), de questões para entendimento de músicas sobre a malandragem brasileira e da importância dada aos “doutores” pela sociedade brasileira, os autores desenvolvem o tema patriarcalismo no período colonial.

A seguir trecho da obra *Casa-grande e senzala* de Gilberto Freyre é apresentado e são feitas questões de entendimento do texto sobre as relações entre meninos livres e escravos no período colonial e sobre a permanência de alguma relação de abuso de poder na atualidade. Assim, realidades do passado, trazidas através de textos explicativos, e do presente, conseguidas através de dados levantados a partir da elaboração dos exercícios, formam o conjunto de informações a ser explorado por alunos e professores em sala de aula.

Esta forma metodológica de entender a apropriação de conhecimento é presente principalmente na apresentação dos temas a serem desenvolvidos. O tema *Terra e propriedade*, escolhido para a 7ª série é apresentado com figuras de propagandas de diversos produtos, reforçando, através de experiências pessoais dos alunos em relação ao que possuem, a constatação de que os alunos fazem parte de uma sociedade de consumo, com questionamentos que reforcem a permanência da importância da propriedade na história humana, e suas relações com o tempo histórico da vida das pessoas:

A propriedade pode ser um sinal de riqueza, de nobreza ou de poder, além de fonte de desigualdade social. Pode significar a diferença entre prestígio e esquecimento, liberdade e dependência de indivíduos, grupos ou sociedades. Você já pensou nas consequências dessa realidade para o mundo e a sociedade em que vivemos? E, em relação às terras agrícolas, de que modo sua distribuição equilibrada ou não pode interferir em nossa vida cotidiana? (Montellato et al, 2000, vol.3, p. 11)

A seguir são dadas informações sobre a concentração de terra no Brasil da atualidade. Apresenta-se no capítulo seguinte – *Terra e propriedade na Roma antiga*.

A seção *Refletindo sobre o tema* apresenta exercício interessante para a análise da relação entre passado e presente realizada pela coleção. São apresentados trechos da Constituição Brasileira atual sobre a propriedade e do direito romano sobre o mesmo tema e solicita-se que os alunos identifiquem as diferenças entre a noção de propriedade nos dois tempos históricos. Assim, os autores mostram que, apesar de pertencerem a duas épocas históricas distantes, problemas sociais permanecem e são capazes de gerar um tema a ser estudado no decorrer de um ano.

A relação entre os tempos presente e passado é novamente retomada na seção *Fazendo uma síntese*, quando os exercícios solicitam que os alunos escolham temas que demonstrem que o passado colonial deixou heranças, como “festas, expressões de religiosidade”, e colem dados em relação à época em que ocorrem, aos grupos sociais envolvidos e às permanências e mudanças em relação ao passado.

Outra forma encontrada pela coleção para trazer a realidade histórica para o universo cultural do aluno encontra-se no capítulo 3 no mesmo volume dirigido para a 6ª série, *A aventura das navegações*. Na seção *Refletindo sobre o tema* (p. 48 e 49) são propostos exercícios de comparação entre dois documentos, trechos do *Cem dias entre o céu e o mar* de Almyr Klink e da *História de muitas viagens de aventura*, publicado em 1600 em Rouen que mostram as relações estabelecidas entre os homens e o Oceano Atlântico nos dois momentos.

O tema estudado permanece gerando interesse através de sensações, como aventura e insegurança, e os exercícios se propõem a fazer que os alunos reflitam sobre as mesmas, identificando permanências e mudanças:

- identificação dos autores de cada documento e época da elaboração de cada um dos textos;
- identificação do assunto de cada documento;
- identificação do sentimento de insegurança de viagens do século XVI a partir de expressões do texto;
- identificação do sentimento de segurança de Almyr Klink através do uso de equipamentos;
- comparação dos dois sentimentos.

Assim, sensações são apresentadas aos alunos a partir de relatos do mesmo roteiro de viagem realizado tanto no presente como no passado e os exercícios solicitam que os alunos identifiquem as diferenças entre elas. A síntese final do capítulo retoma o espírito aventureiro do homem ao solicitar a opinião dos alunos sobre provérbios, como “Quanto maior a nau, maior a tormenta”, e sua adequação à situação enfrentada pelos astronautas.

A análise realizada mostra que na coleção o diálogo entre presente e passado procura desenvolver nas atividades ensino-aprendizagem um sentido para o estudo dos conteúdos históricos – o objetivo da História é responder questões colocadas pela vida compartilhada tanto por personagens históricos como pelos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. A história ilumina o presente; estuda-se o passado para responder questões colocadas pelo presente.

Como exemplo, cito exercícios da sessão *Fazendo uma síntese* do capítulo 4, *Direito à cidadania*, do volume 4: após texto de apresentação dos autores sobre as mudanças ocorridas com a Revolução Francesa, é reproduzido fragmento de E. Hobsbawm sobre a importância das revoluções Industrial e Francesa para o século XIX (p.92), as questões solicitam elaboração de texto com os seguintes itens:

- entendimento do texto
- comparação das lutas por direitos humanos e da participação popular na França do período e no Brasil atual

O presente e o passado são dados de uma realidade a ser observada, comparada em relação a permanências e mudanças e analisada através de inúmeros exercícios e da elaboração de textos pelos alunos – o que está em jogo é uma proposta de ensino de História que identifique a realidade como suscetível de transformações.

Ao propor que um dos temas a serem tratados durante a 5ª série seja o tempo, os autores da coleção se preocuparam em não transmitir uma só noção de tempo e elaboraram textos e exercícios definidores do tempo cronológico, do tempo histórico e do tempo geológico e da criação do mundo em diferentes capítulos. O entendimento do tempo como algo não linear e progressivo é mostrado tanto no texto explicativo, como nos exercícios propostos no capítulo 5, *Mesma época, diferentes tempos*, do volume 1:

O fato de o século XVIII, por exemplo, já ter terminado não significa que algumas das tradições e idéias, ou seja, um modo de ver a vida, uma mentalidade daquele período, tenham obrigatoriamente deixado de existir. Assim, veremos que em uma mesma época podem existir diferentes tempos, em um espaço podem conviver diferentes modos de vida relacionados com diferentes tradições do passado. (Montellato et al., 2000, vol.1, p.50)

Esta definição será exercitada através do questionamento da tradição:

... a tradição refere-se a tudo aquilo do passado que permaneceu vivo em nosso presente, ou seja, algo que nos foi transmitido por pessoas mais velhas. Há tradições que vão além do espaço familiar; algumas são próprias de uma cidade, de um país ou mesmo de toda uma cultura. (Montellato et al., 2000, vol.1, p.51)

As questões solicitam:

Vamos agora fazer uma pesquisa sobre algumas das tradições presentes em nossa vida cotidiana.

- Comece pela família. Qual a origem de sua família? De onde veio? Quais tradições familiares estão presentes em seu dia-a-dia?
- Quais as tradições de sua cidade? Existem festas tradicionais? Qual a origem dessas festas? Relacionam-se com o modo de vida das pessoas que aí viveram em outras épocas?
- Que outras tradições são características do local onde você mora? Há algum tipo de trabalho que se realiza tradicionalmente? O que mais é “tradicional” em sua cidade? Procure saber como essas tradições surgiram ao longo da história.
- Alguma dessas tradições do passado que permanecem no presente tem relação com sua vida cotidiana. Faça uma exposição para os colegas da classe, que também deverão expor, individualmente, sobre o tema. Caso queira ou seja

possível, utilize imagens para mostrar as tradições presentes em sua cidade e na sua vida cotidiana. (Montellato et al., 2000, vol.1, p.51)

Temos, portanto, preocupação com o entendimento do tempo como algo não necessariamente linear, não cronológico. Ao mostrar a existência de diferentes tempos históricos na atualidade, como a vida em Nova York, no Parque Nacional do Xingu, dos inuits e lapões no Canadá, Groenlândia, Noruega, Suécia, Finlândia e Rússia, dos tuaregues no Saara e de diversas populações na África do Sul, os autores evidenciam sua preocupação em transmitir aos alunos a presença de diferentes temporalidades numa mesma época, em exercícios que procuram que os alunos identifiquem semelhanças e diferenças:

- a) Identifique as semelhanças e diferenças entre o trabalho dos povos indígenas brasileiros, o dos povos que vivem no ártico e os que vivem no deserto do Saara.
- b) Compare o modo de vida da maioria dos habitantes de Nova York com o modo de vida dos indígenas brasileiros do Parque Nacional do Xingu.
- c) Responda: seria possível identificar semelhanças entre práticas religiosas de grupos indígenas e de populações negras sul-africanas?
- d) Compare a forma de moradia em Nova York com as formas de moradia dos povos que vivem no ártico e no deserto do Saara.

Identifique as diferenças entre a prática do comércio em nova York e no deserto do Saara. (Montellato et al., 2000, vol 1, p 59)

A prioridade em estabelecer semelhanças nas situações históricas é uma marca desta coleção, sejam semelhanças entre o presente do aluno e a realidade social estudada, sejam entre diversas realidades estudadas. Ao estudar, por exemplo, na 7ª série, *O Império brasileiro: revoltas, terra e escravidão*, os autores privilegiaram nos exercícios a leitura de textos sobre as condições das viagens realizadas pelos escravos e de imigrantes no século XIX, a observação de imagens de fazendas de café do início do século XX, procurando que os alunos identifiquem semelhanças na exploração do trabalho, sem que se faça referência às especificidades dos contratos de trabalho entre fazendeiros e imigrantes ou à situação enfrentada por esses na Europa:

1. Compare as descrições sobre as viagens realizadas nos navios que traziam os imigrantes e os trabalhadores escravos para o Brasil. Quais as semelhanças e diferenças?
2. A partir dos textos, o que podemos afirmar sobre o trabalho imigrante no Brasil? Apesar de os trabalhadores não serem escravos como os negros africanos, pode-se fazer alguma relação deles com o trabalho escravo?
3. Observe as imagens e aponte elementos que indiquem como se organizava a vida do imigrante nas fazendas de café.
4. Como a aprovação da Lei de Terras em 1850 contribuiu para que os imigrantes fossem obrigados a submeter-se às condições de vida e trabalho apontadas nos documentos e no Painel? Utilize informações dos documentos para elaborar sua resposta. (Montelatto et al., 2000, vol 3, p 180)

As respostas indicadas pelo *Manual pedagógico* são:

1. Nos dois casos, os navios vinham com uma quantidade de pessoas maior do que o suportável, havia grande mortandade pela escassez de comida, doenças e falta de higiene. A diferença é que, apesar das péssimas condições, os imigrantes, teoricamente, eram pessoas livres, enquanto os escravos já vinham amarrados com ferros e não teriam mais liberdade.
2. Os imigrantes não vinham como escravos. Porém, chegando ao Brasil, tinham de ser submetidos às condições de moradia e de trabalho no local onde se instalariam. Isso, por vezes, levava o colono a um regime de quase escravidão.
3. Na imagem em que se vêem as casas dos colonos da fazenda de Cornélio Procópio, podem-se observar as plantações de café ao fundo e a simplicidade das habitações dos imigrantes, sempre próximas às plantações. Já na outra imagem, observa-se o espaço da produção cafeeira. Ao fundo estão as plantações e, na parte inferior, as áreas de secagem e as várias construções utilizadas no processo de preparação dos grãos para sua posterior comercialização.
4. Pela lei de terras, as terras devolutas eram as que não haviam sido ocupadas e as que foram devolvidas ao Estado, porque os proprietários não conseguiram efetivar a ocupação requerida. Em ambos os casos, tornaram-se propriedades do governo e só poderiam ser adquiridas por meio de compra. As terras ocupadas tiveram de ser legalizadas, recebendo um título de propriedade. Assim sendo, não havia mais terras disponíveis para os imigrantes iniciarem uma produção própria. Eram então obrigados a trabalhar nas lavouras dos grandes cafeicultores por falta de opção. (Montellato et al., 2000, *Manual pedagógico*, vol.3, p.83)

As semelhanças valorizadas pelos autores localizam-se, portanto, nas condições enfrentadas pelos trabalhadores durante as viagens, nas condições de trabalho enfrentadas e na “impossibilidade” de se tornarem proprietários – em situações facilmente identificadas pelos alunos nos textos e nas figuras apresentadas. A relação entre as duas situações com os processos históricos de longa duração, de gênese do sistema capitalista e do processo de aceleração da produção capitalista no campo, não são tratadas em suas especificidades.

Essencial na análise desta coleção é a forma como seus autores relacionam fatos de diferentes períodos históricos. Para tanto passo a analisar o último capítulo, *Encontros e desencontros em outros tempos e espaços*, da Unidade 2, *O desencontro entre culturas*, do 2º volume da coleção. No *Manual pedagógico* consta:

Nas atividades, as noções de diferenças, mudanças e semelhanças e permanências são destacadas para ressaltar o conflito entre povos, em tempos e espaços diferentes. Para tanto, selecionamos a conquista da América pelos espanhóis (século XVI), a luta dos timorenses, no passado e no presente, e a conquista da Gália pelos romanos na Antigüidade, no final do período republicano. (Montellato et al., 2000, *Manual pedagógico*, vol 2, p 34).

Como estas propostas se efetivam? A seção *Refletindo sobre o tema* traz figura de Neil Armstrong pisando na lua em 20 de julho de 1969 mostrando o astronauta ficando a bandeira dos EUA – questiona-se se o astronauta descobriu a lua. Em seguida texto de Ronaldo Rogério de Freitas Mourão da *Folha de S.Paulo* de 7/12/97 comenta expectativas do homem em colonizar os diversos planetas do sistema solar. Seguem questões de entendimento de texto, sobre a conceituação de colonizar e finalizando:

Será que algum país pode ser considerado dono da Lua ou de Marte? Discuta com os colegas. . (Montellato et al., 2002, vol 2, p. 101).

Um texto de Eduardo Galeano reconta o momento da chegada de Colombo à América, assim como uma gravura de 1596 de autoria de Théodor de Bry do desembarque de Colombo na ilha de San Salvador são seguidos de questão que solicita que os alunos estabeleçam semelhanças e diferenças entre a atitude de Neil Armstrong e Cristóvão Colombo. Novamente, o *Manual pedagógico* prioriza semelhanças:

O navegador Cristóvão Colombo e o astronauta Neil Armstrong estavam tomando posse de um novo espaço com objetivos exploratórios. Ambos serviam a um governo: o primeiro servia à Coroa espanhola e o segundo aos Estados Unidos. O mastro, a cruz e a bandeira explicitam suas intenções. (Montellato et al., 2002, Manual do professor, vol 2, p 71).

A seguir, texto explicativo traz cronologia da dominação portuguesa e holandesa de Timor Leste e trata da anexação da região pela Indonésia, citando a decisão da ONU pela independência da região com administração de Portugal até que a população local organizasse sua própria administração. Texto da Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses de 1997 trata da ação dos portugueses nas ilhas ressaltando seus aspectos positivos. Estes governadores estabeleceram boas relações com a população, envolveram os chefes timorenses na organização do governo e a metade da ilha passou a fazer parte das colônias portuguesas. Depois de questões de entendimento de texto e de aplicação do conceito “escambo”, solicita-se que os alunos identifiquem mudanças nas relações entre colônia e sua ex-metrópole nestas circunstâncias particulares:

Na sua opinião, por que os timorenses chamam a atenção com a seguinte frase: “Portugal where is your responsibility?” (Portugal, onde está sua responsabilidade?)? . (Montellato et al., 2002, vol 2, p 107).

A seguir é apresentada a situação do domínio espanhol dos astecas e incas, salientando a grande mortandade gerada pela dominação européia e exercícios com figuras que retratam nativos americanos presenteando espanhóis.

Finalmente, o domínio dos romanos sobre os gauleses é apresentado a partir de texto que apresenta as principais diferenças entre os dois povos em relação à organização política e religião e de um trecho da história em quadrinhos *Asterix*. A partir de texto de Júlio César sobre a batalha de Alésia, na qual os gauleses foram derrotados, os alunos devem responder:

1. Retire palavras ou expressões do documento que comprovem a violência dos guerreiros romanos.
2. Releia os quadrinhos da história *O domínio dos deuses – uma aventura de Asterix o gaulês* e o documento. O que os gauleses defendiam com tanta coragem? . (Montellato et al., 2002, vol 2, p 115).

Estas duas últimas questões possibilitam análise interessante - o objetivo é de defender a existência e o respeito aos diferentes povos e culturas, independente no período histórico estudado, denunciando todo tipo de exploração do mais forte - veja-se que os romanos são “violentos” e os gauleses são “corajosos”. Ao buscar que os alunos identifiquem semelhanças, procura-se que sejam encontradas no processo de destruição de culturas, o que já está presente na apresentação do capítulo:

Mas o que acontece quando diferentes povos com distintos modos de vida se encontram? Com frequência um desencontro. Principalmente quando um deles se julga no direito de impor sua cultura aos demais, ignorando outros conhecimentos, saberes e “verdades”. (Montellato et al., 2002, vol.2, p.100).

Concluindo a análise sobre os exercícios propostos pela coleção a partir do noção tempo cronológico, saliento dois tipos de exercícios – a comparação de mapas históricos realizados pela coleção e a elaboração de linhas do tempo.

A comparação de um mesmo espaço em diferentes épocas é realizada, por exemplo, quando são apresentados três mapas do Brasil em relação à *Marcha de povoamento e urbanização nos séculos XVI, XVII e XVIII*, retirados da obra organizada por Laura de Mello e Souza da coleção *História da vida privada no Brasil*, no estudo sobre a colonização portuguesa do Brasil, possibilitam aos autores propor exercícios que evidenciam a proposta metodológica dos autores, o levantamento de hipóteses a partir de situações do presente que serão melhor compreendidas através do estudo do passado:

1. Compare o mapa referente ao século XVI com um mapa político atual do Brasil. Em quais estados se localizam as cidades e vilas que aparecem no mapa referente ao primeiro século de colonização no Brasil?
2. Compare os três mapas e identifique as transformações ocorridas do século XVI ao XVIII. Faça um pequeno texto descrevendo-as.
3. Levante hipóteses sobre a maneira como se organizaram a ocupação e o povoamento do Brasil durante a colonização portuguesa. É possível dizer que a distribuição demográfica do Brasil atual tem relação com esse modo de ocupação nos séculos passados? Apresente e argumente as suas idéias para seus colegas.
4. Explique em que medidas a povoação e a ocupação relacionaram-se com o desenvolvimento de algumas atividades econômicas.
5. Escreva um pequeno texto com as hipóteses levantadas sobre a forma de ocupação e povoamento do Brasil. (Montellato et al., 2000, vol.2, p.129)

Assim, ao mesmo tempo em que se compara momentos diferentes do passado, estuda-se a evolução da ocupação do território, compara-se e procura-se identificar, através de hipóteses criadas pelos alunos, a relação do presente com o passado.

As linhas do tempo existentes na coleção não apresentam escala, o que dificulta a compreensão do próprio tempo cronológico. O capítulo 11, *Brasileiros, mostrem suas caras*, do volume 4, por exemplo, representa espaços de tamanhos diferentes como um ano. O mesmo equívoco acontece em todos os volumes no *Guia de eventos*, onde são apresentados fatos relacionados ao tema do volume ao longo da história.

Ao solicitar aos alunos exercícios de elaboração de linha do tempo, os autores solicitam que os alunos escolham fatos estudados, justificando as escolhas feitas:

Em uma linha do tempo, podemos esquematizar a organização de eventos e marcos relacionados à vida de uma pessoa ou a um período histórico. Podemos representar até mesmo a nossa vida. Mas quais acontecimentos devem fazer parte dessa linha do tempo? O que você escolheria para representar a sua vida? A mesma pergunta podemos fazer sobre a Revolução Francesa. Quais marcos, eventos e personagens devem fazer parte de uma linha do tempo da Revolução Francesa?

Faça uma linha do tempo com os principais eventos da Revolução Francesa entre 1789 e 1804. Devem ser mencionados, também, personagens que tiveram papel decisivo no processo revolucionário.(...) (Montelatto et al., 2000, vol 4, p 85).

Questiona-se os marcos temporais, solicitando que alunos atuem como “historiadores”, mas a representação didática do tempo cronológico e as possibilidades de inserir numa linha tempo diferentes durações de tempo ficam a cargo do professor.

Considerações finais

A história da História ensinada mostra permanência por um longo tempo de uma representação da disciplina como um saber composto de conteúdos e metodologias ligados à fala do professor e da elaboração de questionários. O privilégio da memória no exercício foi uma marca desta disciplina, numa valorização do acúmulo de conhecimentos.

Críticas foram contundentes em marcar esta característica da disciplina, muitas vezes utilizadas para demarcar posições em lutas que envolviam definições em torno do papel da escola e do significado do passado na conformação do presente.

Na atualidade observamos grande descrédito às atividades com objetivos de treino exclusivo da memória, encaradas como tarefas reprodutivas. Com isto, uma tradição de exercícios ligados à elaboração de resumos, quadros sinóticos, redações e questionários foi deixada de lado e criada forma de desenvolver nos alunos exercícios para o treino do “pensar historicamente”. A informação parece ter sido preterida à reflexão - exigência do aluno trabalhador? Do método pedagógico? Das necessidades impostas pela sociedade? Ou discursos constituídos em torno de lutas por posições?

O presente estudo procurou identificar a especificidade dos exercícios escolares elaborados para a transmissão e aprendizagem dos conteúdos escolares, procurando demonstrar que podem ser fontes interessantes para o estudo da cultura escolar específico de cada época.

Os exercícios escolares mostraram de forma bastante evidente que o saber escolar é algo construído neste espaço para uso dentro dele, evidenciando que a escola não é uma instituição simplesmente reprodutora. Os exercícios elaborados para a aprendizagem de História são elaborados fundamentalmente para uso escolar – não utilizamos exercícios para a aprendizagem de História no ensino superior e nem os utilizaremos posteriormente, para a compreensão da realidade social.

Ultrapassar uma visão presente em muitas instituições escolares de que os saberes escolares são determinados diretamente por exigências de excelência, de mercado ou de melhores possibilidades de formação das gerações é talvez uma das tarefas mais significativas dos estudiosos da cultura escolar. Como espero ter explicitado no decorrer deste estudo, os saberes difundidos pelas instituições escolares são determinados por relações de poder que incluem não só professores e alunos nelas

presentes, mas grupos profissionais, políticas públicas, interesses da indústria cultural.

O objetivo deste trabalho era, além de identificar características dos exercícios, desnaturalizá-los, entendendo-os como criados a partir de lutas sociais travadas em espaços sociais reais. Assim, pelo estudo feito, a atual configuração dos exercícios propostos pela História escolar conta a história de sujeitos que lutaram em diversos campos durante as décadas de 70, 80 e 90 do século XX, de prioridades estabelecidas por políticas públicas, além de evidenciar uma estrutura econômica em que a divulgação do saber está diretamente relacionada a interesses de mercado.

A história da História ensinada mostrou-se fonte para o entendimento das forças presentes na instituição escolar no processo de constante elaboração do saber escolar. A tradição escolar, a formação do professor, os materiais didáticos, as prescrições oficiais configuram limites do saber escolar, mas também são apropriados de acordo com os interesses de cada momento.

Pelo analisado neste estudo, os exercícios escolares são elementos deste todo que conforma o conhecimento divulgado pela escola. Vários fatores modificam as finalidades impostas à escola, que, como já afirmava Chervel, modificam também o conteúdo vinculado pela escola.

Este trabalho, salientando-se sua pequena abrangência, pode levar ao levantamento de algumas hipóteses a respeito dos exercícios didáticos de História em sua forma atual, a serem confirmadas com estudos mais abrangentes e que levem em consideração a prática escolar.

Em primeiro lugar, gostaria de salientar a importância cada vez maior nos livros didáticos de exercícios a serem realizados pelos alunos em sala de aula, o que sinaliza para uma prática escolar de aulas cada vez menos faladas. Como muitos exercícios são propostos para serem elaborados em grupo, subentende-se que a maior parte deva ser realizado na própria sala de aula. Temos, então, aulas em que o curso magistral tem sido cada vez menos utilizado no ensino fundamental.

Além disso, a análise demonstrou que os exercícios possuem duas finalidades: a de fixar conteúdos e a de treinar procedimentos da disciplina, como identificar permanências e mudanças entre diversas temporalidades analisadas, exercitar análise específica de historiador em documentos escritos e figuras. Temos, portanto, que a

História, no processo de criação de exercícios específicos diferentes do conjunto de perguntas e respostas, do questionário, que, como lembra Hery (1999), eram a marca da disciplina, desenvolveu um conjunto de atividades que configuram o que hoje se entende seja o desejado nas aulas da disciplina no ensino fundamental:

- comparações entre ações humanas do passado e do presente em busca de permanências, mudanças, rupturas;
- exercícios em torno de “conceitos básicos da disciplina”, buscando a compreensão de sua especificidade ao longo do tempo;
- uso constante de figuras para o aprendizado da disciplina, utilizadas não mais como prova do conteúdo transmitido, mas também como fonte da informação;
- tratamento de textos diversos como fontes históricas, cujo entendimento pressupõe o uso de regras específicas da disciplina;
- as informações a serem aprendidas deixaram de ter o texto explicativo como única fonte. Textos jornalísticos, músicas, filmes, propagandas, fotos se tornaram objetos de análise dos alunos durante as aulas de História.

Estes exercícios estão presentes nas três coleções analisadas e não podem ser identificadas como exercício proposto por este ou aquele autor. São também sugeridos nos documentos curriculares oficiais e na definição de itens a serem avaliados nos livros didáticos. É fundamental que novas pesquisas identifiquem como estas propostas têm sido apropriadas nas práticas cotidianas,

Foi possível identificar também mudança no método de aprendizagem de História. A organização da apresentação do conteúdo acontece a partir de uma situação do presente, evidenciando que metodologicamente foi incorporada ao ensino de História a tese de que é o presente que interroga o passado, seja através de situações permanentes, como realizado pelas coleções de Nelson e Claudino Piletti, ou na forma de problemas como realizado na coleção *História temática*.

Em relação à metodologia é importante salientar também a constância de exercícios que estabelecem relações entre o conhecimento prévio dos alunos e a informação a ser

aprendida. Muitos dos exercícios propostos pelas coleções têm o objetivo de evidenciar, valorizá-lo e relacioná-lo com o conteúdo estudado.

A indústria de produção de material didático mostrou a importância de ser levada em consideração nas análises de conteúdos veiculados pela escola. A grande facilidade de adaptação a exigências das políticas públicas é um fato que deve ser sempre lembrado em relação a dois aspectos: a importância que regras específicas passam a ter na conformação do mercado, cujas leis condicionam de forma direta sua própria existência e a facilidade com que profissionais envolvidos na elaboração e/ou efetivação das mesmas políticas são contratados e “traduzem” o que muitas vezes chega de forma por demais simplificada nas mãos dos professores.

O cumprimento de novas regras pedagógicas na elaboração de um livro didático pode ser detectada na própria leitura do texto produzido e nos processos de avaliação a que a obra está sujeita. As mesmas regras são transformadas quando o local de sua efetivação deixou de ser uma página em branco e se tornou um espaço, a sala de aula, com sujeitos com histórias, necessidades e interesses particulares.

Entretanto, gostaria de deixar registrada uma grande preocupação. Será que não estamos acabando por desvalorizar no ensino fundamental o conhecimento histórico pelo qual tanto lutamos? Em primeiro lugar, por acabarmos por valorizar tanto o momento vivido pelo aluno que a nossa referência é sempre a mesma – a sociedade capitalista. É dela que emergem todas as questões, todas as comparações e, daí, passamos a tratar do “proletário” em Roma e do “campesinato” feudal.

A quantidade de informações a que o jovem tem acesso hoje é grande e estamos oferecendo através dos livros didáticos outra gama de informações sobre o presente na ânsia de estabelecer relações que demonstrem a existência de diferentes temporalidades e que podem não se traduzir em compreensões melhores da realidade em que se vive.

Os livros didáticos de História têm assumido a tarefa de divulgar retratos da realidade para a sala de aula, o que tem sido feito através principalmente de textos jornalísticos – o que tem demandado trabalho árduo dos autores ou de profissionais ligados à elaboração de exercícios. Este trabalho dá ao professor muitas possibilidades para que escolha e estabeleça relações que podem ser bastante frutíferas. Mas isto tem demandado tempo e tornado as coleções didáticas rapidamente superadas nas informações sobre o presente que transmitem.

Ao valorizar demasiadamente o saber do aluno, acabamos por colocar no mesmo nível o conhecimento histórico elaborado, os fatos diários registrados pelos meios de comunicação de massa, as reelaborações feitas pela história-mercadoria vendida diariamente nos programas de TV, filmes e reportagens. São tantas histórias a se tratar que acabamos por desviar nossa atenção da importância do conhecimento histórico elaborado na formação do aluno.

Em alguns exercícios propostos nas coleções analisadas cheguei a me perguntar: Para que levantar tantas comparações se ainda não existe conhecimento capaz de respondê-las? De uma valorização extrema da informação pela informação, talvez estejamos propondo atividades para nossos alunos que os tornem eternos observadores da realidade, sem que lhes seja permitido o entendimento das lutas e conflitos em jogo.

O treino da leitura e compreensão de texto, entendimento das especificidades de diversas linguagens, como a escrita, a visual, levantamento de semelhanças e diferenças entre fatos de diferentes tempos e espaços, compreensão do trabalho como uma ação que envolve e cria diversas relações, compreensão de um tempo com diferentes temporalidades são configurações atuais do ensino de História desenvolvidas principalmente pelos exercícios propostos.

Essas mudanças são resultado, dentro do que pôde ser identificado, de lutas de profissionais ligados à escola, à universidade, a saberes construídos por historiadores, pedagogos e professores com seus alunos no dia a dia escolar, das necessidades de uma sociedade que cada vez mais confia à escola a formação de sua juventude.

A História ensinada se mostrou fruto da história vivida – que óbvio!! E a História praticada nas salas de aula? Como ela se mostrará?

Referências bibliográficas

- ABUD, Kátia M.. 1988. O livro didático e a historiografia. IN: NADAI, Elza (org.). 1988. *Seminário perspectivas do ensino de História*. Anais. São Paulo: FEUSP. p.202 –209.
- APPLE, Michael W. 1995. Cultura e comércio do livro didático. In: *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e gênero em educação*. Porto Alegre: Artes médicas. P. 81- 105.
- APPLE, M., KING, N. 1989. Que enseñan las escuelas? In: GIMENO, Sacristán, J. e PÉREZ GOMES, A. *LA enseñanza: su teoria y su practica*. Madrid: Akal, p. 37-53.
- ARAÚJO, Luciana Telles. 2001. *O uso do livro didático no ensino de História : depoimentos de professores de escolas estaduais de ensino fundamental situadas em São Paulo* .Tese de mestrado, Educação: História, política e Sociedade. PUC – SP.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. 2001. *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental.
- “_____” 2003. A avaliação dos livros didáticos:para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, Roxane e BATISTA, A. A. G. (org.) *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. São Paulo: Mercado das Letras, p. 25-68.
- BITTENCOURT, Circe.1990. *Pátria, civilização e trabalho: o ensino de História nas escolas paulistas (1917-1939)*. São Paulo: Loyola
- “_____”. 2001. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: *O saber histórico em sala de aula*. 4ª ed.São Paulo: Contexto, pp. 11-27.

“_____”. 1993. *Livro didático e conhecimento escolar: uma história do saber escolar. Tese de doutorado*. FFLCH-USP. SP.

“_____”. 2001. Livros didáticos em sala de aula. In : *O saber histórico em sala de aula*. 4ª edição. São Paulo: Contexto. pp. 69-90.

“_____”. 2003. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus A.T.e RANZI, Serlei M. F. (org.). *História das disciplinas escolares*. Bragança Paulista: EDUSF.

BRASIL. Ministério da Educação. 1998. *Guia de livros didáticos*. Brasília: SEF/ FNDE/ CENPEC.

“_____”. 2001. *Guia de livros didáticos*. Brasília: SEF/ FNDE/ CENPEC.

“_____”. Secretaria de Educação Fundamental. 1998. *Parâmetros curriculares nacionais: história*. Brasília: MEC/SEF.

“_____”. Secretaria de Educação Fundamental. 2000. *Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia*. Rio de Janeiro: DP&A .

CABRINI, Conceição; CIAMPI, Helenice; VIEIRA, Maria do Rosário da Cunha e BORGES, Vavy Pacheco. 1987. *O ensino de História: revisão urgente*. São Paulo: Brasiliense.

CADERNOS CEDES. São Paulo, Cortez?centro de estudos Educação Comparad (Cedes), n. 10, 1985 (A prática de ensino de História)

CARMO, Sonia Irene do.1991. *Entre a cruz e a espada*. Dissertação de mestrado. Metodologia do Ensino e Educação Comparada. FEUSP.

- CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. 2003. *Circulação do livro didático: entre práticas e prescrições. Políticas públicas, editoras, escolas e o professor na seleção do livro escolar*. Dissertação de mestrado. Educação: História, Política e Sociedade. PUC-SP.
- CARBONE, Graciela. 2003. *Libros escolares. Uma introducción a su análisis y evaluación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica
- CHARTIER, Roger, 1996. *A história cultural. Entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand
- CHERVEL, André, 1990. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*.2. Porto Alegre, Pannomica, pp. 177 - 254.
- CHOPPIN, Alain. 1992. *Manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hacette.
- COELHO, Araci Rodrigues. 2002. *Escolarização do tempo histórico pelos livros didáticos de História para crianças: uma análise dos livros didáticos de História (1º a 4º anos) do PNLD 2000/2001*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação? ULFG.
- CORDEIRO, Jaime Francisco P. 2000. *A História no centro do debate: as propostas de renovação do ensino de história nas décadas de setenta e oitenta*. Araraquara: FCL / Laboratório Editorial /UNESP; São Paulo: Cultura acadêmica editora.

DAVIES, Nicholas. 1998. O papel das camadas populares nos livros didáticos. In: NADAI, Elza (org.) *Anais do seminário perspectivas do ensino de história*. São Paulo: FEUSP, pp.561-571.

FENELON, Déa Ribeiro. 1989. A questão de Estudos Sociais. In: *Cadernos CEDES 10 a prática de ensino de História*. São Paulo: Cortez.

FONSECA, Selva Guimarães. 1993. *Caminhos da História ensinada*. Campinas: Papirus.

FRANCO, M. Laura Puglisi Barbosa. 1982. *O livro didático de história do Brasil: a versão fabricada*. São Paulo: Global.

FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderley F. da; MOTTA, Valéria R., 1997. *O livro didático em questão*. 3ª edição. São Paulo: Cortez.

FURET, François. s.d.. O nascimento da história . In: *A oficina da história*. Lisboa: Gradiva.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. 2002. *Construtores de identidades – os compêndios de história do Brasil no Colégio d. Pedro II*. Tese de doutorado. Educação: História, Política e Sociedade. PUC-SP.

“_____”. 2004. *Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu.

- GÉRARD, François-Marie e ROEGIER, Xavier. 1998. *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Porto Editora.
- GOODSON, I. 1990. Tornando-se uma disciplina acadêmica. *Teoria & Educação*. 2. p.230 – 254..
- “_____”. 1998. *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- JULIA, Dominique. 1978. In: Goff, Jacques; CHARTIER, Roger; REVEL, Jacques (dir.). *A nova história*. Coimbra: Livraria Almedita.
- HALLEWELL, Laurence. 1985. *O livro no Brasil*. São Paulo: T.A Queiroz .
- HÉBRARD. Jean. s.d. La leçon et l'exercice – quelque réflexion sur l'histoire das pratiques de scolarisation. cópia fotocopiada.
- “_____”. 1999. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura. Campinas: Mercado das Letras*. p. 33-75.
- HERY, Evelyne. 1999. *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée ao lycée, 1870-1970*. Rennes: Presses Universitaire de Rennes.
- HÖFLING, Eloísa de Mattos. Abril/2000. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo. Em foco o Programa Nacional do Livro Didático. In: *Educação e Sociedade*. Revista quadrimestral de Ciência da Educação. São Paulo: CEDES, ano XXI, n. 70, p. 159-170.
- LAJOLO, Marisa, jan/mar 1991. Livro didático: uma (quase) manual de usuário. In: *Em aberto*, vol. 16, n. 69.

- LIMA E FONSECA, Thais Nivia de. 2003. *História & ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica.
- MARTINS, Maria do Carmo. 2002. *A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* Bragança Paulista: EDUSF.
- MOREIRA, Marco A. e MASINI, Elcie F. Salzano. 1982. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes.
- MUNAKATA, Kazumi. 1997. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos* Tese de doutorado em História e Filosofia da Educação. PUC - SP.
- “_____” 2000. História que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In.: FREITAS, Marcos Cezar (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto.
- “_____” 2003. Por que Descartes criticou os estudos que realizou no colégio. In: OLIVEIRA, Marcus A.T, RANZI, Serlei M. F. (org.). *História das disciplinas escolares*. Bragança Paulista: EDUSF.
- “_____” 2003. *Investigações acerca dos livros escolares no Brasil: das idéias à materialidade. Comunicação no VI Congresso Iberoamericano de historia de la Educación latinoamericana, San Luis Potosi, México*
- NADAI, Elza. A escola pública contemporânea. *Revista Brasileira de História* – vol. 6, n.11, setembro de 1985/ Fevereiro de 1986. São Paulo: Marco Zero.pp. 99 – 116.
- PINSKY, Jaime (org). 1990. *O ensino de história e a criação do fato*. São Paulo: Contexto.

- REZNIK, Luís.1992. *Tecendo o amanhã: a história do Brasil no ensino secundário: programas e livros didáticos. 1931 a 1945. Dissertação de mestrado*, Niterói. Universidade Federal Fluminense.
- RIETH, Ricardo W.1998. A história da Igreja na América Latina e no Caribe em livros didáticos de 1º e 2º graus usados no Brasil. *Estudos Leopoldenses – série história*. São Leopoldo, vol.2, pp 16
- ROCHA, Ubiratan. 2002. *História, currículo e cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SACRISTAN, Jose Gimeno. 2000. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed.
- TORMENTA, José Rafael. 1996. *Manuais escolares. Inovação ou tradição ?*.Lisboa: Instituto de Inovação educacional.
- TORRES, Rosa Maria. 1998. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (org.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Mercado das Letras. P 125-193.
- SIFRE, Maria Teresa Benedito e MARTINEZ, Armando Cervellera e González, Xosé Manuel Souto (coord.), *Los manuales escolares y la didáctica de la geografía entre 1950 y 1990*. In.: FERRER, Alejandro Tiana. *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- ZAMBONI, Ernesta.1991. *Que história é essa? Uma proposta analítica dos livros paradidáticos de história*. Tese de doutorado em educação. FE-USP.

Livros didáticos :

PILETTI , Nelson e PILETTI, Claudino. 1991. *História & Vida*. 6ª edição. São Paulo: Ática.

“_____”Referências bibliográficas:

ABUD, Kátia M.. 1988. O livro didático e a historiografia. IN: NADAI, Elza (org.). 1988. *Seminário perspectivas do ensino de História*. Anais. São Paulo: FEUSP. p.202 –209.

APPLE, Michael W. 1995. Cultura e comércio do livro didático. In: *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e gênero em educação*. Porto Alegre: Artes médicas. P. 81- 105.

APPLE, M., KING, N. 1989. Que enseñan las escolas? In: GIMENO, Sacristán, J. e PÉREZ GOMES, A. *LA enseñanza: su teoria y su practica*. Madrid: Akal, p. 37-53.

ARAUJO, Luciana Telles. 2001. *O uso do livro didático no ensino de História : depoimentos de professores de escolas estaduais de ensino fundamental situadas em São Paulo* .Tese de mestrado, Educação: História, política e Sociedade. PUC – SP.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. 2001. *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental.

“_____” 2003. A avaliação dos livros didáticos:para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, Roxane e BATISTA, A. A. G. (org.) *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. São Paulo: Mercado das Letras, p. 25-68.

BITTENCOURT, Circe.1990. *Pátria, civilização e trabalho: o ensino de História nas escolas paulistas (1917-1939)*. São Paulo: Loyola

“_____”. 2001. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: *O saber histórico em sala de aula*. 4ª ed. São Paulo: Contexto, pp. 11-27.

“_____”. 1993. *Livro didático e conhecimento escolar: uma história do saber escolar*. Tese de doutorado .FFLCH-USP. SP.

“_____”. 2001. Livros didáticos em sala de aula. In : *O saber histórico em sala de aula*. 4ª edição. São Paulo: Contexto. pp. 69-90.

“_____”. 2003. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus A.T.e RANZI, Serlei M. F. (org.). *História das disciplinas escolares*. Bragança Paulista: EDUSF.

BRASIL. Ministério da Educação. 2001. *Guia de livros didáticos*. Brasília: SEF/ FNDE/ CENPEC.

“_____”. Secretaria de Educação Fundamental. 1998. *Parâmetros curriculares nacionais: história*. Brasília: MEC/SEF.

“_____”. Secretaria de Educação Fundamental. 2000. *Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia*. Rio de Janeiro: DP&A .

CABRINI, Conceição; CIAMPI, Helenice; VIEIRA, Maria do Rosário da Cunha e BORGES, Vavy Pacheco. 1987. *O ensino de História: revisão urgente*. São Paulo: Brasiliense.

CADERNOS CEDES. São Paulo, Cortez?centro de estudos Educação Comparad (Cedes), n. 10, 1985 (A prática de ensino de História)

- CARMO, Sonia Irene do. 1991. *Entre a cruz e a espada*. Dissertação de mestrado. Metodologia do Ensino e Educação Comparada. FEUSP.
- CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. 2003. *Circulação do livro didático: entre práticas e prescrições. Políticas públicas, editoras, escolas e o professor na seleção do livro escolar*. Dissertação de mestrado. Educação: História, Política e Sociedade. PUC-SP.
- CARBONE, Graciela. 2003. *Libros escolares. Uma introducción a su análisis y evaluación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica
- CHARTIER, Roger, 1996. *A história cultural. Entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand
- CHERVEL, André, 1990. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*. 2. Porto Alegre, Pannomica, pp. 177 - 254.
- CHOPPIN, Alain. 1992. *Manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hacette.
- COELHO, Araci Rodrigues. 2002. *Escolarização do tempo histórico pelos livros didáticos de História para crianças: uma análise dos livros didáticos de História (1º a 4º anos) do PNLD 2000/2001*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação? ULFG.
- CORDEIRO, Jaime Francisco P. 2000. *A História no centro do debate: as propostas de renovação do ensino de história nas décadas de setenta e oitenta*. Araraquara: FCL / Laboratório Editorial / UNESP; São Paulo: Cultura acadêmica editora.

DAVIES, Nicholas. 1998. O papel das camadas populares nos livros didáticos. In: NADAI, Elza (org.) *Anais do seminário perspectivas do ensino de história. São Paulo: FEUSP*, pp.561-571.

FENELON, Déa Ribeiro. 1989. A questão de Estudos Sociais. In: *Cadernos CEDES 10 a prática de ensino de História. São Paulo: Cortez.*

FONSECA, Selva Guimarães. 1993. *Caminhos da História ensinada. Campinas: Papirus.*

FRANCO, M. Laura Puglisi Barbosa. 1982. *O livro didático de história do Brasil: a versão fabricada. São Paulo: Global.*

FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderley F. da; MOTTA, Valéria R., 1997. *O livro didático em questão. 3ª edição. São Paulo: Cortez.*

FURET, François. s.d.. O nascimento da história . In: *A oficina da história. Lisboa: Gradiva.*

GASPARELLO, Arlette Medeiros.2002. *Construtores de identidades – os compêndios de história do Brasil no Colégio d. Pedro II. Tese de doutorado. Educação: História, Política e Sociedade. PUC-SP.*

“_____”. 2004. *Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu.

GÉRARD, François-Marie e ROEGIER, Xavier. 1998. *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Porto Editora.

GOODSON, I. 1990. Tornando-se uma disciplina acadêmica. *Teoria & Educação*. 2. p.230 - 254

“_____”. 1998. *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

JULIA, Dominique. 1978. In: Goff, Jacques; CHARTIER, Roger; REVEL, Jacques (dir.). *A nova história*. Coimbra: Livraria Almedita.

HALLEWELL, Laurence. 1985. *O livro no Brasil*. São Paulo: T.A Queiroz .

HÉBRARD, Jean. s.d. La leçon et l'exercice – quelque réflexion sur l'histoire des pratiques de scolarisation. cópia fotocopiada.

“_____”. 1999. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado das Letras. p. 33-75.

HERY, Evelyne. 1999. *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée au lycée, 1870-1970*. Rennes: Presses Universitaire de Rennes.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Abril/2000. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo. Em foco o Programa Nacional do Livro Didático. In: *Educação e Sociedade*. Revista quadrimestral de Ciência da Educação. São Paulo: CEDES, ano XXI, n. 70, p. 159-170.

- LAJOLO, Marisa, jan/mar 1991. Livro didático: uma (quase) manual de usuário. In: *Em aberto*, vol. 16, n. 69.
- LIMA E FONSECA, Thais Nivia de. 2003. *História & ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica.
- MARTINS, Maria do Carmo. 2002. *A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* Bragança Paulista: EDUSF.
- MOREIRA, Marco A. e MASINI, Elcie F. Salzano. 1982. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes.
- MUNAKATA, Kazumi. 1997. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos* Tese de doutorado em História e Filosofia da Educação. PUC - SP.
- “_____” 2000. História que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In.: FREITAS, Marcos Cezar (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto.
- “_____” 2003. Por que Descartes criticou os estudos que realizou no colégio. In: OLIVEIRA, Marcus A.T, RANZI, Serlei M. F. (org.). *História das disciplinas escolares*. Bragança Paulista: EDUSF.
- “_____” 2003. *Investigações acerca dos livros escolares no Brasil: das idéias à materialidade. Comunicação no VI Congresso Iberoamericano de historia de la Educación latinoamericana, San Luis Potosi, México*
- NADAI, Elza. A escola pública contemporânea. *Revista Brasileira de História* – vol. 6, n.11, setembro de 1985/ Fevereiro de 1986. São Paulo: Marco Zero.pp. 99 – 116.
- PINSKY, Jaime (org). 1990. *O ensino de história e a criação do fato*. São Paulo: Contexto.

- REZNIK, Luís.1992. *Tecendo o amanhã: a história do Brasil no ensino secundário: programas e livros didáticos. 1931 a 1945. Dissertação de mestrado*, Niterói. Universidade Federal Fluminense.
- RIETH, Ricardo W.1998. A história da Igreja na América Latina e no Caribe em livros didáticos de 1º e 2º graus usados no Brasil. *Estudos Leopoldenses – série história*. São Leopoldo, vol.2, pp 16
- ROCHA, Ubiratan. 2002. *História, currículo e cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SACRISTAN, Jose Gimeno. 2000. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed.
- TORMENTA, José Rafael. 1996. *Manuais escolares. Inovação ou tradição ?*.Lisboa: Instituto de Inovação educacional.
- TORRES, Rosa Maria. 1998. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (org.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Mercado das Letras. P 125-193.
- SALVADORI, Maria Ângela Borges. 2000. *Memória, cultura e cidadania*. Campinas. Tese (doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP.
- SIFRE, Maria Teresa Benedito e MARTINEZ, Armando Cervellera e González, Xosé Manuel Souto (coord.), Los manuales escolares y la didáctica de la geografía entre 1950 y 1990. In.: FERRER, Alejandro Tiana. *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- ZAMBONI, Ernesta.1991. *Que história é essa? Uma proposta analítica dos livros paradidáticos de história*. Tese de doutorado em educação. FE-USP.

Livros didáticos :

PILETTI , Nelson e PILETTI, Claudino. 1991. *História & Vida*. 6ª edição. São Paulo: Ática.

_____, 2002. *Historia & vida integrada*. 1ª edição, 3ª reimpressão. São Paulo: Ática.

MONTELLATO, Andrea, CABRINI, Conceição, CATELLI JR, Roberto. 2000. *História temática*. 1ª edição. São Paulo: Scipione.