UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

|

FLAVIA GOMES DA SILVA RIGER

Ressonâncias e dissonâncias entre perspectivas historiográficas e a História escolar

São Paulo
2016

FLAVIA GOMES DA SILVA RIGER

Ressonâncias e dissonâncias entre perspectivas historiográficas e a História escolar

Versão original

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Kátia Maria Abud

São Paulo
2016

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375.42 Riger, Flavia Gomes da Silva
R568r Ressonâncias e dissonâncias entre perspectivas historiográficas e a História escolar / Flavia Gomes da Silva Riger; orientação Kátia Maria Abud. São Paulo: s. n., 2016.
176 p. ils.; grafs.; tabs.; apêndices

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. História 2. História - Teoria 3. Paradigmas historiográficos
4. História – Ensino 5. Formação de professores 6. Ensino médio
I. Abud, Kátia Maria, orient.

Nome: RIGER, FLAVIA GOMES DA SILVA.

Título: Ressonâncias e dissonâncias entre perspectivas historiográficas e a História escolar

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.

Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares.

Aprovado em: ____ / ____ / ____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

À minha filha Julia, meu mais puro amor, pela paciência e compreensão demonstradas durante a realização da tese. Ao João Marcelo, meu porto-seguro, amor companheiro e parceiro, por todos os caminhos que esta vida possa nos levar. Aos dois, minha eterna gratidão.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de externar minha gratidão a todos que, de alguma forma, me apoiaram nessa trajetória, tornando possível a realização deste trabalho.

Ao meu esposo, João Marcelo, e à minha Julia, que compreenderam e respeitaram meus momentos de clausura e me apoiaram com xícaras de cafés fresquinhas, muitas palavras de incentivo e demonstrações de carinho. À Julia, também agradeço pela paciência e maturidade demonstradas ao longo do desenvolvimento deste trabalho. Sua espera por mim, de volta, finalmente, acabou!

Aos meus pais, Eloir João Riger e Nely Gomes da Silva Riger. Ambos trabalharam muito para que eu invertesse meu destino social. Minha mãe merece um agradecimento ainda mais especial pela sua força incomensurável para lidar com as intempéries da vida.

Aos meus irmãos, Cristiano, Ana Cristina e Fernanda, sou grata pelos nossos bons momentos e pelo cuidado que vocês têm com os pais, trazendo a tranquilidade que eu precisava para concluir este trabalho.

Agradeço aos profissionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (PPGE/USP), por todos os esclarecimentos e orientações a mim prestados ao longo desses quatro anos de doutorado.

À Professora Doutora Kátia Maria Abud, minha orientadora, pela confiança em mim depositada e pelas palavras de incentivo nos momentos em que eu mais precisei.

Agradeço aos Professores Doutores Clarícia Otto (UFSC) e Ronaldo Cardoso Alves (UNESP). Suas contribuições, durante o exame de qualificação, foram fundamentais para a reformulação do projeto de pesquisa e o desenvolvimento desta tese. À Clarícia Otto também sou grata pelos ensinamentos e estímulos dados desde o início de minha formação acadêmica. Muito obrigada por me fazer acreditar que era possível seguir em busca de meus sonhos!

À Edna, agradeço o apoio com as conversas e as quentinhas de comida que me possibilitaram ter mais tempo para me dedicar aos estudos.

Aos compadres, Leandro Macedo Janke e Marina Trindade Damiane Janke, por me ensinarem que família também escolhemos.

À Andrezza Cameski, pela cuidadosa revisão do texto e pelos comentários que acalmaram um coraçãozinho bastante angustiado.

À equipe da Escola Técnica Walter Belian, agradeço a acolhida, os ensinamentos e a força que recebi nos últimos meses que antecederam à entrega desta tese. Um agradecimento especial à minha equipe de Ciências Humanas da ETWB: Helena Cristina Pereira de Oliveira Morita, Rafael Adriano Marques, Vandelci Freitas e Kathia Soldati. Sovietes, muito obrigada pela acolhida, pelas risadas e pelos ensinamentos constantes!

Aos alunos da ETWB, seres mais que especiais que me cativaram e juntos formamos uma grande e diversificada família. Nosso contato diário me faz ter certeza de que ainda é possível um mundo melhor!

Aos alunos e professores participantes desta pesquisa, muito obrigada!

*História nova, novas formas,
Novos objetos, novos sujeitos,
Novas linguagens, novos papéis.
Serão novos os saberes?
[...]
O universo do historiador está
[em franca expansão,
O universo da História parece indeterminado.
E como fica o universo da Academia?
E o universo do professor?
E o aluno, tem universo?
Só uma coisa é certa: é preciso buscar.
Buscar é saber olhar pela janela.
Buscar é descobrir horizontes.
Buscar é saber ler as fontes.
Buscar é também narra, registrar.
É assim que se faz a História.*

(Sônia Maria Leite Nikitiuk, 2012, p. 11-12)

RESUMO

RIGER, F. G. S. **Ressonâncias e dissonâncias entre perspectivas historiográficas e a História escolar. 2016.** 174f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Área de Concentração em Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016, versão original.

Este estudo teve por objetivos investigar a relação entre os paradigmas historiográficos, (Positivismo, Historicismo, Materialismo Histórico, Escola dos *Annales*) e o ensino de História, buscando identificar se, na História escolar, há predominância de um desses paradigmas. A metodologia utilizada foi a da pesquisa qualitativa com aplicação de questionários a um total de 68 estudantes do Ensino Médio, em duas escolas estaduais da cidade de São Paulo. Pelas perguntas dos questionários busquei identificar quais concepções de História e de ensino de História permeiam o universo dos referidos estudantes. De modo mais específico, indaguei acerca de como definem o que é História; o que concebem como funções do historiador e do professor de História; qual a noção de data histórica; quais os conhecimentos históricos aprendidos e aqueles que gostariam de aprender e quais recursos metodológicos são utilizados pelos professores de História. A análise desse *corpus* documental foi realizada tendo como principal aporte teórico a coletânea de Teoria da História de José D’Assunção Barros (2014a; 2014b; 2013; 2014c; 2012), tomando como foco a noção de “acordes historiográficos”. Tal noção sinaliza para a dificuldade de se cerrar autores e obras num único paradigma historiográfico, haja vista que as fronteiras entre concepções de História e métodos de pesquisa histórica são tênues. Ou seja, a análise historiográfica de Barros concebe ferramentas para que se possa identificar a existência de características do Positivismo no Historicismo mais conservador, assim como características do Historicismo renovado ou mesmo do Materialismo Histórico em proposições historiográficas da Escola dos *Annales*. Além disso, essa variedade de visões em relação à História provoca o enriquecimento teórico desse campo de conhecimento. Os resultados da pesquisa levam a ressaltar que, para além das proposições de Barros, centradas no campo da escrita da História, também no ensino de História, isto é, no universo de estudantes participantes desta pesquisa, coexistem diversas concepções de História. Sendo assim, é possível inferir que há uma inter-relação de diferentes paradigmas historiográficos no ensino de História e a noção de “acordes historiográficos” coube, também, para caracterizar o conhecimento histórico escolar.

Palavras-chave: História. Teoria da História. Paradigmas Historiográficos. Ensino de História. Formação de Professores. Ensino Médio.

ABSTRACT

RIGER, F. G. S. **Resonances and dissonances between historiographical perspectives and scholastic History. 2016.** 174f. Thesis (Doctorate in Education) – Faculdade de Educação. Concentration Area in Didactics, Teaching Theories and Scholastic Practices. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016, original version.

This study had as objectives investigate the relation between the historiographic paradigms (Positivism, Historicism, Historic Materialism, *Annales* School) and the teaching of History, seeking to identify if, in scholastic History, there is the predominance of any one paradigm. It was used as methodology quantitative research with the application of questionnaires to a total of 68 high school students in two state schools in the city of São Paulo. Through the presented questions I sought to identify which concepts of History and History teaching permeate the universe of said students. More specifically, I questioned how they define History; what they see as the role of historians and History teachers; what is their understanding of a historical date; what are the historic knowledges they learn and what they would like to learn, and what are the methodologic resources used by History teachers. The analysis of this documental corpus was made with the theoretical support of the Teoria da História book collection by José D'Assunção Barros (2014a; 2014b; 2013; 2014c; 2012), focusing on the concept of “historiographic chords”. This concept signalizes to the difficulty of placing authors and their works into a single historiographic paradigm, due to how thin are the frontiers between History concepts and historical research methods. That is, Barros’ historiographic analysis provides tools to identify the existence of Positivism characteristics in a more conservative Historicism, just as renovated Historicism or even Historic Materialism characteristics in historiographic propositions in the Annales School. Also, this variety of visions related to History provokes the theoretical enrichment of this field of knowledge. The research’s results indicate that, well beyond Barros’ propositions centered on the field of written History, also is the teaching of History affected. That is, in the universe of the participating high school students participating in this research, various concepts of History coexist. Therefore it is possible to infer that there is an interrelation of different historiographic paradigms into the teaching of History, and that the concept of “historiographic chords” also fits in characterizing scholastic historic knowledge.

Keywords: History. Theory of History. Historiographic Paradigms. History Teaching. Teacher Formation. High School.

LISTA DE ABREVIATURAS

A/A – Arquivo da Autora.

AGB - Associação dos Geógrafos do Brasil.

ANPUH – Associação Nacional dos Professores Universitários de História.

ADESG – Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra.

CA – Centro Acadêmico.

CFH/UFSC – Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina.

DCE – Diretório Central de Estudantes.

EF – Ensino Fundamental.

EM – Ensino Médio.

EMC – Educação moral e Cívica.

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

FFCL – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

GEProf – Grupo de Estudos sobre Profissão Docente.

IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC – Ministério da Educação.

OSP – Organização Social e Política Brasileira.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PET – Programa de Educação Tutorial.

PPGE/USP – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo.

PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

PVNC – Pré-Vestibular para Negros e Carentes.

RIHGB – Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

RJ – Rio de Janeiro.

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso.

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina.

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

USP – Universidade de São Paulo.

URSS - União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -A História e sua identidade mínima, desde os antigos.	62
Figura 2 - Paralelo comparativo entre Positivismo e Historicismo	73
Figura 3 - As oposições e alianças do movimento dos <i>Annales</i> .	87
Figura 4 – O “acorde” em sua representação visual, como superposição de notas.	89
Figura 5 – <i>A redenção de Cam</i> (1895). Óleo sobre tela de Modesto Brocos.	103
Figura 6 – Método do catecismo em <i>Pequena história do Brasil</i> (J. M. de Lacerda, 1942, p. 91)	112

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	136
Gráfico 2	139
Gráfico 3	142
Gráfico 4	147
Gráfico 5	153
Gráfico 6	153
Gráfico 7	154
Gráfico 8	154
Gráfico 9	155
Gráfico 10	156
Gráfico 11	156

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – SOBRE AS ESCOLAS E OS ESTUDANTES PARTICIPANTES DA PESQUISA	26
1.1 Os descaminhos em busca de um campo de pesquisa	26
1.2 Entre os (des) caminhos, uma luz no fundo do túnel	41
CAPÍTULO 2 – SOBRE A HISTÓRIA COMO <i>LOCUS</i> DE CONHECIMENTO CIENTÍFICO	52
2.1 Campos científicos	52
2.2 A História antes da História	57
2.3 Uma nova era historiográfica	62
2.4 Os “acordes historiográficos”	87
CAPÍTULO 3 – IMBRICAÇÕES ENTRE A HISTÓRIA ESCOLAR E AS DIFERENTES PERSPECTIVAS HISTORIOGRÁFICAS	96
3.1 Abordagem histórica sobre o ensino de História	99
3.2 A formação inicial em História e o saber histórico escolar	117
3.3 As perspectivas historiográficas e o ensino de História	122
3.4 Perspectivas historiográficas e de História escolar nas vozes de estudantes do ensino médio	131
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	
REFERÊNCIAS	
FONTES	
APÊNDICES	

INTRODUÇÃO

Há alguns dias, li no *Facebook* algo parecido com um dito popular: “O problema não é tropeçar, mas apegar-se à pedra”. Como não possuía autoria, ou qualquer outra indicação que levasse ao local e ao contexto em que foi pronunciada, não foi possível identificar a que situação essa frase se referia. Contudo, o que fica de sua leitura é a certeza de que não importa o que se faça; sempre haverá pedras no caminho e, conseqüentemente, alguns tropeços. Todavia, esses tropeços não podem levar à paralisação, à estagnação, a um desânimo que bloqueia o seguir adiante. Em vez de se “apegar à pedra”, tire proveito desse tropeço, transformando-o num aprendizado, readequando-se às situações, às contingências e sempre seguindo em frente.

A essa frase podemos chamar de “frase coringa”. Na língua inglesa, o coringa ou *Joker* representa uma das cartas do baralho sem indicação numérica e, por isso, pode tanto fazer a vez de zero ou de qualquer outra carta. Ela pode, assim, substituir qualquer outra do batalho, caracterizando-se, portanto, pela neutralidade. Já no dicionário Houaiss, o curinga/coringa é um elemento versátil que se presta a múltiplas e diferentes funções. Assim, por analogia, dizemos o mesmo sobre confecção de frases que se prestarão a isso. Ou seja, uma frase coringa, como a citada anteriormente, traz a marca da atemporalidade, podendo, portanto, relacionar-se às mais diversas situações, como ao desenvolvimento deste estudo de doutorado, que trilhou um caminho sinuoso e irregular, repleto de pedras e, conseqüentemente, de tropeços. Foi preciso repensar, readequar, reestruturar, mantendo sempre uma atitude flexível em relação ao projeto inicial, e dessa forma não se apegando a nenhuma pedra.

O projeto inicial, apresentado no processo de seleção para o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (PPGE/USP), objetivava analisar os níveis de consciência histórica¹ em estudantes do último ano do Ensino Médio (EM). O interesse por assuntos que envolvessem diretamente o ensino de História² tem sido a marca de minha trajetória acadêmica, comprovada com o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de

¹ Sobre os níveis de consciência histórica, consultar Rüsen (2007b).

² No decurso desta tese, foi adotada a seguinte convenção: entende-se a História, com “H” maiúsculo, como a disciplina e o campo de produção de conhecimento que é elaborado pelos historiadores a respeito da realidade vivida em épocas diversas, assim como a História disciplina ensinada nas escolas durante a educação básica. Em contrapartida, a “história” grafada com “h” minúsculo foi utilizada sempre ao se referir à história-processo, à história vivida, isto é, a essa realidade humana que o historiador examina e sobre a qual reflete, de modo a produzir um tipo de texto bastante específico que, de modo geral, é o produto final de seu ofício.

Curso (TCC) sobre as identidades de professores de História (RIGER, 2008), assim como com a Dissertação de Mestrado (RIGER, 2011), que analisou as memórias sobre a História ensinada de egressos da Educação Básica de Florianópolis. Neste último estudo, constatou-se que as memórias sobre qualquer assunto, nesse caso, o ensino de História, estão sempre em movimento, sendo retrabalhadas a todo instante, acompanhando, assim, a fluidez da conformação das identidades pessoais (algo que já tinha sido constatado com o estudo desenvolvido no TCC). Essa linha de raciocínio, sobre as memórias como trabalho, seguiu as análises propostas por Bosi (1994).

Na proposta para o doutorado, o estudo dos níveis de consciência histórica dos estudantes tomaria as obras do historiador alemão Jörn Rüsen (2001, 2007a, 2007b) como o principal aporte teórico. A inspiração para propor esse projeto veio das leituras dos estudos de Alves (2006, 2011). Em sua dissertação de mestrado (2006), ele discutiu o papel das aulas de História na transformação dos conhecimentos históricos dos alunos, centralizando a discussão em torno de um trabalho que envolveu o conceito substantivo *revolução*. Aos alunos e professores participantes da pesquisa, foi-lhes perguntado sobre exemplos de ações e situações revolucionárias e, enquanto os primeiros citaram o *rap*, algo próximo de suas vivências cotidianas locais, no distrito de Brasilândia (zona Norte de São Paulo), os segundos citaram exemplos mais abrangentes, globais, como a revolução feminista. Por meio dessa pesquisa, foi possível perceber que o ensino de conteúdos históricos, como a Revolução Francesa, pode e deve ser associado às questões e características próprias do universo dos alunos, aproximando esse conteúdo de suas vidas práticas e tornando-o, desse modo, mais significativo.

No doutorado, Alves (2011) se pautou principalmente nas teorizações de Jörn Rüsen (2001) sobre a relação entre pensamento histórico e consciência histórica, e nas de Reinhardt Koselleck (2006) a respeito das categorias de análise “espaço de experiência” e “horizonte de expectativa”, analisando comparativamente os níveis de consciência histórica de estudantes brasileiros e portugueses. Por meio da utilização de um aparato teórico-metodológico de cunho etnográfico – que envolveu observação participante, anotações sobre o cotidiano das escolas e das aulas de História, assim como a aplicação de dois modelos de questionário (um sobre o perfil socioeconômico e o outro sobre a aprendizagem histórica) –, o autor propôs uma atividade na qual os alunos tiveram que ler dois textos com opiniões diferentes sobre um mesmo fato histórico, relacionado à história de Brasil e de Portugal: a transferência da família real portuguesa para o Brasil, em 1808. Após a leitura, os estudantes responderam à seguinte indagação: “Você acha que a corte portuguesa, ao se deslocar para o Brasil, em 1808, se

transferiu de forma estratégica, planejada ou simplesmente fugiu da invasão das tropas de Napoleão Bonaparte?” (ALVES, 2011, p. 144).

Para Alves, o estudo confirmou a hipótese de que todos, sem exceção, apresentam algum nível de consciência histórica. Especificamente, em relação às narrativas dos estudantes brasileiros, observou-se que em geral foram produzidas sem a utilização de instrumentos do método histórico de racionalidade, prevalecendo, assim, uma consciência histórica tradicional. No geral, as respostas consistiam na reprodução de parte da pergunta, acrescentada de algum conhecimento dos alunos. Contudo, mesmo predominando uma consciência tradicional, o fato de algumas respostas demonstrarem um movimento no sentido de relacionar conteúdo histórico e perspectivação do pensamento serviu para sinalizar que é possível desenvolver e aprimorar as consciências históricas.

Após ler esses dois trabalhos, decidi que faria um estudo seguindo um caminho parecido ao que fora trilhado por Alves (2011), mas sem estabelecer qualquer comparação entre estudantes de diferentes realidades socioespaciais. Nesse sentido, também desenvolveria uma pesquisa qualitativa, utilizando métodos etnográficos (aplicação de questionários, entrevistas), buscando confirmar a hipótese inicial: quanto maior o nível de escolarização básica, (última série do EM), mais aperfeiçoada é a consciência histórica.

Os anos de 2012 e 2013 foram dedicados à realização de disciplinas oferecidas pelo PPGE/USP. Cursei *Historiografia da Educação no Brasil*, com o prof. Dr. Bruno Bontempi Júnior, problematizando a questão da fronteira entre os diversos campos do saber, particularmente o uso de fundamentos e métodos de pesquisa Histórica e Sociológica em estudos na linha da História da Educação. As leituras realizadas na disciplina me possibilitaram revisitar as discussões envolvendo as influências da História Cultural em pesquisas educacionais e como esse processo levou à ampliação dos objetos e dos enfoques de investigação. Os estudos sobre as disciplinas escolares, por exemplo, foram os que mais se beneficiaram desse contato com os referenciais da História Cultural, pois a partir deles foi possível analisar as disciplinas, levando em consideração não apenas documentos oficiais, os currículos ou as políticas públicas para a educação, mas também as apropriações e as ressignificações desses saberes³.

³ Na obra *História & Ensino de História*, Fonseca (2006) aborda essa ampliação de enfoques nas pesquisas educacionais a partir do diálogo com os referenciais da História Cultural, sendo marcante as influências nos estudos sobre as disciplinas escolares. “Mais recentemente, as preocupações dos historiadores têm se voltado para as práticas que o envolvem historicamente, atentando para sua inserção no cotidiano escolar, suas relações com o imaginário, suas múltiplas formas de apropriação na escola e suas relações com outras instâncias de circulação e difusão de saberes, como os meios de comunicação de massa e as artes, por exemplo. Percebe-se, portanto, um

No segundo semestre de 2012, cursei a disciplina *O Ensino Superior no Brasil e a Formação de Professores para a Escola Básica*, ministrada pela profª Dra Núria Hanglei. Este curso ampliou meu referencial sobre o lugar da formação docente nos cursos superiores. Pude conhecer como se deu o processo de criação da Faculdade de Educação da USP (FE/USP) e a consequente vinculação das disciplinas de licenciatura a esse centro, afastando-as dos cursos de formação específica na antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL). Nesse ínterim, foram significativas as discussões sobre a dicotomia, envolvendo as relações entre bacharelado e licenciatura, pesquisa e ensino e professor e pesquisador.

Já no ano de 2013, cursei a disciplina *Didática da História: Consciência História e Narrativa Histórica nos Processos de Aprendizagem*, ministrada pela profª Dra Kátia Maria Abud Lopes, minha orientadora. As indicações bibliográficas da disciplina, assim como os debates fomentados na classe por essas leituras, descortinaram novas possibilidades em relação ao meu projeto de doutorado. Em especial, o artigo de Moreno (2006), resultado de sua pesquisa de doutorado (2002), foi particularmente inspirador na redefinição de meu projeto de pesquisa. As indicações bibliográficas, assim como as discussões fomentadas pela classe, descortinaram novas possibilidades em relação ao meu objeto de estudo. Dessas leituras, foi particularmente inspirador o artigo de Moreno (2006), resultado de sua tese de doutorado (2002), cujo foco foi

perfilear las concepciones que los alumnos tienen de la historia como disciplina de conocimiento y como materia escolar, para así, partiendo de esos condicionantes previos, poder diseñar modelos de actuación didáctica efectivos que propicien el aprendizaje significativo en los alumnos. (MORENO, 2006, p. 220)

Para investigar as concepções de História preponderantes em estudantes dos anos finais da escolarização básica, Moreno aplicou dois questionários a 86 alunos do Colégio Maristes Champagnat (Espanha), onde a autora lecionava à época da pesquisa. O objetivo era perceber o que pensam esses estudantes sobre a ciência História e o ensino de História, analisando, assim, se as renovações historiográficas têm sido incorporadas ao ensino de História nas escolas. Além disso, a partir da concepção de História, também foi possível identificar se os alunos veem utilidade prática no conhecimento histórico.

Como aporte metodológico, Moreno utilizou, principalmente, um questionário contendo perguntas abertas, com possibilidade de os alunos dissertarem sobre elas, e fechadas, objetivas, nas quais se deveria marcar “sim” ou “não”, ou classificar as afirmações com base na seguinte

deslocamento do foco de análise em função das aproximações da história do ensino com referenciais utilizados por outros campos da pesquisa histórica, sobretudo pela História Cultural.” (FONSECA, 2006, p. 8)

gradação: 5 (muito), 4 (bastante), 3 (normal), 2 (pouco) e 1 (nada). As perguntas versavam sobre a função da História, a tarefa do historiador, a finalidade de se ter aulas de História nas escolas, a utilidade do conhecimento histórico e a possível relação entre o conhecimento histórico escolar e o tempo futuro. (MORENO, 2006, p. 226-8)

Como hipótese inicial, Moreno (2002) acreditava que os alunos teriam dificuldade para conceitualizar a História e o papel do historiador. Além disso, esperava que as respostas sinalizassem para a permanência de uma concepção tradicional da História, baseada no estudo dos grandes acontecimentos políticos e de seus protagonistas e afastada, assim, de qualquer propósito relativo a uma utilidade prática para o ensino de História. O desenrolar da investigação apontou para a confirmação dessas hipóteses iniciais da autora.

Os alunos não tiveram clareza para definir o que faz um historiador, mas destacaram que essa profissão envolve leitura e análise de fontes históricas. Também apontaram que a História e o ensino de História são mais interessantes do que úteis, pois distraem e aumentam o repertório cultural, sem uma relação com a vida e com perspectivas de futuro.

Especificamente sobre o ensino de História, o destaque ficou por conta das permanências metodológicas, justificadas a partir de uma concepção de ensino focada no professor como o detentor do conhecimento. Assim, o método expositivo e a centralidade da figura do professor são as principais características desse processo de ensino e aprendizagem no universo pesquisado por Moreno. O aluno, por sua vez, é percebido como “un mero receptor de información factual acabada, limitándose a tomar apuntes, escuchar las explicaciones del professor y hacer atividades.” (MORENO, 2006, p. 235)

A partir do contato com o trabalho de Moreno (2002), decidi redesenhar meu projeto de pesquisa, alterando o foco da análise dos níveis de consciência história para as concepções de História, traçando novos objetivos, buscando perceber até que ponto as renovações historiográficas têm sido incorporadas pelo ensino de História. Do projeto inicial, ficou a certeza de que as fontes seriam produzidas num estudo de tipo etnográfico, envolvendo observação de campo e aplicação de questionários a alunos dos anos finais do EM de escolas públicas de SP. Os questionários (Apêndice A e B) foram elaborados a partir dos referenciais de Alves (2011) e de Moreno (2002).

Para saber qual(is) concepção(ões) de História permeia(m) a memória histórica de alunos da educação básica, algo que está diretamente relacionado à forma como o conhecimento histórico tem sido abordado em sala de aula e que, consecutivamente, liga-se à função dessa

disciplina, o mais indicado é observar esses aspectos *in loco*, em seu meio natural⁴: a sala de aula. Assim, optei pelo uso da etnografia por se tratar de “uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 11), por meio de uma postura de estranhamento ao que a princípio possa parecer familiar. A intenção é buscar compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações, descrevendo suas visões de mundo a partir da abertura da “caixa preta da escola”. (JULIA, 2001, p. 13)

Por exemplo, se quisermos estudar o problema da evasão e da repetência no 1º grau a nível estadual, não há melhor meio de se conseguir uma visão geral do problema do que efetuando um levantamento junto aos estabelecimentos da rede escolar. Porém, se quisermos saber o que se passa dentro da sala de aula, que acaba contribuindo para aumentar a evasão e a repetência, não é exatamente o levantamento que irá nos ajudar, mas um outro tipo de estudo, que permita compreender a trama intrincada do que ocorre numa situação microssocial. (ANDRÉ e LÜDKE, 1986, p. 7)

Conforme André (1995), em uma pesquisa de metodologia etnográfica, o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados, o que permite que ele responda ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho. A pesquisa etnográfica permite e deve se utilizar de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos de investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta são reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados.

Aquela frase coringa que iniciou esta Introdução, “O problema não é tropeçar, mas apegar-se à pedra”, já vinha fazendo cada vez mais sentido e se aplicando à minha caminhada no doutorado. Mas foi, sobretudo, no desenvolvimento da pesquisa de campo, que precisei me “apegar” a essa frase, devido aos constantes descaminhos, desencontros e tropeços, conforme é possível conferir com a leitura do Capítulo 1. Assim, e devido aos desvios que precisei fazer frente aos desafios que me foram colocados, sobretudo, pelo campo, considero que a pesquisa que desenvolvi deva ser classificada como de “tipo etnográfico”, e não etnográfica propriamente dita (ANDRÉ, 2005, p. 27), haja vista que nem todos os preceitos indicados por

⁴ De acordo com André (1995), as pesquisas que observam o fato no seu meio natural também podem ser caracterizadas como “naturalísticas”. “Naturalística ou naturalista porque não envolve manipulação de variáveis, nem tratamento experimental; é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural. Qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. (ANDRÉ, 1995, p. 17)

Bogdan e Biklen (1994) puderam ser seguidos à risca, como a imersão prolongada nos ambientes investigados.

Um dos entraves diz respeito especificamente ao corpo instrumental da pesquisa. O questionário elaborado por Moreno e aplicado numa escola espanhola se mostrou inadequado para a realidade brasileira. Mesmo com adaptações, aquelas gradações – 5 (muito), 4 (bastante), 3 (normal), 2 (pouco) e 1 (nada) – dificultaram a compreensão por parte dos alunos, levando-os a assinalarem as respostas de forma apressada (como que para se livrarem do questionário e até mesmo de mim) ou mesmo a entregarem os questionários em branco.

Numa primeira leitura dos dados, pensei que seria o caso de descartar todo esse material. No entanto, minha orientadora sinalizou que, mesmo incompletos, os questionários traziam informações relevantes sobre o ensino de História. Disse que eu até deveria aplicar um outro questionário sobre o ensino de História, reelaborando as questões (Apêndice C), mas não devia, de forma alguma, descartar aquele material. Assim, apliquei o que eu chamei de “questionário piloto apenas numa classe da 2ª série do EM (Apêndice B) e em duas classes da 3ª série do EM apliquei o novo questionário (Apêndice C). Ao todo, 68 estudantes responderam aos questionários desta pesquisa.

Durante o Exame de Qualificação, a banca sugeriu que minha pesquisa deveria adentrar mais especificamente nas discussões específicas envolvendo os paradigmas historiográficos, buscando, nas respostas dos alunos, uma relação mais direta entre a História ensinada e as diversas perspectivas historiográficas. Nesse sentido, não haveria o abandono por completo do enfoque sobre as concepções de História, haja vista que as perspectivas historiográficas supostamente apresentariam concepções de História bem específicas e, assim, seria possível definir que paradigma historiográfico predomina no ensino de História.

No decorrer do Exame de Qualificação, fui questionada sobre o uso de termos como Positivismo e Historicismo, perguntando se me referia à escola francesa ou à escola alemã, no caso do Positivismo. Como tive dúvidas para responder, percebi a necessidade de retomar uma série de leituras sobre o campo da História e as Teorias da História, principalmente, devido ao redirecionamento da pesquisa. Percebendo minhas dúvidas, o Professor Dr. Ronaldo Cardoso Alves recomendou a leitura de obras de José D' Assunção Barros, por mim desconhecidas em profundidade.

José D' Assunção Barros é historiador e professor adjunto de História na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), com formação na área de História e de Música. Possui uma coletânea de 5 livros sobre Teoria da História: *Teoria da História I* – princípios e conceitos fundamentais (2014a), *Teoria da História II* – Os primeiros paradigmas: positivismo

e historicismo (2014b), *Teoria da História III – Os paradigmas revolucionários* (2013), *Teoria da História IV – Acordes historiográficos: uma nova proposta para a teoria da história* (2014c), e *Teoria da História V – A Escola dos Annales e a Nova História* (2012).

A coletânea apresenta o percurso de cientificação da História, a delimitação de uma matriz disciplinar, bem como a trajetória histórica e as características definidoras dos principais paradigmas historiográficos: Positivismo, Historicismo, Materialismo Histórico e Escola dos *Annales*. Ao longo de seus escritos, Barros sinaliza um posicionamento que será retomado de forma mais incisiva no volume IV, qual seja: o imbricamento das correntes historiográficas e, consequentemente, a impossibilidade de encaixar um autor e suas obras num único paradigma historiográfico.

Para respaldar o seu argumento, Barros analisa os paradigmas historiográficos e demonstra, por exemplo, como o Positivismo e o Historicismo, supostamente perspectivas conflitantes sobre a produção da História, possuem heranças comuns que remontam aos filósofos iluministas. Destaca, também, que Karl Marx, o pai do Materialismo Histórico, apresenta, em sua análise histórica da sociedade, um viés de filósofo da História, pois a sua perspectiva de História prevê um fim da história, com a superação do capitalismo e a implantação do socialismo, ou seja, traçando uma história com sentido evolutivo e rumo a um fim. “A fixação de um ponto de chegada para a história em formação social específica que seria o ‘modo de produção socialista’, tal como concebeu Marx, mais faz parte da ‘filosofia da história’ do que de sua ‘teoria da História’”. (BARROS, 2013, p. 29)

No entanto, talvez o caso mais emblemático de “falta de coerência” teórica apresentado por Barros (2012, p. 11-12) envolva a figura do historiador alemão Leopold von Ranke. Fundador da Escola História Alemã, defensor de um método investigativo próprio para a História – uma das principais marcas do Historicismo – Ranke é comumente associado ao Positivismo. Isso ocorre não só devido a apropriações descontextualizadas dos escritos rankeanos, como as críticas envolvendo a frase atribuída a Ranke de que, aos historiadores, cabe “contar os fatos como eles realmente aconteceram”, passando a ideia de objetividade da História (característica do Positivismo), mas, também significando que o historiador não deve usar de seu ofício para julgar as ações de outrem, um argumento também utilizado por *annalistas* como Marc Bloch (2001). Assim, é impossível que um dos primeiros historicistas, senão o primeiro, não apresente em suas produções todas as características desse paradigma que ainda está em configuração.

Partindo dessa ideia de que não é possível definir claramente todas as filiações historiográficas de um autor, Barros propõe a noção de “acordes historiográficos”, associando

uma noção do campo da Música com as análises históricas. Um acorde é composto por notas musicais que terminam por constituí-lo como um fenômeno sonoro novo, “com notas que se superpõem, que se interpenetram, que interferem umas sobre as outras” (BARROS, 2014c, p. 17). Assim, o “acorde rankeano” apresenta, sim, traços que podem ser identificados com um posicionamento teórico positivista. No entanto, as notas preponderantes nas produções são a ênfase nas histórias nacionais e o uso do método de crítica documental, ambos característicos da perspectiva historicista.

Barros resolve essas disputas historiográficas com a noção dos “acordes historiográficos”, demonstrando como essa ideia de uma perspectiva pura é uma grande falácia. Enxergar nos grandes paradigmas historiográficos prisões teóricas e acusar de contraditórios autores que pareçam estar em cima do muro, sem apresentar uma definição clara de qual teoria irá seguir “religiosamente”, é empobrecer as análises históricas. De acordo com Barros, as teorias não devem ser definidas *a priori*, pois o que influenciará nessa decisão é o objeto de análise e as fontes disponíveis.

Conhecer mais a fundo um determinado ‘campo histórico’ deve ser visto, na verdade, como uma oportunidade de evocar toda uma historiografia já realizada em diálogo com aquele campo. Os campos históricos não devem ser tratados como compartimentos, como “lotes” nos quais se divide a história. Devem ser compreendidos como dimensões, abordagens e domínios que se interpenetram. O que possibilita a conexão de certos campos históricos, em um momento específico que é o da realização da pesquisa e da reflexão historiográfica, é o objeto de estudo constituído pelo historiador. É esse objeto de estudo que chamará a si certas possibilidades de conexões com outros campos históricos. (BARROS, 2014a, p. 206)

Essa análise de Barros desconstrói aquela ideia de mentalidade autoral homogênea. Na verdade, a perspectiva de Barros implica a compreensão dos seres humanos como seres sociais, imbricados numa rede de conexões sociais que (re)conformam as identidades. Mesmo antes de Barros, outros autores, como Durkheim, já sinalizavam que até mesmo as ações aparentemente mais individualistas são conformadas por resultados de relações sociais. Roger Chartier (1990) trabalha com a noção de representações sociais indicando que até mesmo uma biografia intelectual precisa ser compreendida nas suas relações com outras produções: “A história intelectual das inteligências sem rédeas e das ideias sem suporte opõe-se uma história das representações coletivas, das utensilagens e das categorias intelectuais disponíveis e partilhadas em determinada época. (CHARTIER, 1990, p. 40). Já para Maurice Halbwachs, como as lembranças são construídas no interior de um grupo, a origem de várias ideias, reflexões e sentimentos individuais são, na verdade, inspirados pelo grupo. “De bom grado, diríamos que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda segundo o lugar que ali

ocupo e que esse mesmo lugar muda segundo as relações que mantenho com outros ambientes” (HALBWACHS, 2006, p. 69). Por fim, é fundamental reconhecer a relevância do trabalho de Bosi (1994), tomando por base Halbwachs (2006), como uma das primorosas análises acerca da configuração coletiva das memórias.

Passei por essas ruas levada por outras pessoas que me ensinaram a ver com seus olhos. Subi a pé, pela primeira vez, minha rua pela mão de meu avô; foi ele quem me chamou a atenção sobre a bacia de pedra no alto da rua, na confluência da rua da Consolação com a avenida Dr. Arnaldo, onde, na juventude, os cavalos bebiam. Na época em que a conheci, o negro Bahia lavava com aquela água os automóveis ali estacionados. Outras tantas vezes subi a rua com amigos que me chamaram a atenção para outros aspectos dela. Se refaço hoje o percurso, como posso me dizer só e pretender ver só com meus olhos o que vejo? Os pontos de vista dos que subiram comigo a rua tornam minha evocação múltipla e profunda e alicerçam minhas visões. (BOSI, 1994, p. 413)

Imbuída pelas leituras da coletânea de Barros (2014a, 2014b, 2013, 2014c, 2012), decidi retomar as respostas dos estudantes e, novamente, redirecionar a pesquisa. Dessa forma, o objetivo central desta investigação foi analisar até que ponto as proposições de Barros em relação às perspectivas historiográficas, sobretudo, a noção de “acordes historiográficos”, é também válida para se pensar o ensino de História? Será que as respostas dos estudantes acerca da compreensão de História e dos papéis de professores e historiadores, assim como sobre os conteúdos abordados e os métodos de ensino, permitirão identificar a preponderância de uma única perspectiva historiográfica, ou, assim como Barros, indicarão a presença dessa miscelânea de perspectivas?

Diante do exposto, no Capítulo 1, intitulado *Sobre as escolas e os estudantes participantes da pesquisa*, apresenta-se uma descrição dos caminhos percorridos no campo, dos tropeços e das soluções em busca da produção de fontes. As descrições das visitas às escolas, as falas de professores e diretores em relação ao tema da pesquisa e as posturas dos alunos no ambiente escolar trazem vida ao trabalho, tornando-o algo mais encarnado. Destacam-se as marcas de permanências em relação aos problemas enfrentados pela escola pública brasileira, dentre eles a precariedade das infraestruturas, a ausência de identificação dos alunos com a escola e a falta de assiduidade de professores.

O Capítulo 2, *Sobre a História como locus de conhecimento científico*, inicia-se com a apresentação de um breve panorama sobre a trajetória histórica de constituição da História científica. Em seguida, e tomando como aporte teórico as obras de Barros, (2014a, 2014b, 2013, 2014c, 2012), aborda-se as características dos grandes paradigmas historiográficos: Positivismo, Historicismo, Materialismo Histórico e Escola dos *Annales*. Por fim, problematiza-se essas disputas historiográficas a partir da noção de “acorde

historiográfico”, metáfora cunhada por Barros para analisar as interconexões entre as diversas perspectivas historiográficas (2014c). Como fio condutor deste capítulo, segue-se o argumento de Barros sobre a impossibilidade de cerrar autores e obras num único paradigma historiográfico, haja vista a fluidez das fronteiras historiográficas. Assim, os historiadores não devem se prender a escolhas teóricas e metodológicas de maneira dogmática, numa filiação irrefletida, pois o que irá determinar a pesquisa, é a forma que autores irão dialogar com o objeto de pesquisa. Conforme Barros, “Em termos de teoria, cada historiador está condenado a ser livre” (2014a, p. 92).

Por fim, o último capítulo, *Imbricações entre a História escolar e as diferentes perspectivas historiográficas*, traz um breve histórico sobre a trajetória do ensino de História no Brasil, apresentando as principais características dessa disciplina escolar, no que diz respeito a conteúdos e métodos de ensino. Em seguida, as fontes produzidas com a pesquisa de campo são analisadas sob a ótica de Barros acerca dos “acordes historiográficos”, buscando perceber até que ponto essa análise desenvolvida pelo autor para o campo da História também se encaixa no campo do ensino de História. Ou seja, até que ponto essas inter-relações historiográficas também se fazem sentir na História ensinada nas escolas.

CAPÍTULO 1

SOBRE AS ESCOLAS E OS ESTUDANTES PARTICIPANTES DA PESQUISA

A escolha por escolas públicas paulistas foi motivada pela delimitação inicial do objeto de estudo, ou seja, as percepções sobre o ensino de História de alunos das séries finais do Ensino Médio e, conseqüentemente, pela decisão de se adotar como caminho investigativo, recursos etnográficos, tais como pesquisa de campo, com a observação participante e aplicação de questionários aos alunos das escolas selecionadas.

O fato é que a opção pela pesquisa de campo acaba por determinar que o pesquisador se adeque aos horários das escolas participantes da pesquisa. Justamente por isso, quanto maior a disponibilidade de tempo do pesquisador mais fácil a realização do trabalho de campo para a coleta de dados. Num primeiro momento, imaginou-se que, com a conclusão dos créditos relativos às disciplinas da pós-graduação, a parte do trabalho destinada ao campo seria mais facilmente realizada, transcorrendo dentro do previsto. Contudo, é importante relativizar essa facilidade porque o fato de ter tempo livre de forma alguma garante que a pesquisa de campo seguirá o caminho projetado inicialmente. Nesse sentido, foi preciso manter uma postura de desapego em relação à proposta inicial, pois, teve de ser extremamente flexível em função das adversidades encontradas no trabalho de campo.

1.1 Os descaminhos em busca de um campo de pesquisa

Para conseguir escolas dispostas a colaborar com a pesquisa, pensei que o caminho mais “fácil” seria solicitar a ajuda de minha rede de contatos mais próxima, composta de professores da educação básica e colegas da pós-graduação em Educação. Mesmo atuando como professora, tanto no Ensino Fundamental (EF) quanto no Ensino Médio, em momento algum cogitei realizar o estudo de campo na escola onde leciono. Por mais que nesta pesquisa o trabalho de

Moreno (2002)⁵ tenha servido como inspiração, sobretudo, no que diz respeito à construção dos questionários sobre o ensino de História, diferentemente dessa autora, optei por realizar o trabalho de campo numa realidade que fosse inteiramente desconhecida por mim. A postura de distanciamento é fundamental em estudos sobre a realidade social, sobretudo quando o foco está nas percepções dos agentes sobre essa mesma realidade. Conforme Bourdieu (2004b, p. 158):

A busca de formas invariantes de percepção ou de construção da realidade social mascara diversas coisas: primeiro, que essa construção não é operada num vazio social, mas está submetida a coações estruturais; segundo, que as estruturas estruturantes, as estruturas cognitivas, também são socialmente estruturadas, porque têm uma gênese social; terceiro, que a construção da realidade social não é somente um empreendimento individual, podendo também tornar-se um empreendimento coletivo. Mas a chamada visão microssociológica esquece muitas outras coisas: como acontece quando se quer olhar de muito perto, a árvore esconde a floresta; e sobretudo, por não se ter construído o espaço, não se tem nenhuma chance de ver de onde se está vendo o que se vê.

Assim, as análises de realidades sociais estranhas ao pesquisador tornam possível o estranhamento em relação a certos aspectos, que numa realidade familiar, passariam despercebidos e seriam encarados como algo natural. O novo traz a possibilidade de um mergulho mais profundo, desnaturalizado e minucioso e atento a todas as atitudes, às falas e aos não-ditos. Tomando emprestada a referência feita por Bourdieu, é necessário que todo pesquisador observe a árvore sem deixar de enxergar a floresta, ou o todo onde a árvore está inserida. Ou seja, o enfoque do trabalho não deve impedir que se perceba a relação entre o objeto e o todo, ou, no caso do presente trabalho, entre a escola e o contexto no qual ela está inserida. Ainda nas palavras de Bourdieu, é fundamental não perder de vista a relação entre as estruturas estruturadas e as estruturas estruturantes, numa análise que tem como eixo central o conceito de *habitus*.

Habitus, sistemas de *disposições* duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizada de um regente. (BOURDIEU, 1994, p. 60-61)

Bourdieu propõe uma leitura da sociedade, entendendo-a como uma estrutura estruturada e, ao mesmo tempo, estruturante, pois, ao mesmo tempo em que ela é fruto das

⁵Para a realização de sua tese de doutorado, a pesquisadora Concha Fuentes Moreno decidiu realizar a pesquisa de campo na escola onde ela leciona, junto a seus alunos e ex-alunos: o colégio privado Maristes Champagnat de Badalona, em Barcelona.

ações dos sujeitos, ela também conforma esses sujeitos. Ou seja, não existe algo entendido como uma superestrutura que determina as ações sociais independentemente dos sujeitos, como se eles fossem apenas marionetes, seguindo os desígnios impostos pela sociedade.

Poucos dias após acionar minha rede de contatos, um colega de trabalho disse que tinha um professor para me indicar, alguém que se encaixava exatamente no perfil que eu buscava: professor da rede pública de ensino de São Paulo que leciona em turmas finais do EM. Seu nome: Antônio.⁶

Meus primeiros contatos com o Antônio ocorreram em abril de 2014, via a rede social *Facebook*. Encaminhei uma mensagem expondo os motivos do contato e ressaltando como havia chegado até ele. Alguns dias depois, o professor Antônio respondeu, dizendo que infelizmente não poderia me ajudar, pois havia se exonerado da rede pública de ensino, no início de 2014. Mesmo assim, se dispôs a me levar à escola e me apresentar a outro professor de História, o Humberto, proposta que aceitei de imediato.

Antônio e eu combinamos de nos encontrarmos em 25 de abril, às 9h, na estação de metrô Pedro II, localizada nas proximidades da escola. O fato de a maioria dos usuários do *Facebook* manterem fotos em seus perfis, ajudou o Antônio e eu a nos identificarmos nesse primeiro encontro. Assim que desembarquei na estação, avistei o Antônio sentado próximo a uma banca de jornal. Bastaram apenas algumas palavras trocadas para que o Antônio percebesse, devido ao meu sotaque carioca ainda muito carregado, que não sou nativa de SP. Por isso, enquanto caminhávamos rumo à escola, o Antônio fez um pouco o papel de guia turístico e passou a me apresentar ao bairro. Alertou-me, por exemplo, sobre a falta de segurança que atinge toda a cidade de SP e de como, nessa região central, temos altos índices de criminalidade e violência. Nesse trajeto, apontou para um viaduto e disse para eu nunca passar por ali, mesmo que acompanhada, pois os casos de assaltos são frequentes e acontecem, até mesmo, em plena luz do dia.⁷

⁶Para manter a confidencialidade das identidades das pessoas que colaboraram diretamente com o estudo e que não autorizaram a divulgação de seus nomes, optei por usar pseudônimos. Isso vale para todos os professores e alunos citados nesta tese.

⁷As notícias sobre os casos de assaltos nessa região central da capital paulista, onde fica localizada a primeira escola que visitei, são constantes. Bem próximo da Estação de metrô Pedro II, fica o Museu do Catavento – Espaço Cultural da Ciência e boa parte de seus funcionários já foi assaltada na região no caminho para o metrô, o que os fez batizar a passagem de pedestres entre o parque D. Pedro II e o Palácio das Indústrias de “Faixa de Gaza”, em referência à região marcada por conflitos entre israelenses e palestinos. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,passagem-de-pedestres-no-centro-de-sp-e-foco-de-assaltos,504585>. Acesso em 10 de setembro de 2016.

Enquanto caminhávamos, observei que, bem ao lado da calçada, fica um grande parque, o qual estava tomado por mato e lixo, num claro sinal de abandono pelo poder público.⁸ Também foi possível observar a existência de cabanas, varais com roupas estendidas e algumas pessoas circulando ou mesmo preparando alimentos em fogareiros improvisados. Esses sinais de degradação em nada lembram esse parque em torno de meados do século XX, quando ele abrigara o parque de diversões Shangai⁹, *point* de diversão dos paulistas por mais de duas décadas. Atualmente, em vez de brinquedos, o parque abriga pessoas com realidades as mais diversas: trabalhadores que, devido ao baixo salário e ao elevado custo de vida em SP, não conseguem pagar um aluguel, pessoas que abandonaram seus lares levadas pelos mais variados motivos, assim como os dependentes químicos, sobretudo, usuários de *crack*.

Há quem afirme que boa parte desses usuários de drogas que vive na região central ou em bairros periféricos, como o Jabaquara, eram antigos moradores do local conhecido como cracolândia¹⁰, no centro de SP, que migraram para essas regiões após a implantação do programa De Braços Abertos¹¹. São pessoas que vivem em condições degradantes, enfrentando chuva, frio, doenças e violência, sem qualquer dignidade. Essa situação impactante que eu, então, observava de perto, no Parque D. Pedro II, também tem chamado a atenção de moradores e comerciantes da região, que vêm pressionando o poder público para que cuide dessa região tão negligenciada. Em resposta, a prefeitura de SP vem acenando com a possibilidade de estender o programa De Braços Abertos para outras regiões da capital paulista, a começar pelo próprio Parque D. Pedro II¹².

⁸Sobre a situação de abandono do Parque D. Pedro II, consultar: http://www.jorbras.com.br/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=3322&Itemid=2. Acesso em 10 de setembro de 2016.

⁹ Em meados da década de 1940, nascia nas imediações do Parque D. Pedro II um parque de diversões que foi um dos maiores do Brasil e que continua até hoje na memória de muitas pessoas: O Parque Shangai. Para saber mais sobre a história do parque, acesse: <http://www1.folha.uol.com.br/saopaulo/2014/10/1529416-veja-fotos-e-historias-do-parque-shangai-o-playcenter-dos-anos-1950.shtml>. Acesso em 28 de maio de 2016.

¹⁰ Sobre a Cracolândia, ler: <http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Cidades/Cracolandia-Ensaio-sobre-a-barbarie%0a/38/15091>. Acesso em 12 de janeiro de 2015.

¹¹ Criado em 2014 pelo então prefeito da cidade de São Paulo, Fernando Haddad, o programa De Braços Abertos busca atender dependentes químicos então alojados na cracolândia, oferecendo auxílio financeiro, moradia, trabalho e capacitação profissional. “O programa da prefeitura acolhe dependentes químicos em hotéis da região central e oferece uma bolsa para que eles trabalhem por quatro horas por dia no serviço de limpeza de ruas, calçadas e praças no centro da cidade. Cada usuário recebe um salário mínimo e meio, que inclui os gastos com alimentação, hospedagem, além de R\$ 15 por dia de trabalho”.

Disponível em: <http://www.cidadedeitapira.com.br/portal/newsShow/em-um-mes--programa-de-bracos-abertos-cadastrou-386-usuarios-de-crack-em-sp/19659>. Acesso em 12 de janeiro de 2015.

Para maiores informações a respeito dos primeiros resultados do programa De Braços Abertos, acesse: <http://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2014/12/1567423-programa-anticrack-de-bracos-abertos-da-prefeitura-de-sao-paulo-tem-tido-exito-sim.shtml>

¹² Sobre a extensão do programa De Braços Abertos para a região do Parque Dom Pedro II, acesse: <http://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,acao-antidrogas-vai-migrar-para-o-parque-d-pedro,1154355>. Acesso em 12 de janeiro de 2015.

A escola para a qual me encaminhava juntamente com o professor Antônio é vizinha ao Parque D. Pedro II. Ou seja, está inserida num contexto socioespacial marcado pela violência e vulnerabilidade social, aspectos que influenciam na rotina da escola. Afinal, como já sinalizado por Bourdieu, os estudos da sociedade não devem perder de vista a relação entre a árvore e a floresta, ou, nesse caso, entre a escola e o seu contexto socioespacial.

Ao adentrarmos o espaço escolar, a primeira impressão foi um misto de choque e desolação. A entrada dava para um grande pátio que estava abarrotado de carteiras quebradas, as quais se misturavam a lixo e entulhos de obras. Confesso que tive receio de me machucar e me perguntava como é que os alunos conseguiam conviver naquele ambiente?

Como os funcionários da escola já conheciam o Antônio da época em que ele lá trabalhou, sua entrada foi permitida sem qualquer objeção. Ele me levou por um corredor estreito, com mais móveis quebrados e desmontados, que dava na sala do diretor da escola, o Sr. Joaquim. Nela, a situação era ainda mais desoladora: em meio aos móveis, materiais de arquivos espalhados por todos os lados, pastas ao chão e sem qualquer tipo de identificação. Para um historiador, que se utiliza de diversos tipos de fontes documentais na reconstrução da realidade, ver documentos escolares tratados com tamanha negligência é praticamente um “crime” contra a ciência História. Fiquei a observar aquele cenário, enquanto aguardava pelo diretor e me perguntava: será que é possível identificar e preservar documentos escolares em meio a tanta desordem? Quantas pesquisas poderiam tomar aquela documentação como fonte?¹³

Passados alguns instantes, eis que surge o Sr. Joaquim, o diretor da escola. Logo que tive oportunidade, entreguei-lhe uma carta de apresentação elaborada por minha orientadora e uma cópia do projeto de pesquisa. Ele leu a carta, mas sequer abriu o projeto, guardando-o em seguida na gaveta da escrivaninha. Sentou-se e solicitou que Antônio e eu sentássemos também. Logo em seguida, olhando em minha direção, Joaquim soltou a seguinte frase: “Aposto que você ainda é uma entusiasta da educação porque está em início de carreira. Quero só ver se daqui uns anos seu interesse pela educação será o mesmo”. Respondi àquela provocação

¹³Sobre a importância de pesquisas realizadas no ambiente escolar e da preservação de arquivos escolares, assim Vidal (2005) se posicionou: “A reflexão pode nos fazer enveredar pelo estudo das particularidades da escola no conjunto das trocas que estabelece continuamente com a sociedade. Aliás, é esse um dos objetivos dos autores. No entanto, para os limites deste artigo, basta reter a constatação inicial no que ela permite que percebamos o lugar central da escrita na produção do *fazer ordinário* (CHARTIER, 2000) da escola, seja como produto das relações pedagógicas (o exercício e o diário de classe, por exemplo); como resultado de práticas administrativas (os históricos escolares e os processos, dentre outros); como efeito de construção de saberes sobre o aluno, o professor e o pedagógico (fichas antropológicas, relatórios e exames), ou, ainda, como derivação de uma prática escritural escolar (o jornalzinho de alunos e os boletins de professores). Essa intensa materialidade, suporte de uma escrita institucional, profissional ou escolar convive com um conjunto também significativo de objetos e móveis, que se não se apresentam imediatamente como registros documentais do passado, portam vestígios de práticas escolares instituídas historicamente”. (p. 4)

dizendo que meu interesse por assuntos relacionados à educação vem de longa data, desde a época em que eu era estudante da educação básica em Petrópolis, cidade do estado do Rio de Janeiro (RJ). Quando ingressei no ensino superior, essa inclinação só aumentou a partir da participação em um grupo de pesquisa na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), que analisava a relação entre o professor da educação básica e a pesquisa¹⁴. Fiz um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre a identidade profissional de professores de História (RIGER, 2008) e meu mestrado analisou as memórias do ensino de História de egressos da educação básica (RIGER, 2011). Atualmente, no doutorado, o foco está nas percepções de estudantes do EM sobre o ensino de História.

Ao falar brevemente sobre a minha trajetória acadêmica, quis mostrar que o interesse pela educação era algo presente em minha vida desde há muito tempo e que, nem mesmo o ingresso na carreira docente fez com que eu desanimasse e desistisse da área educacional. Muito pelo contrário, os desafios do dia a dia em sala de aula me fazem querer buscar respostas, encontrar soluções para problemas como a desmotivação dos alunos, por exemplo. Contudo, muita embora minha resposta tenha tido o propósito de demonstrar clareza no que buscava, confesso que essa fala do diretor, somada à paisagem desoladora observada a caminho e no interior da escola, fizeram com que eu sentisse um gosto amargo na boca. Entretanto, segui adiante e, com o consentimento do diretor, fomos ao encontro do professor Humberto.

Enquanto Antônio e eu subíamos em direção às salas de aula, o sinal tocou e percebemos uma movimentação de alunos pelos corredores. Um homem então caminhou em nossa direção: era o professor Humberto. Antônio nos apresentou, trocou algumas palavras com o Humberto e, em seguida, foi embora. Nunca mais o vi. Conversamos em mais uma única ocasião quando o procurei, pelo *Facebook*, para agradecer pelo apoio que me foi dado no contato com a escola. Depois disso, nunca mais nos falamos.

Humberto solicitou que eu o acompanhasse até a sala de aula e, para minha sorte, ele se dirigia para uma classe da 3ª série do EM. Expliquei que, se ele preferisse, eu poderia voltar num outro momento em que ele não estivesse em sala de aula, pois não queria de forma alguma atrapalhar. Contudo, ele insistiu que eu ficasse e disse que a proposta que seria desenvolvida naquela aula permitia que pudéssemos conversar de forma tranquila.

¹⁴ O projeto – desenvolvido pelo GEProf (Grupo de Estudos sobre Profissão Docente), coordenado pela professora Dra Menga Lüdke e intitulado *O que conta como pesquisa?* – estava em sua terceira etapa e buscava investigar o que é considerado pesquisa por quem está qualificado e habituado a examinar projetos de pesquisa (membros de comissões científicas e pareceristas de revistas acadêmicas, por exemplo). A participação nesse grupo de estudo me colocou em contato com diversas obras e autores que se dedicam a investigar assuntos concernentes à formação e à prática docentes (TARDIF, 2007; SCHÖN, 1992; ZEICHNER, 1993).

De pé na porta da sala, passei a observar o seu interior. Experimentei uma sensação de *déjà vu* que misturava elementos antigos e atuais e todos eles já conhecidos por mim. Sou egressa de escola pública e me lembro perfeitamente bem do cenário de minha escola: havia pichações por todas as paredes, sobretudo, dos banheiros – que, por mais que fossem limpos diariamente, sempre estavam muito sujos. Recordo-me também que, nos dias de temporais, as salas de aula ficavam alagadas e as instalações elétricas sofriam com os curtos circuitos. Inúmeras vezes, minha mãe teve que sair às pressas do trabalho para me buscar na escola, pois as aulas tinham sido canceladas devido às péssimas condições das salas de aula e aos riscos aos alunos.

Exatamente por ter vivido uma escolarização básica nessas condições, era de se supor que poucas seriam as realidades que me deixariam emocionalmente abalada. Mas foi assim que fiquei ao encarar essa primeira escola visitada. A sensação que tive era como se o tempo não tivesse passado e eu estivesse revisitando a mesma escola onde estudei anos atrás. A realidade que se apresentava diante de meus olhos fazia com que eu sentisse uma tristeza imensa. Como é que pode realidades tão distantes no tempo e no espaço e, ao mesmo tempo, tão próximas?

A sala de aula apresentava as seguintes características: as paredes tinham um aspecto desolado, estavam sujas, com pichações, rabiscos e manchas de infiltrações que desciam do teto ao chão. Havia também um grande encanamento que passava pela sala e dele escorria um líquido e formava uma poça d'água turva. Não posso afirmar, mas pelo odor da sala, poderia ser que o líquido fosse esgoto que vazava pelo encanamento. Observei também que não havia uma carteira específica para o professor, num tamanho ou formato que se diferenciasse das carteiras utilizadas pelos alunos.

Nesse dia, havia 18 alunos numa classe com 36 matriculados. Nenhum dos alunos utilizava uniforme escolar. Pode ser que a escola não fizesse essa exigência; mas, como não perguntei, essa suposição não pôde ser confirmada. De qualquer forma, além da ausência de uniforme, também observei que quase todos os estudantes estavam com seus celulares ligados e com os fones de ouvido conectados, indicando que estavam ouvindo música. Independentemente da presença do professor na classe, a reação dos alunos permanecia inalterada, sem qualquer sinal de que estivessem se preparando para o início da aula de História.

Assim que entramos na sala, o professor Humberto separou duas carteiras e pediu que eu me sentasse em uma delas. Em seguida, foi até alguns alunos e solicitou a ajuda deles para buscar livros didáticos de História. Fiquei observando a movimentação e só depois fui entender o que acontecia. Os alunos não portavam seus livros de História diariamente por dois motivos: primeiro, porque não havia livros para todos os alunos; segundo, porque os livros ficavam

trancados num armário da escola, devido aos constantes furtos de materiais didáticos. Por isso, ao final de cada aula, o professor era obrigado a transferir livros de uma sala para outra e, ao final do dia, os livros eram recolhidos e voltavam para o armário.

O professor entregou os livros aos alunos e solicitou que realizassem um exercício sobre o tema da Primeira Guerra Mundial. Ele me disse que já tinha programado essa aula para a realização dos exercícios e que por isso havia dito que teríamos um tempo para conversar. Permaneci sentada e o Humberto foi até à lousa e anotou as questões que deveriam ser respondidas pelos alunos. Nesse momento, percebi que um reduzido número de alunos (apenas três) fazia o que havia sido solicitado pelo professor. Os demais ou estavam conversando, ou ouvindo música ou, até mesmo, dormindo.

Assim que o professor Humberto se sentou ao meu lado, novamente me apresentei e passei a explicar com mais detalhes os motivos que me levavam àquela escola. Falei sobre o objetivo da pesquisa e busquei deixar claro que não havia qualquer intenção de emitir um julgamento de valor a respeito do trabalho dele, pois o foco estava na percepção dos alunos acerca das aulas de História, da relevância dessa disciplina para a vida prática e da relação entre as renovações historiográficas e o ensino de História. Por mais que a pesquisa fosse desenvolvida com alunos do EM, a intenção era captar as percepções desses alunos sobre diversos aspectos relacionados ao ensino de História trabalhado durante toda a educação básica.

Após me ouvir com bastante atenção, Humberto concordou em colaborar com a pesquisa. Disse que não havia problema algum em permitir a minha presença em algumas de suas aulas e que eu teria total liberdade para aplicar os instrumentos da pesquisa. Além disso, o professor Humberto recomendou que eu fosse à escola às sextas-feiras, pois nesse dia da semana, ele tem aulas com duas turmas da 3ª série do EM e, assim, eu teria um número maior de alunos participando da pesquisa.

Após acertarmos os detalhes sobre a minha próxima ida à escola, a nossa conversa continuou e o professor passou a relatar as precárias condições de trabalho e a desvalorização dos profissionais da educação. Disse que estava completamente desestimulado para continuar na profissão docente e que não via a hora de se aposentar – só nessa escola, o professor Humberto lecionava há 14 anos e estava com a previsão de se aposentar ao final de 2015.

Antes de terminar o tempo da aula – e já com a certeza de que a pesquisa de campo seria feita naquela escola –, solicitei ao professor uns minutos da aula para me apresentar aos alunos, fazer uma primeira aproximação com eles, já que a partir da semana seguinte a minha presença na sala de aula seria uma constante. Nessa fala aos alunos, expliquei de forma breve os objetivos da pesquisa e as características de um trabalho etnográfico. Comentei a importância dos

registros do campo e adiantei que, ao final das observações, eles responderiam a dois questionários (um sobre o ensino de História e o outro sobre o perfil discente). Concluí, agradecendo a colaboração de todos os envolvidos.

Antes de deixar a sala de aula, combinei com o professor Humberto que meu retorno à escola se daria após o feriado Internacional do Dia do Trabalhador e sinalizei que minha intenção era ter essa etapa do campo concluída até a primeira quinzena de junho, quando teríamos o início da Copa do Mundo de Futebol, realizada no Brasil, e a escola entraria em recesso escolar.

Retornei à escola no dia 09 de maio e me deparei com um enorme cartaz no portão comunicando a falta de energia elétrica e a consequente suspensão das aulas. Após ler o cartaz, passei a observar o interior do pátio em busca de alguma pessoa que pudesse me dar maiores informações sobre o “apagão”. Fui ao encontro de duas professoras, Sandra e Regina, e elas confirmaram a falta de energia elétrica e a interrupção das atividades na escola por tempo indeterminado, até que houvesse o reabastecimento da energia elétrica.

Enquanto Sandra, Regina e eu conversávamos, outros professores se juntavam ao nosso grupo também em busca de informações. Queriam saber, por exemplo, se deveriam cumprir o expediente de trabalho na escola ou se estavam dispensados como os alunos. Durante esses questionamentos, percebi uma insatisfação generalizada com a falta de informações. Os professores reclamavam o fato de não terem sido avisados com antecedência, já que muitos deles vêm de longe e poderiam ter ficado em casa preparando aulas ou corrigindo atividades.

Ao serem informados da dispensa, todos os professores foram embora. Sandra e eu permanecemos um pouco mais e falávamos dos impactos sobre a perda de aulas quando, de repente, Sandra começou a confidenciar algumas situações vivenciadas pela escola nos últimos anos, relacionadas à mudança de direção. De acordo com Sandra, no ano de 2009 a então diretora, que ocupava o cargo há mais de 20 anos, deixou a direção. Era uma pessoa que todos da comunidade escolar admiravam pela competência e seriedade profissional. Por isso, a sua saída não foi bem recebida nem pelo corpo docente e demais funcionários da escola e muito menos pelos alunos. Com a mudança de direção, ocorreram reestruturações que não passaram por consulta aos maiores interessados: alunos e professores. Mobiliários antigos, verdadeiras relíquias da época da fundação da escola, em fins do século XIX, desapareceram sem qualquer prestação de contas. As salas temáticas¹⁵ deixaram de existir, o que provocou uma insatisfação

¹⁵ As salas temáticas funcionam da seguinte maneira: cada professor tem a sua sala e são os alunos que se deslocam para elas. Isso, de acordo com a professora, cria uma relação identitária do professor e dos alunos com a sala, que

generalizada. E, diante desses episódios, alguns alunos chegaram a se rebelar contra a nova administração e atearam fogo no telhado da escola, fato que recebeu cobertura da imprensa e foi noticiado nos principais meios de comunicação.

Sandra disse que esses últimos acontecimentos fizeram com que ela ficasse extremamente desiludida com a profissão docente. Os problemas vivenciados no dia a dia em sala de aula, somados às constantes reformulações tomadas a cabo pela nova direção da escola, sem qualquer consulta à comunidade escolar, abalaram a sua saúde física e emocional de tal forma que repercutiram até mesmo no fim de seu casamento. De acordo com a professora, se ela tivesse que fazer um balanço sobre os 15 anos dedicados à docência, o saldo seria muito mais negativo do que positivo. Por isso, Sandra já havia tomado uma decisão: abandonaria a docência e retornaria à sua cidade natal, no interior de SP, onde buscaria viver por meio de outras atividades, como, por exemplo, a fabricação de bolos caseiros.

As conversas com os professores Humberto e Sandra, somadas às observações do ambiente escolar, possibilitaram constatar a precariedade do sistema público de ensino, fruto da negligência do poder público alimentada por uma cultura de descaso da própria sociedade com tudo o que diz respeito à esfera pública. Além disso, os relatos da professora Sandra sinalizaram a importância da manutenção de uma relação dialógica entre os gestores e comunidade escolar, pois a inexistência dessa relação pode provocar uma convivência conflitante e o resultado, na maioria das vezes, tende para a descontinuidade de projetos educacionais apenas para não dar o crédito para os proponentes. Por fim, foi possível perceber como a posição dos professores convergia para um sentimento de insatisfação em relação à profissão docente, pois, se de um lado o professor Humberto comemorava a proximidade da aposentadoria, de outro a professora Sandra estava decidida a abandonar a profissão, voltar para o interior de SP e sobreviver com outra atividade qualquer.

Como no dia 09 de maio não consegui iniciar a observação das aulas, devido à falta de energia elétrica, retornei à escola somente no dia 30 de maio. Esse intervalo de tempo se justifica porque precisei cuidar de um familiar que enfrentava problemas de saúde e, por isso, não pude voltar antes à escola.

Em 30 de maio, fui recebida por uma funcionária da portaria. Assim que me avistou, percebi em seu semblante que havia algo de errado. Cumprimentamo-nos e Márcia me informou que eu ainda não poderia efetivamente iniciar as observações das aulas de História, pois o professor Humberto estava afastado das atividades da escola. Ele tinha duas licenças prêmio a

são caracterizadas de acordo com as disciplinas que abrigam. De acordo com o relato da professora Sandra, a sala de aula de História possuía mapas e trabalhos de alunos expostos pelas paredes.

vencer e precisava tirá-las antes de sua aposentadoria, que então se aproximava. Além disso, ele aproveitaria e emendaria o afastamento da licença prêmio com a paralisação da escola para os jogos da Copa do Mundo de Futebol, retornando apenas após a segunda quinzena de julho. Quando indaguei se a escola permitiria que então eu assistisse às aulas do professor substituto, Márcia fez uma reação como se não estivesse compreendendo a minha colocação e tratou de dizer que, durante esse período de afastamento do professor Humberto, as turmas ficariam sem aulas, ou com o horário vago, ou, dependendo da aula do dia, seriam dispensadas mais cedo. Devido a essa circunstância, decidi esperar até julho para iniciar as observações e aplicação dos questionários. Por mais que imprevistos como esse impactassem no cumprimento do cronograma de execução da pesquisa, o fato de a direção e de o professor terem me recebido tão bem fizeram com que eu ainda insistisse com essa escola.

No dia 17 de julho, uma sexta-feira após o final da Copa do Mundo de Futebol, fui novamente à escola. Durante o trajeto pelo Parque D. Pedro II, segui atentamente as orientações que me foram passadas por Antônio, quando fui à escola pela primeira vez: passadas aceleradas e uma atitude de eterna vigilância a tudo o que se ocorria à minha volta. Observando a paisagem, pude notar que nada havia sido alterado desde a minha última ida à escola: as cabanas permaneciam espalhadas pelo parque, que era habitado por pessoas em situação de rua e usuários de drogas.

Contudo, se a paisagem do entorno da escola permanecia inalterada, o mesmo não se podia dizer em relação à da escola. Assim que adentrei o ambiente, percebi que as obras estavam num ritmo mais acelerado e que o pátio estava limpo e organizado. Os entulhos de obras que antes ocupavam todo o espaço do pátio haviam sido removidos. As paredes contavam com uma nova pintura que encobria as antigas sujeiras e pichações. Tratava-se realmente de um novo ambiente, quase estranho a mim, a não ser pela presença de funcionários já conhecidos, como a Márcia.

Conforme me aproximava do portão da escola, percebi que Márcia caminhava em minha direção. Seu semblante novamente denunciava que havia algo de errado. “Olha, professora... Sinto muito, mas de novo você perdeu a viagem. Hoje não temos aulas, pois é dia do replanejamento para o próximo semestre e todos os professores estarão em reunião durante todo o dia”. Assim que ouvi a notícia, meu semblante também se modificou e relatei à Márcia como esses contratempos estavam prejudicando o andamento da pesquisa. Em todo caso, ela era apenas a portadora de más notícias e não tinha qualquer responsabilidade sobre o ocorrido.

Quando estava prestes a deixar a escola, Márcia teve uma ideia: “Por que você não tenta falar com o professor Humberto? Ele está no auditório da escola onde, nesse momento, acontece

uma palestra direcionada a todos os professores. A previsão é que a palestra dure somente mais alguns minutos porque depois haverá uma pausa para o lanche dos professores e talvez essa seja uma boa oportunidade para você reencontrá-lo e falar sobre a sua pesquisa. ”

Já que me encontrava na escola e não tinha mais nada a perder, decidi seguir os conselhos de Márcia e me encaminhei ao auditório. Chegando lá, notei que o espaço era enorme e havia várias poltronas desocupadas. Escolhi uma poltrona bem ao fundo para não ser notada nem pelos professores e tampouco pelo palestrante, Marcelo Brocotó.

A palestra era sobre o tema resiliência. Enquanto o palestrante falava e apresentava alguns *slides*, poucos eram os professores de fato interessados e prestando atenção. Alguns cochilavam sem qualquer constrangimento. Outros, mais próximos a mim, acessavam o *Facebook* pelo celular e também estavam alheios ao que ocorria no auditório. Tudo indicava que a palestra não era empolgante o suficiente para atrair a atenção dos presentes. Quanto a mim, restava assisti-la e aguardar o momento oportuno para conversar com o professor Humberto.

Ao ouvir as colocações do palestrante acerca do conceito resiliência, percebi que era algo que tinha tudo a ver com o momento vivido por mim. Resiliência significa a capacidade que as pessoas desenvolvem para superar obstáculos ou se adaptar à má sorte e às adversidades. Parecia até que a palestra era endereçada a mim, pois, até aquele momento, uma série de contratempos se colocaram como pedras em meu caminho e me impossibilitaram de dar continuidade ao desenvolvimento da pesquisa. Aproveitei a fala do palestrante para refletir sobre todo o processo do trabalho de campo e começar a traçar um plano B que se adequasse ao meu novo cronograma de trabalho.

Como previsto por Márcia, a pausa para o café logo aconteceu. Os professores se levantaram das poltronas e se encaminhavam para a sala onde seria servido o café. Percebi a presença de Humberto e fui em sua direção, temendo que ele pudesse passar e não me reconhecer já que não nos víamos há mais de dois meses.

Surpreso, Humberto disse que não esperava me encontrar novamente na escola, pois achava que, após esses dois meses, eu já não teria mais interesse em desenvolver o meu projeto de pesquisa ali e com ele. Sua certeza tinha a ver com o que havia sido dito por mim, em nossa primeira conversa, em relação aos prognósticos iniciais de conclusão da etapa do campo. Expliquei-lhe que num estudo etnográfico, os contratempos são esperados e que, por isso mesmo, os cronogramas sempre apresentam uma flexibilidade que permite novos rearranjos, adequando-os às conjunturas. Completei minha fala destacando que, caso a pesquisa tivesse

início ainda no mês de julho, não haveria qualquer comprometimento em relação ao cumprimento daquele cronograma inicial.

Enquanto caminhávamos para o café e eu comentava sobre as minhas idas e vindas à escola nos meses de maio e junho, o professor Humberto me fez seguinte questionamento: “Professora, é mesmo necessário que a senhora observe as minhas aulas? Se você preferir, traga para mim as papeladas da universidade e eu assino todas, atestando que você cumpriu essa etapa da pesquisa e então você fica livre disso”. Essa fala, que me deixou por alguns instantes completamente sem reação, indicava que o professor não só não havia lido o meu projeto (ele recebera uma cópia no mês de abril) como também não entendera os objetivos da pesquisa e a importância do trabalho de campo na construção de fontes que embasariam as análises sobre o ensino de História. Além disso, essa fala também expressava a visão já há muito arraigada de que os brasileiros resolvem tudo com um “jeitinho”, uma manobra por um caminho mais fácil.

Mesmo com o desânimo que havia tomado conta de mim após ouvir a fala do Humberto, pacientemente, expliquei que não era de meu interesse não cumprir a etapa do campo (já que havia optado por um estudo etnográfico) e que tampouco havia qualquer controle da universidade ou de minha orientadora sobre o cumprimento desta etapa da pesquisa. A escolha por esse caminho metodológico havia sido minha, levada pela própria delimitação do objeto de estudo, e jamais havia me passado pela cabeça alterar a metodologia devido aos contratemplos iniciais no campo.

Enquanto eu buscava de todas as formas justificar os objetivos metodológicos da etnografia e o porquê dessa escolha, o professor Humberto estava com o olhar distante e parecia nem ouvir o que eu falava. De repente, ele bruscamente me interrompeu e disse que não mais poderia colaborar com a pesquisa, pois tinha mais duas licenças prêmio acumuladas e precisaria tirá-las até a sua aposentadoria. Ou seja, ele novamente se afastaria das atividades docentes e isso provavelmente prejudicaria o desenvolvimento de minha pesquisa. Por isso, ele achou por bem me alertar, para que eu estivesse preparada para mais uma vez para alterar o cronograma da pesquisa.

A fala do Humberto me atingiu de tal forma que fiquei completamente desorientada, sem saber que resposta lhe dar. Era uma sensação de desolação e de raiva também, pois, se eu já tivesse sido avisada sobre esse novo afastamento do professor, poderia ter ido em busca de outra escola e provavelmente o trabalho de campo já estaria em andamento. Sentia como se todo o esforço despendido nesses dois meses tivesse sido completamente em vão.

Percebendo a minha reação, o professor, então, sugeriu que eu mantivesse o estudo naquela escola, mas que as observações teriam que ser realizadas em aulas de História de outros

professores. Era uma saída que poderia realmente dar certo e alimentava uma pontinha de esperança em mim.

Humberto, então, levou-me para junto de um grupo de professores, apresentou-me e explicou o que me levava à escola. Ele se dirigiu a uma professora chamada Graça e perguntou se ela não poderia colaborar com a pesquisa, já que também lecionava para turmas finais do EM. De forma bastante ríspida, Graça respondeu que não havia qualquer possibilidade de isso acontecer e que o Humberto sabia muito bem como eles precisavam correr com o conteúdo para dar conta dos cronogramas e planejamentos de ensino. Houve até uma reação do Humberto, dizendo que, como também sou professora, conheço de perto essa realidade a que Graça se referia. Ela perguntou onde eu lecionava e, ao ouvir que trabalho numa escola técnica, soltou uma risada debochada e disse: “Humberto, ela não sabe nada sobre a nossa realidade, sobre dar aulas na rede pública de ensino. A realidade dela é bem diferente da nossa e até mesmo por isso esse entusiasmo em pesquisar assuntos relativos à educação formal. Aposto que você nunca teve que tirar dinheiro do próprio bolso para fazer cópias de textos para os alunos! ”

Nesse aspecto Graça estava completamente certa: todas as realidades educacionais investigadas por mim, ao longo de minha trajetória acadêmica, são bem distintas das que vivencio em minha prática docente. Contudo, acredito que isso, de forma alguma, desvaloriza o trabalho que venho desenvolvendo desde a época da graduação. Afinal, não é preciso viver diretamente as realidades para querer investigá-las e, mais do que isso, para buscar alterá-las. Será que todos os médicos que tratam de pacientes com problemas gastrointestinais apresentam esses problemas?

Minha decepção era nítida e a professora Graça até tentou ajudar se disponibilizando a entregar os questionários aos alunos, mas sem a garantia de que eles retornariam a mim devidamente preenchidos. Todavia, recusei essa oferta por dois motivos: primeiro porque imaginei que sem a minha presença em sala de aula, os alunos dificilmente responderiam aos questionários; segundo, porque não precisava ser muito perspicaz para perceber que a professora Graça já tinha dado mostras suficientes de que não tinha qualquer interesse em colaborar com o meu estudo, o que me levou a recordar as orientações feitas por Bogdan e Biklen:

Enquanto que muitos professores acham os observadores não perturbadores e um elemento adicional interessante para a sua aula, outros sugerem que pode ser desgastante ter constantemente alguém a observá-los. Se a sensação de se estar dentro de um aquário pode ser difícil para alguns professores, então a sensação de ser o tema de uma discussão universitária intensifica muito mais esse desconforto. Os alunos que estão a fazer trabalho de campo com professores deverão ter constantemente presente esta preocupação. Como uma professora pronta a cooperar disse a um investigador

colocado na sua turma: ‘os professores universitários dizem que os professores em formação nos devem observar para aprenderem, mas o que, de facto, parece é que eles nos criticam. Já me sinto suficientemente incompetente para lidar com todos estes miúdos, e a última coisa que me apetece é ser criticada. Eles não estão cá todo o dia com os trinta e três miúdos’. (Bogdan e Biklen, 1994, p. 129)

Temendo que todos esses percalços enfrentados nessa primeira escola pudessem provocar em mim um desânimo paralisador e impedisse a pesquisa de seguir adiante, decidi que era a hora de desistir dessa escola e ir em busca de outra o mais rapidamente possível. A escolha dessa nova escola teve como principal critério a proximidade em relação à minha moradia ou ao meu local de trabalho, pois, dessa forma, eu perderia menos tempo com os deslocamentos.

Foi assim que encontrei uma escola localizada no bairro Ipiranga e que se encaixava exatamente no perfil buscado. Lá chegando, me apresentei na portaria e solicitei uma conversa com a direção. Uma funcionária da recepção me encaminhou para a sala da coordenadora pedagógica e pediu que eu a aguardasse. Passados alguns minutos, Lorena (coordenadora pedagógica) me recebeu em sua sala e pediu que eu explicasse o motivo que me levava àquela escola. Apresentei-lhe a carta de apresentação feita por minha orientadora, uma cópia do projeto de pesquisa e passei a explicar quais eram os objetivos de meu estudo e a relevância do trabalho de campo. Enquanto eu falava, Lorena folheava o projeto de pesquisa. Ao final da conversa ela autorizou o desenvolvimento da pesquisa na escola, mas disse que precisaria do aval do professor de História do EM. Caso ele autorizasse, eu poderia começar a pesquisa logo na semana seguinte. Lorena anotou os meus contatos e disse que em breve me daria um retorno sobre a resposta do professor.

O tempo foi passando e depois de uma semana sem qualquer notícia, decidi telefonar para a escola e saber se já havia alguma resposta. A ligação foi passada para a sala da coordenadora, que me respondeu positivamente: “Sim, o professor autorizou a sua presença em algumas aulas e a aplicação dos questionários junto aos alunos.” No entanto, e como nada é tão fácil quanto parece, Lorena me passou os horários das turmas de EM e percebi que infelizmente todos eles batiam com meus horários de trabalho como professora. Essa constatação provocou em mim a sensação de estar perdida, como se caminhasse num túnel que, de repente, ficasse todo escuro e eu não tivesse nem mesmo como tatear para buscar a saída.

1.2 Entre os (des) caminhos, uma luz no fundo do túnel

Durante praticamente seis meses, tentei iniciar a pesquisa de campo e começar a produzir as fontes para o estudo. No início desse processo, tudo parecia conspirar a favor e cheguei a acreditar que manteria inalterado o cronograma da pesquisa, pois na primeira escola visitada tive o apoio da direção e do professor Humberto e até observei a uma aula de História. Entretanto, após três meses de idas e vindas e do consequente comprometimento do cronograma, percebi que a insistência infrutífera poderia acarretar numa sensação de frustração e impotência, provocando, assim, a paralisação da pesquisa.

Contra esses riscos, fui então à segunda escola e, novamente, deparei-me com empecilhos. Fiz apenas uma visita e contatos via telefone e logo os problemas apareceram, mostrando-se intransponíveis, pois nem eu, nem o professor de História da escola teríamos os nossos horários de trabalho alterados para que a minha pesquisa de campo pudesse se desenvolver. Assim, era a hora de buscar outro local e torcer para que dessa vez desse certo.

A torcida deu certo e finalmente encontrei a Escola 1¹⁶. Trata-se de uma escola pública estadual, próxima de minha residência, e que tem turmas de EM em vários turnos, até mesmo à noite. Isso facilitava na conciliação dos meus horários livres com os horários da instituição e, sobretudo, das turmas dos anos finais do EM onde eu pretendia aplicar os instrumentos da pesquisa. Todas essas informações me foram passadas por telefone, assim como o melhor horário para eu conversar com a diretora, a Sra. Alice.

Na noite do dia 16 de outubro de 2014, fui pela primeira vez a essa escola. Portando apenas o projeto de pesquisa, pois não tinha mais cópias das cartas de apresentação preparadas por minha orientadora, apresentei-me na portaria e solicitei uma conversa com a direção. Como já havia me frustrado com as tentativas em outras escolas, fui esperando uma resposta negativa. Contudo, e para a minha surpresa, não foi o que aconteceu. Uma funcionária me encaminhou ao *hall* de entrada do prédio e pediu que eu aguardasse ali, pois, dentro de instantes, a Sra. Alice me receberia.

Aguardei o chamado de Alice por quase 30 minutos. Nesse meio tempo, fiquei sentada num banco no *hall* de entrada da escola a observar tudo o que se passava. Logo de imediato, chamou-me a atenção o cuidado com a limpeza. O chão estava brilhando (parecia encerado) e o cheiro de produtos de limpeza se espalhava pelo ambiente. Além da limpeza, notei que os mobiliários tinham a aparência de serem bastante antigos e estavam ornados com toalhinhas de

¹⁶Como as escolas colaboradoras da pesquisa não autorizaram a divulgação de seus nomes, optei por identificá-las como “Escola 1/turma 1”, “Escola 1/turma 2” e “Escola 2”.

crochê e vasos de plantas. Era notória a preocupação com a organização e a limpeza, pelo menos do *hall* de entrada da escola.

De onde eu aguardava, pude observar a movimentação de alunos e professores. O sinal do intervalo tocou e a movimentação de pessoas pelos corredores se intensificou. Enquanto os professores se encaminharam para uma sala e se serviram de biscoitos, os alunos se dirigiam para um pátio que dava para o portão de entrada da escola. Minha presença era observada por todos com um ar de desconfiança. Ao fim do intervalo, todos retornaram às salas de aula. Eu permaneci ali, sozinha, no aguardo da diretora.

De repente, surge uma senhora e diz: “É você que está esperando para falar comigo? Sou Alice, a diretora da escola. Peço desculpas pelo tempo que você ficou me esperando, mas todos os dias são assim: tenho sempre um milhão de coisas a resolver.” Depois de nos apresentarmos, sinalizei que, se aquele não fosse um bom momento, eu poderia retornar num outro dia, mas Alice reforçou que todos os dias eram assim e que, por isso, seria indiferente se eu retornasse num outro dia.

Chegamos à sua sala e constatei que aquela preocupação com a organização da escola, observada no *hall*, não havia chegado àquele ambiente. A mesa da diretora estava abarrotada de papéis e havia diversas pastas espalhadas por cima de gaveteiros. Alguns armários estavam com as portas abertas e pude notar mais pastas e papéis desorganizados, sem qualquer identificação. Alice, então, retirou algumas sacolas de uma cadeira e pediu que eu me sentasse.

Nesse instante, uma funcionária entrou na sala solicitando à diretora alguns documentos. Pelos comentários de ambas, a situação envolvia a confirmação da frequência escolar de um aluno cuja família era beneficiária do Bolsa Família¹⁷. Tudo indicava que o aluno havia deixado de ir à escola e, por isso, a família estava prestes a perder o cadastro junto ao programa. A funcionária saiu da sala com vários papéis em mãos e, só então, Alice se sentou.

Assim que ficamos a sós, novamente disse meu nome, expliquei os motivos de minha visita à escola e entreguei uma cópia do projeto de pesquisa. Ao ler o título em voz alta, “As concepções de História de alunos do Ensino Médio da cidade de São Paulo”, Alice exclamou: “Que interessante!” Ela então quis saber mais sobre o desenvolvimento do projeto na escola e

¹⁷ Trata-se de um programa de transferência direta de renda criado pelo governo federal em 2003 e direcionado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país, de modo que consigam superar a situação de vulnerabilidade e pobreza. São consideradas extremamente pobres as famílias que têm renda mensal de até R\$77,00 por pessoa e as famílias pobres são aquelas com renda mensal entre R\$77,01 e R\$154,00 por pessoa. Para receber o benefício é necessário que as famílias pobres tenham em sua composição gestantes e crianças ou adolescentes entre 0 e 17 anos. Além disso, as famílias beneficiadas precisam manter as carteiras de vacinação das crianças em dia, assim como confirmar a frequência delas na escola. Informações disponíveis em: <http://www.caixa.gov.br/programas-sociais/bolsa-familia/Paginas/default.aspx>. Acesso em 04 de junho de 2016.

foi, então, que passei a explicar os objetivos da pesquisa e os pressupostos metodológicos adotados para a produção de fontes, destacando a importância da pesquisa de campo para poder captar as percepções de alunos das séries finais do EM sobre o ensino de História. Por fim, ressaltai que a metodologia conjugaria a observação das aulas com a aplicação de dois questionários junto aos alunos: um para mapear o perfil socioeconômico dos alunos e outro com questões específicas sobre o ensino de História.

“De quantas aulas você precisaria para concluir a pesquisa de campo? ”, perguntou-me Alice. Por um instante pensei que ela fosse reclamar e dizer que eu não poderia tomar muito tempo das aulas, pois isso impactaria no cumprimento dos planejamentos de ensino. Mas, enquanto eu lhe traçava um prognóstico sobre a minha estada na escola, Alice parecia não prestar muita atenção no que eu dizia. Ela abria várias gavetas até que, de repente, ela soltou um "Achei!" Pegou uma sacola e, enquanto mexia nela, seguiu dizendo que gostaria muito que eu ficasse na escola mais tempo do que eu pretendia e que seria ótimo se eu conseguisse desenvolver, em paralelo com a minha pesquisa, algum projeto voltado para uma educação patrimonial. Tentando explicar melhor a sua intenção, Alice retirou da sacola diversos utensílios de banheiro, como suportes para toalhas e saboneteiras, todos de acrílico, posicionou-os sobre a mesa e disse ela fora obrigada a retirá-los dos banheiros devido aos constantes casos de furto na escola. Além dos furtos, Alice também ressaltou a ocorrência de inúmeros episódios de depredação do patrimônio público, resultado da ausência de identificação dos alunos com a escola. “Eles não pensam, por exemplo, que tudo o que está aqui é deles, pois é pago com o dinheiro de impostos, e que a substituição de um mobiliário quebrado também será custeada por eles. Eles deveriam pensar nisso e preservar a escola”, ressaltou Alice.

Ouvi atentamente a fala da diretora e passei a pensar em como poderia contribuir para melhorar aquela situação. Não tive nem chance de expor a minha proposta e Alice, bruscamente, interrompeu a minha fala para novamente ler o título do meu projeto de pesquisa e dizer que considera a História uma das disciplinas mais importantes do currículo escolar.

Eis que algo bastante inusitado, ou mesmo bizarro, aconteceu: Alice tomou uma pedra que estava sobre a mesa e pediu que eu a segurasse. Não tinha entendido bem o porquê de tudo aquilo, mas nem cogitei questionar o pedido. Eu segurei a pedra com as duas mãos e nesse instante a diretora exclamou: “Sinta a história! Sinta a história do período Paleolítico e Neolítico que está presente nessa pedra!” Eu ali, naquela situação, segurando a pedra, temia que alguém pudesse entrar na sala a qualquer instante.

Foi realmente muito difícil passar por aquela situação e conter as gargalhadas. Acho que se um dia alguém tivesse me descrito essa cena, com toda certeza eu duvidaria. Bastante

envergonhada, por diversas vezes tentei colocar a pedra de volta sobre a mesa, todavia Alice insistisse para que eu a segurasse por mais tempo e repetia: “Sinta a história!”

Depois de algum tempo, consegui pôr a pedra de volta na mesa. Alice permaneceu ressaltando a sua admiração pelo conhecimento histórico e, por fim, fez a seguinte pergunta: “Já conheceu alguma diretora de escola como eu?” Tive receio de responder que não e ela se ofender, expulsar-me da escola e eu ter que recomeçar a minha saga em busca por um local onde desenvolver o trabalho de campo. Assim, preferi apenas responder com um sorriso, ao qual ela retribuiu. Aquele final de conversa, ficou para mim como uma aprovação para que eu desenvolvesse não apenas a minha pesquisa, mas também outros projetos na escola.

Já encerrando a nossa conversa, Alice salientou que eu só poderia começar a pesquisa de campo em duas semanas, pois como esse era um ano de eleições, inclusive para o cargo de presidente da República, a escola não funcionaria na semana seguinte para poder se preparar para ser um dos locais de votação. Além disso, na outra semana, os alunos seriam dispensados das aulas de História, pois o professor Ulisses se ausentaria para poder participar de um júri popular. Assim, somente em novembro eu poderia retornar à escola.

Voltei à escola no dia 04 de novembro. Assim que informaram a minha chegada, Alice fez questão de me receber e intermediar meu primeiro encontro com o Ulisses. Quando as apresentações se encerraram, passei a narrar ao professor os objetivos da pesquisa e os recursos metodológicos que seriam adotados, sinalizando a importância da observação das aulas e da aplicação dos questionários. Bastante simpático, Ulisses não apenas aceitou colaborar com a pesquisa, como ainda me convidou para ficar ali e iniciar a observação das aulas numa classe da 3ª série do EM, possivelmente onde eu desenvolveria a pesquisa de campo.

Enquanto caminhávamos por um corredor que levava às salas de aula, observei que assim como o *hall* esse corredor também estava bastante limpo. Além disso, notei que nenhum aluno estava uniformizado, o que poderia ser explicado pelo fato de serem alunos do período noturno. Fazia bastante calor nesse 04 de novembro e, por isso, a maioria dos alunos estava vestindo chinelos de dedo, camiseta e bermuda.

Já na sala de aula, escolhi uma carteira e me sentei sem fazer qualquer apresentação. Naquele dia, a turma contava com 17 alunos, os quais mantinham uma postura muito semelhante à observada na primeira escola visitada: uns cochilavam, outros conversavam e a maioria mexia no celular e/ou ouvia música. Os que estavam sentados em círculo, de costas para o professor, sequer viraram as carteiras. Essa situação me lembrou uma cena do filme

“Escritores da liberdade”¹⁸, quando a professora chega à sala e, automaticamente, os alunos sentam-se de costas para ela.

Enquanto eu observava a cena, a diretora entrou na sala e pediu ao professor uns minutos da aula para passar um recado para a turma. Ela lembrou aos alunos que se aproximava a data de realização da prova do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)¹⁹ e que eles não deveriam faltar. Além disso, Alice falou que pela escassez de verba, não haveria qualquer festa de formatura para as 3ª séries e, por isso, ela sugeria que os próprios alunos encomendassem um bolo para a comemoração, para que esse encerramento do ciclo escolar não passasse em branco. Durante a fala de Alice, os alunos não esboçaram qualquer reação. Percebi, então, que a apatia e desrespeito pelo professor se estendia à direção da escola.

Assim que Alice saiu, passei a observar mais atentamente o espaço. A sala de aula possuía duas lousas: uma frontal, que era utilizada pelos professores, e outra lateral. Essa lousa parecia servir como depósito de lixo, pois, na parte destinada para o suporte de giz e apagadores, havia embalagens diversas: de balas, chicletes, biscoitos, assim como latas de refrigerantes. Pelo chão da sala também havia muita sujeira, papéis amassados e embalagens de alimentos. E, como no trajeto para as salas de aula eu não havia observado qualquer sinal de sujeira, tudo levava a crer que foram os próprios alunos, naquele mesmo dia, que sujaram a sala daquela forma.

Desde que entrou na sala, Ulisses estava na lousa a anotar o conteúdo da aula. Na parte mais alta, lia-se o tema: Guerra Fria. Abaixo, alguns tópicos contendo os nomes dos países que compunham a antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), assim como os conflitos que marcaram esse período histórico, como as guerras da Coreia e do Vietnã. Enquanto o professor fazia as anotações, contei somente seis alunos copiando o conteúdo. Os demais conversavam, ouviam música e tiravam *selfies*. Uma aluna, sentada ao meu lado e bem em frente ao professor, utilizava um fone de ouvido enorme e bastante colorido. Em alguns

¹⁸*Freedom Writers* (br: *Escritores da Liberdade* pt: *Páginas de Liberdade*) é um filme de drama norte-americano lançado em 2007. Dirigido por Richard LaGravenese e produzido por Danny DeVito, Michael Shamberg e Stacey Sher, o filme é estrelado por Hilary Swank, Scott Glenn, Imelda Staunton e Patrick Dempsey e é inspirados nos eventos reais relatados pelo livro *The Freedom Writers Diaries*, baseado nos relatos da professora Erin Gruwell e seus diversos alunos. O filme *Escritores da Liberdade* (Freedom Writers, EUA, 2007), baseado em uma história real, aborda de maneira comovente os desafios da educação, em especial num contexto socioeconômico problemático. A ideia para o filme veio da jornalista Tracey Durning, que fez um documentário sobre Erin Gruwell para o programa *Primetime Live* da ABC News. Durning atuou como co-produtora executiva do filme.

¹⁹ O Saresp é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar as políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. Para maiores informações, acesse: <http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>

momentos, ela cantarolava as músicas em voz alta, parecendo não se importar com a presença do professor ou com a minha.

Ao concluir as anotações, o professor aguardou alguns minutos e deu início às explicações sobre o tema. Na verdade, ele até tentou explicar o conteúdo, mas devido às conversas dos alunos era impossível ouvir a voz do professor. Ainda assim, ele tentava, falava o mais alto que podia, mas a maioria dos alunos parecia ignorar completamente a presença dele em sala. Ao final da explanação, o professor perguntou se alguém tinha ficado com alguma dúvida e nenhum aluno lhe respondeu. Em seguida, o sinal do intervalo tocou e os alunos deixaram a sala.

Aquele descaso quase generalizado me chocou. Perguntei ao professor se as aulas sempre transcorriam daquela maneira e ele respondeu de forma afirmativa. Disse que já havia se estressado muito discutindo com os alunos sobre os comportamentos inadequados e nunca notou qualquer tipo mudança de postura. Por isso, Ulisses havia decidido não perder mais tempo com questões comportamentais. Nas palavras do próprio professor, ele tentava dar a sua aula da melhor forma que podia e com a consciência tranquila de que estava dando o seu melhor. Se as aulas não eram tão produtivas, muito se devia ao descaso dos próprios alunos.

Combinei meu retorno à escola para 10 de novembro. Nesse próximo encontro, iria munida com os questionários (ver Apêndices A e B) para não correr o risco de o ano letivo acabar e eu não conseguir aplicá-los aos alunos. Ulisses disse que, como na semana seguinte os alunos não teriam provas, seria mesmo ideal que eu conseguisse aplicar os instrumentos da pesquisa.

No dia 10 de novembro, uma segunda-feira, fui recebida pela coordenadora pedagógica. Como não a conhecia, apresentei-me e fiz questão de dizer que já havia estado na escola em outros momentos, conversado com a Alice e com o professor Ulisses e obtido, portanto, a autorização para desenvolver o meu estudo de doutorado, numa classe da 3ª série do EM. Naquele 10 de novembro, já tinha combinado com o professor Ulisses que usaria parte da sua aula de História para aplicar os questionários junto aos alunos e garantir, assim, a coleta dos dados de que necessitava.

Mas eis que surge mais um obstáculo. A coordenadora disse que não seria possível aplicar os questionários, pois todos os alunos das 3ªs séries do EM haviam sido dispensados. No final de semana, eles realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)²⁰ e, por conta do

²⁰Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. O Enem é utilizado como critério de seleção para os estudantes

desgaste físico e emocional, a escola achou por bem dispensá-los das aulas. Perguntei, então, que dia eu poderia retornar com os questionários e a coordenadora disse que o ideal seria na semana seguinte, pois ainda nessa mesma semana os alunos passariam por mais uma avaliação: o SARESP.

O pânico já tomava conta de mim. Afinal, essa saga para conseguir uma escola que se encaixasse no perfil estipulado para a pesquisa já durava meses e eu só possuía, como material empírico, algumas anotações preliminares do campo. O ano letivo se encerraria dentro de algumas semanas e eu corria o risco de não conseguir aplicar os questionários.

Percebendo minha aflição, a coordenadora sugeriu que eu aplicasse os questionários com a turma da 2ª série do EM que estava na escola naquele momento. Disse que além dos alunos, o professor Ulisses também havia sido dispensado e que a saída era aplicar os instrumentos em qualquer turma do EM, mesmo que na aula de outro professor. A coordenadora e eu conferimos a grade de horários e vimos que, após o intervalo, uma classe da 2ª série do EM teria aula de Biologia com o professor Ismael. Fomos até ele, explicamos a minha situação e solicitamos que os questionários fossem aplicados na sua aula. Felizmente, o professor concordou e tudo parecia resolvido.

Mas a ideia inicial era aplicar os questionários apenas com alunos das 3ª séries do EM, pois acreditava que a essa altura da escolarização eles teriam condições de responder com mais propriedade às questões sobre o ensino de História. Afinal, carregavam uma bagagem de mais de dez anos de escolarização básica e, com toda certeza, teriam uma opinião formada sobre as aulas de História. Contudo, não era tempo de escolher turmas, já que, após meses de incursão por várias escolas, ainda não havia conseguido aplicar sequer um questionário.

Ao sinal do fim do intervalo, Ismael e eu seguimos em direção à sala de aula. Ao entrar, observei que a situação da sala se assemelhava à da 3ª série visitada semanas atrás: sujeiras espalhadas pelo chão, alunos mexendo no celular e/ou com o fone no ouvido. Vários estavam sentados com as carteiras em círculos e assim permaneceram, inclusive dando as costas tanto para o professor quanto para mim. Coloquei-me à frente da lousa e solicitei a atenção dos alunos. Eles mal viraram para me olhar.

Após me apresentar e explicar o motivo da pesquisa, entreguei os questionários aos alunos. Logo de imediato, ouvi uma série de reclamações em relação à quantidade de questões

que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Além disso, cerca de 500 universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791>. Acesso em 04 de junho de 2015.

e alguns alunos chegaram até mesmo a indagar a respeito da obrigatoriedade de ter que responder ao questionário. Perguntaram se a colaboração com a pesquisa poderia resultar em pontos extras em História e/ou em Biologia.

Nesse momento, o professor Ismael tomou a palavra e passou a falar com os alunos sobre a importância do desenvolvimento de pesquisas acadêmicas. Destacou que são trabalhos como o meu que influenciam no surgimento de políticas públicas que podem melhorar a qualidade do ensino no país. E ainda completou: “Vocês não reclamam que a escola está ruim? Então! Ajudem a professora para que ela possa ajudá-los!”

No total, vinte e três alunos da 2ª série do EM da Escola responderam aos questionários. Enquanto passava pelas carteiras para recolhê-los, encontrei vários espalhados pelo chão e também num compartimento embaixo das carteiras. Desses, nenhum havia sido preenchido por completo. Além disso, muitos alunos tiveram dúvidas sobre como responder a determinadas questões, sobretudo as que pediam para classificar utilizando a seguinte gradação: 5 (muito), 4 (bastante), 3 (normal), 2 (pouco) e 1 (nada).

Para elaborar o questionário sobre as percepções acerca do ensino de História, inspirei-me na tese de Moreno (2002). Para tanto, fiz algumas pequenas adaptações no vocabulário, mas mantive as questões e, sobretudo, o formato (ver Apêndice B). Contudo, Moreno elaborou seus questionários tendo como referência a realidade educacional espanhola e isso deveria ter sido levado em conta por mim quando da adaptação das perguntas. O fato é que os alunos brasileiros desta escola não conseguiram compreender às questões que envolviam respostas com gradações. Alguns afirmavam que marcariam uma mesma alternativa em todas as questões apenas para concluir o preenchimento de forma rápida.

Em *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*, André e Lüdke (1986) apresentam um manual sobre a pesquisa etnográfica na área da Educação. Nessa obra, há uma parte específica que trata dos cuidados com a utilização da entrevista. Contudo, considero que fora recomendado pelas autoras também se encaixou perfeitamente bem nos cuidados com a produção de questionários e outros instrumentos qualitativos.

Igualmente respeitado deve ser o universo próprio de quem fornece as informações, as opiniões, as impressões, enfim, o material em que a pesquisa está interessada. Uma das principais distorções que invalidam frequentemente as informações recolhidas por uma entrevista é justamente o que se pode chamar de imposição de uma problemática. [...]. Muitas vezes, apesar de se utilizar de vocabulário cuidadosamente adequado ao nível de instrução do informante, o entrevistador introduz um questionamento [ou gradações] que nada tem a ver com o seu universo de valores e preocupações. E a tendência do entrevistado, em ocasiões como essas, é a de apresentar respostas que confirmem as expectativas do questionador, resolvendo assim da maneira mais fácil uma problemática que não é a sua. Ao lado do respeito pela cultura e pelos valores do

entrevistado, o entrevistador tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado. Essa estimulação não deve, entretanto, forçar o rumo das respostas para determinada direção. Deve apenas garantir um clima de confiança, para que o informante se sinta à vontade para se expressar livremente. (p. 35)

A forma como o questionário se apresentava aos alunos deixava pouca abertura para expressões livres. As questões cerradas e as gradações confundiam mais do que ajudavam e muitos demonstraram certo desconforto com a situação causada. Senti que o formato adotado no questionário dificultava a compreensão e que os alunos se sentiam até mesmo envergonhados por não saber como responder às questões. Poucos solicitaram a minha ajuda, o que era natural, já que eles nunca haviam me visto. Se as pesquisas de campo precisam ficar atentas a todos os detalhes, a todos os gestos e sinais não-verbais, nessa experiência os não-ditos diziam que eu havia me equivocado.

Por conta disso, optei por reformular o questionário sobre o ensino de História, colocando novas questões e retirando as gradações. Além disso, decidi que essa amostragem inicial seria tomada apenas como um teste, como o questionário-piloto que fora aplicado por Moreno (2002), antes de dar forma ao questionário definitivo. Também me preocupei com o fato de que muitas das respostas às questões dissertativas eram apenas palavras soltas e imaginei, assim, que a atitude mais correta seria descartar tudo.

Levei todo o material coletado à minha orientadora e relatei o ocorrido. Destaquei, inclusive, que muito provavelmente nada do que fora respondido pelos alunos poderia ser aproveitado na pesquisa. Kátia Abud folheou alguns dos questionários e examinando atentamente os escritos, disse: “Flavia, você tem muito material para analisar! O que você precisa é se despir de seus preconceitos.” Ela passou a ler alguns trechos em voz alta para que eu pudesse perceber elementos passíveis de análise. Contudo, como não havia desistido de aplicar os questionários com alunos da 3ª série do EM, levamos adiante a ideia de reformular o questionário. Em vez de questões com gradações, colocamos uma sobre datas históricas, conforme se pode observar no Apêndice C.

Conforme André (1995), em uma pesquisa etnográfica, o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados, o que permite que ele responda ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia ainda no desenrolar do trabalho. A pesquisa etnográfica permite e deve se utilizar de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos de investigação vão sendo constantemente revistos,

as técnicas de coleta são reavaliadas, os instrumentos reformulados e os fundamentos teóricos repensados.

Com o questionário reformulado, retornei à escola. Dessa vez, a intenção era aplicá-lo aos alunos da 3ª série do EM. Tive novos imprevistos como a ausência do professor Ulisses que naquele momento estava em viagem ao exterior. Mas mesmo assim, consegui com que vinte alunos respondessem aos questionários e, para isso, contei novamente com a ajuda do professor Ismael, que me cedeu sua aula.

Por já terem tido contato comigo anteriormente, os alunos da 3ª série do EM não estranharam a minha presença. Fui muito bem recebida por eles e inclusive questionaram o meu sumiço, perguntando se eu havia desaparecido porque tinha desistido deles. Respondi que jamais desistiria de aplicar os questionários na primeira turma que visitei e expliquei que os nossos desencontros eram resultado das dispensas que eles tiveram, tanto por causa do ENEM quanto do SARESP.

Entreguei aos alunos os questionários (perfil socioeconômico e ensino de História) e decidi falar um pouco sobre a minha trajetória, enquanto eles elaboravam suas respostas. Falei que, assim como eles, também tinha sido aluna da rede pública de ensino, comentei sobre os diversos obstáculos que enfrentei e, por fim, perguntei que planos eles tinham para o próximo ano, quando já estivessem formados. Vários afirmaram a intenção de continuar com os estudos e ingressar no ensino superior (Apêndice D), mas não sabiam nem por onde começar. Na verdade, notei um misto de vontade e, ao mesmo tempo, de desânimo.

E foi então que ocorreu um dos momentos mais marcantes de toda a experiência no campo. Um dos alunos que se sentava bem à frente, na primeira carteira, perguntou-me: “Mas se você tinha uma vida difícil, como conseguiu chegar até aqui? Ensina para a gente, porque eu gostaria muito de fazer faculdade e não sei como. Minha mãe sonha em me ver de paletó e gravata, doutor advogado, mas trabalho a semana toda como motoboy, inclusive aos sábados, e mal tenho tempo de estudar para as provas aqui da escola. Como então posso manter esse sonho de fazer uma faculdade?”

Eu havia passado por dificuldades como as que acabara de ouvir e me senti na obrigação de dizer algumas palavras de incentivo. Falei sobre o sentimento de perseverança e mencionei a experiência que vivi como aluna do Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), um cursinho comunitário que contribui para aumentar o ingresso de negros e carentes nas universidades. Nesse momento, o professor Ismael tomou a palavra e disse que poderia pesquisar e indicar alguns cursos comunitários para os alunos dessa classe.

Saí da escola satisfeita por ter conseguido aplicar os questionários. Contudo, a fala daquele aluno foi como ter recebido um soco no estômago. Vim pelo caminho pensando no que poderia fazer para ajudá-los a terem outras perspectivas de futuro, um horizonte de expectativas que permitisse vislumbrar cursos universitários e, quem sabe, uma mudança social. Prometi que auxiliaria o professor Ismael nessa busca por cursinhos comunitários em SP e tentaria retornar à escola para apresentar as formas de ingresso no ensino superior, as bolsas de estudo, assim como programas de auxílio permanência aos graduandos. Infelizmente, esse retorno ainda não aconteceu.

No total, quarenta e três alunos da Escola 1 participaram da pesquisa, sendo que vinte e três deles responderam ao questionário piloto (ver Apêndice B). Mesmo depois de toda essa saga para conseguir escolas colaboradoras, considerei que já possuía material suficiente para iniciar a tabulação e análise dos dados.

Além disso, devido aos desvios que precisei fazer frente aos desafios que me foram colocados, sobretudo pelo campo, considero que a pesquisa que desenvolvi deva ser classificada como de “tipo etnográfico”, e não etnográfica propriamente dita (ANDRÉ, 2005, p. 27), visto que nem todos os preceitos indicados por Bogdan e Biklen (1994) puderam ser seguidos à risca, como a imersão prolongada nos ambientes investigados.

Estava satisfeita com os questionários aplicados e tinha dado início à tabulação dos dados. Foi então que uma colega de trabalho, a Paty, disse que um professor de Sociologia, o qual leciona numa escola de Santo André, ficou bastante interessado pelo meu projeto de pesquisa e gostaria de colaborar aplicando os questionários em sua turma de 3ª série do EM. Como eu considerava que já tinha dados suficientes e que, caso esses entrassem seriam apenas um “a mais” para a pesquisa, topei que ela levasse os questionários sem qualquer expectativa de retorno. Mas, para a minha surpresa, esse novo *corpus* documental relativo à Escola 2, composto por 25 questionários, incrementou ainda mais a pesquisa.

CAPÍTULO 2

SOBRE A HISTÓRIA COMO LOCUS DE CONHECIMENTO CIENTÍFICO

*De onde nem tempo, nem espaço
Que a força mande coragem
Pra gente te dar carinho
Durante toda a viagem
Que realizas no nada
Através do qual carregas
O nome da tua carne...*
(Caetano Veloso, Terra, 1983)

2.1 Os campos científicos

História é um conceito polissêmico. Temos a história narrada nas literaturas, a história enquanto devir de processos e acontecimentos, a História produzida cientificamente, assim como a História que é ensinada nas escolas. São muitas “histórias” e todas com as suas particularidades. Contudo, por mais que seja possível diferenciar todos esses tipos de “histórias”, o fato é que a multiplicidade de significados envolvendo esse conceito acabou sendo utilizado para questionar e/ou negar à História o seu estatuto de cientificidade.

A constituição de qualquer campo de conhecimento é um processo permeado por embates²¹. Um novo campo científico, compreendido como lugar de produção de uma forma específica de conhecimento, só surge após conseguir demonstrar, para toda a comunidade científica, a singularidade de sua matriz disciplinar, de suas práticas, de seu objeto de investigação e a relevância desse estudo. É um processo que pressupõe um olhar concomitante sobre si e sobre o outro, pois é na diferenciação em relação ao outro que as identidades são delineadas, conformadas e confirmadas a todo instante.

²¹ A definição do campo científico como um campo de lutas, um “campo de forças”, é apropriada de Bourdieu, em especial da conferência publicada com o título *Os usos sociais da ciência – por uma sociologia clínica do campo científico* (1997). Nesta obra, encontramos a seguinte passagem, particularmente expressiva: “Todo campo, o campo científico, por exemplo, é um campo de forças e um campo de lutas para conservar esse campo de forças. Pode-se, num primeiro momento, descrever um espaço científico ou um espaço religioso como um mundo físico, comportando as relações de força, as relações de dominação (BOURDIEU, 2004a, p. 22-23). Em outra passagem, Bourdieu esclarece: “A noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas próprias leis” (2004a, p. 20).

Quando algum campo de conhecimento e/ou de saberes alcança o estatuto de cientificidade, isso lhe garante um espaço acadêmico, com a institucionalização de cursos de nível superior na área específica, a profissionalização daqueles que trabalham com essa produção de conhecimento e, por fim, o surgimento e reconhecimento de meios de divulgação dessa produção, como eventos e revistas científicas. Para aqueles que pretendem fazer parte desse grupo de profissionais, é preciso estar atento aos códigos partilhados pelo grupo, aos dialetos internos²², aos discursos e aos referenciais teóricos²³ e metodológicos²⁴ adotados. Assim, o campo tende a ser pensado como uma arena onde joga quem aprendeu as regras do jogo. Contudo, há que se ressaltar que essas regras determinantes para a configuração da autonomia de um campo sofrem alterações, adequações ao longo da história, e essa mutabilidade ocorre justamente porque, como bem destacou Bourdieu (2004), as próprias regras desse jogo estão a todo instante sendo postas em jogo.

De um certo ponto de vista, o campo literário (ou o científico) é um campo como os outros (contra todas as formas de hagiografia ou, simplesmente, contra a tendência de pensar que os universos sociais onde são produzidas essas realidades de exceção que são a arte, a literatura ou a ciência só podem ser totalmente diferentes, diferentes sob todos os aspectos): trata-se de uma questão de poder – o de publicar ou de recusar a publicação, por exemplo – de capital –, o do autor consagrado que pode ser parcialmente transferido para a conta de um jovem escritor ainda desconhecido, por meio de um comentário elogioso ou de um prefácio; - aqui como em outros lugares observam-se relações de força, estratégias, interesses, etc. (BOURDIEU, 2004b, p. 170)

No caso da História, esse processo de diferenciação e delimitação de fronteiras em relação a outros campos de conhecimento, em especial aos que compõem as chamadas Ciências Humanas, com a definição de características que são exclusivas à produção historiográfica, acabou se tornando algo ainda mais complexo devido às peculiaridades que essa disciplina possui. Em primeiro lugar, o fato de uma mesma palavra, “história” ser utilizada para caracterizar atividades diversas, como a História produzida cientificamente ou as histórias que perpassam os contos de diferentes literaturas, provocou um questionamento acerca da

²² Sobre os termos próprios da História, assim Jenkins se posiciona: “Os historiadores também empregam vocabulários próprios de seu ofício, e estes (com se não bastasse serem inevitavelmente anacrônicos) afetam não apenas o que os historiadores vêem, mas a maneira pela qual eles vêem. Tais categorias, conceitos e vocabulários são continuamente retrabalhados, mas sem eles os historiadores não conseguiriam nem entender os relatos uns dos outros, nem elaborar os seus próprios, não importando quanto possam discordar a respeito das coisas”. (JENKINS, 2001, p. 45)

²³ Teoria significa uma maneira de ver o mundo, a lente que eu uso para enxergar a realidade, e esse sentido vem desde a Antiguidade, pois *Theorein*, a palavra grega para “teoria”, relaciona-se literalmente à “ação de contemplar”.

²⁴ Se a “teoria” se relaciona com certa visão de mundo, algo muito próximo da contemplação (de acordo com os gregos antigos), a “metodologia” remete a uma atitude prática, a um modo de fazer, de trabalhar algo.

legitimidade desse campo. Até que ponto a historiografia se difere de uma obra de literatura ou de ficção? Essa problemática acabou fazendo com que, durante muito tempo, no processo de cientificação da História se construísse uma postura de repúdio ao aspecto narrativo da produção historiográfica, postura essa explicada e criticada por Araújo (1998), num texto que discute a relação entre História e narrativa.

Não se trata, portanto, de pensar a narrativa como algo separado da História, mas sim como algo que, dentro da própria disciplina, tenta chamar a atenção para um dos seus aspectos, em geral deixado de lado, que é esse mais estritamente literário. [...] é evidente que chamar a atenção para o que há de literário no historiador inevitavelmente causa muitos problemas. Isto sucede, desde logo, porque aquela concepção de História que tem quase definido a disciplina nos últimos 100, 150, 200 anos, que chamaria de concepção moderna de História, tem se organizado a partir de um repúdio de qualquer perspectiva que envolva o contato do historiador com a ficção. [...] Ora, essa concepção moderna claramente se organizou contra a idéia de literatura, contra o privilégio que imaginava existir na idéia de imaginação, no interior do próprio texto ficcional. Ela se organizou, todos sabemos, em cima de uma idéia muito forte de fato. E opondo ao fato uma série de características, subjetividade, fantasia, ficção, que, de alguma forma, faziam parte da discussão literária. (ARAÚJO, 1998, p. 224-225)

Em segundo lugar, também pesou sobre a História o fato dela ser a única disciplina que tem como sua própria designação um nome que coincide diretamente com o seu objeto de estudo, pois o termo “história” pode tanto designar o devir humano, ou seja, o conjunto de acontecimentos no decurso da história, quanto a disciplina que estuda esse devir, carregando, assim, “o nome de sua própria carne”.

O historiador alemão Reinhart Koselleck é referência quando o assunto são as mudanças semânticas e conceituais pelas quais passam os diversos conceitos. Pode-se dizer que seus estudos inauguram um novo campo do saber histórico que ficou conhecido como a História dos Conceitos. Em sua obra *Futuro Passado* apresenta aos leitores uma discussão acerca da historicidade dos significados das palavras. Uma das análises presentes nessa obra versa sobre a mudança de significado do conceito “revolução”. De acordo com Koselleck, se até o século XVIII a palavra “revolução” remetia à concepção copernicana ligada à ordenação dos corpos celestes, após a Revolução Francesa e as experiências que desestruturaram a França e boa parte do mundo o conceito “revolução” precisou ser revisto e passou a significar grandes mudanças que atingem todos os setores da sociedade. Foi a percepção dos homens à época da Revolução Francesa, de que o que eles vivenciavam era algo inteiramente novo, que fez com que a palavra “revolução” deixasse de ser associada à ordenação e passasse a definir mudança, transformação. Além do conceito “revolução”, outros tantos tiveram a percepção sobre o seu significado alterada ao longo da história. A “história” como um “singular-coletivo”, que nomeia uma

ciência e o seu objeto de estudo, é algo datado de fins do século XVIII. Tal demarcação indica que o conceito história, assim como o de revolução, passou por mudanças semânticas no decorrer dos tempos.

Embora fosse já antiga a prática da historiografia, ou de vários tipos de pesquisa e de elaboração de textos assemelhados à historiografia, surgiria efetivamente em fins do século XVIII a primeira formulação do conceito atual de história, entendida como um ‘singular-coletivo’, isto é, como a interação de todas as experiências humanas, desaparecendo a tendência a se falar em ‘histórias’ separadas umas das outras. Essa mudança semântica anuncia efetivamente os novos tempos: a partir de então um mesmo conceito – ‘história’ – passaria a designar simultaneamente a realidade vivida (a história enquanto processo de acontecimentos) e a reflexão sobre esta realidade vivida (a historiografia produzida pelos historiadores na sua narração ou análise da história). Daqui em diante, a História passará a carregar o nome de sua carne. (BARROS, 2014b, p. 44-45)

Em terceiro lugar, a História e as demais Ciências Humanas, como a Sociologia, a Antropologia e a Psicologia, por exemplo, partilham do mesmo campo de interesse: o estudo dos seres humanos, de suas ações individuais e coletivas. Ora, se a constituição de um novo campo do conhecimento é um processo que envolve a delimitação de fronteiras e a diferenciação desse novo campo em relação aos já existentes, constatar que a História partilhava do mesmo interesse de estudo de outras ciências significava uma aproximação um tanto perigosa. Como então delimitar o que é específico de cada ciência social, o que compete a apenas uma delas e que não encontra paralelo em nenhuma outra?

Para a Sociologia, a busca pelas regularidades e leis gerais que regem os fatos sociais²⁵ era a sua preocupação primeira. Os sociólogos do século XIX, como Émile Durkheim, acreditavam que o conhecimento legítimo era aquele que fazia uso dos mesmos métodos de pesquisa adotados pelas ciências exatas, as únicas percebidas como ciências por excelência por serem produtoras de um saber objetivo. Assim, se um químico realiza um experimento usando sempre os mesmos elementos químicos, sempre nas mesmas condições (de temperatura, por exemplo) e o resultado tende a se repetir, ou seja, demonstra uma regularidade, a Sociologia também deveria ser capaz de estudar os homens e os fatos sociais, procurando essas regularidades nas ações humanas.

No caso da História, a sua configuração como um campo de saber distinto de qualquer outro levou à identificação do “tempo” e do trabalho com “fontes históricas” como algo que é inerente a toda e qualquer produção historiográfica. Conformou-se, assim, uma matriz

²⁵ Para o sociólogo francês Émile Durkheim (1858-1917), a Sociologia deveria se valer dos métodos de investigação adotados pelas Ciências Naturais e Exatas na busca da identificação das leis gerais que regem os comportamentos humanos.

disciplinar mínima, um núcleo duro formado pela contextualização histórica das ações humanas e pelo trabalho com “fontes históricas” na análise e reconstrução dessas ações. E como comprovação dos resultados obtidos com as pesquisas, os historiadores passaram a indicar as fontes analisadas até para que outro historiador, caso quisesse, pudesse percorrer o mesmo caminho metodológico e submeter os dados à prova. “Se na Química o pesquisador pode repetir em laboratório a experiência produzida pelo primeiro pesquisador, já a História deve assegurar que todos tenham acesso às fontes examinadas (BARROS, 2014a, p. 82). Como alertaram Seignobos e Langlois, no apagar das luzes do século XIX: “Sem documento não há história”²⁶.

Todo campo disciplinar é histórico, no sentido de que possui uma história. Surge num determinado momento trazendo certas características e práticas, certo conjunto de teorias e de posturas metodológicas e, com o passar dos anos, sofre atualizações, transformações, redefinições, incrementos, até mesmo para não perder o seu espaço no interior do campo científico. Foi assim que a matriz disciplinar da História passou por diversas reconfigurações, com o alargamento de suas dimensões (História Demográfica, História Econômica, História Política, História Cultural) e de seus domínios (História das Mulheres, História da Vida Privada, História Rural, História das Massas), assim como a ampliação da noção de fonte histórica (que passou a ser compreendida como qualquer vestígio de ação humana), processo que só foi possível em decorrência de um novo olhar acerca das fronteiras e dos diálogos interdisciplinares. Essa possibilidade de se apropriar de métodos de pesquisa de outras ciências foi algo que ocorreu, sobretudo, no decorrer do século XX e significou um alargamento dessa História científica.

Esse incremento da matriz disciplinar da História se efetivou no século XX e somente após a constituição daquele primeiro núcleo, formado pela consideração ao “tempo” e pelo trabalho com “fontes históricas”, que concedeu status de cientificidade à História. Mas até chegar a esse estágio, foi um longo caminho...

2.2 A História antes da História

É muito comum que as reflexões sobre a trajetória da História se reportem à Grécia Antiga e àquela frase de efeito evocada em epígrafes e manuais escolares, segundo a qual

²⁶ Essa frase de Seignobos e Langlois, que comumente é utilizada para caracterizar os pressupostos da Escola Metódica francesa, foi registrada em 1898 no manual escrito por esses dois historiadores e intitulado *Introdução aos Estudos Históricos*.

Heródoto²⁷ seria o “pai da História”²⁸. Todavia, se a História constitui um discurso organizado sobre acontecimentos, ela já existia antes mesmo de Heródoto, pois esses primeiros registros remontam à monarquia de Akkad (2270-2083 a.C.), na Mesopotâmia, que encarregou seus escribas de escreverem a sua própria história (HARTOG, 2003, p. 13).

Mas, se por um lado Heródoto não pode ser reconhecido como o “pai da História”, por outro é possível inferir que ele foi o “pai dos historiadores”. Acompanhando o raciocínio de François Hartog, Heródoto foi o primeiro a elaborar uma produção historiográfica, a sua obra *História*, por livre iniciativa e não a partir da encomenda do poder político. Não se trata ainda da profissionalização do historiador (ocorrida no século XIX) e não significa que historiadores profissionais não possam ser contratados pelo poder público para produzirem suas obras historiográficas. O fato é que a historiografia herodotiana simboliza a primeira vez que alguém escolheu trabalhar na produção de um campo de discurso e reflexão sobre a história.

Heródoto escreveu com o objetivo de salvar do esquecimento os feitos dos gregos e dos persas e os motivos que levaram esses povos a se enfrentarem nas Guerras Médicas²⁹. Nesse sentido, já encontramos nessa obra tanto a preocupação com a rememoração de feitos considerados importantes quanto o caráter seletivo da História (escolher que eventos merecem ser rememorados), aspectos que serão retomados em modelos posteriores de produções historiográficas.

É também na *História* de Heródoto que encontramos os primeiros registros de uma metodologia de trabalho. Para ele, sua *História* só seria crível se fosse elaborada tendo como fonte a sua própria observação dos fatos ou o relato de alguém que os viu. A garantia de veracidade estava apoiada em dois sentidos humanos: a visão³⁰ e a audição. O *hístōr* refere-se à testemunha que sabe, pois viu e por isso torna-se prova, confirmação do ocorrido. Conforme pontuou Hartog, a respeito da historiografia herodotiana, “Dos filósofos da Jônia a Aristóteles, passando pelos médicos e historiadores, trata-se da vista como instrumento de conhecimento” (1999, p. 274). Era o próprio historiador, considerado uma figura idônea, que deveria trazer ao

²⁷ Heródoto foi um geógrafo e historiador grego, nascido no século V a.C., em Halicarnasso (hoje Bodrum, na Turquia). Por isso ele ficou reconhecido como Heródoto de Halicarnasso.

²⁸ O primeiro autor a se referir a Heródoto como *pater historiae* foi Marco Túlio Cícero (*De Legibus* I, 5).

²⁹ Assim Heródoto explicou o seu objetivo com a escrita de sua *História*: “Os resultados das investigações de Heródotos de Halicarnassos são apresentados aqui para que a memória dos acontecimentos não se apague entre os homens com o passar do tempo, e para que feitos maravilhosos e admiráveis dos helenos e dos bárbaros não deixem de ser lembrados, inclusive as razões pelas quais eles se guerrearam.” (HERÓDOTO, 1985, p. 19)

³⁰ “Mesmo se a *Odisséia* o apresenta como um viajante a contragosto, essa experiência do mundo, direta e penosamente adquirida, fará dele uma figura inspiradora da historiografia, de Heródoto a Políbio – e mesmo mais além: o historiador verdadeiro será aquele que não economiza nem seu tempo, nem sua pena, nem seu dinheiro para percorrer os espaços e ver com seus próprios olhos. Essa exigência – ou essa reivindicação – será, durante muito tempo, o fundamento de sua autoridade, pelo menos na Grécia.” (HARTOG, 2001, p. 36)

discurso historiográfico a garantia de verdade. E se o “eu vi” não fosse possível, o “eu ouvi” entrava em cena e também era usado como marcas de enunciação que comprovavam a veracidade do que era narrado: “Essa é a história contada pelos coríntios e lésbios. Existe ainda um pequeno monumento de bronze no cabo de Táínaros, representando um homem montado num delfim”. (HERODOTO, 1985, p. 25)

Se para Heródoto não havia uma hierarquia entre o “eu vi” e o “eu ouvi”, com Tucídides, historiador grego que se dedicou a narrar as batalhas da Guerra do Peloponeso³¹, a credibilidade estava muito mais associada à visão do que à audição. A observação direta respaldava a historiografia de forma a não deixar dúvidas de que o narrador dava conta objetivamente do ocorrido. Já a utilização de relatos, mesmo que não descartada completamente, deixava uma marca de dúvida. Parecia que Tucídides já conhecia aquele velho ditado que diz “quem conta um conto aumenta um ponto”.

O sentido jurídico de *hístōr* (aquele em que devemos acreditar é aquele que viu e não aquele que ouviu) indica claramente uma inferioridade do ouvido em relação à vista. Para Tucídides, o saber histórico funda-se antes de tudo na *ópsis* (ou eu próprio vi, ou interrogo alguém que viu – e, nos dois casos, pode-se falar de *ópsis*); quanto à *akoé*, não tem ela grande valor de verdade, motivo por que o passado não pode ser conhecido com certeza. Isso vale também para Heródoto? A história de Gíges parece orientar-se nesse sentido. Todavia, ao lado da expressão “eu sei por ter visto”, encontramos a expressão “eu sei por ter ouvido”. Num e noutro caso, tem-se produção de saber (*oída*), embora o primeiro seja fundado na *ópsis*, enquanto o segundo repousa na *akoé*: “eu sei que [...], por ter ouvido dos delfícos...”; ou “eu sei que [...], por ter ouvido em Dodona”. Se há conjunção entre ver e saber, não há, pois, para Heródoto, em princípio, ruptura entre saber e ouvir, mesmo se há diferentes níveis de *akoé*, isto é, uma maior ou menor proximidade com relação ao ouvido do narrador. (HARTOG, 1999, p. 283)

Avançando na temporalidade, após Heródoto e Tucídides, a historiografia pré-moderna conheceu uma variedade de gêneros. Contudo, ainda estávamos muito distantes da ideia de um conhecimento cientificamente produzido e com critérios modernos de objetividade. Alguns desses gêneros pré-modernos se pautavam numa concepção cíclica do tempo e da história e tinham um perfil pedagógico, pragmático, trazendo exemplos para que os erros do passado não se repetissem no futuro.

O passado seria, então, um enorme repositório de histórias variadas, relatos que recolhiam a memória dos feitos notáveis, extraordinários. Feitos estes que funcionavam quase como um exemplo, como modelos, no sentido pedagógico acima

³¹A Guerra do Peloponeso foi um conflito armado entre as cidades-Estado gregas Atenas e Esparta, ocorrido entre 431 a 404 a.C. Sua história foi detalhadamente registrada por Tucídides, em História da Guerra do Peloponeso, e Xenofonte, em Helênicas. De acordo com Tucídides, a motivação principal da guerra foi o crescimento do poder ateniense e o temor que tal despertava entre os espartanos. Essa guerra também é considerada como o início do processo de derrocada da civilização grega antiga, pois as rivalidades envolvendo a Liga de Delos e a Liga do Peloponeso deixaram as cidades-Estado gregas fragilizadas, o que contribuiu para a tomada desses territórios pelos macedônios.

de tudo, e também no sentido ético, é lógico, informando o procedimento contemporâneo, orientando a conduta daqueles que se interessavam pela História. Desta maneira, preocupavam-se com o passado em função da atividade do presente. Olhavam para o passado em busca de orientação, de sabedoria, preocupados com as grandes questões da antiguidade, pressupondo um mínimo de continuidade entre a Grécia, por exemplo, e a França do século XVI. Era possível, então, aprender com os antigos. (ARAÚJO, 1998, p. 237)

Pode-se inferir que era o velho preceito greco-romano, atribuído a Cícero, de que a história é mestra da vida (*história magistra vitae*)³², o que pressupõe o entendimento de que a história seria constituída por ciclos que tendiam a se repetir exatamente pelo fato de existir uma natureza humana imutável. Dessa forma, se a essência humana não muda no decurso da história, isso significa que as análises históricas sempre demonstrarão certa regularidade de feitos e de ações, como se a história caminhasse numa espiral constante. Usando o método comparativo, os homens se voltavam para o passado para conhecer como as pessoas de outros tempos agiam em determinadas circunstâncias e tentar copiar ou evitar (dependendo do resultado) essas ações no presente. Assim, a orientação prática de como agir no presente era conseguida por meio do estudo do passado.

Talvez a maior referência historiográfica dessa concepção de História, como mestra da vida e do tempo, como um eterno retorno, seja Giambattista Vico, com a obra “Ciência Nova”. De acordo com Vico, as sociedades humanas passavam inevitavelmente por certas fases de desenvolvimento. O nascimento, amadurecimento e a morte, inerentes à espécie humana, traduziam-se nas ascensões, ápices e quedas de políticos, governos e impérios e esses ciclos apresentavam certa regularidade. Assim como a natureza humana era compreendida como algo imutável, bastava aos reis e generais do presente estudarem a história do passado e copiarem os exemplos exitosos que o resultado supostamente seria o mesmo. Ou seja, a derrocada de um governo só ocorreria, se não houvesse o estudo dos feitos do passado ou se a compreensão desses feitos estivesse equivocada.

³²Cícero entendia a história como “mestra da vida” e esse seu caráter pedagógico justificava as imortalizações que empreendia. Nesse sentido, a história podia se constituir num repertório de exemplos políticos e morais (*Historia vero testis temporum, lux veritatis, vita memoriae, magistral vitae, nuntia vetustatis, qua você alia nisi oratoris immortalitati commendatur?*). Cf. De oratore, II, 9,36, In: M. T. Cicerón, *El Orador*, ed. bilíngue, texto revisado e traduzido por A. Tovar e A. R. Bujaldón, Barcelona, Alma Mater, 1967. Essa noção de história como mestra da vida foi sintetizada por Koselleck no ensaio “Magistra Vitae”, do célebre *Futuro passado*, em que ele mostra que até o século XVIII existiu a teoria de que da história do passado se podia projetar o futuro. Bastava lançar os olhos sobre o horizonte de experiências para ter uma projeção do porvir. Contudo, esse olhar sobre as experiências humanas sofreu uma drástica alteração após a eclosão da Revolução Francesa e a consequente percepção de que o que os franceses viviam em fins do século XVIII era algo inteiramente novo, sem precedentes e, por isso mesmo, as experiências passadas já não davam conta de auxiliar nas explicações ou de fornecer exemplos. Cf. R. Koselleck, *História Magistra Vitae – Sobre a dissolução do topos na história moderna em movimento*, in: *Futuro passado*, contribuição à semântica dos tempos históricos, Trad. Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira, Rio de Janeiro, Contraponto; Editora PUC/Rio, 2006, p. 41-60.

Todavia, entre os séculos IV e V, Santo Agostinho inaugurava um gênero que tivera o seu apogeu somente no século XVII, com Bossuet³³: eram as histórias teológicas. Esse gênero historiográfico pressupunha a crença no desenvolvimento histórico em termos de processos e acontecimentos movidos pela providência divina. Datas como da criação do mundo, morte de Cristo e do juízo final, assim como nomes de personagens tais como Adão, Moisés e Constantino eram as grandes balizas da história cristã e da progressão humana em direção ao futuro. Diferentemente do conceito de tempo cíclico aos moldes de Cícero e de Vico, nas histórias teológicas o tempo era representado por uma seta vetorial, sendo movido por vontades sobrenaturais e alheias aos interesses humanos.

Essa ideia de que a história caminha linearmente por uma seta progressiva rumo ao futuro é algo que também aparece nas filosofias da história, as quais representam um prenúncio do que serão as Teorias da História de fins do século XVIII e início do XIX, quando a História finalmente alcança o estatuto de cientificidade. As filosofias da história de Voltaire, Herder, Kant e Hegel³⁴ se mostravam preocupadas com o sentido da história, trazendo uma alta carga especulativa sobre o porvir, sobre o fim da história. Se voltavam não para os processos históricos, focando naquilo que poderia ser percebido como o ponto de chegada, ou o fim da humanidade. Também partiam do pressuposto de que existe uma força maior que move a história, mas se afastavam de concepções sobrenaturais (teológicas) ligadas ao motor da história. Com as filosofias da história, a História seculariza-se.

Explica-se agora melhor por que é que a substantivação da humanidade e da história caminhou a par com a entificação da idéia de progresso. Esta última tendeu mesmo a confundir-se com o grande rio da história, fundindo no seu leito correntes distintas, mas que nele convergiam, a saber; a secularização do milenarismo de matriz judaico-cristão; o optimismo epistemológico e histórico, enraizado nas novas ciências e nos seus efeitos sociais; a secularização dos fundamentos da sociedade e do poder, expressa nas diversas teorias do contrato social (Hobbes, Locke, Rousseau, Kant); as

³³ Jacques Bénigne Bossuet (1627-1704) foi um bispo e teólogo francês que se tornou reconhecido posteriormente por ter sido um dos principais teóricos do absolutismo monárquico. É na obra *Política tirada da Sagrada Escritura* que o autor defende que os reis absolutistas foram escolhidos por Deus e, por isso, são representantes legítimos do poder de Deus na Terra. De acordo com essa teoria, os reis absolutistas, ungidos por Deus, seriam as máximas autoridades na Terra e só deveriam prestar obediência a Deus, não podendo ter seus atos contestados por quem quer que fosse. O caso mais emblemático de uma realza que agia com base nos preceitos de Bossuet foi Luís XIV, conhecido como o “Rei Sol” e a quem se atribui a frase: ‘O Estado sou eu’.

³⁴ É fundamental apontar uma característica das filosofias da história que as diferenciam do que virá a se constituir nas teorias da História. Nessas últimas, o conhecimento é produzido pelo historiador, um profissional da área e sua historiografia é elaborada consoante aos pressupostos determinantes desse campo do saber, ou seja, ele escreve para seus pares e procura ser aceito pela comunidade científica. Já no caso das filosofias da história, elas compreendem produções individuais. Os filósofos iluministas não estavam preocupados em fazer com que suas produções se tornassem referência para um grupo maior de pessoas. Conforme observou Barros (2014a, p. 106), “A ‘filosofia da história’ de Kant é só de Kant, e aquela outra é a ‘filosofia da história’ de Voltaire ou de Hegel – isto é, realizações pessoais desses filósofos. Não foram espaços coletivos de reflexão ‘fundados’ por estes autores, e que depois passam a pertencer a amplos setores da comunidade de historiadores, tal como ocorrerá com as ‘teorias da história’”. A ‘filosofia da história’ de um certo filósofo, via de regra, esgota-se nele mesmo”.

quais, ao proporem um modelo de inteligibilidade, fixavam igualmente, um antes (estado da natureza) e um depois, definido como um campo criado pela determinação da vontade dos homens. E todos esses fatores, conjugados com o princípio clássico segundo o qual só há conhecimento do geral, não deixaram de reforçar o fundo prometeico que insuflava a mundividência moderna. É assim que as núpcias entre a idéia de humanidade e a de progresso se tenham selado no reconhecimento da história como uma realidade dinâmica, que arrastava, não uma parte ou faceta, mas o espírito humano como um todo evolvente, devido à sua infinita potencialidade de aperfeiçoamento. (CATROGA, 2008, p. 20)

As filosofias da história simbolizavam uma escrita da História já considerada moderna, buscando entender a lógica imanente ao desenvolvimento histórico e se afastando de explicações teológicas ou míticas. Para onde caminha o mundo? Qual o fim da história? São questões como essas que pairam sobre as filosofias da história e, nessa busca, os filósofos iluministas se voltavam para a produção das chamadas histórias universais, que apontariam as leis gerais, as regularidades que regem as ações humanas. Não se trata mais da crença numa concepção cíclica da história, mas de compreender que o decurso da história traz tanto as marcas das mudanças quanto das permanências, e que essas permanências simbolizam as regularidades na história e estão atreladas a uma concepção a-histórica da natureza humana.

Em *Ideia de uma História Universal sob o ponto de vista cosmopolita* (1784), o filósofo alemão [Immanuel Kant] já argumentava que, por um lado, a História deveria abarcar toda a humanidade, constituindo-se em ‘história universal e geral’. Por outro lado, seu objetivo deveria ser o de favorecer a decifração dos ‘desígnios secretos da natureza’, da racionalidade que se ocultava por trás das ações aparentemente individualistas, e por vezes insensatas dos seres humanos. (BARROS, 2014b, p. 78)

Com as filosofias da história, uma nova era historiográfica se anunciava e duas perguntas se tornaram uma constante nas produções historiográficas: o que buscar na história e que métodos e procedimentos empregar nessa busca? A primeira pergunta, “o que buscar na história”, já vinha sendo feita pelo menos desde Heródoto e permaneceu presente no horizonte daqueles que se dedicavam a narrar as experiências passadas. As respostas variavam dependendo do gênero historiográfico: enquanto os gregos objetivavam salvar os grandes feitos do esquecimento, imortalizando-os, os filósofos da história intentavam encontrar o sentido da história. Em todos os gêneros, já se constatava a presença dos principais elementos da matriz disciplinar da História: um estudo sobre a realidade humana no tempo (fosse um passado mais recente, no caso dos gregos, pois priorizavam as observações diretas ou o relato de alguém que observou, ou um passado mais distante, no caso das filosofias da história), encaminhado pela figura subjetiva do historiador por meio de métodos de investigação que tinham a preocupação de produzir um conhecimento histórico verdadeiro e apresentado na forma de um relato narrativo.

Figura 1. A História e sua identidade mínima, desde os antigos

Já a segunda pergunta “que métodos e procedimentos empregar nessa busca” é aquela que demarcará o advento de um conhecimento histórico científico. Muito embora tenhamos, em alguns gêneros historiográficos pré-modernos, a presença de fontes históricas na tentativa de reconstituição verdadeira dos fatos, é somente com a historiografia moderna, sobretudo com o paradigma historicista, que teremos o desenvolvimento de métodos sistemáticos de crítica documental, praticados por historiadores de profissão. Surgia, assim, no século XIX, o campo científico da História.

2.3 Uma nova era historiográfica

Conforme já delineado, desde muito tempo as sociedades têm o hábito de registrar os acontecimentos relativos às experiências humanas. Reis da Mesopotâmia, historiadores gregos da Antiguidade, teólogos e filósofos iluministas de fins da Idade Média e início da era Moderna produziram escritos narrando as ações humanas no processo histórico. Mas, se a escrita sobre a história é algo antigo, comportando gêneros tão diversos como as histórias teológicas e as filosofias da história, por que Marc Bloch³⁵ teria afirmado que a História é uma “ciência ainda na infância”?

³⁵O historiador francês Marc Bloch (1886-1944), um dos fundadores da chamada Escola dos *Annales* juntamente com Lucien Febvre, produziu um dos mais importantes manuais aos historiadores de profissão: *Apologia da história ou o ofício de historiador* (2001), que respondeu não apenas à pergunta de uma criança, mas a toda uma

Pois a história não apenas é uma ciência em marcha. É também uma ciência na infância: como todas aquelas que têm por objeto o espírito humano, esse temporão no campo do conhecimento racional. Ou, para dizer melhor, velha sob a forma embrionária da narrativa, de há muito apinhada de ficções, há mais tempo ainda colada aos acontecimentos mais imediatamente apreensíveis, ela permanece, como empreendimento racional de análise, jovem. (BLOCH, 2001, p. 47)

De acordo com Bloch, a História é uma ciência na infância porque seu estatuto de cientificidade só foi alcançado no século XIX, trazendo algumas marcas já apresentadas pela historiografia pré-moderna, mas, ao mesmo tempo, com novos elementos que garantiram a sua singularidade como um campo científico. A figura do historiador profissional, assim como a inserção e a consolidação da História como disciplina universitária, só passou a existir a partir do momento em que a História se preocupou em delimitar a fronteira de seu campo de estudo, definindo a racionalidade e a objetividade de seu método de investigação. Isso só foi possível com o desenvolvimento de um método de crítica documental introduzido pelos historicistas alemães, em fins do século XVIII e início do XIX e aperfeiçoado por outras vertentes historiográficas desse mesmo período, como o Positivismo, o Materialismo Histórico e, posteriormente, no século XX, com a Escola³⁶ dos *Annales*. A História então passa a ser compreendida como uma operação histórica.

Encarar a história como uma operação será tentar, de maneira necessariamente limitada, compreendê-la como a relação entre um *lugar* (um recrutamento, um meio, uma profissão, etc.), *procedimentos* de análise (uma disciplina) e a construção de um *texto* (uma literatura). É admitir que ela faz parte da “realidade” da qual trata, e que essa realidade pode ser apropriada enquanto atividade humana, enquanto prática. Nesta perspectiva, gostaria de mostrar que a operação se refere à combinação de um *lugar* social, de *práticas* “científicas” e de uma *escrita*. (DE CERTEAU, 1982, p. 66)

Entretanto, o fato é que a intenção de produzir um conhecimento sempre esteve presente entre as pretensões de todos os gêneros historiográficos, pré-modernos ou modernos. E assim, os que se dedicavam à escrita da História passaram a criar estratégias metodológicas para

geração de historiadores acerca do papel da História científica e do *métier* do historiador. A história deste livro, que não possui nenhuma nota com referências consultadas, mas que se tornou uma das maiores obras de referência para os historiadores, transmite um misto de tristeza e agradecimento. Tristeza porque esse livro foi produzido quando Bloch era prisioneiro num campo de concentração nazista, durante a Segunda Guerra Mundial, e por isso mesmo não traz referências e não apresenta o seu último capítulo (V) concluído, pois Bloch foi torturado pela Gestapo e depois fuzilado em 16 de julho de 1944, em Saint Didier de Formans, perto de Lyon, por ter participado da resistência francesa à dominação nazista. O agradecimento é por ter contribuído com a formação de várias gerações de historiadores.

³⁶Conforme Barros, “Uma ‘escola’ – fora a noção mais vulgar que se refere a instituições de ensino – pode ser entendida no sentido de uma ‘corrente de pensamento’, sempre que ocorre um padrão ou programa mínimo perceptível no trabalho de um grupo formado por um número significativo de praticantes de determinada atividade ou de produtores de certo tipo de conhecimento. É ainda importante que haja uma certa intercomunicação entre esses praticantes e a constituição de uma identidade em comum, frequentemente também ocorrendo a consolidação de meios para a difusão das ideias do grupo, como é o caso de revistas especializadas controladas por seus membros ou programas veiculados em mídias diversas.” (2004a, p. 166)

garantir a veracidade do que estavam narrando. Com Heródoto, as marcas de enunciação do “eu vi” ou do “eu ouvi” bastavam para tornar a sua *História* verdadeira. Depois, sobretudo no século XIX, com os positivistas da Escola Metódica³⁷ e a intenção de se produzir um conhecimento objetivo e fiel ao ocorrido, o uso de fontes orais foi duramente criticado e relegado ao esquecimento, acusado de dificultar o acesso à verdade. Mais tarde, no século XX, a oralidade como fonte histórica, tão cara a Heródoto, voltou com força total³⁸. E se os historicistas do século XVIII e XIX elaboraram um método de crítica documental, é correto dizer que este deve muito aos estudos filológicos³⁹ desenvolvidos pelos teólogos da história. Ou seja, a análise da história da historiografia demonstra tanto a existência de movimentos de rupturas quanto de interpenetrações, de continuidades, apropriações e mesmo coabitações de paradigmas⁴⁰ e de seus respectivos métodos de pesquisa sem que um possa superar o outro.

³⁷É bastante comum termos escolas históricas relacionadas com espacialidades específicas (Escola Escocesa, Escola Alemã, Escola Marxista Inglesa), como também com revistas. “Podemos lembrar o movimento que ficou conhecido como Escola dos *Annales*, congregando historiadores franceses do século XX que tiveram como principal instrumento de divulgação de seu trabalho a revista de mesmo nome, ou, ainda, a Escola Metódica, que reunia historiadores também franceses através da *Revue Historique*.” (BARROS, 2004a, p. 167)

³⁸É particularmente relevante a contribuição de Edward Paul Thompson, historiador da Escola Inglesa Marxista, para o que pode ser considerado como o retorno da história oral como metodologia de pesquisa. “O fato é que a oposição à evidência oral baseia-se muito mais em sentimentos do que em princípios. Os historiadores da geração mais antiga, que detêm as cátedras e as chaves do cofre, ficam instintivamente apreensivos com o advento de um novo método. Isso implica que não dominam mais todas as técnicas de sua profissão. Daí os comentários despropositados a respeito de juvenzinhos perambulando pelas ruas com um gravador na mão, e a preocupação com detalhes insignificantes para justificar seu ceticismo: geralmente, uma (note bem) reminiscência a respeito da imprecisão da sua memória ou da de alguma outra pessoa. Além disso, existe – e não só entre os estudiosos mais velhos – um medo da experiência social da entrevista, da necessidade de sair do gabinete e de falar com gente comum. Mas o tempo abrandará a maioria desses sentimentos: o antigo será substituído; e um número cada vez maior desejará conhecer pessoalmente a experiência social e intelectual positiva da história oral. Portanto, a descoberta da história oral pelos historiadores, agora em andamento, provavelmente não será ignorada. E ela não é apenas uma descoberta, mas também uma reconquista. Oferece à história um futuro livre da significação cultural do documento escrito. E devolve também ao historiador a mais antiga habilidade de seus ofício.” (THOMPSON, 1992, p. 103)

³⁹Filologia (que do grego antigo significa amor à instrução) é o estudo da linguagem em fontes escritas para estabelecer a autenticidade e o significado dos escritos.

⁴⁰Sobre a definição de paradigma, assim, Barros se posiciona: “Outro conceito importante para contrapor ao de ‘Escola’ é o de ‘Paradigma’. Em um ensaio de 1962 sobre a *Estrutura das Revoluções Científicas*, que alcançou extraordinário sucesso, o físico e historiador da ciência Thomas Kuhn (1922-1996) define o que seria um ‘paradigma’ na História das Ciências. À parte o sentido filosófico, que se refere a um modelo de tratamento com relação a determinado aspecto ou questão singularizados, Kuhn define o paradigma – no sentido sociológico, que é o que estará mais interessando aqui – como ‘conjunto de crenças, valores e técnicas comuns a um grupo que pratica um mesmo tipo de conhecimento. [...] Para Kuhn, um paradigma sempre apresenta o interesse de criar e reproduzir condições para ampliar o conhecimento, respondendo aos problemas que são colocados pela sua época. Na verdade, as próprias definições dos problemas ou dos tipos de problemas que a ciência deve resolver fariam parte do paradigma.” (BARROS, 2014a, p. 171). Barros prossegue apresentando as análises de Kuhn sobre a noção de paradigma e destaca que quando um paradigma não consegue mais responder às questões de seu tempo ocorre uma “crise paradigmática” e o surgimento de novos paradigmas competindo entre si, levando a uma verdadeira revolução científica. Mas no caso específico da História e, de maneira geral, das Ciências Humanas como um todo, há que se fazer uma adaptação desses conceitos, pois os pesquisadores trabalham no sentido de englobar os vários paradigmas historiográficos.

Essa atitude de destacar as heranças trazidas pelas diversas vertentes historiográficas pré-modernas e modernas tem a finalidade de demonstrar, dentre outras coisas: a) que os diversos modelos historiográficos, como o Positivismo, o Historicismo e o Materialismo Histórico não surgem no vazio, mas com base em um modelo historiográfico já existente (seja incorporando, aprimorando ou negando parte de seus elementos); b) a dificuldade de cerrar rigidamente os paradigmas historiográficos e, acima de tudo, os historiadores em uma única vertente historiográfica, como se todos os trabalhos fossem inteiramente inovadores e não apresentassem qualquer diálogo com outras produções ou modelos historiográficos; c) que o surgimento de um novo paradigma historiográfico de forma alguma significa o desaparecimento dos até então existentes (as produções historiográficas dos filósofos da história entraram em decadência no século XIX, com o advento do Positivismo e do Historicismo, mas nunca deixaram efetivamente de existir; ao mesmo tempo, o Historicismo não substituiu o Positivismo, mas conviveu com ele e com outras formas contemporâneas de se pensar a História e o fazer historiográfico); d) que é um erro os historiadores acharem que têm de escolher entre um dos modelos historiográficos. Como já alertara Barros, “Em termos de teoria, cada historiador está condenado a ser livre” (2014a, p. 92).

Muito embora a obra *Teoria da História I*, de José D’Assunção Barros (2014a), apresente um quadro contrastando o modelo historiográfico das filosofias da história em relação às teorias da história, apresenta também o argumento de que até mesmo um historiador considerado o criador de um novo paradigma historiográfico, no caso Marx e o Materialismo Histórico, carrega as marcas das filosofias da história, o que só confirma a dificuldade de enquadrar tanto os historiadores quanto as suas produções.

Se o grau de densidade especulativa com que se trabalha pode funcionar como um bom índice para distinguir a Filosofia da História da ‘Teoria da História’, isto não quer dizer que não possam surgir muitas ambiguidades quando se trata de definir se o trabalho de um determinado pensador está relacionado às ‘filosofias da história’ ou às ‘teorias da história’. Se pensarmos no magistral trabalho de pensamento sobre a história produzido por Karl Marx (1818-1883), por exemplo, poderemos nele perceber de alguma maneira tanto uma Teoria da História como uma Filosofia da História. Há um Marx ‘teórico da História’ que elaborou um dos mais perfeitos sistemas para a compreensão da história – aquele que, sob a designação ‘Materialismo Histórico’, busca entender a história simultaneamente sob a perspectiva da ‘luta de classes’ e da sucessão dialética de modos de produção (ou de formações históricas), e que introduziu inúmeros conceitos que hoje constituem parte importantíssima do patrimônio teórico dos historiadores contemporâneos. Existe, é claro, o Marx ‘economista’, que desenvolveu, em obras como *O Capital* (1867), alguns conceitos fundamentais para a compreensão do sistema capitalista, tal como o de ‘mais-valia’ (e, para o Materialismo Histórico, ser ‘economista’ implica ser concomitantemente ‘sociólogo’ e historiador). Há ainda um Marx ‘historiador’, no sentido mais específico do termo, que em algumas poucas obras como o *18 brumário* (1852) ou as *Lutas de classe na França* (1850), buscou aplicar os referenciais teóricos por ele coligidos, bem como a dupla perspectiva da ‘luta de classes’ e dos ‘modos de produção’, ao

estudo de uma realidade histórica concreta, perceptível a partir de fontes de diversos tipos. Mas há também um Marx ‘filósofo da história’ – embora o próprio Marx, em mais de uma oportunidade, tenha se referido pejorativamente aos ‘filósofos que interpretam o mundo’. Pois o que seria, senão uma ‘filosofia da história’, as quase proféticas reflexões de Marx sobre a inexorável caminhada da humanidade rumo ao modo de produção socialista? Nesse momento de suas reflexões, Marx não está direcionando a teoria para a análise de uma realidade já conhecida, como o fez o Marx historiador, mas sim especulando sobre os rumos das sociedades humanas. (BARROS, 2014a, p. 127-128)

Pensando sobre as heranças que carregam os paradigmas historiográficos, é possível inferir que, dos filósofos iluministas, os positivistas se apropriaram do objetivo de encontrar leis gerais ou padrões na experiência histórica. Para essas duas correntes de pensadores, tudo o que existia no mundo tinha a sua função e cabia ao historiador ou ao filósofo da história recuperar e decifrar esse sentido, encontrar regularidades nas ações humanas. Desse modo, estava descartada a noção de livre-arbítrio exatamente por se acreditar que existem estruturas, no mundo social, independentes da consciência e da vontade dos agentes e que orientam suas práticas e representações. De acordo com um dos expoentes do Positivismo na área da Sociologia, Émile Durkheim dizia que até mesmo o ato aparentemente mais particular, individualista e egoísta, o suicídio, é um ato coletivo, no sentido de que a ação que leva uma pessoa a tirar a própria vida é motivada por aspectos que se relacionam com a vida em sociedade. Como todo ser humano é um ser social, o sujeito que comete suicídio muito provavelmente fez isso levado por frustrações profissionais ou em relacionamentos amorosos, por forças externas, não tendo, nesse caso, agido sozinho. Daí a relevância de focar no universal, nas estruturas sociais que moldam as ações dos indivíduos.

Postura parecida a de Durkheim é defendida pelo historiador britânico Henry Thomas Buckle (1821-1862). No excerto a seguir, da obra *A história da civilização na Inglaterra*, estão indicadas as suas preocupações de se encontrar o fio condutor da história e a crítica aos historiadores que ainda insistem em estudar fatos particulares.

Mas se, por outro lado, tivermos de descrever o uso que destes elementos tem sido feito, diferente é a imagem a apresentar. A peculiaridade inauspiciosa da história do homem consiste em que, embora cada uma de suas partes tenha sido examinada com bastante eficácia, quase ninguém ainda tentou combiná-las num todo e verificar de que maneira se relacionam entre si. Em qualquer outro campo de investigação, reconhece-se universalmente a necessidade de generalização e vão se fazendo já esforços louváveis no sentido e, a partir de fatos particulares, chegar-se à descoberta dos métodos [leis] que regem esses mesmos fatos. Tão longe está, contudo, esta de ser a orientação normal dos historiadores, que entre eles persiste a estranha ideia de que o seu trabalho consiste apenas em relatar acontecimentos, a que podem dar de vez em quando alguma vida por meio de uma ou outra reflexão moral ou política que pareça oportuna. (BUCKLE, 1857; apud GARDINER, 1995, p. 134)

A intenção de encontrar regularidades nas sociedades humanas, que aparece nas preocupações tanto de sociólogos quanto de historiadores positivistas, estava alicerçada na ideia de que os fatos sociais poderiam ser analisados como os fatos naturais e físicos, usando, para isso, os métodos de pesquisa e análise adotados pelas ciências naturais e exatas. Conforme destacou Durkheim (1953, p. 14), “Que o sociólogo se coloque no estado de espírito no qual estão os físicos, químicos, fisiólogos, quando eles se debruçam sobre uma região ainda inexplorada do seu domínio científico”.

A ciência social não poderia realmente progredir mais se não houvesse estabelecido que as leis das sociedades não são diferentes das leis que regem o resto da natureza e que o método que serve para descobri-las não é outro senão o método das outras ciências. (DURKHEIM, 1953, p. 113)

Em suma, tratava-se da pretensão historiográfica oitocentista, especificamente dos positivistas, de encontrar um lugar ao sol no rol de conhecimentos científicos, imitando os métodos de pesquisa das ciências exatas e naturais, únicas até então, capazes de produzir um conhecimento objetivo. O tríptico fundamento do Positivismo desde Augusto Comte⁴¹ se apoiava em três pressupostos: crença de que era possível encontrar leis gerais e invariantes para as sociedades humanas (herança das filosofias da história), neutralidade do cientista social e equiparação de métodos de pesquisa e análise entre as ciências humanas e as ciências naturais. Sobre a pretensão do paradigma positivista de produzir um conhecimento imparcial, objetivo e, por isso mesmo, verdadeiro, Hannah Arendt teceu os seguintes comentários:

O ponto curioso e ainda embaraçador acerca das Ciências Históricas foi o fato de não buscarem seus padrões nas Ciências Naturais de sua própria época, mas voltarem à atitude científica e em última análise filosófica que a época moderna começara justamente a liquidar. Seus padrões científicos, culminando na ‘extinção do eu’, tinham suas raízes na Ciência Natural aristotélica e medieval, que consistia principalmente na observação e na catalogação dos fatos observados. Antes do ascenso da época moderna era algo por si mesmo evidente que a contemplação quieta, inativa e impessoal do milagre do ser, ou da maravilha da criação divina, devesse ser também a atitude mais adequada ao cientista, cuja curiosidade sobre o particular não se havia separado do maravilhamento frente ao geral do qual, segundo os antigos, nasceu a Filosofia. (Arendt, 2013, p. 80)

Todavia, as aproximações entre filósofos iluministas e positivistas não ficaram circunscritas à crença na existência de leis gerais que conformariam os atos humanos. Eles também compartilhavam da compreensão de que as sociedades necessariamente passavam por estágios evolutivos e hierarquizavam os povos numa escala progressiva que ia dos menos aos

⁴¹Nascido em Montpellier, em 1798, Augusto Comte é tanto associado à fundação da Sociologia como um campo específico de investigação e reflexão sobre as sociedades humanas quanto aos primeiros fundamentos do Positivismo, tendo influenciado intelectuais ligados a vários campos de saber, inclusive historiadores.

mais evoluídos. Nessa escala, que sustentou teorias como o darwinismo social⁴², os europeus ocupavam o ponto máximo em termos do desenvolvimento civilizacional, ao passo que os africanos eram relegados a povos inferiores, atrasados, necessitando, inclusive, do auxílio do homem branco para finalmente chegar no mesmo nível de civilização e de progresso alcançado pelos europeus. Esse argumento baseado numa hierarquia racial serviu como justificativa para o neocolonialismo, nos séculos XIX e XX.

No entanto, apesar dos vários aspectos que aproximavam as visões de mundo dos filósofos iluministas e dos positivistas, o fato é que também existiam pontos em que essas vertentes historiográficas divergiam. É o caso, por exemplo, da compreensão em torno da noção de progresso. Para os filósofos iluministas, o conceito de progresso estava associado ao ideário da classe burguesa de promover uma verdadeira transformação que colocar fim à lógica do Antigo Regime, caracterizada, em especial na França do século XVIII, por um governo monárquico absolutista, uma sociedade estamental e hierarquizada, sem mobilidade social e com privilégios para o clero e para a nobreza, como a isenção ao pagamento de impostos. Em suma, o progresso se relacionava com uma grande mudança, uma revolução que abalaria todos pressupostos que sustentavam aquela sociedade.

Ocorre que na visão dos positivistas, que formulam suas teorias num contexto em que a burguesia já havia se assentado como a classe dominante, era preciso afastar essa visão revolucionária associada à noção de progresso, pois uma revolução significando grandes transformações poderia levar a burguesia a perder a sua hegemonia como classe social, algo conquistado com tanto esforço e depois de anos de luta na Revolução Francesa. Por isso, os pensadores positivistas passaram a associar a noção de progresso especificamente ao constante aperfeiçoamento tecnológico, afastando qualquer perigo revolucionário que pudesse alterar o *status quo* e a nova condição da classe burguesa. Em vez de transformação, a palavra progresso perdia o viés revolucionário que ainda carregava no século XVIII, passando a assumir um caráter nitidamente conservador no que concerne à manutenção das hierarquias sociais:

⁴²O darwinismo social é um conceito relacionado às teorias formuladas no século XIX com o objetivo de explicar as diferenças de desenvolvimento das sociedades humanas. Com base na teoria da evolução das espécies do naturalista Charles Darwin (1809-1882), diversos pensadores, sobretudo europeus, criaram uma espécie de linha evolutiva, que ia dos povos menos civilizados e, por isso mesmo, mais atrasados, ao auge civilizacional, localizado no fim dessa linha, e nela inseriram as diferentes sociedades. De acordo com essa linha evolutiva social, os europeus eram considerados os povos mais civilizados, pois já haviam passado por processos de revolução industrial e atingido o ápice em termos de desenvolvimento e progresso tecnológico. No extremo oposto, caminhando no início dessa linha estariam os povos africanos, tidos como os mais atrasados. Essa teoria que hierarquiza raças fundamentou políticas colonizadoras, partindo do pressuposto de que, somente com a ajuda do homem branco europeu, o negro africano conseguiria chegar no ponto máximo do progresso, tese que ficou conhecida como “o fardo do homem branco”.

Com seu discurso de ‘ordem e progresso’, o Positivismo passaria de fato a constituir zelosamente uma das estratégias discursivas mais favoráveis aos novos objetivos da burguesia dominante. Pregava-se aqui a ‘conciliação de classes’, na verdade a submissão da massa de trabalhadores aos industriais que deveriam ser responsáveis em encaminhar o bem ordenado progresso positivista. A Educação das massas no estado positivista, de acordo com Augusto Comte, deveria preparar os proletários para respeitarem, e mesmo reforçarem, as leis naturais da concentração do poder e da riqueza nas mãos dos industriais. (BARROS, 2004b, p. 95)

Apesar de apresentarem heranças em relação aos pressupostos das produções dos filósofos iluministas, sobretudo no que concerne à busca por leis gerais, os positivistas se percebiam muito mais como uma reconfiguração conservadora da herança iluminista. Suas obras estavam a serviço de uma burguesia industrial que tinha assumido o lugar de classe dominante e, por isso mesmo, era avessa a qualquer revolução que pudesse abalar a sua nova posição social. A palavra “ordem”, associada ao progresso estritamente tecnológico, dava o tom conciliatório entre as diferentes classes. Todo um trabalho de conformação social e aceitação dos lugares sociais foi empreendido pelos historiadores positivistas de fins do século XVIII e do XIX, numa parceria com a rica burguesia industrial. A forma como as histórias eram amarradas pelo fio condutor do progresso justificava a posição social assumida tanto pela burguesia quanto pelos demais grupos sociais, que eram percebidos como peças fundamentais na engrenagem que movia a história rumo ao progresso. Em suma, buscava-se construir uma ideia de conciliação de classes.

Assim como os positivistas, os historicistas⁴³ também se apropriaram da influência das obras dos filósofos da história, mas de uma vertente que se opunha àquela perspectiva universalista que começava a ser amplamente difundida pelos positivistas. Tratava-se do “Romantismo”, um braço da filosofia da história surgido em fins do século XVIII e defensor de uma perspectiva particularizante contra a busca por generalizações na história. Com os românticos, tem-se um novo olhar para a história com a preocupação de apreender as singularidades das localidades e povos específicos, com produções de cunho nacionalista e voltadas para a exaltação dos heróis nacionais.

⁴³Na concepção de Barros (2004b), existe uma pequena aproximação entre positivistas e historicistas, pois ambos serviram a interesses conservadores. Se de um lado os positivistas se prestaram a trabalhar para a burguesia industrial e produziram obras historiográficas que justificavam até mesmo a desigualdade social, de outro os historicistas representavam os interesses dos governantes dos Estados Nacionais. “O Historicismo também se presta nos seus primórdios, e no decurso de boa parte do século XIX, a um contexto igualmente conservador. Mas os interesses que representa mais diretamente não serão os da burguesia industrial enquanto classe social dominante, e sim os interesses dos grandes estados, da burocracia estatal que financia os seus projetos historiográficos. Claro está que estes interesses são articulados em algum nível – o dos estados e o das elites que controlam a sociedade industrial”. (p. 107-108)

Bebendo então da mesma fonte dos romancistas, os historicistas acusavam a busca por uma Razão Universal, empreendida tanto por grupos de filósofos da história quanto por positivistas, de negligenciar as diferenças e, na maioria das vezes, apagar alguns eventos históricos de modo a tecer uma narrativa linear que desse esse sentido universal à história, fugindo da “ordem natural” das coisas. Contra esse modelo, o Historicismo propunha o prevalecimento do particular em detrimento do universal e acabou dando origem a uma produção histórica voltada especificamente para as histórias nacionais, particulares. Inseridos num contexto de unificação da Alemanha (1870), os historiadores da corrente historicista eram o sustentáculo das estruturas monárquicas, sobretudo a prussiana, o que explica o fato dessas produções enfatizarem os aspectos políticos das histórias, com a consequente exaltação dos chamados heróis nacionais. É o que se constata ao analisar alguns escritos de Leopold von Ranke, organizados por Sérgio Buarque de Holanda na Coleção Grandes Cientistas Sociais.

Não me alongarei mais sobre o assunto, pois o que no momento me propus a falar aqui é de política especialmente, apesar de todos esses assuntos estarem estreitamente entrelaçados e apesar de a verdadeira política só poder emergir de uma grande existência nacional. Uma coisa porém é certa: a vida e a glória de Frederico II forneceram o mais decisivo impulso que se poderia esperar para o despertar do sentimento de afirmação da nacionalidade que se fez acompanhar dessa pujança espiritual. É óbvio que uma nação precisa sentir-se segura de si mesma quando queira livremente desenvolver-se. E não se sabe de literatura alguma que florescesse, sem que o florescimento fosse preparado por algum dos grandes momentos da História. O curioso, aliás, em tudo isto é que o próprio Frederico permaneceu alheio a tais mudanças e, em verdade, não a conheceu nem a pressentiu. Pelejou pela libertação do país e, com ele, a cultura germânica se empenhou em igual tarefa. Frederico ignorou esses parceiros, mas eles bem que o conheceram. Os alemães tornaram-se orgulhosos e intrépidos porque um herói nasceu entre eles. (HOLANDA, 1979, p. 167-168)

De acordo com o filósofo alemão Gottfried Herder, tudo é histórico, a começar pelas sociedades examinadas pelos historiadores. Para Barros (2014b, p. 82-83), a atenção de Herder à particularidade de cada povo o coloca como um precursor das preocupações relativistas do historicismo, ou seja, “Herder estava antecipando uma perspectiva particularizante que logo seria abarcada pelo Historicismo, já no século XIX”.

E as diferenças entre os positivistas e os historicistas não se limitaram à dualidade entre uma História universal e uma História particular. Se os primeiros acreditavam que seria possível produzir uma História universal, pautada nos mesmos métodos de pesquisa adotados pelas Ciências Exatas e apresentando, assim, um conhecimento objetivo sobre a realidade vivida, os segundos se voltavam a analisar as histórias particulares a partir de um método específico para os estudos históricos, pautado na crítica documental e levando em consideração que todo conhecimento é subjetivo, pois, assim como as fontes históricas, os próprios historiadores se

encontram mergulhados na História. Essa crítica documental se concentrava em categorizar a fonte em primária ou secundária, confirmar a sua autenticidade e desvendar quem é o autor, ou seja, identificar toda a rede que está interligada a esse nome.

Começamos com Ranke a indagar pela nacionalidade do autor, pela sua religião, ou mesmo pela sua posição política. Outras perguntas viriam no futuro, até que o próprio autor de um documento pudesse se rum dia tratado não apenas como fornecedor de informações, mas como o próprio objeto a ser analisado. Discretamente, Ranke já começa a fazer isso com a sua análise da historiografia de cada época. O paradigma que ele contribuía para instalar começava a liberar forças historiográficas irreversíveis. (BARROS, 2014c, p. 80)

Desse modo, os historicistas inauguram uma nova concepção de História e do fazer historiográfico assentada em práticas científicas com métodos próprios de pesquisa, de catalogação de documentos e de comprovação da autenticidade das fontes. A adoção dessas práticas contribuiu para suplantear aquele projeto positivista de equiparação dos métodos de pesquisas das Ciências Humanas aos adotados pelas Ciências Naturais e Exatas. Além disso, apresentava-se uma nova visão acerca da natureza humana, deixando de ser percebida como a-histórica e passando a ser encarada como algo em intensa transformação.

Já apontamos alguns traços iniciais do confronto entre Historicismo e Positivismo. Poderemos prosseguir fazendo notar que a distinção fundamental entre Positivistas e Historicistas, de um lado, refere-se ao contraste de suas perspectivas sobre o Homem – percebido como uma natureza imutável, pelos positivistas, e como um ser em movimento e em processo de diferenciação, pelos historicistas. De outro lado, os dois paradigmas também se opõem precisamente no que se refere ao papel da objetividade e da subjetividade na produção do conhecimento histórico. Aferrados a um modelo cientificista que procura aproximar ou mesmo fazer coincidir os modelos das ciências naturais e das ciências sociais e humanas, os Positivistas tendem a enxergar a subjetividade – do mundo humano examinado, mas também do historiador – como um problema para uma história que postula ocupar um lugar entre as demais ciências. Em contrapartida, os historicistas, que construirão seus posicionamentos em torno desta questão ao longo das várias décadas do século XIX, tenderão no limite a enxergar a subjetividade não como um problema, mas sim como uma inestimável riqueza, ou mesmo como aquilo que precisamente permite à História constituir-se em um conhecimento de novo tipo, dotado de uma especificidade própria. [...]. De qualquer maneira, os maiores nomes entre os historicistas das últimas décadas do século XIX, que estendem sua contribuição para uma continuidade com os historicistas do século XX, chegam a realizar efetivamente a virada relativista, e a lidar com a subjetividade (inclusive a do próprio historiador) como algo que não compromete a cientificidade do trabalho historiográfico. Em vista disso, será fundamental para estes historicistas opor o paradigma explicativo das Ciências Naturais (e reivindicado pelos positivistas) ao paradigma da *Compreensão*, aspecto que é operacionalizado de maneiras distintas por alguns historicistas quando contrapostos entre si. (BARROS, 2014b, p. 69-70)

Essas marcas características do Historicismo, sobretudo o que Barros (2014b) denominou de uma “virada relativista”, não estavam dadas inicialmente. Isso explica o porquê dos primeiros historicistas, como o historiador alemão Leopold von Ranke, fundador da Escola

Histórica Alemã, ser considerado por muitos como representante do Positivismo e não do Historicismo, justamente por não ter levado em consideração a subjetividade do historiador, algo que aparece em Droysen e Dilthey⁴⁴.

Eu considero este modo [o fato de se conceber como primorosa uma escrita da história sem qualquer perspectiva] como de uma parcialidade eunuca; e se a imparcialidade e a verdade históricas consistem nesse modo de observar as coisas, então os melhores historiadores são os piores, e os piores, os melhores. Eu não aspiro senão, nem mais nem menos, a deixar à mostra a verdade relativa ao meu ponto de vista. Quero mostrar como minha pátria, minhas convicções políticas e religiosas, meu estudo sistemático me permitiram chegar a este ponto de vista. É preciso que o historiador tenha a coragem de reconhecer estas limitações, e se consolar com o fato de que o limitado e o particular são mais ricos que o comum e o geral. Com isso, a imparcialidade objetiva, a atitude não tendenciosa do tão louvado ponto de vista de fora e acima das coisas, tal como recomenda Wachsmuth em sua teoria da história, é para mim desumana. Humano, para mim, é ser parcial. (DROYSEN, 2009, p. 235-236).

É também Wilhelm Dilthey quem vai oferecer uma proposta de delinear a especificidade metodológica das ciências históricas a partir da dicotomia entre as “ciências do espírito” (*Geisteswissenschaften*) e as “ciências da natureza” (*Naturwissenschaften*). A postura metodológica das “ciências da natureza” estaria na busca por “explicar” os fenômenos, ao passo que as “ciências do espírito” se voltariam para a necessidade de “compreender” os fenômenos humanos. Essas categorias já haviam sido propostas por Droysen e se tornarão uma referência não só para o Historicismo como para boa parte da historiografia do século XX em diante⁴⁵.

Mas apesar da dificuldade de encaixar as produções historiográficas somente num paradigma específico, o fato é que o Positivismo e o Historicismo (sobretudo na sua versão mais renovadora) constituem dois modelos de escrita da História que apresentam nítidos contrastes entre si, conforme se pode observar na Figura 2:

⁴⁴De fato, já fizemos notar que foi gradualmente que o Historicismo, ao longo do século XIX, logrou construir seus pressupostos fundamentais – isto é, o seu paradigma na sua forma mais pura. Esta corrente historiográfica não se encontrava essencialmente pronta no início do século XIX, tal como ocorria com o Positivismo, que apenas precisava reverter ideologicamente certos pressupostos que já haviam sido bem elaborados pelo pensamento Iluminista. [...] Assim, muito da confusão que se estabelece com alguns autores que preferem denominar Ranke como ‘positivista’, quando na verdade ele era, ao contrário, o ‘pai do historicismo’, remete à não percepção de que Ranke foi o pioneiro de um historicismo em construção. (BARROS, 2014b, p. 173)

⁴⁵Na já citada obra *Apologia da história ou o ofício de historiador*, Marc Bloch dedica uma parte a abordar o tema da análise histórica e nela discute a postura do historiador na produção do conhecimento, ressaltando que, em vez de julgar, cabe ao historiador compreender as ações humanas.

Figura 2. Paralelo comparativo entre Positivismo e Historicismo

Além do Positivismo e do Historicismo, essa nova era da historiografia inaugurada no século XIX também conheceu o advento do paradigma do Materialismo Histórico. Fundado por Karl Marx⁴⁶ e Friedrich Engels⁴⁷, esse modelo historiográfico introduziu uma nova pergunta além daquelas já formuladas (“o que buscar na história e que métodos usar nessa busca”): a que interesses tem servido a História e os historiadores? É na resposta a essa pergunta que

⁴⁶Marx nasceu na cidade alemã de Tréveris, em 1818, e faleceu em Londres, em 1883. Sua contribuição à história do pensamento ocidental é tão extensa que é difícil situá-lo no interior de uma única categoria de estudos, pois suas obras versam se enquadram em áreas como Economia, História, Sociologia, Filosofia e Teoria Política. Mas as experiências de Marx não se circunscrevem ao plano da teoria. Ele também foi um ativista político em sua época, participando da organização de movimentos de trabalhadores e de associações revolucionárias, tais como a Internacional Comunista.

⁴⁷Friedrich Engels nasceu em 1820 na cidade alemã de Wuppertal, e faleceu em 1895 em Londres. Por mais que tenha havido uma parceria entre ele e Karl Marx em diversos escritos, como no clássico *Manifesto do Partido Comunista*, o universo teórico que habitualmente denominamos “Materialismo Histórico” passou a ser muito mais associado à figura de Marx do que à de Engels. Além disso, algumas obras de autoria apenas de Marx, como *O 18 brumário*, acabaram se transformando em referências para os trabalhos historiográficos e provavelmente isso explica a predominância às referências a Marx em detrimento a Engels quando se trata de apropriações em torno do Materialismo Histórico. O próprio termo “marxismo” demonstra como o nome de Engels acabou, muitas vezes, marginalizado pelo paradigma do Materialismo Histórico.

percebemos como o Materialismo Histórico se distancia tanto do Positivismo quanto do Historicismo, ambos a serviço das elites dominantes (burguesia e Estados Nacionais).

No limite, este paradigma acena com a possibilidade de que a História seja posta a serviço dos movimentos sociais, das classes socialmente revolucionárias, dos oprimidos pela própria história, da desalienação do ser humano em múltiplos sentidos, dando-lhe a perceber as forças invisíveis que o estariam aprisionando e determinando, em última instância, seu próprio destino. Por isso, podemos dizer que o Materialismo Histórico é um paradigma particularmente revolucionário, no sentido mais tradicional dessa expressão. (BARROS, 2013, p. 11)

Representante do Socialismo Científico, Karl Marx formulou uma teoria explicativa sobre a desigualdade social, o seu aprofundamento com o sistema capitalista de produção e a necessária superação desse modelo. Dentre os principais conceitos que fundamentam a construção dessa corrente historiográfica, temos: modos de produção e luta de classes.

A história de todas as sociedades, até hoje, tem sido a história da luta de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, membro especializado das corporações e aprendiz, em suma: opressores e oprimidos estiveram em permanente oposição; travaram uma luta sem trégua, ora disfarçada, ora aberta, que terminou sempre com a transformação revolucionária da sociedade inteira ou com o declínio conjunto das classes em conflito. (MARX & ENGELS, *Manifesto do Partido Comunista*, 1988)

A análise empreendida por Marx buscou demonstrar como a desigualdade social é histórica e opõe, necessariamente, os detentores de bens materiais dos modos de produção daqueles que não os possuem. Assim, na Roma Antiga, tínhamos a dualidade entre patrícios e plebeus. Na Idade Média, a oposição entre suseranos e vassalos. Nesses dois casos, a posse da terra determinava o subjugador e o subjugado. Já no século XIX, o duelo era entre o burguês e o proletário. O primeiro era privilegiado, pois detinha os meios de produção (as fábricas e os equipamentos necessários). Ao segundo, só restava, então, vender a sua força de trabalho para poder sobreviver.

De acordo com a visão de Marx, quando os trabalhadores tivessem consciência da exploração a que estavam submetidos iriam se unir (“Trabalhadores do mundo, uni-vos”) e lutar para acabar com o capitalismo, dominando os meios de produção e, posteriormente, o próprio governo (comunismo). A chave para a superação do modelo capitalista de produção (e de vida) estaria atrelada à conscientização dos trabalhadores da exploração a que estavam submetidos e, conseqüentemente, da união deles em prol da coletivização dos meios de produção. É importante ir aos escritos de Marx para se familiarizar com os conceitos e linguagens que ele utiliza em sua análise histórica.

O resultado geral ao qual cheguei, e que, uma vez obtido, serviu-me de guia para meus estudos, pode ser resumidamente formulado da maneira que se segue. Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas necessárias, independentes de sua vontade; estas “relações de produção” correspondem a um determinado grau do desenvolvimento de suas “forças produtivas” materiais. A totalidade dessas “relações de produção” constitui a “estrutura econômica” da sociedade, a “base” real sobre a qual se eleva uma “superestrutura” jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O “modo de produção” da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina a consciência. Em certa etapa de seu desenvolvimento, as “forças produtivas” materiais da sociedade entram em “contradição” com as “relações de produção” existentes, ou, o que não é mais que sua expressão jurídica, com as “relações de propriedade” no seio das quais elas se haviam desenvolvido até então. De formas evolutivas das “forças produtivas” que antes eram, essas relações convertem-se em entraves. Abre-se, então, uma época de “revolução social”. A transformação que se produziu na base econômica transforma mais ou menos lenta ou rapidamente toda a colossal superestrutura. Quando se consideram tais mudanças, convém distinguir sempre a transformação material das condições econômicas de produção – que podem ser verificadas fielmente com a ajuda das ciências físicas e naturais – e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as “formas ideológicas” sob as quais os homens adquirem consciência desse conflito e o levam até o fim. Da mesma maneira que não se julga o indivíduo pela ideia que ele faz de si mesmo, tampouco se pode julgar uma tal época de transformação pela consciência que ela tem de si mesma. É preciso, ao contrário, explicar essa consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as “forças produtivas” sociais e as “relações de produção”. Uma sociedade jamais desaparece antes que estejam desenvolvidas todas as “forças produtivas” que possa conter, e as “relações de produção” novas e superiores não tomam jamais seu lugar antes que as condições materiais de existência dessas relações tenham sido incubadas no próprio seio da velha sociedade. Eis por que a humanidade não se propõe nunca senão os problemas que ela pode resolver, pois, aprofundando a análise, ver-se-á sempre que o próprio problema só se apresenta quando as condições materiais para resolvê-los existem ou estão em vias de existir. (MARX, 1946, p. 29-33)

Também fundamental para a compreensão do Materialismo Histórico é o conceito de Mais-Valia. Define-se mais-valia como a diferença entre o salário do proletário e o valor da mercadoria que ele produz. Simplificando, é o lucro do burguês obtido por meio da exploração do proletário, fadado a trabalhar exaustivamente por horas e horas para ganhar um salário extremamente baixo e que mal dá para suprir suas necessidades básicas. E, quanto menor o salário do proletário, mais alto é o lucro do burguês, que vende as mercadorias produzidas pelos trabalhadores por um valor que paga os custos com a produção e ainda lhe rende uma ampla margem de lucro.

Materialismo Histórico, sucessão dos modos de produção, mais-valia e luta de classes são elementos presentes nos estudos de Marx e que enfatizam os aspectos econômicos na análise histórica. Em detrimento do enfoque da política, sobretudo da exaltação de políticos, característica dos modelos historiográficos positivista e historicista, a visão de mundo do Materialismo Histórico se volta para os modos de produção como ponto de partida para a análise histórica, e esta talvez tenha sido a sua maior contribuição para a futura

historiografia. E o prognóstico apontado por Marx indicava a decadência do modelo capitalista a partir da noção da luta de classe.

A posição das classes nos modos de produção implica não apenas que aqueles terão cada qual seus interesses específicos, mas também que tais interesses estarão necessariamente em *contradição* em relação a outros interesses, e mesmo no tocante à totalidade social. Quando apresentávamos o fundamento dialético do Materialismo Histórico, indicamos que é precisamente a “contradição” o que move a história dialeticamente. As relações entre as classes sociais, dentro dessa perspectiva, são de oposição, tornam-se *contraditórias*, e é por isso mesmo que se pode falar de uma “luta de classes”. Ao contrário do Positivismo à maneira comtiana, que se expressa em termos de uma “conciliação de classes”, o Materialismo Histórico procura explicar a história precisamente em função de uma “luta de classes”: uma luta que termina por entretecer dramaticamente esta história social que se ajusta perfeitamente à história dos modos de produção. [...]. Nesse contexto, frequentemente a literatura marxista se expressa em termos de um antagonismo social que opõe as “classes dominantes” e as “classes dominadas”. Esta é a posição clássica, que busca relacionar “classes sociais”, “luta de classes” e “modo de produção”. Existem outras possibilidades, mas podemos dizer que a posição clássica do Materialismo Histórico é esta. (BARROS, 2013, p. 122-123)

Mas nem todos os historiadores ditos marxistas privilegiam o fator econômico nas análises históricas. Com a Escola Inglesa do Marxismo, no século XX – que teve entre seus expoentes mais célebres Edward Paul Thompson, Eric Hobsbawn e Christopher Hill –, o mundo da cultura passa a ser tão relevante quanto a economia para a análise do desenvolvimento histórico. Assim, Thompson se posicionou sobre o privilégio dado por muitos marxistas às análises estritamente econômicas da história:

Uma divisão teórica arbitrária como esta, de uma base econômica e uma superestrutura cultural, pode ser feita na cabeça e bem pode assentar-se no papel durante alguns momentos. Mas não passa de uma ideia da cabeça. Quando procedemos ao exame de uma sociedade real, seja qual for, rapidamente descobrimos (ou pelo menos deveríamos descobrir) a inutilidade de se esboçar a respeito de uma divisão assim. (THOMPSON, 2001, p. 254-255)

A relevância da cultura nas análises históricas está presente em várias obras de Thompson, como na clássica *A formação da classe operária inglesa* (1987). Nela, Thompson problematiza a noção de consciência de classe e defende que essa consciência só se conforma a partir das relações socioculturais dos trabalhadores. Ou seja, a consciência de classe, necessária para a superação do capitalismo, não é algo que todo trabalhador possui a partir do momento em que começa a trabalhar. Ela é construída no dia a dia, nas relações entre os trabalhadores e no reconhecimento coletivo de que aquilo que me aflige, as condições de trabalho e de vida em que me encontro, não são só minhas, mas partilhadas por um grupo cada vez maior.

Segundo as análises de Thompson, pelo fato dos trabalhadores estarem sempre sujeitos a excessiva jornada de trabalho, contando com pouco tempo de intervalo no qual poderiam ocorrer as conversas e trocas de experiências, dificilmente será no interior das fábricas que se formarão as consciências de classe. Assim, são nos encontros em festas religiosas e aniversários de filhos de colegas de trabalho que os operários compartilham de suas experiências e percebem que a exploração faz parte da realidade de todos. Nesses encontros, são forjadas as primeiras organizações sindicais e mobilizadas as primeiras greves, instrumentos de pressão do trabalhador contra o empregador e fundamentais para o fim do sistema capitalista de produção. Nesse sentido, com a Escola Marxista Inglesa o fator econômico é afastado do foco de análise e o esforço se concentra em perceber as influências socioculturais nos processos históricos, trazendo o trabalhador para o palco principal da História⁴⁸.

Esse exemplo da Escola Marxista Inglesa serve para demonstrar como é uma falácia crer que a teoria de um autor se resume nele mesmo, no que ele pensou quando escreveu suas obras. Apesar de se considerar marxista, Edward Paul Thompson se apropriou das teses de Marx e a releitura que fez resultou na fundação de um novo marxismo que incorporou as influências culturais em suas análises sobre a formação da classe operária inglesa.

É assim que, com Thompson e os demais historiadores ligados à Escola Inglesa marxista, a classe social vai deixando de ser encarada como uma “estrutura” (algo estático) e vai se aproximando da noção de “identidade” – algo que é uma construção, ou melhor, que está envolvido por um processo de permanente construção, em um inesgotável fazer-se. O conceito de classe vai aqui se afastando da ideia de que esta é uma “estruturação econômica” para se aproximar cada vez mais da noção de que a classe é uma “construção cultural”. Desse modo, a “classe social” vai deixando de ser imposta como uma categoria econômica, ou como uma categoria *exclusivamente* econômica, como geralmente vinha sendo postulado no âmbito daquilo que Thompson costuma chamar de “materialismo histórico vulgar”. Doravante, no âmbito da resignificação trazida pela Escola Inglesa, a “classe” deverá ser entendida como uma formação “tão econômica quanto cultural”. (BARROS, 2013, p. 127-128)

Além das inovações conceituais e da centralidade dada ao aspecto econômico nas análises históricas, o paradigma do Materialismo Histórico trouxe outra novidade: a abertura da História para personagens históricos até então esquecidos. Enquanto positivistas e historicistas assumem uma vertente historiográfica que pode ser considerada muito mais elitista, pois suas Histórias compreendem narrativas encomendadas pela burguesia industrial e pelos Estados Nacionais, respectivamente, trazendo as marcas desses lugares sociais de

⁴⁸“Retrospectivamente, o famoso estudo de Edward Thompson, *A formação da classe operária inglesa* (1963), aparece como um marco na história cultural britânica. Por outro lado, quando foi publicado, o livro recebeu críticas de alguns colegas marxistas pelo que eles chamavam de ‘culturalismo’, ou seja, por colocar ênfase nas experiências e nas idéias, e não nas duras realidades econômicas, sociais e políticas. A reação do autor foi criticar seus críticos pelo ‘economicismo’.” (BURKE, 2005, p. 36)

produção, como, por exemplo, o protagonismo de uma história de políticos, Marx lança um novo olhar para a História e coloca como personagem principal a classe proletária, os trabalhadores até então negligenciados por essa História que se quer científica. A história não ocorre sem a ação desses e, ao mesmo tempo, ultrapassa o mero limite de ação dos indivíduos. A história, para o Materialismo Histórico, afirma-se aqui como uma história dos grandes grupos sociais, das massas, de forças sociais que agregam os indivíduos. E muito disso provavelmente pelo fato de que, para Marx, “Tudo é história”⁴⁹.

Hobsbawn, no balanço de 1968 no qual lança a indagação sobre “O que os historiadores devem a Karl Marx”, mostra como os historiadores do século XIX, a exemplo de Ranke, ocupavam-se então de examinar basicamente as guerras, a diplomacia, a vida dos grandes líderes, aqui ou ali, eventualmente a História Institucional, mas sobretudo uma História (da) Política. Não uma História Política no moderno sentido de uma “história do poder”, mas uma história da política, ou seja, dos meios políticos e dos homens que a faziam nos Parlamentos e outros órgãos ligados ao Estado. Já os fundadores do Materialismo Histórico, ao proporem que “a história é a história da luta de classes”, o que estavam fazendo senão propor um deslocamento do olhar do historiador para uma dimensão impensada até então – a História Social? E, ao mesmo tempo, ao sustentarem que a história é a “história dos modos de produção”, o que estavam propondo senão deslocar o olhar historiográfico para as bases econômico-sociais e suas consequências sobre a sociedade e a História? (BARROS, 2013, p. 43-44)

Essa compreensão em torno da História e do fazer historiográfico, que foi inaugurada pelo Materialismo Histórico, resultou na ampliação do foco de interesses dos historiadores e acabou servindo de inspiração para a “revolução historiográfica”⁵⁰, advinda com a Escola dos *Annales*⁵¹. Fundada por Marc Bloch e Lucien Febvre, essa revista foi o meio de divulgação do grupo dos *Annales*, reconhecido por propor uma nova forma de se pensar e se fazer a História,

⁴⁹ Ao dizer que “Tudo é história”, Marx procurou enfatizar que tudo pode ser analisado historicamente ou que nada escapa à História. “O Materialismo Histórico radicaliza, por assim dizer, a Historicidade que já havia sido trazida pelo Historicismo em princípios do século XIX. Sequer o historiador escaparia à história, tal como já vinha propondo o setor mais relativista do historicismo alemão desde meados do século XIX.” (BARROS, 2013, p. 47)

⁵⁰ É de Peter Burke essa relação da Escola dos *Annales* com uma verdadeira “revolução historiográfica”. Em sua obra *A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia*, Burke narra o processo que culminou com o surgimento do grupo dos *Annales* e enfatiza que esse grupo surge em oposição a produções consideradas como o Antigo Regime da historiografia, com traços tanto do Positivismo quanto do Historicismo no seu viés mais tradicional. Numa clara alusão ao processo histórico que levou à derrocada do Antigo Regime na França revolucionária de fins do século XVIII, Burke utiliza esses termos (“Revolução Francesa” e “Antigo Regime”) com o objetivo de ressaltar que essa nova produção historiográfica não conheceu precedentes, como se fosse um divisor de águas na história da historiografia. Apesar de reconhecer as inovações propostas pelos *Annales*, é inegável que eles se apropriaram tanto dos ideais do Historicismo relativista como do Materialismo Histórico, particularmente nesse enfoque, de que tudo é passível de ser objeto da História.

⁵¹ Essa nova corrente historiográfica, surgida na França em 1929, é reconhecida pelo nome da revista que lhe batizou. Essa revista teve, ao todo, quatro títulos: *Annales d'histoire économique et sociale* (1919-1939); *Annales d'histoire sociale* (1939-1942); *Mélanges d'histoire sociale* (1942-1944); *Annales: économiques, sociétés, civilisations* (1946-).

forma esta que alargava desde o objeto de investigação até a metodologia de pesquisa e análise das fontes.

Costuma-se dizer que o Materialismo Histórico renovou a historiografia porque foi a partir dessa proposta que novas questões foram respondidas, e também porque, pela primeira vez, um historiador profissional problematizou a relação entre a produção historiográfica e os interesses envolvidos nessa produção. Contudo, influenciados por esse novo olhar historiográfico os *annalistas* foram além e praticaram uma revolução nos modos de produzir a História. Esse pontapé dado por Karl Marx e seus seguidores, a partir da consideração de novos sujeitos históricos e de análises que tivessem como foco o papel das relações econômicas de produção na estruturação da história, foi aprimorado pelo grupo dos *Annales*, que descortinou um novo mundo para a historiografia, enriquecido, sobretudo, pelo surgimento de novas abordagens, domínios e dimensões da História. À dimensão política, juntava-se a História Econômica, a História Cultural, a História Demográfica, assim como os domínios da História da Arte ou da História das Massas, dentre outros.

A História Política – na verdade uma história (da) política, e de uma política bem específica que era a dos Estados nacionais – estava agora em xeque. Ao mesmo tempo, crises econômicas e sociais chamavam a atenção para a necessidade de estudar essas duas instâncias do social (economia e sociedade). Não tardaria muito e a explosão populacional iria requerer também uma História Demográfica. Era este o grande clima que facilitava o ataque a um antigo fazer histórico que se referia a um mundo que desembocara na crise, e que tinha sua parcela de responsabilidade nesta crise. (BARROS, 2012, p. 98)

A já citada obra de Marc Bloch, *Apologia da História ou o ofício de historiador*, apresenta os principais pressupostos dessa nova Escola⁵² historiográfica. Respondendo o questionamento do filho, “Papai, então me explica para que serve a história”, Bloch escreveu uma obra com o intuito de defender a legitimidade do conhecimento histórico científico e apresentar as características dessa nova História. O novo modelo historiográfico estava assentado sobre alguns pilares⁵³, dentre os quais: a) a História é a ciência que estuda as ações

⁵²Barros, autor de diversas obras sobre teoria da História e de uma coletânea dedicada especificamente ao tema destaca que a Escola dos *Annales* não pode ser encarada como um paradigma historiográfico como o são o Positivismo, o Historicismo e o Materialismo Histórico, visto que ela não tem um paradigma teórico e metodológico único, adotando, dessa forma, uma multiplicidade de visões e de métodos para produzir a historiografia. Sendo assim, a partir do argumento de Barros “Os Annales devem ser entendidos como ‘escola’, ‘movimento’, ou, se não considerarmos adequados estes conceitos, como grupos de historiadores. Os historiadores dos Annales não constituíam um paradigma teórico, nem mesmo um paradigma metodológico único.” (BARROS, 2012, p. 35)

⁵³ Peter Burke assim resumiu as principais diretrizes dos *Annales*: “As idéias diretrizes da revista, que criou e excitou entusiasmo em muitos leitores, na França e no exterior, podem ser sumariadas brevemente. Em primeiro lugar, a substituição da tradicional narrativa de acontecimentos por uma história-problema. Em segundo lugar, a história de todas as atividades humanas e não apenas história política. Em terceiro lugar, visando completar os dois

humanas no tempo, ou seja, pode-se fazer História sobre tudo que envolva as sociedades humanas; b) o historiador deve utilizar qualquer tipo de fonte histórica e realizar aproximações interdisciplinares para melhor produzir o seu conhecimento; c) se são as questões do tempo presente que condicionam o retorno dos historiadores ao passado, isso significa que “Toda História é contemporânea”⁵⁴ e que toda História é História-problema; d) se toda História é contemporânea, toda História também é marcada pela subjetividade do historiador. Ou seja, apesar do grupo dos *Annales* adotar estilos historiográficos diversos, havia um programa único que garantia a unidade do grupo.

De todo modo, apesar das habituais dificuldades classificatórias, o espírito de grupo que determinados historiadores terminam por constituir, trabalhando para uma finalidade comum, frequentemente é forte o suficiente para que se crie a ideia de uma Escola. Marc Bloch e Lucien Febvre, à parte certos pontos em comum que se referiam às críticas contra a historiografia francesa tradicional representada pelos metódicos, apresentavam influências e estilos historiográficos distintos, mas isto não impediu que erigissem um dos movimentos mais bem-sucedidos da historiografia contemporânea. Sua unidade – além de estratégias bem calculadas para a conquista de um espaço institucional – foi assegurada por um programa mínimo, em torno da ideia da “interdisciplinaridade”, da multiplicação de interesses historiográficos para além do “político”, e da necessidade de opor radicalmente uma “História-Problema” a uma historiografia que consideravam factual. Mas a verdade é que, no interior desses parâmetros, os historiadores dos *Annales* desenvolveram diversificadas formas de trabalho. (BARROS, 2014a, p. 169)

Bloch e os demais *annalistas* procuraram desvencilhar a produção historiográfica do estudo dos grandes feitos dos grandes homens do passado, com suas Histórias políticas, factuais, descritivas e cronologicamente organizadas e que tiveram na figura de Thomas Carlyle um dos principais expoentes. De acordo com Carlyle, a historiografia deveria se centrar nas biografias de personalidades da área política, como reis, generais, papas, ou seja, pessoas ligadas de alguma forma ao poder oficial. A ideia que perpassava essas produções era de que a história é feita por indivíduos, políticos ilustres, e não por personagens considerados coadjuvantes ou por grupos sociais. Para Bloch, a historiografia deveria abandonar esse modelo de História e dar conta de uma História total, abrangendo todos os tipos de histórias, de quaisquer sujeitos e em qualquer tempo histórico.

Há muito tempo, com efeito, nossos grandes precursores, Michelet, Fustel de Coulanges, nos ensinaram a reconhecer: o objeto da história é, por natureza, o homem. Digamos melhor: os homens. Mais que o singular, favorável à abstração, o plural, que é o modo gramatical da relatividade, convém a uma ciência da diversidade. Por trás

primeiros objetivos, a colaboração com outras disciplinas, tais como a geografia, a sociologia, a psicologia, a economia, a lingüística, a antropologia social, e tantas outras”. (BURKE, 1997, p. 11)

⁵⁴ A emissão pioneira dessa frase lapidar, depois retomada por Lucien Febvre em *Combates pela História* (1989), é atribuída a Benedetto Croce, historiador italiano atuante em fins do século XIX e na primeira metade do século XX.

dos grandes vestígios sensíveis da paisagem, [os artefatos ou as máquinas], por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que as criaram, são os homens que a história quer capturar. Quem não conseguir isso será apenas, no máximo, um serviçal da erudição. Já o bom historiador se parece com o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está a sua caça. (BLOCH, 2001, p. 54)

De acordo com Le Goff (2005), o advento dessa nova História ampliou o foco de análise dos historiadores, fazendo-os perceber que a história dos costumes era tão sedutora quanto a história das batalhas, e que a captura desses costumes necessitaria da utilização dos mais variados tipos de fontes e não apenas os documentos escritos. Com a ampliação do objeto de pesquisa da História, trazida pelo Materialismo Histórico (sobretudo a vertente da Escola Inglesa que privilegiava os aspectos culturais nas análises históricas) e aprofundada pela Escola dos *Annales*, essa prioridade ao documento escrito cai por terra, abrindo o caminho do historiador para o uso de fontes diversas. Afinal, os estudos sobre os modos de se vestir e de comer de uma determinada época não podem ficar aprisionados aos documentos escritos⁵⁵.

A história nova ampliou o campo do documento histórico; ela substituiu a história de Langlois e Seignobos, fundada essencialmente nos textos, no documento escrito, por uma história baseada numa multiplicidade de documentos: escritos de todos os tipos, documentos figurados, produtos de escavações arqueológicas, documentos orais, etc. Uma estatística, uma curva de preços, uma fotografia, um filme, ou, para um passado mais distante, um pólen fóssil, uma ferramenta, um ex-voto são, para a história nova, documentos de primeira ordem. (LE GOFF et al., 2005, p. 36-37)

Em contraposição a essa história *événementielle*, os *annalistas* estabeleceram que qualquer ação humana no tempo (e não apenas de políticos) pode (e deve) ser objeto de estudo da História, incorporando sujeitos e temáticas até então marginalizados pela produção historiográfica. Essa incorporação de novos sujeitos e temas necessitou de um novo olhar acerca do que considerar como fonte histórica. Não somente os documentos escritos e de cunho oficial, como fazia boa parte dos positivistas e historicistas, mas qualquer sinal de ação humana no tempo. Vestígios arqueológicos, documentos escritos oficiais, diários, cartas, biografias, fotografias e memórias orais passaram a integrar a nova noção de documento. Comparado a um

⁵⁵ Contra esse método de trabalho historiográfico pautado no uso exclusivo de fontes escritas, assim Lucien Febvre se manifestou: “A história se faz com textos. Fórmula célebre; ainda hoje não esgotou a sua virtude. Que foi certamente grande. Aos bons trabalhadores legitimamente orgulhosos da sua consciência de eruditos, em justa batalha contra obras fáceis e frouxas, serviu de palavra de ordem e de senha. Fórmula perigosa se lhe dermos atenção, e que parecia querer contestar brutalmente o movimento geral das pesquisas humanas estreitamente solidárias. Ligava, por um estrito laço, a história à escrita. [...]. A história faz-se com textos: e de repente parecia evaporar-se a observação penetrante dos sítios, a percepção aguda das relações geográficas próximas ou longínquas, o exame das marcas deixadas na terra humanizada pelo labor obstinado das gerações, desde o tempo em que os neolíticos, partindo do que continuaria a ser floresta ou se tornaria terra lavrada, estabeleciam para a sucessão dos tempos os primeiros tipos históricos conhecidos das instituições primordiais da humanidade.” (FEBVRE, 1989, p. 16-17)

detetive, o historiador deveria então se servir de todo e qualquer vestígio, como proposto pelo paradigma indiciário de Ginzburg (1989).

Diálogos interdisciplinares, novas abordagens temáticas e metodológicas. Assim se constituía a produção do conhecimento histórico dos *Annales*, uma ruptura que já havia sido iniciada pelo Historicismo relativista e pelo Materialismo Histórico, mas que foi amplamente aprofundada pelos historiadores *annalistas*. Os diálogos interdisciplinares foram favorecidos pela ausência de uma teoria unificada partilhada por todos os *annalistas*. “Os ambientes teóricos são propostos pelos *Annales* como espaços de escolha dos seus historiadores.” (BARROS, 2012, p. 195)

Como explicar que uma transformação historiográfica considerada como a mais radical dos últimos tempos tenha tido uma ampla aceitação entre os historiadores e demais cientistas sociais, sobretudo nos anos seguintes à sua fundação, a ponto de hoje em dia nenhum historiador questionar que esse modelo de História, surgido na França dos anos 1920, tem a sua legitimidade amplamente reconhecida nas universidades de todo o mundo?

Acompanhando o raciocínio de François Dosse, o advento da História dos *Annales* pode ser compreendido como o nascimento de “um peixe dentro d’água” e isso porque as contradições e a complexidade das condições socioeconômicas e políticas do contexto histórico em que ela surgiu levavam à necessidade de buscar novas respostas que pudessem satisfazer as inquietações das pessoas que, naquele momento, experimentavam uma sensação de desolação e de desamparo em relação ao porvir. Todas as bases explicativas utilizadas até então, que buscavam justificar a ordem das coisas como algo do qual não se pode escapar, exatamente pelo fato da história ser percebida como um caminhar evolutivo rumo ao progresso, passaram a ser vistas com descrédito, pois pareciam não acompanhar a realidade que se mostrava diante de todos. E que realidade era essa?

Em relação ao contexto político, cabe destacar que a criação dos *Annales* acontece poucos anos após o encerramento da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), um conflito que teve como causa principal as disputas neocolonialistas dos europeus atreladas a um forte sentimento nacionalista. O desejo de aumentar as riquezas a partir da aquisição de matérias-primas e da ampliação do mercado consumidor, justificado por teorias de cunho racista, que defendiam a necessidade da presença de europeus em locais considerados não evoluídos, como uma forma de auxílio para tirar a população desses lugares do atraso em que se encontrava, instaurou uma atmosfera de disputas baseada na hierarquização das sociedades e na exaltação de histórias nacionais que comprovassem a superioridade de alguns povos, em detrimento de outros. Essas disputas proporcionaram uma verdadeira corrida tecnológica e armamentista, com

o desenvolvimento de equipamentos de guerra com capacidade destrutiva nunca antes vista na história. O saldo final desses quatro anos de conflito, com os seus milhares de mortos e feridos, mostrou que a produção de Histórias nacionalistas não era algo tão eficaz quanto se pensava e, mais do que isso, deveriam ser evitadas para não gerarem futuros conflitos. Além disso, se antes da guerra havia a crença de que o desenvolvimento tecnológico só pode ser percebido como algo a melhorar na vida das pessoas, com a Primeira Guerra e com a Segunda Guerra Mundiais, essa crença caiu por terra, haja vista que a tecnologia também tinha outro lado marcado por um forte poder de destruição.

O discurso do historiador fundamentado no estado-nação, na vocação européia da missão civilizadora universal, não resiste a essas novas evoluções do mundo contemporâneo e a aspiração a uma história diferente é cada vez mais urgente. A barbárie desencadeada durante esse segundo conflito mundial ultrapassou tudo o que se poderia imaginar. Ao reunir no *bulldozer* os cadáveres deixados pela Alemanha nazista, descobre-se o horror de suas atrocidades, a grandeza dos crimes contra a humanidade e o extermínio de seis milhões de judeus. Esta barbárie perpetrada por uma sociedade tão avançada como a Alemanha abala as certezas sobre o sentido da história e sobre o avanço da humanidade em direção a um estado de civilização sempre em progresso. A capacidade decuplicada de destruição, revelada pelos bombardeios de Hiroshima e Nagasaki, reforça ainda a inquietude diante do futuro: saberá a razão triunfar sobre a barbárie? Tudo é incerto após esses desastres. (DOSSE, 1992, p. 149-150)

Em se tratando do contexto econômico, pode-se dizer que não foi à toa que os *Annales* surgiram em 1929, ano marcado pela crise econômica provocada por uma euforia do modelo liberal capitalista e que teve, como estopim, uma crise de superprodução que levou à quebra da Bolsa de Valores de Nova York e provocou milhares de falidos e desempregados nos Estados Unidos e em diversas partes do mundo. Esse resultado acabou por fazer com que o liberalismo econômico – que tinha a economia norte-americana como principal exemplo – passasse a ser duramente questionado, assim como a certeza de que as sociedades caminhavam numa linha evolutiva que levava ao auge do progresso e do modelo civilizacional.

Além dos fatores político e econômico, outro elemento propulsor da Escola dos *Annales* foi a própria revolução científica do século XX, com a teoria da relatividade de Albert Einstein (1905), que desbancou a teoria da mecânica newtoniana. Essa superação de antigas certezas nas Ciências Físicas abriu caminho para que também as Ciências Sociais pudessem afirmar que a relatividade faz parte do trabalho dos cientistas sociais, e isso sem nenhum receio de serem desconsideradas como conhecimento científico.

Ora, nossa atmosfera mental não é mais a mesma. A teoria cinética dos gases, a mecânica einsteiniana, a teoria dos quanta alteraram profundamente a noção que ainda ontem qualquer um formava sobre a ciência. Não a diminuíram. Mas a flexibilizaram. Com certeza, substituíram, em muitos pontos, o infinitamente provável, o

rigorosamente mensurável pela noção da eterna relatividade da medida. [...]. Estamos portanto agora bem melhor preparados para admitir que, mesmo sem se mostrar capaz de demonstrações euclidianas ou de imutáveis leis de repetição, um conhecimento possa contudo pretender ao nome de científico. Aceitamos muito mais facilmente fazer da certeza e do universalismo uma questão de grau. Não sentimos mais a obrigação de buscar impor a todos os objetos do conhecimento um modelo intelectual uniforme, inspirado nas ciências da natureza física, uma vez que até nelas esse gabarito deixou de ser integralmente aplicado. Não sabemos ainda muito bem o que um dia serão as ciências do homem. Sabemos que para existirem – mesmo continuando, evidentemente, a obedecer às regras fundamentais da razão –, não precisarão renunciar à sua originalidade, nem ter vergonha dela. (BLOCH, 2001, p. 49)

Por fim, mas não menos importante, cabe ressaltar que as inovações historiográficas propostas pelos *Annales* floresceram em um ambiente intelectual favorável à novidade. Tratava-se da Universidade de Estrasburgo (França), localizada na recém recuperada cidade da Alsácia-Lorena e que desde a Guerra Franco-Prussiana estava sob domínio da Alemanha. Apesar de ser uma universidade antiga, fundada em 1538 e alcançando o status de universidade em 1621, o fato de estar localizada numa região de fronteira entre a França e a Alemanha, região esta que ao longo da história foi dominada ora por franceses, e ora por alemães, acabou prejudicando a formação e consolidação de cursos e de um corpo docente fiel à proposta da Universidade.

Assim, se a Sorbonne já estava dominada pelos historiadores positivistas da Escola Metódica Francesa, dentre os quais Charles Langlois e Charles Seignobos, antigos mestres de Bloch, a Universidade de Estrasburgo representava uma alternativa para a criação e divulgação de uma nova proposta historiográfica, um ambiente propício para uma intelectualidade que buscava romper com velhos paradigmas⁵⁶. Nomes como Dosse (1992), Burke (1997) e Barros (2012) dedicaram um espaço em suas obras sobre teorias da História e o advento do grupo dos *Annales* para abordar a importância da Universidade de Estrasburgo para a gestação da Escola dos *Annales*. De acordo com Barros,

Os dois líderes-fundadores, Marc Bloch e Lucien Febvre, encontram-se pela primeira vez na Universidade de Estrasburgo instituição estabelecida em uma região fronteiriça que vivia um contexto muito específico: a desanexação da Alemanha e a reintegração à França após a Primeira Guerra Mundial. Devido a estas peculiaridades políticas, a Universidade de Estrasburgo respirava um clima intelectual renovado e particularmente aberto a mudanças, fora o vivo diálogo interdisciplinar que se tornara possível nesta instituição em virtude da concentração de diversos historiadores, sociólogos, filósofos e geógrafos no mesmo ambiente acadêmico. Passaram pela

⁵⁶A Universidade de Estrasburgo foi um importante centro de difusão das ideias inovadoras da Escola dos *Annales* e soube reconhecer a relevância de Marc Bloch na inauguração de uma escola historiográfica que modificou a forma como até então o fazer historiográfico era percebido tanto pelos seus praticantes, os historiadores de profissão, quanto pela comunidade acadêmica como um todo. Desde 1970, a Universidade de Estrasburgo encontra-se dividida em três universidades, sendo uma delas a Universidade Marc Bloch (Strasbourg II – Letras e Ciências Sociais/Humanas).

Universidade de Estrasburgo, no mesmo período em que Bloch e Febvre lá estiveram, nomes como o do sociólogo Maurice Halbwachs (1877-1945), autor de um importante livro sobre a “memória coletiva” (1925) que praticamente funda um novo campo de saber (a Memória Social). Também iremos encontrar, na mesma Universidade de Estrasburgo, o filósofo e teólogo Henri Bremond (1865-1933), estudioso da história das religiosidades que seria um dos pioneiros nos estudos de psicologia histórica, além de outros como os historiadores Georges Lefebvre (1874-1959) e André Piganiol (1883-1968). (BARROS, 2012, p. 221-222)

Todos esses fatores contextuais possibilitaram que François Dosse (1992) afirmasse que a historiografia dos *Annales* surge como um “peixe dentro d’água”, ou seja, num ambiente propício para o questionamento das antigas certezas e favorável à aceitação de uma nova leitura histórica que talvez conseguisse responder com mais propriedade às questões de um mundo em rápida transformação. Devido às circunstâncias, as questões de ordem econômica e social emergiram com força nos trabalhos historiográficos, ao passo que houve um decréscimo considerável das produções que se voltavam a narrar os fatos políticos nacionais, sobretudo naquela perspectiva que negligenciava a política feita em outras esferas para além do campo institucional e por grupos marginais, como os representantes de movimentos sociais.

Nesse aspecto em específico, percebe-se forte influência do Materialismo Histórico nos pressupostos dos *Annales* a partir da ideia de que o olhar do historiador deve estar atento a tudo e a todos, sem limitações. Se para Marx “Tudo é História”, para os *annalistas* deve-se fazer uma História total e ambas as proposições vão ao encontro da necessidade de se produzir narrativas historiográficas de qualquer assunto, pois tudo é passível de ser analisado historicamente. Concomitante a essa proposição, está a certeza de que a história é feita por todos os seres humanos e não por apenas alguns eleitos, o que implica numa mudança de percepção acerca da noção de sujeito histórico.

É marcante também a influência exercida pelo Historicismo relativista sobre a historiografia dos *Annales*, sobretudo no que concerne às discussões em torno da objetividade do trabalho historiográfico. Se nos primórdios do Historicismo, Ranke não parecia atormentado por dúvidas em relação à objetividade histórica, já Johann Gustav Droysen, historicista que escreve na segunda metade do século XIX, passa a sustentar a relatividade e a historicidade do próprio historiador. Os *annalistas* se apropriam da assertiva de que “Toda História é contemporânea” (Benedetto Croce) e lançam o pressuposto de que toda História é História-Problema, pois são as questões e inquietações do presente que condicionam o olhar do historiador para determinadas fatias do passado. Nesse sentido, seria ingenuidade acreditar que as produções historiográficas teriam o papel de contar a história exatamente como ela teria

ocorrido, pois não se trata de reconstituir o ocorrido (como defendiam os positivistas e parte dos historicistas mais conservadores), mas de reconstruir o ocorrido.

Os *Annales* ajudaram o historiador a libertar-se da visão “bela adormecida” de um passado condenado à sua própria reconstituição, com sua organização cronológica, à medida que o erudito exuma arquivos. O objeto da ciência histórica não é dado pelas fontes, mas construído pelo historiador a partir das solicitações do presente. Passado e presente se esclarecem reciprocamente a partir do momento em que a análise historiográfica estabelece uma relação “generativa” (quando o historiador reconstitui a gênese de uma configuração presente) ou “comparativa” (quando o efeito da distância entre uma forma e outra de organização, um comportamento de uma outra época e seus equivalente atuais permite comparar e conferir sentido à realidade social que nos cerca. (BURGUIÈRE, 1993, p. 53-54)

Diferentemente de reconstituição, a reconstrução pressupõe escolha, recorte, seleção. A subjetividade do historiador está presente desde o momento em que ele define qual será o seu objeto de investigação e perpassa até mesmo a escolha e seleção das fontes, ou, melhor dizendo, a construção das fontes. Os questionamentos do tempo presente direcionam o olhar do historiador para certas experiências passadas em detrimento de outras, e ele realizará toda uma operação técnica, baseada nesse diálogo entre as temporalidades, na busca por respostas a esses questionamentos.

Em história, tudo começa com o gesto de *separar*, de reunir, de transformar em “documentos” certos objetos distribuídos de outra maneira. Esta nova distribuição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade, ela consiste em *produzir* tais documentos, pelo simples fato de recopiar, transcrever ou fotografar esses objetos mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto. Este gesto consiste em “isolar” um corpo, como se faz em física, e em “desfigurar” as coisas para constituir-las como peças que preencham lacunas de um conjunto, proposto *a priori*. Ele forma a “coleção”. Constitui as coisas em um “sistema marginal”, como diz Jean Baudrillard; ele as exila da prática para as estabelecer como objetos “abstratos” de um saber. Longe de aceitar os “dados”, ele os constitui. O material é criado por ações combinadas, que o recortam no universo do uso, que vão procurá-lo também fora das fronteiras do uso, e que o destinam a um reemprego coerente. E o vestígio dos atos que modificam uma *ordem* recebida e uma *visão* social. Instauradora de signos, expostos a tratamentos específicos, esta ruptura não é, pois, nem apenas nem primordialmente, o efeito de um “olhar”. É necessário aí uma operação técnica. (DE CERTEAU, 1982, p. 81)

A percepção desses diálogos entre os *Annales* e os paradigmas do Materialismo Histórico e do Historicismo (na sua versão relativista) é mais um indicativo da já citada dificuldade de cerrar os historiadores e suas obras num único paradigma historiográfico. Apesar da existência de oposições consideradas radicais, como a que existe entre os pressupostos historiográficos dos *Annales* e aqueles das correntes positivista ou historicista conservadora (as quais não reconhecem as influências subjetivas nas pesquisas historiográficas), o fato é que autores supostamente de paradigmas distintos muitas vezes estabelecem diálogos entre si, diálogos esses que só enriquecem as produções historiográficas.

Desse modo, não existe problema algum em constatar que Marx tem um pouco de filósofo da história, quando delineia uma perspectiva de fim da história com a superação do capitalismo pelo socialismo. Ao mesmo tempo, também não há problema em perceber que os *annalistas* se utilizaram de referências de marxistas e de historicistas e produziram outro movimento historiográfico; não inteiramente novo, mas apresentando alguns aspectos inovadores. Na figura 3 é possível visualizar, por meio de uma representação sintética, esse amálgama de posições historiográficas envolvendo a configuração da Escola dos *Annales*.

Figura 3 – As oposições e alianças do movimento dos Annales

2.4 Os acordos historiográficos

Em termos de teoria, cada historiador está condenado a ser livre.
(Barros, 2014a, p. 92)

As análises sobre o percurso histórico da História demonstram como esse campo científico se constituiu a partir da existência de diversos modelos historiográficos. Da influência dos escritos dos gregos antigos, passando pelas teologias da História, pelas filosofias da História e pela instauração de métodos científicos de pesquisa, com os positivistas e historicistas, e

chegando até à proposição historiográfica dos *Annales*. O resultado final dessa variedade teórica e metodológica leva a ideia de que o historiador não deve se sentir pressionado a adotar uma única lente para ler a história. No processo de identificar as diferenças entre os diversos modelos historiográficos foi possível perceber também como esses modelos se interpenetram em muitos aspectos e isso de forma alguma desmerece a produção científica dos historiadores. Muito pelo contrário, esse amálgama de teorias e metodologias enriquece e amplia cada vez mais as análises historiográficas.

O que se pode perceber é que, diferentemente de uma sucessão linear de paradigmas historiográficos, o que ocorre com a História é a coexistência desses paradigmas, transformando a historiografia num emaranhado de teorias e metodologias da História que são escolhidas pelo historiador com base apenas no objeto de estudo, e não em fidelidades paradigmáticas. Esse caminhar da História possibilitou o seu enriquecimento como campo do conhecimento e atualmente ninguém ousaria desqualificá-la como ciência pelo fato dela se permitir utilizar posições teóricas diversas e muitas delas até mesmo conflitantes. São exatamente os contatos interdisciplinares e os diálogos autorais que demarcam a riqueza e importância do conhecimento produzido pela História e pelas demais Ciências Sociais.

Ainda que possamos esclarecer com alguma precisão quais são as características essenciais que definem certos paradigmas – o Positivismo, o Historicismo, o materialismo Histórico e outros – a verdade é que, quando nos deparamos com a obra de historiadores específicos, percebemos que esta ou aquela produção historiográfica nem sempre é facilmente classificável nos quadros de um único paradigma, e que por vezes essa obra ou esse historiador específico mostram-se extremamente singulares, ou mesmo únicos. É muito difícil classificar uma obra historiográfica com precisão; diversos autores resistem a essa classificação; há também teóricos que rejeitam a ideia de classificar obras historiográficas, sob pena de simplificá-las ou empobrecer a percepção de suas características mais singulares. (BARROS, 2014c, p. 12)

Em defesa dessa multiplicidade teórica que compõe a História, José D’Assunção Barros cunhou a noção de “acordes historiográficos”. Como Barros também tem formação na área de Música, ele se utilizou de elementos que fazem parte desse universo, como o acorde musical, e fez um paralelo com a análise historiográfica. Como o acorde é “um conjunto de notas musicais que soam juntas e assim produzem uma sonoridade compósita” (Barros, 2014c, p. 15), a noção de “acorde historiográfico” nada mais é do que uma metáfora para simbolizar a Teoria da História e as diversas produções historiográficas, mostrando, como em determinados autores, as notas historiográficas se superpõem, interpenetram-se e interferem umas sobre as outras. Nenhum paradigma é habitado por pensadores inteiramente homogêneos entre si, mas apenas

por pensadores que apresentam determinadas afinidades em relação a certos parâmetros importantes num determinado contexto, pois nenhum historiador é a-histórico.⁵⁷

Figura 4 – O “acorde” em sua representação visual, como superposição de notas

Cabe aqui retomar os processos de configuração dos principais paradigmas historiográficos no intuito de reafirmar e perceber a presença desses “acordes historiográficos”, a começar pelo Materialismo Histórico. Mesmo sendo considerado um dos paradigmas historiográficos mais revolucionários – sobretudo por trazer para o palco principal da História as análises econômicas e personagens até então esquecidos, como os trabalhadores – é fato que o Materialismo Histórico proposto por Karl Marx também carrega as marcas das filosofias da História. Afinal, pensar a história como um processo evolutivo que caminha para um fim não seria um dos pressupostos da Filosofia da História? E não é essa a visão de Marx quando afirmou que a história é marcada pela evolução dos modos de produção e que o seu fim seria

⁵⁷Sobre essa relação entre os acordes teóricos e o contexto de produção das obras, Barros (2014c) reforçou que “Não há como estranhar que, nas últimas décadas do século XIX e na primeira década do XX, o ‘harmônico’ da confiança no progresso estivesse tão presente no ambiente mental de boa parte dos intelectuais europeus. Vozes como a de Nietzsche, desde sua época já um crítico da confiança ilimitada no progresso, repercutiam menos intensamente no período da *Belle Époque*, ao menos no que se refere à questão do otimismo em relação ao futuro. Podemos imaginar como esse quadro mental tendeu a se transmutar para uma nova tonalidade, mais sombria, quando os aeroplanos se transformaram em eficazes armas para o bombardeio aéreo, e quando grandes caminhões passaram a transportar muletas produzidas em série para pernas que ainda seriam cortadas e destruídas nos campos de batalha. Pode-se compreender perfeitamente as notas de ‘pessimismo trágico’ que se viram favorecidas pelo novo contexto, no qual a Revolução Industrial agora se dirigia para a produção de meios de destruição em massa, e os meios de comunicação começavam a se voltar para a alienação e manipulação coletiva. [...] um ‘acorde teórico’, portanto, não deve ser pensado como algo que possa estar isolado do seu contexto.” (p 50-51)

no momento em que o capitalismo fosse derrotado pelas forças dos trabalhadores, imbuídos do desejo de coletivização dos modos de produção e consequente implantação do socialismo?

Positivistas e historicistas também apresentam os seus “acordes historiográficos”. Os dois modelos teóricos se apropriam de parte do projeto historiográfico das filosofias da História, os primeiros no que se refere a encontrar leis gerais que orientam a história e os segundos na retomada de um viés romântico relativo a analisar as particularidades históricas. Mas nem todos os positivistas, por exemplo, têm a intenção de encontrar regularidades na história.

Mas na prática e na sua singularidade, os historiadores e cientistas sociais podem combinar aspectos de um modelo e outro, colocar-se entre eles – situar-se, em relação a determinada questão, a meio caminho entre Historicismo e Positivismo. Já trouxemos o exemplo da Escola Metódica da historiografia francesa do final do século XIX – constituída por historiadores que rendem homenagem ao Positivismo, mas não chegam a realizá-lo na prática, uma vez que seus principais expoentes não estão nem um pouco preocupados em encontrar leis gerais para a História, mas sim, em sua maioria, em apenas descrever factualmente as singularidades dos processos históricos: “narrar fatos”, em alguns casos tão somente isto. Alguns destes historiadores metódicos combinam uma certa reverência positivista com a factualidade do Historicismo mais retrógrado. Não são nem uma coisa nem outra, rigorosamente: nem positivistas, nem historicistas. (BARROS, 2014b, p. 157-158)

Nem mesmo dentre os historicistas temos as mesmas concepções teórico-metodológicas, um pensamento coeso em torno do que buscar na história e que métodos utilizar nessa busca. Apesar de representarem um braço renovado das filosofias da História, herdando do romantismo o enfoque particularizante e dando origem às clássicas histórias nacionais, os historicistas se subdividem em dois grupos: um mais conservador, pois reconhece que a relatividade do trabalho historiográfico só se faz presente nos documentos (bastando, assim, empreender a crítica documental para se produzir um conhecimento verdadeiro, objetivo), e um mais revolucionário, relativista, que conta com nomes como Droysen e Dilthey e defende que a relatividade está presente também nas análises do historiador, por ele se encontrar mergulhado na história e, por isso mesmo, ser “passível de se tornar objeto histórico em um futuro distante”. (BARROS, 2014b, p. 144)

Essa ideia de buscar produzir um conhecimento histórico objetivo, afastando as marcas da perspectividade (método comum entre os positivistas e historicistas historizantes) será encarada pelos historicistas renovados como uma utopia. Partem do pressuposto de que é impossível descolar o historiador da realidade em que ele vive, o que significa dizer que todas obras historiográficas são fruto da visão de mundo do historiador. A proposta de pesquisa e definição do objeto, a seleção e construção das fontes documentais e o próprio processo analítico são o resultado de escolhas feitas pelo historiador a partir do lugar social que ele ocupa.

Muito embora Leonardo Boff não seja um teórico da História, é autor que enfatiza essa relatividade das leituras e, portanto, é considerado um excerto coringa quando o assunto são as diversas visões de mundo.

Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpretam a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiência tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Sendo assim, fica evidente que cada leitor é co-autor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo em que habita. (BOFF, 2010, p. 9)

Essa visão acerca da relatividade presente na produção historiográfica será apropriada pela futura Escola dos *Annales*, nas primeiras décadas do século XX. O argumento central dos *annalistas* baseia-se na noção de História-problema, ou seja, a produção historiográfica tem a intenção de responder aos questionamentos do presente do historiador. É, de fato, a compreensão de que a História, ainda que se referindo ao passado, faz-se no presente. E o presentismo de autores como Benedetto Croce já tinha produzido uma frase que chamava a atenção para o fato de que “toda história é contemporânea”. Trata-se de uma frase proferida por Croce, mas retomada diversas vezes por vários autores, como é o caso de Lucien Febvre em seus *Combates pela História* (1989, p. 83).

A história, resposta às perguntas que o homem de hoje necessariamente se faz. Explicação de situações complicadas, em meio às quais ele debaterá menos cegamente caso conheça a origem. Lembrança de soluções que foram soluções no passado e que, portanto, não poderiam de modo algum ser as soluções do presente. Compreender bem em que o passado difere do presente: que escola de flexibilidade para o homem alimentado de história.

Somado a esse aspecto da relatividade das análises históricas, os *annalistas* também beberão na fonte do Materialismo Histórico, sobretudo no que se refere a abrir um espaço na historiografia para sujeitos e grupos até então à margem, para vozes sufocadas pelos gritos dos “heróis nacionais”. Surgem as histórias das “minorias”, como a História das Mulheres, a História da Loucura, a História da Infância e tantas outras voltadas para o reconhecimento de que a história é feita por todos, independentemente de quem é e do lugar social que ocupa. Amplia-se o olhar do historiador e isso provoca enriquecimento das produções historiográficas, não somente em termos de quantidade de obras, mas, e sobretudo, pelas temáticas que são incorporadas. Essa ampliação do enfoque temático só foi possível a partir de um novo olhar a respeito das fronteiras científicas, olhar este que permite às análises historiográficas uma

construção apoiada em referenciais teóricos diversos, até mesmo advindas de outros campos do conhecimento, pois é o objeto de estudo que definirá a que acordes teóricos o historiador deve recorrer.

Conhecer os grandes paradigmas teóricos que se disponibilizam para o trabalho historiográfico é fundamental para a formação do historiador. Aderir integralmente a um desses paradigmas, a tudo o que até hoje disseram os maiores autores ligados ao paradigma escolhido, pode não ser igualmente salutar. A recomendação é que só se deve aderir a todos os elementos de um determinado paradigma, ou, mais restritamente ainda, a uma determinada subcorrente teórica no interior desse paradigma, se o pesquisador sentir-se inteiramente à vontade com o seu tema no ambiente teórico proporcionado por essa sua escolha. Aceitar imposições cegamente é, via de regra, contraproducente e limitador, mormente quando acabamos de definir ‘Teoria’ como um ‘modo de ver as coisas’. Encarar a teoria como doutrina ou dogma, recusar-se a aceitar aportes interessantes que tenham sido originados em outros campos teóricos, rejeitar o contato ou o diálogo com autores que se acredita serem incompatíveis com o ‘modo de ver’ que se escolheu definitivamente e por todo o sempre, e algo equivalente a aceitar uma viseira definitiva: a lente que substituirá o verdadeiro olho do pesquisador – este que deveria sempre se conservar como um olho humano, aberto ao desafio de explorar novas paisagens – e que corre o risco de se converter, com a estagnação teórica, em ‘olho de vidro’, inerte e já sem função recriadora. Uma coisa é enxergar o mundo a partir destas ‘lentes’ que são as teorias, cada qual permitindo uma perspectiva diferenciada e colorizando o mundo de uma nova maneira; outra coisa é enxergar (não enxergar) o mundo através de um ‘olho de vidro’, colado definitivamente ao rosto para disfarçar a verdadeira ausência de visão. Em casos como este, a ‘teoria’ pode contribuir mais para ‘cegar’ do que para abrir a mente em direção a ‘novos modos de ver as coisas’. (BARROS, 2014a, p. 225-227)

Essa tentativa infrutífera e mesmo descabida de cerrar um autor e suas obras num único modelo historiográfico é feita tanto pelo próprio historiador – que acredita que não possa “ficar em cima do muro” e precisa escolher um dos lados/modelos historiográficos – quanto por seus opositores teóricos, que buscam de todas as formas desqualificar as produções de correntes historiográficas supostamente contrárias. Um exemplo clássico de autor cuja apropriação foi feita de forma particularmente equivocada, provocando certos vícios de análises historiográficas que se fazem presentes até hoje, é o caso de Leopold von Ranke. As apropriações que a Escola dos *Annales* fizera das obras de Ranke transformaram-no na representação do que havia de pior em termos de escrita da História. Além de Seignobos e Langlois, Ranke era mais um bode expiatório dos *annalistas*.

Leopold von Ranke (1795-1886) foi um historiador alemão do século XIX. Ocupa posição simbólica privilegiada justamente por ser o fundador da Escola Histórica Alemã, de onde nasce o Historicismo. A paixão de Ranke por temas relacionados à história teve início após os primeiros contatos com os romances históricos de Walter Scott⁵⁸, um renomado escritor

⁵⁸Walter Scott (1771-1832), autor de *Ivanhoé* (1819) e outros romances históricos, era um dos seus autores [de Ranke] preferidos. Seu estilo, matizado por Ranke de modo a não interferir na cientificidade da historiografia de

escocês que se dedicou a escrever obras ambientadas na Idade Média. Essas leituras feitas por Ranke deixaram-no tão fascinado por esse tipo de literatura e pelos temas abordados que ele decidiu realizar, por conta própria, uma série de pesquisas sobre a Idade Média, no intuito de melhor conhecer esse período histórico presente nas obras de Scott e que tanto o instigava.

Ao realizar as primeiras pesquisas sobre a Idade Média, Ranke chegou à seguinte conclusão: os romances de Scott não eram fiéis à realidade histórica que se propunha a narrar. Tratava-se de obras ficcionais, com alta dose imaginativa e liberdade de escrita que permitiam ao autor florear sobre os fatos para torná-los mais atraentes aos leitores. Ranke, que sempre acreditou conhecer o passado histórico da Idade Média com base nas leituras de Scott, sentiu-se traído e esse sentimento alimentou uma disposição para empreender uma série de estudos que comprovassem como os romances históricos de Scott estavam longe de retratar a realidade⁵⁹.

Foi assim que Ranke enveredou para o mundo da História. O ponto forte de suas produções e das de outros pioneiros do historicismo, ou a nota mais grave do “acorde de Ranke”, relaciona-se com a metodologia de trabalho do historiador, calcada no método de crítica documental.

Os historicistas, no entanto, levam muito além a crítica documental, porque à parte de se assenhorear de técnicas para a crítica externa, passam a atribuir à documentação um lugar fundacional para a análise histórica. A atenção central à fonte de época, e a uma metodologia que a permita abordar com maior precisão, constitui o vértice de partida do ideário historicista, cumprindo fazer acompanhar essa atenção às fontes pela consciência de que qualquer documento foi um dia produzido por seres humanos sujeitos a contextos históricos e interesses específicos. (BARROS, 2014c, p. 70-71)

Pode-se dizer que o empreendimento de Ranke e dos demais historicistas inaugurou uma nova concepção de História, atrelada a um método científico de pesquisa⁶⁰. Não se tratava

novo tipo que ele mesmo [Ranke] propunha, é também ele mesmo um harmônico oculto no ‘acorde historiográfico’ de Ranke.” (BARROS, 2014c, p. 81)

⁵⁹A desilusão de Ranke em relação a Walter Scott fora abordada por diversos autores, como Grafton (1998): “Enquanto lecionava no *Gymnasium*, ou escola secundária, em Frankfurt-am-Oder, Ranke apaixonou-se por Walter Scott, cujos romances ressuscitaram a Idade Média e a Renascença para ele e para muitos outros. Porém o caso amoroso sofreu uma perturbação profunda. Verificou-se que Scott era tão pouco confiável quanto encantador. Uma comparação com a tradição histórica, tal como a preservada pelo cronista Phillipe de Comines e pelos relatos contemporâneos, revelou que o Carlos da Borgúndia e o Luís XI do *Quentin Durward* de Scott nunca haviam existido realmente. Ranke considerou esses erros – que julgou deliberados – imperdoáveis. Mas julgou-os igualmente inspiradores.” (p. 44). Assim começa a carreira do historiador Leopold von Ranke, com narrativas que desmontavam a de seus predecessores após todo um estudo comparativo para se produzir uma História crítica.

⁶⁰Sobre a importância do método de pesquisa inaugurado pelos historicistas, assim Barros se posicionou: “Além da análise integrada das diversas instâncias do documento – entre as quais a autenticidade, a veracidade, os modos de análise da própria informação que iriam ser sofisticados gradualmente – a própria coleta de documentação e constituição de novos tipos de fontes (na época de Ranke, essencialmente arquivísticas e ligadas à política, à diplomática e às instâncias institucionais) foi um elemento que trouxe efetivamente um novo tônus àquela historiografia que agora se postulava como científica.” (BARROS, 2014c, p. 71)

apenas da adoção de técnicas de crítica documental, que eram realmente muito importantes, mas de trazer a fonte histórica para um novo lugar na História, deixando de ter um caráter meramente ilustrativo para adquirir o status demonstrativo. Contra os romances de Scott, surgia uma nova História, na visão dos primeiros historicistas muito melhor e mais atraente que as anteriores porque fiel ao ocorrido.

Ninguém, com certeza, acreditava nisso mais firmemente do que o próprio Ranke. Outros historiadores se queixam de precisar ler fontes entediadas e visitar arquivos empoeirados e distantes de casa. Porém, as coleções de fontes primárias e pastas de arquivos tinham sobre Ranke o efeito de uma folha de alface sobre um coelho. Suas cartas evocam os requintados prazeres de mergulhar em documentos com uma vivacidade raramente alcançada nesse contexto. (GRAFTON, 1998, p. 42)

O fato dos primeiros historicistas almejavam produzir uma História neutra e objetiva acabou fazendo com que muitos fossem classificados como positivistas, inclusive o próprio Ranke. Há autores que chegam mesmo a classificá-lo como “positivista”, o que, na opinião de Barros (2014c) é algo incorreto, pois a marca mais forte da historiografia rankeana está assentada na busca por escrever histórias nacionais, particulares (algo distante do horizonte de expectativa dos positivistas), reconhecendo a “singularidade de cada época e, dentro desta, de cada nação, além de estar atento à peculiaridade dos diversos indivíduos que fazem a História.” (BARROS, 2014c, p. 88)

De todo modo, os que queriam enquadrar (e desqualificar) as obras de Ranke como tipicamente positivistas se utilizavam de uma frase presente no prefácio do seu primeiro livro, as *Histórias dos povos românicos e germânicos de 1494 a 1514*, e que supostamente indicava uma pretensão de “contar os fatos tal como aconteceram”. (RANKE, 2004). Um dos maiores críticos de Ranke, Lucien Febvre adotava até mesmo uma postura sarcástica para se referir ao pai do Historicismo.

Muitos historiadores, e dos bem formados e conscientes, o que é pior, muitos historiadores se deixam ainda perder pelas próprias lições dos vencidos de 1870. Ah, eles trabalham muito bem! Eles fazem história do mesmo modo que suas avós se dedicavam à tapeçaria. Pontinho por pontinho. Eles são aplicados. Mas quando lhes perguntamos por que este trabalho todo, a melhor resposta que conseguem dar, com um sorriso de criança, é a palavra cândida do velho Ranke: ‘Para saber exatamente como é que as coisas aconteceram’. Com todos os detalhes, naturalmente. (FEBVRE, 2001, p. 82)

Para muitos, especialmente os *annalistas*, Ranke se transformaria no principal refrão da História factual. Todavia, qualquer frase precisa ser analisada dentro do conjunto que compõe a obra, pois extraída de seu texto e de seu contexto, desconectada de suas intertextualidades, pode passar a significar muita coisa e até mesmo algo diverso do que o seu autor quis dizer.

A análise não só do conjunto da obra como também de outros escritos de Ranke permite salientar que ao usar essa frase estaria, em primeiro lugar, criticando um setor da historiografia que julgava a história – crítica essa, aliás, também empreendida por Bloch em *Apologia da história ou o ofício de historiador* (2001) – e, em segundo lugar apenas se distanciando em relação aos romancistas históricos, pois não tinha a intenção de florear a história para conquistar mais leitores.

No texto original de Ranke, dialogando com outras de suas partes, a célebre frase rankeana complementava esses sentidos. Contudo, recortado com impiedade ou veneração do texto dentro do qual esse dito apresentava outras possibilidades de sentido, e exposto isoladamente, como *aforismo*, esta frase facilmente se transformava no principal refrão da História Factual. O “dito de Ranke” adquiriu, com o tempo, esse duplo sentido de resignação à factualidade e de que o historiador poderia almejar absoluta neutralidade na elaboração do conhecimento histórico. Foi utilizado com este sentido tanto por críticos da História Factual como por seus cultuadores tardios. Com isso, claro, ganhou vida própria para além do que pensaria ou poderia ter desejado Ranke. (BARROS, 2012, p. 112-113).

Por muito tempo, as produções historiográficas se detiveram a travar batalhas em torno da supremacia de um dos paradigmas historiográficos e era como se a validade do trabalho de um autor estivesse necessariamente atrelada ao desmerecimento de uma série de outros. Contudo, e tomando emprestado a tese de Barros em relação aos “acordes historiográficos”, a partir do momento em que essas disputas são deixadas de lado e os historiadores (e demais cientistas sociais) percebem que não é necessário escolher um dentre os diversos modelos de produção do conhecimento histórico, a historiografia se torna ainda mais rica e singular.

Obviamente, não se trata de uma singularidade que a afasta de outras ciências ou que a obrigue a adotar uma forma única de trabalho, mas uma singularidade que permita os diálogos, as interconexões, os compartilhamentos de lentes teóricas e de métodos de pesquisa. Muito mais importante do que saber se Ranke é positivista ou historicista, por exemplo, é analisar suas obras e perceber de que forma elas podem ser agregadas a outros estudos históricos. O que fará com que, num estudo, escolha-se Ranke e outros autores como suportes teóricos é o objeto de pesquisa, pois é a partir dessa primeira seleção feita pelo pesquisador que as perguntas serão colocadas e se iniciará a busca pelas respostas, longe de qualquer apego a correntes historiográficas. “Abrir-se à novidade, de todo modo, é sempre uma excelente postura”. (BARROS, 2014a, p. 229)

CAPÍTULO 3

IMBRICAÇÕES ENTRE A HISTÓRIA ESCOLAR E AS DIFERENTES PERSPECTIVAS HISTORIOGRÁFICAS

Dos historiadores espera-se que conheçam bem a historiografia, os pressupostos teórico-metodológicos que orientam o seu trabalho, as técnicas de investigação, os procedimentos para o tratamento das fontes de pesquisa. Além de tudo isso, daqueles que são também professores de História, espera-se que conheçam os conteúdos, as práticas pedagógicas e os procedimentos didáticos. No entanto, não é usual esperar que eles conheçam, também, a história da disciplina que pesquisam ou que ensinam. Seria, porém, desejável que isso ocorresse (FONSECA, 2006, p. 7).

No segundo capítulo desta tese, foram apresentadas as condições que propiciaram a cientificação do conhecimento histórico, processo ocorrido principalmente no decorrer do século XIX e associado ao advento do Positivismo e do Historicismo. Viu-se que, num primeiro momento, a busca por um status científico levou as diversas Ciências Humanas (como a História) a se aproximarem dos pressupostos metodológicos adotados pelas Ciências Exatas, tidas como as ciências por excelência. Acreditava-se que era possível a um historiador produzir um conhecimento objetivo e decifrar as leis gerais que estariam por trás do movimento da história usando, para isso, os mesmos métodos de pesquisa de físicos e/ou químicos, por exemplo. Foi nesse ínterim que nomes como dos sociólogos Augusto Comte (1798-1857) e Émile Durkheim (1858-1917), dos historiadores Taine (1828-1893), Renan (1823-1892) e Buckle (1821-1862), assim como do matemático iluminista Condorcet (1743-1794) se consagraram como referência para os estudos que buscavam regularidades nos fatos sociais e aproximavam, metodologicamente, as Ciências Humanas das Ciências Exatas. É de Condorcet a tese de que seria possível desenvolver uma “matemática social” aplicando o cálculo das probabilidades às ciências sociais, como se nota no excerto a seguir:

[o estudo dos fatos sociais] foi abandonado ao acaso, à avidez dos governos, à astúcia dos charlatães, aos preconceitos ou aos interesses de todas as classes poderosas [A aplicação do novo método] permitirá seguir, nas ciências da sociedade, um caminho quase tão seguro quanto o das ciências naturais (CONDORCET, 1990, p. 211-212).

Em contraposição aos positivistas, os historicistas consideravam que o papel da História não estava em identificar leis gerais, mas, ao contrário, em analisar as particularidades na história. O enfoque se voltava cada vez mais para as chamadas histórias nacionais e, com elas, a exaltação dos feitos dos grandes homens do passado. Foi com esse paradigma historiográfico que surgiu um método de pesquisa específico dos historiadores: o método de crítica documental, pautado em estudos filológicos (herança das histórias teológicas), como forma de atestar a autenticidade do documento, assim como na consideração do lugar social de produção, indagando sobre a autoria de maneira ampla: quem produziu o documento? Quando? Onde e por quê? Qual a nacionalidade e a religiosidade do autor? Ou seja, a produção historiográfica deveria levar em conta a subjetividade presente nas sociedades e nos vestígios por elas deixados e/ou registros produzidos.

Essa visão relativista da História foi sendo cada vez mais aprimorada pelos historicistas, a ponto de passarem a considerar também a influência da subjetividade do historiador na produção do conhecimento histórico. Imerso na história, seria impossível a esse profissional se desvencilhar das representações e valores concernentes ao período em que vive, apresentando, assim, obras que trazem as marcas de onde os seus pés pisam e os seus olhos veem. Nomes como dos historiadores Wilhelm Dilthey (1833-1911) e Johan Gustav Droysen (1808-1884) levantaram essa bandeira da relatividade, defendendo a importância da pergunta e abrindo o caminho para novas frentes historiográficas.

Quando os tempos são calmos, [os historiadores] estão normalmente satisfeitos com o passado [...]. Mas nos períodos tempestuosos, quando a vida parece sair dos quadros habituais, aqueles que o presente descontenta estão igualmente descontentes com o passado. Em tais períodos, os historiadores estão dispostos a submeter o passado a um severo exame [...] a proferir veredictos [...] aprovando ou desaprovando o passado à luz de seu descontentamento. O passado é uma espécie de écran sobre o qual cada geração projeta a sua visão do futuro, e, por tanto tempo quanto a esperança viva no coração dos homens, as ‘histórias novas’ se sucederão. (BECKER, 1959, p. 168-170)

Se a História é produzida por alguém imerso na história – o historiador profissional –, isso significa dizer que “Toda História é contemporânea” (Benedetto Croce), haja vista que são os questionamentos dos historiadores que condicionam o retorno ao passado e influenciam na reconstrução da história. Esse ponto de vista, desenvolvido inicialmente pelos historicistas, relaciona-se diretamente com a noção de História-problema cunhada pelos *annalistas* anos mais tarde e que passa pela compreensão da distinção e, ao mesmo tempo, pela interconexão entre o presente e o passado, a partir da problemática colocada pelo historiador.

Método histórico, método filológico, método crítico: belas ferramentas de precisão. Eles honram seus inventores e essas gerações de usuários que as receberam de seus antecessores e as aperfeiçoaram. Mas saber manejá-las, gostar de manejá-las – eis algo que não é suficiente para ser historiador. Apenas aquele que se lança na vida inteiramente – com o sentimento de que mergulhando nela, banhando-se nela, deixando-se impregnar, assim, pela humanidade presente – é digno deste belo nome; ele multiplica por dez suas forças de investigação, seus poderes de ressurreição do passado. De um passado que detém e que, em troca, lhe restitui o sentido secreto dos destinos humanos. (FEBVRE, 2011, p. 84)

A defesa da proximidade metodológica entre as Ciências Humanas e as Ciências Exatas, a consciência da relatividade do conhecimento histórico e a certeza de que “Tudo é História” (Karl Marx) são aspectos característicos dos diversos paradigmas e escolas históricas que ajudaram a constituir o que hoje concebemos como História científica. Esse olhar histórico sobre a História, apresentado ao longo do capítulo 2, teve a intenção de corroborar com o argumento central que perpassa toda a coleção de Teoria da História de Barros (2012, 2013, 2014a, 2014b, 2014c), segundo a qual é praticamente impossível tentar cerrar um autor e suas obras num único paradigma historiográfico (daí a relevância de se propor a formulação de uma matriz disciplinar com um núcleo duro mínimo, presente em quaisquer dos modelos historiográficos, composto, sobretudo, pela consideração ao tempo e pelo trabalho com fontes históricas), pois a riqueza do conhecimento histórico reside justamente no fato de ele poder contar com essa liberdade de apresentar uma sinfonia de acordes teórico-metodológicos sem qualquer prejuízo para a validade desse conhecimento.

Nesse sentido, muito mais relevante do que escolher uma entre as diversas formas de se produzir o conhecimento histórico é ter a certeza de que atualmente ninguém mais ousaria criticar determinadas escolhas do historiador, pois já se sabe que elas dependem única e exclusivamente do que ele tomará para si como objeto de pesquisa, argumento fundamentado na afirmação de Barros de que “Em termos de teoria, cada historiador está condenado a ser livre” (2014a, p. 92).

Se os historiadores usufruem dessa liberdade teórico-metodológica simplificada na noção de acordes historiográficos, então seria correto supor que os professores de História naturalmente também experimentam dessa mesma liberdade teórica no cotidiano em sala de aula? Afinal de contas, há uma natureza do conhecimento histórico escolar? Qual é essa natureza?

3.1 Abordagem histórica sobre o ensino de História

Assim como a História científica, a disciplina escolar História também surgiu na Europa (França), no século XIX, e sua necessidade se fez sentir a partir da formação dos Estados Nacionais. Esse processo, iniciado com a delimitação das fronteiras geográficas e a configuração da política governamental, necessitava também da construção e difusão tanto de uma história quanto de um projeto de identidade nacional que pudessem afastar quaisquer riscos de uma fragmentação política e/ou territorial. A ideia era contratar historiadores para que redigissem a genealogia dessas novas nações, com destaque para um passado comum, responsável por congregar a população nas suas diferenças em prol da segurança da nação.

Esses objetivos, que perpassavam os projetos nacionais, apresentavam estreita relação com as prerrogativas dos historiadores positivistas, sobretudo, no que diz respeito à concretização da proposta de conciliação de classes. O temor de que revoltas populares pudessem de alguma forma colocar em risco as conquistas burguesas, como a defesa da propriedade privada e a instauração de privilégios sociais baseados na renda, levou essa classe a empreender um movimento historiográfico (mas também político) que apagava as diferenças e ressaltava os aspectos comuns que uniam todos os grupos sociais de uma mesma nação. Foi realizado um verdadeiro trabalho de conformação da nacionalidade, a partir da construção de um passado comum e do reconhecimento coletivo, de que o bem da nação estaria acima de qualquer interesse individual. Destacando traços culturais como a língua, as festas e as comidas “típicas”, as histórias nacionais cumpriam o seu papel de unir e conciliar os diferentes grupos sociais, evitando, assim, que a ordem social estivesse ameaçada.

De um lado, a crença de que a humanidade avança inexoravelmente para um mundo melhor, a partir dos progressos tecnológicos que vão acontecendo naturalmente, convidaria a que se refreasse o ímpeto revolucionário e autorizaria os seres humanos pertencentes às classes menos favorecidas a ‘esperarem as coisas acontecerem’, de outro lado, o culto ao Progresso – na verdade de um ‘progresso tecnológico’ – oculta o fato de que este tipo de progresso não vem acompanhado necessariamente de progresso nas relações sociais, na ética, na espiritualidade, na busca de supressão da desigualdade humana. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), uma voz ainda solitária no século do otimismo iluminista, já havia chamado atenção, em seu *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade* (1755), para o fato de que o que lhe parecia ampliar-se progressivamente era a ‘desigualdade humana’. De Rousseau, no século XVIII a Walter Benjamin (1892-1940), na primeira metade do século XX, passando por nomes solitários como Rudolf Hermann Lotze (1817-1881), Auguste Blanqui (1805-1881) ou Friedrich Nietzsche (1844-1900), poucas são as vozes que, no século XIX, levantam-se teoricamente contra a ideologia do progresso. Mais ainda, esta ideologia do progresso que se torna dominante perde o matiz revolucionário positivista do século seguinte e irá incorporar um novo matiz, nitidamente

conservador no que concerne à manutenção das hierarquias sociais. (BARROS, 2014b, p. 94-95)

Arelada a essa função de construir uma historiografia nacional, estaria a preocupação de fazer com que essa história chegasse a um número cada vez maior de pessoas, sendo difundida coletivamente de forma a consolidar esse espírito nacional comum. A institucionalização do ensino de História nas escolas cumpriria com esse objetivo de inculcar esse senso de coletivo nacional e, assim, proteger a unidade territorial e política da nação, salvaguardando os interesses da elite burguesa. Tratava-se de um modelo de ensino com o foco no passado para comprovar a grandiosidade da nação e desenvolver o orgulho nacional. Ao fortalecimento do Estado-nação, vinculava-se “a construção e a consolidação de uma identidade nacional coletiva, a afirmação nacional perante outras nações, a legitimação de poderes constituídos e a História enquanto conhecimento social e culturalmente produzido e seu ensino nas escolas.” (FONSECA, 2006, p. 26)

A História surgiu como disciplina curricular no interior da organização do sistema público de ensino, no contexto das lutas burguesas na França do século XVIII. Nesse período, a educação além de publicizada tornou-se também universal, gratuita, leiga e obrigatória. À História coube, enquanto disciplina curricular, buscar no passado a justificação da importância da classe social emergente bem como dos objetivos de sua luta. O século XIX acrescentou, paralelamente aos grandes movimentos que ocorreram visando construir os Estados Nacionais sob hegemonia burguesa, a necessidade de retornar-se ao passado, com o objetivo de identificar a ‘base comum’ formadora da nacionalidade. Daí os conceitos tão caros às histórias nacionais: Nação, Pátria, nacionalidade, Cidadania. (NADAI, 1986, p. 106)

A História como disciplina escolar⁶¹ surgiu no Brasil na primeira metade do século XIX. Antes disso, no período colonial, a educação escolar brasileira estava a cargo da Companhia de Jesus, vinda em 1549, com o Padre Manuel da Nóbrega. As diretrizes curriculares dos jesuítas estavam reunidas no *Ratio Studiorum*, de 1599, um conjunto de normas e orientações pedagógicas que definia os procedimentos de ensino. Como o objetivo da Companhia de Jesus era evangelizar, formar moralmente e difundir virtudes cristãs, no *Ratio Studiorum* não havia menção sobre conteúdos escolares. O contato dos alunos com a História dava-se por meio da leitura de textos gregos e latinos, entre os quais figuravam autores como Tito Lívio, Tucídides, Xenofonte e Tácito. “A História não se constituía, pois, como disciplina escolar e tinha, na verdade, função instrumental, com objetivos exteriores a ela”. (FONSECA, 2006, p. 39)

⁶¹“Os estudos consideram, portanto, o surgimento da disciplina escolar, tal como tem sido definida pelos especialistas: o conjunto de conhecimentos dotado de organização própria para o estudo escolar, com finalidades específicas ao conteúdo de que trata e formas próprias para a apresentação desse conteúdo.” (FONSECA, 2006, p. 31)

Em meados do século XVIII, quando Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, assumiu a função de secretário de Estado do Reino, foram feitas reformas educacionais com vistas a modernizar e desenvolver o Estado português e, em menor grau, os seus domínios. Sob influência do Iluminismo, o governo português de D. José I teve na figura do Marquês de Pombal o expoente máximo do Despotismo Esclarecido, trazendo marcas liberais para a administração portuguesa, a começar pela secularização do ensino.⁶² A educação se voltou para o desenvolvimento do país e, por isso, apresentava-se mais pragmática e secular. O resultado final desse processo ficou marcado pela expulsão da Companhia de Jesus de todo o Império português, em 1759, e, também, por um maior destaque aos conteúdos históricos, ainda que não estivessem organizados na forma de uma disciplina escolar autônoma.

Para o governo do Marquês de Pombal, a reforma educacional tornou-se prioritária, por meio da implantação de uma educação pragmática que visava, primordialmente, à formação dos quadros administrativos da burocracia estatal, que fariam avançar o desenvolvimento do país e garantiriam sua autonomia frente às potências europeias de então. A força do processo de secularização dessas reformas levou ao enfrentamento com a Companhia de Jesus, principal controladora do sistema educacional no império português, culminando com a expulsão dos jesuítas de todo o Império em 1759. A Universidade de Coimbra passou por expressiva reorganização, por meio da qual foram revistos métodos, currículos, criadas faculdades e estabelecimentos anexos, observando-se sempre o “espírito moderno” que movia as reformas. Buscava-se estimular e difundir a formação técnica e científica que pudesse contribuir para o desenvolvimento econômico, sem, contudo, negligenciar-se a formação jurídica, central para o funcionamento de um Estado fortemente legislador e fiscalizador. O governo pombalino preocupou-se, também, em garantir a realização desse amplo projeto educacional por meio da padronização de currículos e do uso de livros e de manuais escolares, cujas produção e circulação estavam, agora, sob o controle da Real Mesa Censória, criada em 1768, retirando da Inquisição a hegemonia sobre a censura da vida intelectual em todo o mundo português. (FONSECA, 2006, p. 40)

A História como disciplina escolar apareceu pela primeira vez nos currículos brasileiros no século XIX, quando o Colégio Dom Pedro II⁶³, criado em 1837, no Rio de Janeiro, instituiu

⁶²As ideias liberais iluministas, defensoras da razão e do progresso, avançavam na Europa do século XVIII e as monarquias absolutistas, como de D. José I, de Portugal, de Frederico II, da Prússia e de Catarina II, da Rússia temiam que essas ideias ganhassem terreno a ponto de haver uma mudança drástica na forma de governo, com a perda de poder dessas monarquias. Assim, a saída encontrada para a manutenção das monarquias absolutistas estava na adoção de medidas liberais, como a secularização do ensino, de modo que os súditos do reino acreditassem que o governo estava realmente disposto a mudar. Essa “maquiagem” liberal adotada pelas monarquias absolutistas, seguindo os conselhos de filósofos iluministas, ficou conhecida como “Despotismo Esclarecido”.

⁶³“O Colégio Dom Pedro II, antigo Colégio dos Órfãos de São Pedro, foi criado em 1837 por decreto do regente Pedro de Araújo Lima. Considerado um dos marcos da educação secundária brasileira, seus professores participaram da criação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (quando era Distrito Federal), do Colégio militar e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 10).

seus programas curriculares introduzindo, a partir de 1838, o ensino de História ao longo de suas oito séries.⁶⁴

Os conteúdos históricos ensinados no Colégio Dom Pedro II eram consonantes com as diretrizes definidas pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838, e que tinha a missão de elaborar uma história nacional e de difundi-la por meio da educação, mais precisamente por meio do ensino de História. Com o financiamento do governo, o IHGB enviava geógrafos, antropólogos, historiadores e outros cientistas em viagens pelo país para mapear as principais características dessa nação recém independente, recriando um passado, solidificando mitos de fundação e ordenando fatos e personagens, até então dispersos. Essas excursões etnográficas objetivavam elaborar uma história que exaltasse o passado comum dos povos, apagando as diferenciações e evitando, assim, o perigo dos regionalismos. Isso explica a vitória do alemão Karl Philipp von Martius no concurso de monografias promovido pelo IHGB, com a sua proposta de história do Brasil que destacava a mistura das três raças (índio, branco e negro) para explicar a formação da nacionalidade brasileira.

Contudo, Martius e outros historiadores ligados ao IHGB, como Francisco Adolfo de Varnhagen, usavam o argumento da miscigenação para embasar teorias racistas que previam o gradual branqueamento da população. Os incentivos do governo imperial à imigração de europeus para o Brasil, sobretudo a partir de 1850, justificavam-se tanto pela necessidade de mão de obra (haja vista as frequentes exigências inglesas para que o Brasil colocasse fim à escravidão) quanto pela convicção de que era possível, com a mistura de raças, branquear a população brasileira, sendo esse um caminho seguro para a civilização.

A obra *A Redenção de Cam* (Figura 5), do pintor espanhol Modesto Brocos, retrata as teorias raciais do fim do século XIX e a tese do necessário e possível branqueamento da população, a partir do processo de miscigenação. O título da obra é uma referência ao episódio bíblico da maldição lançada por Noé sobre seu filho, Cam, e todos os seus descendentes, conforme apresentado no livro Gênesis. Punindo Cam por zombar de sua embriaguez, Noé profetiza que o filho seria escravo dos seus irmãos. A crença popular de que os povos da África descenderiam de Cam serviu como argumento de ideólogos e mercadores para validar o comércio de escravos africanos, principalmente para a América.

⁶⁴“No Brasil, sob influência do pensamento liberal francês e no bojo do movimento regencial, após a Independência de 1822, estruturou-se no Município do Rio de Janeiro o Colégio Pedro II (que durante o Império funcionaria como estabelecimento-padrão de ensino secundário, o mesmo ocorrendo na República, sob denominação de Ginásio Nacional) e seu primeiro Regulamento, de 1838, determinou a inserção dos estudos históricos no currículo, a partir da sexta série.” (NADAI, 1993, p. 146).

Figura 5 – *A redenção de Cam* (1895). Óleo sobre tela de Modesto Brocos. Museu Nacional de Belas Artes (RJ)

A cena apresentada obra de Modesto Brocos mostra como a imigração levaria ao branqueamento da população. Como personagens, temos uma senhora negra, sua filha mestiça, um imigrante europeu e um bebê fenotipicamente branco. A senhora negra apresenta um semblante emocionado e está erguendo suas mãos para o céu, num gesto de agradecimento pelo fato do neto ser branco. É como se o relacionamento da filha com um europeu apagasse a “mácula” da herança escravocrata e, com ela, todo o preconceito em relação aos negros. Além disso, o semblante da avó se relaciona com a certeza de que o neto irá sofrer menos do que ela e sua filha.

Partindo dessa premissa de que a valorização da miscigenação estaria atrelada a um gradual branqueamento da população, nas produções historiográficas do IHGB, o índio valorizado como símbolo nacional era um índio que vivera no passado, um índio exterminado. Eram os tupis-guaranis heróis e vítimas de um processo que os atropelava: o processo civilizatório. A nação brasileira se impunha perante o mundo por meio da representação deste indígena dos romances nacionalistas, como o Peri, da obra de José de Alencar, mas, ao mesmo tempo, impunha-se sobre o indígena.

A história é, assim, o meio indispensável para forjar a nacionalidade. Já pela adjetivação presente em seu nome Histórico e Geográfico, fica claro o projeto da instituição de trabalhar com o instrumentário da história e da geografia. Na verdade, cada uma dessas matérias forneceria os dados imprescindíveis para a definição do quadro nacional em vias de esboço; história e geografia enquanto dois momentos de um mesmo processo, ao final do qual o quadro da Nação, na sua integralidade, em seus aspectos físicos e sociais, estaria delineado. (GUIMARÃES, 1988, p. 14)

Desde a criação do IHGB, havia a preocupação de fazer com que a produção desse instituto chegasse a um número cada vez maior de pessoas. Por isso, no ano seguinte de sua fundação é criada a Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (RIHGB). Com o objetivo de difundir um ideal de nação e de brasileiro, membros como Januário da Cunha Barbosa e Araújo Porto Alegre selecionavam os melhores trabalhos. Assim, nem tudo o que era produzido pelo IHGB ganhava destaque na sua Revista, figurando os temas mais pertinentes para o objetivo de construir uma história nacional.

Três temáticas tinham um lugar cativo na Revista e ocupavam 73% do volume de publicações: a questão indígena, as incursões e explorações científicas e o debate acerca da história regional, sendo que os trabalhos sobre a problemática indígena ocupavam indiscutivelmente o maior espaço da revista. Além disso, havia também uma seção destinada à publicação de biografias, as histórias de vida de “*brasileiros distintos por letras, armas, virtudes, etc.*”, como José Bonifácio, João Caetano dos Santos, Junqueira Freire, dentre outros. Ou seja, o Instituto, por meio de suas publicações, transmitia o que seria a nação brasileira, quais as características que a distinguia de outras nações e qual o modelo de brasileiro a ser seguido.

A história do ensino de História nos remete ao ensino secundário do Colégio Pedro II, que se tornou um modelo por excelência para as demais escolas do país. Contudo, também nas escolas primárias ou de “primeiras letras”, os estudos de História se faziam presentes e, de início, ainda muito associado ao ensino da História Sagrada. Contudo, aos poucos, foi se distanciando e assumiu contornos cada vez mais seculares. Entretanto, a ideia de uma instrução moral cívica aparecia tanto nessa História Sagrada quanto na História Profana. Na História

Sagrada, era recorrente a utilização de “preleções com histórias sobre a vida de santos, personagens que serviam como exemplo de caráter, de moral e de fé e tornavam-se, muitas vezes, verdadeiros heróis pelo martírio.” (BITTENCOURT, 2011, p. 62)

Os estudos de História da pátria eram optativos, embora sempre aparecessem nas instruções que os inspetores forneciam aos professores, e seguiam os mesmos princípios dos ensinamentos da História Sagrada, pelas narrativas de vida e dos feitos de grandes personagens da vida pública selecionados como exemplo moral para as futuras gerações. A narração da vida dos santos e dos heróis profanos denominava-se *história biográfica* e era defendida pelos educadores da época como um “modelo pedagógico” para as classes elementares. (BITTENCOURT, 2011, p. 62).

De início, as biografias, de santos ou não, eram sobre as vidas de homens brancos. No entanto, aos poucos outros grupos sociais, como mulheres, índios, mestiços e negros, passaram a ter suas vidas contadas na Revista, desde que fossem considerados verdadeiros representantes do seletivo grupo de heróis nacionais. O objetivo da Revista era divulgar uma república de talentos, difundindo vidas exemplares. O que estava por trás disso era a missão pedagógica que estas vidas deveriam representar para os brasileiros: uma ideia de educação nacional.

O exemplo do grande homem deve ser contagioso, fazer surgir novos exemplos ou, ao menos, servir de guia moral ou cívico. Manuel de Araújo Porto Alegre, historiador do IHGB e diretor da Academia Imperial de Belas Artes de 1854 a 1857, vê no culto dos grandes homens da Pátria a difusão entre a juventude de um verdadeiro modelo social. (ENDERS, 2000, p. 46)

Além da RHIGB, outro veículo de difusão desse ideário de nação e de cidadão brasileiro era o próprio Colégio Dom Pedro II, o qual, dentro do quadro de professores, apresentava diversos membros do IHGB. Diferentemente da Europa, que já contava com os seus historiadores de profissão, no Brasil, os membros do IHGB eram magistrados formados em Portugal, o que explica a fidelidade à casa reinante de Bragança, presente nas produções do Instituto. Esses materiais, que destacavam as características genuinamente brasileiras, mas sem deixar de destacar o vínculo entre o Brasil e Portugal, eram trabalhados junto aos alunos do Colégio Dom Pedro II, contribuindo na formação patriótica dos futuros dirigentes da nova nação.

“Nesse momento, em que o Brasil se estruturava como nação, após a Independência de 1822, a História acadêmica e a História disciplina escolar se confundiam em seus objetivos, pois a nacionalidade era a grande questão posta à sociedade brasileira.” (ABUD, 2009, p. 30).

A formação dos filhos da elite carioca baseava-se no conhecimento da história nacional brasileira e dos exemplos de personalidades consideradas emblemáticas para a constituição da

nação. Nesse período, o ensino de História ainda não contava com materiais didáticos próprios e, na maioria das vezes, os alunos aprendiam a História utilizando compêndios franceses. Com isso, o que se chegava ao Brasil como modelo de instrução era o ensino francês, caracterizado pelo estudo da História Universal devido à influência da historiografia positivista.

A periodização empregada é eminentemente política: Fim do Império Romano, queda de Bizâncio, Proclamação da República, independência brasileira, Congresso de Viena etc... sendo que as datas selecionadas não adquirem quase sempre nenhuma significação para a imensa maioria da população escolar. Além disso, elas são marcadas pela atuação inquestionável de alguns personagens – os heróis nacionais. Assim, o que conta no movimento histórico e por extensão no devir histórico é a ação dos indivíduos – isolados e fortes: O coletivo humano – seja grupo, classe social – mantém-se fora do processo, não penetra na história, não permeia a história, não faz a história. Em última instância, o que se infere é que o jovem estudante também mantém-se, pela proposta e pela prática, alheio ao processo histórico. (NADAI, 1986, p. 104).

No final do século XIX, com o fim do período monárquico e a implantação da República no Brasil, veio a preocupação com a escolarização das camadas populares de trabalhadores livres (que vinham substituir a mão de obra escrava africana), intencionando conformá-las ao projeto de nação que então se delineava. A escolarização popular, o que deveria ser ensinado e como, inspiravam-se nos ideais positivistas de conciliação de classes, com o objetivo de evitar revoltas populares que colocassem em risco as conquistas da elite. Como já mencionado no primeiro capítulo desta tese, ao conceito de “progresso”, juntava-se a noção de “ordem”, lema político do Positivismo que figura impresso na bandeira republicana brasileira.

O ensino de História na escola primária precisava assim integrar setores sociais anteriormente marginalizados no processo educacional sem, contudo, incluir nos programas curriculares a participação deles na construção histórica da Nação. Para a maioria dos educadores que concordavam com a escolarização das classes populares, a História a ser ensinada, desde o primeiro ano escolar, aos trabalhadores livres que emergiam em substituição aos escravos deveria inculcar determinados valores para a preservação da ordem, da obediência à hierarquia, de modo que a Nação pudesse chegar ao progresso, modernizando-se segundo o modelo dos países europeus. O conceito de cidadania, criado com o auxílio dos estudos de História, serviria para situar cada indivíduo em seu lugar na sociedade: cabia ao político cuidar da política, e ao trabalhador comum restava o direito de votar e de trabalhar dentro da ordem institucional. Os feitos dos “grandes homens”, seres de uma elite predestinada, haviam criado a Nação, e os representantes dessas mesmas elites cuidariam de conduzir o País ao seu destino. (BITTENCOURT, 2011, p. 64).

A preocupação com a formação nacionalista e patriótica sempre se fez presente nos sistemas educacionais do Império e da República, sedimentando o culto aos heróis nacionais. Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, os conteúdos escolares foram sistematizados com o objetivo de centralizar a escolarização brasileira. Abud (1993, p.

169-170), em artigo sobre a função do ensino de História como garantidor da coesão nacional, analisou os programas de ensino de 1931, referentes à disciplina História da Civilização (substituta das antigas cadeiras de História Universal e História do Brasil, do Colégio Dom Pedro II). Nesse programa, os conteúdos estavam assim distribuídos:

- 1ª série: História Geral (iniciava-se com a “Revelação da Civilização Egípcia” e terminava com a “Revolução Russa”, numa tentativa de compilação de toda a “História da Humanidade”).

- 2ª série: I – História da Antiguidade (Oriente, Grécia e Roma).

II – História da América e do Brasil (dos descobrimentos até a guerra hispano-americana e a independência de Cuba).

- 3ª série: I – Idade Média (desde os aspectos econômicos, sociais e políticos dos povos bárbaros até o desenvolvimento cultural na Idade Média e as origens do Capitalismo).

II – História da América e do Brasil (começando com os mais antigos vestígios do homem americano até a vista do conjunto do estado político, social, religioso e cultural do selvagem brasileiro, passando pelas culturas pré-colombianas).

4ª série: I – História Moderna (desde as grandes invenções e suas consequências até o despotismo esclarecido).

II – História da América e do Brasil (desde a Europa na época do descobrimento e o contato com os primitivos habitantes até a repercussão da independência norte-americana e as tentativas de *emancipação na América Latina*).

- 5ª série: I – História Contemporânea (de causas e sucesso da Revolução Francesa até o mundo contemporâneo e seus mais importantes problemas).

II – História da América e do Brasil (a partir da política ibérica de Napoleão Bonaparte e suas consequências até a América de nossos dias e seus problemas mais importantes).

De acordo com a ordenação dos temas e assuntos a serem abordados, percebe-se uma clara vinculação ao modelo de ensino quadripartite, com a divisão da história em quatro partes, a saber: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. Apesar da permanente preocupação com a construção de uma identidade nacional brasileira, o foco do currículo estava numa formação voltada para os fatos políticos europeus, e, na maioria das vezes, a História do Brasil aparecia como um apêndice da História Universal (leia-se europeia).

Em 1942, com a reforma educacional proposta pelo então Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, a disciplina de História do Brasil adquiriu autonomia, aumentando a sua carga horária no curso ginasial. Afinal, a preocupação de se construir e difundir uma identidade nacional requeria cada vez mais que esse conteúdo fosse ministrado à parte, com destaque para os eventos políticos nacionais.

A educação formal deveria atender aos interesses de um Brasil republicano, mantendo o enfoque na consolidação de uma história nacional única, coesa, que exaltasse tanto as belezas naturais do Brasil quanto o culto aos heróis da Pátria⁶⁵. Esse panteão de heróis nacionais sofria

⁶⁵ Sobre a preocupação do governo brasileiro, na década de 1930, com a formação das elites, assim Abud (2009) destaca que: “Outros intelectuais envolvidos com as questões educacionais não escondiam a crença na liderança das elites. Fernando de Azevedo, o redator do Manifesto dos Pioneiros da Educação, no Inquérito sobre a Instrução

modificações que dependiam da política da época, incluindo ou mesmo excluindo alguns personagens. Como forma de incutir essa memória nacional comum de modo permanente nos alunos, fazia-se uso de festas cívicas, tais quais os desfiles de 7 de setembro, e do calendário nacional de feriados, para também promover a educação nacional de adultos.

Bittencourt (1992) destaca que, a partir das primeiras décadas do século XX, o poder governamental passou a se valer de outros instrumentos para perpetuar, na memória dos alunos, uma memória coletiva a respeito da História do Brasil. Para tanto, os programas de ensino primário e secundário incluíram uma série de atividades com o objetivo de difundir e perpetuar um imaginário nacional único, o qual contribuiria na constituição do sentimento de pertencimento a um mesmo grupo. Dentre as atividades, temos o incentivo à prática do escotismo, o hasteamento da bandeira, a prática de cantar o Hino Nacional, além de comemorações de festas cívicas.

As atividades programadas para a escola oficial compunham-se de comemorações relacionadas às ‘datas nacionais’, de rituais para hasteamento da bandeira nacional e hinos pátrios, além de uma série de outras festividades que foram englobadas sob o título de ‘cívicas’, compondo com as demais disciplinas o cotidiano escolar. [...] o ensino de história não era conteúdo exclusivo da ação dos professores em sala de aula. Além da ‘história da pátria’ ser tema preferencial de livros de leitura e das músicas escolares, havia outros recursos de comunicação, com rituais e símbolos construídos para a institucionalização de uma memória nacional. (BITTENCOURT, 1992, p. 44).

Já nos anos 1930, surgem as primeiras propostas de substituir as disciplinas de História, de Geografia e o Civismo pela disciplina de Estudos Sociais, na grade curricular do ensino primário. Inspirado em escolas norte-americanas, esse modelo visava dar uma formação que propiciasse a integração do indivíduo com a sociedade. Os programas de ensino consonantes a essa proposta fundamentaram-se em estudos da área da psicologia cognitiva, em especial as análises de Jean Piaget sobre a relação entre a progressão dos estudos e as diferentes faixas etárias. Nas fases iniciais da escolarização, aprendia-se conteúdos e conceitos mais concretos, relacionados à realidade mais próxima dos alunos. Com o passar dos anos, introduzia-se conceitos mais abstratos e que, por isso, dependiam de uma maior maturidade cognitiva para a sua compreensão.⁶⁶

Pública, manifestou sua convicção na necessidade de se priorizar a educação das camadas dirigentes, que deveria anteceder a educação do povo. A anterioridade da educação da elite era necessária porque ela seria *seguida* pelas massas (AZEVEDO). Outro educador conhecido que deixou bem claras suas convicções autoritárias foi Lourenço Filho, ao destacar a ligação entre a política de segurança e a política de educação, ‘pois no fundo trata-se de uma única e mesma política: a dos mais profundos interesses da nação’. Os interesses do Estado e da Educação conjugavam-se na medida em que os indivíduos seriam moldados pela ação e representação conservadoras”. (p. 34)

⁶⁶De acordo com Bittencourt (2011), “Essa fundamentação psicológica apresentava os Estudos Sociais para as crianças de forma progressiva, introduzindo os alunos nos temas da sociedade, de acordo com a faixa etária.

Apesar das propostas de implementação dos Estudos Sociais terem surgido na década de 1930, foi no período em que vigorou o regime militar no Brasil que ela ganhou força. Em 1971, o governo do presidente Emílio Garrastazu Médici promulgou a Lei 5.692/71, estabelecendo uma série de reformas tanto no ensino de 1º e 2º graus quanto nos cursos de formação de professores. Dentre as suas disposições, tem-se a constituição de um núcleo comum para os currículos de 1º e 2º graus e a liberação para que o dinheiro público possa ser investido em instituições de ensino privadas⁶⁷.

Em relação ao ensino de História e de Geografia nas escolas primárias, a reforma 5.692/71 não só reduziu a carga horária dessas disciplinas como também instituiu o ensino de Estudos Sociais, agrupando a História e a Geografia. Além disso, novas disciplinas foram criadas para ocupar a antiga carga horária de História e de Geografia: Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB). A preocupação com o caráter cívico do ensino se fazia notar com as práticas diárias na escola, como o canto do Hino Nacional, e a introdução de disciplinas e conteúdos que buscavam a formação cívica e patriótica dos brasileiros⁶⁸. Sobre os objetivos da criação da disciplina EMC, Fonseca (2005) destacou que

Com o golpe militar de 1964, o Estado passa a se preocupar enormemente com a necessidade de revigorar o ensino de educação cívica sob a ótica da doutrina de Segurança nacional, tendo como contrapartida a descaracterização e o esvaziamento do ensino de História nas escolas de 1º grau. Segundo Maria Inês S. Souza, a partir de 1965, um grupo de trabalho da Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra (ADESG) elaborou o anteprojeto do ensino de Moral e Cívica, encaminhado

Propunha que os estudos fossem iniciados com base nas realidades próximas das crianças, tanto no tempo como no espaço. Nessa perspectiva, o passado mais próximo era, antes de tudo, o imediato: o familiar, o local, o escolar. A partir dos 8 anos, a criança teria condições psicológicas e motivações que lhe permitiriam ampliar o raio de ação das percepções de outros tempos mais recuados e outros espaços, por meio de aventuras e narrações mais realistas.” (p. 73)

⁶⁷ A reforma da educação proposta pelos militares atingiu também o ensino superior. Conforme destaca Martins (1988) tese dos governos militares era a de que a educação, em seus diferentes níveis, seria a grande propulsora do desenvolvimento do político e econômico do país. Somente por meio da implantação de uma educação racionalizada o Brasil passaria a fazer parte do concerto das nações economicamente desenvolvidas. Então, para solucionar o problema dos excedentes (aqueles que eram aprovados nos vestibulares, mas que não conseguiam ingressar no ensino superior), os militares implementaram uma série de ações, todas pautadas pelo princípio da “expansão com contenção de despesas”. Dentre essas ações, tem-se a introdução do vestibular classificatório, a adoção do sistema de crédito e a criação do ciclo básico. Além disso, em todos os relatórios das diferentes Comissões encarregadas de formular propostas para a reestruturação do ensino superior havia a defesa de que este só seria gratuito àqueles que não tivessem condições de custeá-los. Assim, apesar de o governo perceber que a educação seria um instrumento de aceleração do desenvolvimento, ele destinava poucos recursos para este setor. O foco de investimento dos governos militares estava voltado para atividades em setores de infraestrutura. Nesse sentido, a defesa da “expansão com contenção” atendia aos interesses econômicos do governo. É por isso que se pode dizer que a privatização do ensino superior, que iria se instaurar a partir de 1970, é compatível com a lógica do regime militar.

⁶⁸ “Negou-se à História o estatuto de disciplina autônoma, chegando a desaparecer do currículo da escola fundamental (a partir de então, chamada de primeiro grau, com oito anos de duração) com a introdução dos Estudos Sociais. Ficou relegada à ínfima carga horária e somente obrigatória em uma única série do segundo grau [...]” (NADAI, 1993, p. 157-158)

pelo Ministro da Educação Tarso Dutra ao Conselho Federal de Educação, o qual serviu de base para a elaboração do Decreto-lei 869, de 12 de dezembro de 1969. Este decreto foi imposto pelos Ministros da Marinha, do Exército e da Aeronáutica que governavam o país naquele momento, amparados pelo AI-5 de 1968. Ele tornou obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica como disciplina e como prática educativa em todos os sistemas e graus de ensino do país, sendo que em nível de graduação e pós-graduação a disciplina passa a ser ministrada sob a forma de Estudos dos Problemas Brasileiros. (FONSECA, 2005, p. 36)

Apesar da existência de um currículo oficial, delimitando os conteúdos a serem ministrados nas disciplinas de EMC e OSPB, isso não significa que, na prática, ele era cumprido. A maioria dos docentes que lecionava essas disciplinas era licenciada em Ciências Humanas (Filosofia, História, Geografia e Ciências Sociais) e, como forma de burlar a determinação do governo federal, utilizavam essas aulas para ministrar conteúdos de suas áreas de formação. Mesmo que houvesse uma pressão do governo federal sobre os diretores escolares para que acompanhassem de perto o que acontecia nas aulas de EMC e OSPB, os professores faziam uso de um “currículo oculto” e acabavam ministrando os conteúdos de suas áreas de formação.

Contudo, se nas salas de aula da Educação Básica os professores buscavam brechas para não implementar o ensino moralista e patriótico imposto pelo governo militar, reduzindo, assim, os estragos dessa medida para esse segmento de ensino, nos cursos de formação de professores o impacto da Lei 6592/71 foi grande. Com a justificativa da democratização da escolarização pública, surgiram as chamadas licenciaturas curtas em Estudos Sociais: uma formação rápida (dois anos) e generalista, para atender a essa nova demanda de professores. Elas seriam implementadas em regiões com carência de professores e deveriam ter uma vida curta. Contudo, o que se viu foi a proliferação dessas licenciaturas curtas por todo o país, formando professores cada vez menos qualificados para atuar na escolarização básica.

Há outro argumento envolvendo os objetivos da criação das licenciaturas curtas. Naquele momento da história do país, marcado por um governo composto por militares e com forte censura e repressão⁶⁹, o ambiente universitário como um todo era visto como o lugar propício para a construção e difusão de ideias contrárias ao regime militar. As reuniões e debates nos diversos movimentos estudantis, a participação no Diretório Central de Estudantes

⁶⁹ O Ato Institucional de nº 5, conhecido como AI-5, baixado durante o governo do general Costa e Silva, em 13 de dezembro de 1968 e vigorando até dezembro de 1978, definiu o momento mais duro do regime militar no Brasil, com o recrudescimento de ações arbitrárias, como o fechamento do Congresso Nacional, a intervenção do governo federal nos estados e municípios, a cassação de mandatos de parlamentares, a suspensão, por dez anos, dos direitos políticos de qualquer cidadão, o confisco de bens considerados ilícitos e a suspensão do habeas corpus. Para maiores informações: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/AI5>. Acesso em 28 de setembro de 2016.

(DCE) e nos Centros Acadêmicos (CA) transformavam os estudantes universitários em potenciais questionadores do *status quo*, em especial os alunos dos cursos de Ciências Humanas, conhecidos pelo sistema ditatorial como subversivos. Por isso, a preocupação do governo era fazer com que esses jovens ficassem um tempo menor no ambiente acadêmico e as licenciaturas curtas aligeiravam a formação desses futuros professores. O que a Lei 5.692/71 objetivava era uma desqualificação profissional, que se refletiria em aulas pautadas na reprodução do manual didático, tirando, assim, qualquer possibilidade de os professores desenvolverem aulas críticas e criativas. A descaracterização tanto dos professores de História quanto da disciplina contribuiu para imprimir cada vez mais a ideia de que o ensino de História deveria servir apenas para que os alunos memorizassem os nomes e as datas consideradas importantes para a História do Brasil, perdendo, assim a criticidade que deveria envolver o ensino dessa disciplina.

O professor idealizado para produzir esse tipo de ensino deverá, portanto, ser submetido a um treinamento generalizante e superficial, o que conduzirá fatalmente a uma deformação e a um esvaziamento de seu instrumental científico. Não há que pensar em fornecer-lhe elementos que lhe permitam analisar e compreender a realidade que o cerca. Ele também não precisa refletir e pensar, deve apenas aprender a transmitir. (FENELON, 1984 apud FONSECA, 2005, p. 28).

A redução do ensino de História à memorização de nomes e datas consideradas importantes não era uma novidade do período da ditadura militar. No século XIX, os livros escolares indicavam o predomínio do método de memorização, também conhecido como método do catecismo, segundo o qual a História deveria ser apresentada por perguntas e respostas e aos alunos cabia repetir até saber de cor os conteúdos. O esquecimento ou a imprecisão levavam aos castigos corporais, como o uso da palmatória.

Os métodos de memorização, demonstrado por esse modelo apresentado na Figura 6, se pautavam na realização de exercícios e na memorização das respostas. Em geral, as avaliações eram compostas de parte das questões que o aluno deveria ler e memorizar. Assim, a aquisição de conhecimento histórico era medida pela maior ou menor capacidade de memorização de nomes, fatos e datas da história nacional. “Era comum a recitação de poesias que incentivavam o patriotismo, como a de Olavo Bilac: *‘Ama com fé e orgulho a terra em que nasceste! Criança, não haverá país nenhum como este!’* (BITTENCOURT, 2011, p. 69)

Figura 6 – Método do catecismo em *Pequena história do Brasil* (J. M. de Lacerda, 1942, p. 91).

Uma cena narrada pelo viajante Camilo José Cela, quando de sua visita à aldeia Casasana, traduz os pressupostos do método avaliativo baseado na memorização ou “decoreba”. Na cena, o viajante encontra-se a caminho da escola da referida aldeia e, lá chegando, é recepcionado pela professora, que o acompanha na visita. Com o objetivo de valorizar não só as crianças como também o seu trabalho, a professora destaca que seus alunos são muito atentos e aplicados. Após esse comentário, chama um menino e uma menina e os indaga:

- Vamos ver, para mostrar a esse senhor. Quem descobriu a América?
O menino não titubeia.

- Cristóvão Colombo.
- A professora sorri.
- Agora tu. Qual foi a melhor rainha da Espanha?
- Izabel, a Católica.
- Por quê?
- Porque lutou contra o feudalismo e o Islã, realizou a unidade de nossa pátria e levou nossa religião e nossa cultura para além dos mares.
- A professora, satisfeita, explica ao viajante:
- É minha melhor aluna.
- A pequenina está muito séria, muito possuída de seu papel de número um. O viajante dá-lhe uma bala de café com leite, leva-a um pouco à parte e pergunta:
- Como te chamas?
- Rosário Gonzáles, para servir a Deus e ao senhor.
- Bem. Vejamos Rosário, tu sabes o que é feudalismo?
- Não senhor.
- E o Islã?
- Não senhor. Isto não (apud FRAGO, 1993, p. 18)

As críticas a essa concepção de ensino de História pautada na “decoreba” não tardaram a aparecer. Jonathas Serrano, na obra *Methodologia da História na Escola Primária*, de 1917, indicava que deveria haver um melhor preparo do professor para não só escolher melhor as narrativas a serem trabalhadas, mas também aprender como utilizar recursos didáticos variados, como mapas e gravuras, de modo a despertar o interesse dos alunos para as aulas de História. (SERRANO, 1917 apud SCHMIDT, 2009, p. 22).

Movimentos contra as licenciaturas curtas em Estudos Sociais e a implantação da disciplina de Estudos Sociais ganharam força a partir de debates levantados por associações de professores universitários de História e de Geografia. No ano de 1973, ocorreram o Fórum de Debates sobre Estudos Sociais, realizado na Universidade de São Paulo (USP) e manifestações da Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB) e da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH). Essas mobilizações resultaram no recuo do Ministério da Educação, conforme se constata pelo Parecer 7.676/78, emitido pelo Conselho Federal de Educação (CFE):

Antes e depois da edição da Portaria 790/76, os professores de Geografia e História, através de suas respectivas Associações, dirigiram vários memoriais a este Conselho, expondo suas preocupações quanto ao que consideravam o desacerto da introdução, no currículo de Estudos Sociais a cargo de um só docente em prejuízo do ensino da História e da Geografia (...) Com a edição da portaria nº 790, a grita tornou-se de tal forma generalizada que, por uma outra portaria, o Sr. Ministro da Educação houve por bem suspender a vigência do dispositivo referente ao registro de professores da área de Estudos Sociais. (Parecer nº 7.676/78 – C.F.E., apud FONSECA, 2005, p. 30)

Somente nos anos finais do governo ditatorial, quando a redemocratização do país já estava em vias de acontecer, é que as discussões envolvendo a necessidade de reformulação do ensino de História foram potencializadas. Estados como Minas Gerais e São Paulo encabeçaram

esse movimento e lançaram as primeiras propostas de reformas curriculares: Minas Gerais propôs um ensino de História tendo como fio condutor as análises históricas marxistas, priorizando os aspectos econômicos e focando nas discussões que envolviam os modos de produção e as lutas de classes; São Paulo, por sua vez, propôs um currículo centrado em histórias temáticas, abandonando a tradicional cronologia linear e evolutiva dos fatos políticos da história.

No regime democrático, foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso a Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), também conhecida como Lei Darcy Ribeiro. Dentre as reformas propostas, estavam a extinção das licenciaturas curtas em Estudos Sociais e a manutenção da obrigatoriedade do ensino de disciplinas tradicionais, como História, Geografia, Português e Matemática.

Esse momento foi marcado por discussões e debates em torno do ensino da História, as quais giravam, principalmente, sobre as novas concepções que deveriam servir de referência para os conteúdos e as metodologias de ensino. O grande marco dessas reformulações concentrou-se na perspectiva de recolocar os professores e alunos como sujeitos da história e da produção do conhecimento histórico, enfrentando a forma tradicional de ensino trabalhada na maioria das escolas brasileiras, a qual era centrada na figura do professor como transmissor e na do aluno como receptor passivo do conhecimento histórico. Travou-se um embate contra o ensino factual do conhecimento histórico, anacrônico, positivista e temporalmente estanque. (SCHMIDT e CAINELLI, 2004, p. 12)

Em 1997, a Secretaria de Educação Fundamental do MEC propõe os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para as diferentes áreas da grade curricular do ensino fundamental. No ano seguinte, é lançada a proposta para o nível médio de ensino. De acordo com os PCNs, as aulas de História no ensino fundamental deverão auxiliar os alunos a serem capazes de:

- identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços;
- situar acontecimentos históricos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos;
- reconhecer que o conhecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar;
- compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas;
- 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;
- questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação;
- dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais;
- valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos;

- valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades. (BRASIL, 1998, p. 43)

As mencionadas reformulações curriculares propunham não só uma nova concepção acerca do conhecimento histórico e do papel do professor em sala de aula, como também a inserção de novos conteúdos e de novas maneiras de abordá-los, incorporando “novas linguagens e tecnologias no ensino da História, como análise de filmes e uso da informática” (SCHMIDT e CAINELLI, 2004, p. 17). As novas propostas curriculares correspondiam ao momento de institucionalização dos cursos de pós-graduação no Brasil e, no caso da História, esses cursos traziam a marca da renovação historiográfica proposta, por exemplo, pela Escola dos *Annales*, que ampliou o foco de análise do historiador e a noção de documento histórico a partir do constante diálogo interdisciplinar.

Contudo, mesmo que a proposta de ensino de História do PCN sugira a sua estruturação por eixos temáticos, supostamente se afastando daquela perspectiva organizada de modo linear e cronológica, Abud (2008, p. 153) destaca que a elaboração de manuais didáticos não tem conseguido acompanhar essa proposta. Apesar de os livros mesclarem capítulos da História Geral, com o foco na História europeia, aos da História do Brasil, a organização da obra permanece obedecendo a uma cronologia linear, o que explica o fato da Inconfidência Mineira aparecer na sequência da Revolução Industrial ou a Revolução Pernambucana suceder a restauração do absolutismo na França, sem que haja qualquer relação entre esses conteúdos. (Abud, 2008, p. 153)

O ponto básico para o estabelecimento de um critério para a seleção de conteúdos disciplinares é a concepção de História. O Materialismo Histórico, por exemplo, serviu de base para a elaboração de obras didáticas e organização de conteúdos. Nestes, o foco estava na formação econômica das sociedades, situando os indivíduos de acordo com o lugar ocupado por eles no processo produtivo. “Burguesia, proletariado, aristocracia são os sujeitos sociais que fornecem visibilidade às ações da sociedade, e os confrontos entre os diversos grupos sociais explicam as mudanças e as permanências históricas.” (BITTENCOURT, 2011, p. 147)

No entanto, por mais que as disciplinas escolares estabeleçam um diálogo com os conhecimentos científicos, isso não significa que elas se resumam a meras simplificações dos conhecimentos produzidos pelas ciências de referência. Essa noção de que as disciplinas escolares são totalmente dependentes da produção acadêmica e servem apenas como instrumento de vulgarização do conhecimento produzido por um grupo de cientistas, foi

defendida pelo pesquisador francês Yves Chevallard.⁷⁰ É dele, aliás, o termo “transposição didática”, usado para se referir à reprodução dos conhecimentos científicos no ambiente escolar. Nessa perspectiva, é o saber científico que fornece legitimidade às disciplinas escolares.

Essa abordagem considera a disciplina escolar dependente do conhecimento erudito ou científico, o qual, para chegar à escola e vulgarizar-se, necessita da didática, encarregada de realizar a “transposição”. Consequentemente, uma “boa” didática tem por objetivo fundamental evitar o distanciamento entre a produção científica e o que deve ser ensinado, além de criar instrumentos metodológicos para transpor o conhecimento científico para a escola da forma mais adequada possível. (BITTENCOURT, 2011, p. 36).

Outros pesquisadores, especialmente o inglês Ivor Goodson e o francês André Chervel, são contrários a essa concepção de disciplina escolar como “transposição didática” do saber erudito. Ambos consideram as disciplinas (ou “matérias escolares”, no caso de Goodson), como criações no interior de uma cultura escolar, sendo assim uma entidade epistemológica relativamente autônoma. Dessa forma, a escola é local de produção de conhecimento e não de reprodução de saberes constituídos em outras instâncias.

Chervel (1990) chega a essa conclusão a partir de um estudo sobre a história da Gramática escolar na França, no qual percebeu-se que as “regras gramaticais” e outras normas da língua francesa são fruto de necessidades internas da escola, que precisava ensinar os franceses a escrever corretamente. A Gramática acadêmica só passou a existir depois da Gramática escolar e acabou absorvendo os princípios estabelecidos pela escola.

Pois prevalece, no domínio dos conteúdos de ensino, um consenso que, em geral, mesmo os historiadores do ensino partilham, e que não foi recolocado em questão a não ser a partir de uns quinze anos para cá pelos especialistas de certas disciplinas. Estima-se ordinariamente, de fato, que os conteúdos de ensino são impostos como tais à escola pela sociedade que a rodeia e pela cultura na qual ela se banha. Na opinião comum, a escola ensina as ciências, as quais fizeram suas comprovações em outro local. Ela ensina a gramática porque a gramática, criação secular dos linguistas, expressa a verdade da língua; ela ensina as ciências exatas, como a matemática, e, quando ela se envolve com a matemática moderna é, pensa-se, porque acaba de ocorrer uma revolução na ciência matemática; ela ensina a história dos historiadores, a civilização e a cultura latinas da Roma antiga, a filosofia dos grandes filósofos, o inglês que se fala na Inglaterra ou nos Estados Unidos, e o francês de todo o mundo. É essa a concepção dos ensinamentos escolares que está diretamente ligada a imagem que geralmente se faz da “pedagogia”. Se se ligam diretamente as disciplinas escolares às ciências, aos saberes, aos *savoir-faire* correntes na sociedade global, todos os desvios entre umas e outras são então atribuídos à necessidade de simplificar, na verdade

⁷⁰O francês Yves Chevallard é professor no campo do ensino de Matemática no *Institut Universitaire de Formation des Maîtres de l'Académie d'Aix-Marseille*, onde coordena também pesquisas na área de formação docente em Matemática. Sua apropriação no Brasil tem sido feita por conta da sua concepção de “transposição didática” para as disciplinas escolares. “Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os *objets de ensino*. O ‘trabalho’ que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de *transposição didática*.” (CHEVALLARD, 1991, p. 39)

vulgarizar, para um público jovem, os conhecimentos que não se lhe podem apresentar na sua pureza e integridade. A tarefa dos pedagogos, supõe-se, consiste em arranjar os métodos de modo que eles permitam que os alunos assimilem o mais rápido e o melhor possível a maior porção possível da ciência de referência. [...] O exemplo da história da gramática escolar mostra, contudo, que a prova pode ser fornecida. A escola ensina, sob esse nome, um sistema, ou melhor, uma combinação de conceitos mais ou menos encadeados entre si. Mas três resultados da análise histórica impedem definitivamente que se considere essa matéria como uma vulgarização científica. Ela mostra, primeiro, que contrariamente ao que se teria podido acreditar, a “teoria” gramatical ensinada na escola não é a expressão das ciências ditas, ou presumidas “de referência”, mas que ela foi historicamente criada pela própria escola, na escola e para a escola. O que já bastaria para distingui-la de uma vulgarização. (CHERVEL, 1990, p. 180-181)

Muito embora se reconheça que as disciplinas escolares não constituem meras simplificações do conhecimento científico, é inegável que ele seja uma de suas fontes. Quando de sua constituição, o ensino de História no Brasil trazia como marca (ou “acorde principal”) a visão da História do Historicismo mais tradicional, pautada na exaltação dos grandes feitos históricos nacionais e na preocupação com a comprovação destes a partir do uso de fontes escritas e oficiais, *a la* a concepção de História de Ranke. No entanto, com o passar do tempo, foi possível sentir outros “acordes historiográficos” no ensino de História, vindos do Materialismo Histórico ou mesmo da Escola dos *Annales*. A inclusão de novas temáticas e de novos sujeitos históricos até então negligenciados pelo saber histórico escolar demonstram uma estreita relação entre o ensino de História e as renovações historiográficas do século XX.

De acordo com Barros (2014c), a riqueza da História científica está justamente na liberdade que ela concede ao historiador para escolher qual(is) paradigma(s) historiográfico(s) utilizará em suas pesquisas. Sabendo que o ensino de História não constitui uma simplificação da História científica, mas mantém uma estreita relação com ela, é possível que a História ensinada nas escolas e os professores que lecionam os conteúdos dessa disciplina também assumam essa liberdade teórica? Como é o diálogo entre a Teoria da História e a Didática da História nos cursos de formação de professores?

3.2 A formação inicial em História e o saber Histórico escolar

O historiador alemão Jörn Rüsen se dedica a analisar a relação entre a Teoria da História e a Didática da História, a partir de uma discussão acerca da natureza e da relevância dos conhecimentos históricos escolares. Seus estudos apontam que a Didática da História não deve ser confundida como uma ferramenta pedagógica de didatização dos conteúdos da História científica, mas como a disciplina responsável por tornar significativa a aprendizagem histórica

a partir do diálogo entre as Teorias da História, as carências de orientação no tempo e o horizonte de expectativas. Na apresentação da obra *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas* (RÜSEN, 2012), Estevão de Rezende Martins aborda como funciona a relação da Didática da História com a aprendizagem histórica:

A didática da história lida com três fatores decisivos para a aprendizagem histórica. O primeiro fator é a consciência dos indivíduos, surgida no âmbito de suas vidas práticas, no decorrer concreto do tempo e nas circunstâncias empíricas da realidade social e do espaço em que se encontram. Essa consciência espontânea inicial está habitada pela tradição em que cada pessoa nasce e cresce. O segundo fator é a *historiografia* (grifo meu): o modo como a história, inscrita nas consciências e nas vidas dos indivíduos, é escrita segundo procedimentos de controle crítico. A historiografia é o resultado de uma prática científica própria, que lida com fontes, métodos de pesquisa, concepções teóricas, metas e objetivos explicativos, argumentos demonstrativos, narrativas de síntese. O terceiro fator é o *ensino de história* (grifo meu), enquadrado majoritariamente pelo sistema escolar, tal como criado a partir do projeto iluminista do estado moderno, de prover educação e formação. (RÜSEN, 2012, p. 9)

André Chervel (1990) tornou-se um dos principais expoentes no campo de estudos sobre a história das disciplinas escolares. De acordo com as suas análises, os saberes escolares não representam uma simplificação ou vulgarização dos conhecimentos produzidos pelas ciências de referência, tese defendida por Yves Chevallard (1991), a partir da noção de “transposição didática”. Essa tese parte do pressuposto de que existe uma divisão entre os locais de produção de conhecimento (as universidades e outros centros de estudos científicos) e aqueles destinados apenas à vulgarização de saberes produzidos nessas instâncias acadêmicas. Nesse caso, a escola e os docentes teriam o campo de atuação circunscrito à tarefa de didatizar saberes provenientes de outras esferas, alheias ao ambiente escolar. Analisando o processo de funcionamento dessa estrutura desarticulada entre teoria e prática, Paim (2007) destacou que

Esta visão está calcada na divisão racional do trabalho adotada no sistema fabril, pela qual alguns pensam, planejam, elaboram, traçam metas, e os demais executam o que foi pensado. Este modelo foi transposto para o sistema educacional, no qual a separação ocorre entre os técnicos, administradores, pesquisadores e o professor. Separação entre quem pensa o currículo, os técnicos, administradores, governos... e o professor que executará o que os outros definiram como conhecimento válido. Cria-se uma hierarquia entre os que pensam e os que executam, produzindo-se uma progressiva racionalização e tecnologização do ensino, transformando os professores em aplicadores de programas e pacotes curriculares” (PAIM, 2007, p. 159).

Segundo essa visão tradicional sobre a formação, há uma relação dicotômica entre bacharelado/licenciatura, pesquisa/ensino, professor/pesquisador. É no bacharelado que o conhecimento é produzido por meio de pesquisas científicas, ao passo que os cursos de licenciatura oferecem apenas ferramentas para fazer com que esse conhecimento científico

chegue, da melhor forma possível, ao público escolar. Nesse sentido, a escola não é percebida como um local de produção de saberes, mas sim de reprodução⁷¹.

Isso explica os resultados obtidos com a pesquisa desenvolvida com professores de História da rede pública de ensino de Florianópolis, no ano de 2008⁷². No intuito de investigar se existe algo comum que conforma as identidades de professores de História, perguntou-se acerca do período da formação inicial e as experiências com as disciplinas do curso de licenciatura em História. Os sete professores entrevistados destacaram a inexistência de conexão entre o bacharelado e a licenciatura e, mais do que isso, que as disciplinas de licenciatura não serviram como preparação para a atuação docente em sala de aula. Seguem algumas falas dos entrevistados sobre a relevância da formação inicial e, mais especificamente, sobre as experiências nos cursos de licenciatura em História:

Não serviram prá nada só pra encher lingüiça (risos). (Entrevista 1)

Não tive [preparação para ser professora]. É duro falar que não tive, mas é porque eu era uma aluna que olhava muito, com muita paixão as disciplinas teóricas. Eu adorava o curso, as TMHs [Teoria e Metodologia da História] eu adorava. Mas as de licenciatura eu não tinha essa afinidade e os professores também que foram, que trabalharam essas disciplinas, também não me despertaram, não aproximaram o curso da prática. Então quando eu caí na escola pública, eu caí de pára-quedas. (Entrevista 5)

É um grande problema da faculdade, como as disciplinas pedagógicas elas se apresentam pros cursos. Então, a gente teve experiências um pouco traumáticas com as disciplinas pedagógicas. A forma como ela é feita, por exemplo, psicologia da educação. (Entrevista 4)

⁷¹ Para Fonseca (2006), essa visão da escola como uma instituição reprodutora de saberes pode estar alicerçada nos debates travados a partir dos anos 60 em torno do chamado “paradigma da reprodução”. Essas teorias da reprodução, fortemente influenciadas pelo estruturalismo das décadas de 60 e 70 do século XX, negavam à escola o papel de corretora das desigualdades, reconhecendo nela a função de perpetuação das mesmas”. (p. 17). Chervel (1990), ao falar sobre a redução do papel da escola de mera transmissora dos saberes acadêmicos, assim se posicionou: “A concepção de escola como puro e simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela está na origem da idéia, muito amplamente partilhada no mundo das ciências humanas e entre o grande público, segundo a qual ela é, por excelência, o lugar do conservadorismo, da inércia, da rotina.” (CHERVEL, 1990, p. 182)

⁷² RIGER, Flavia Gomes da Silva. *Professores de História e Identidade Profissional*. Centro de Filosofia e História da Universidade Federal de Santa Catarina. Trabalho de Conclusão de Curso. 2008.

Na opinião dos professores, as disciplinas da licenciatura sequer apresentaram as ferramentas necessárias para a docência. Ocorre que essa sensação de despreparo para atuar na sala de aula resulta da incompreensão da singularidade do saber escolar. Há a crença de que as licenciaturas capacitam os futuros docentes, fornecendo fórmulas (quase mágicas) passíveis de serem aplicadas em qualquer realidade escolar, o que não procede. Essa ideia de que o professor se sairá bem no dia a dia em sala de aula, pautada na tese da “transposição didática”, cai por terra na primeira experiência em sala de aula, quando ele percebe que precisará criar mecanismos próprios de atuação.

Esse saber fazer docente que se constrói no cotidiano de trabalho pressupõe uma atitude de apropriação crítica dos saberes acadêmicos, ressignificando-os para o contexto da sala de aula. Essa postura está longe de demonstrar uma atitude de passividade do docente como fora sinalizado por Chevallard (1991), pois, em sua prática profissional, o professor precisará mobilizar diversos saberes para a concretização do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, os saberes escolares são criações das escolas em consonância aos contextos nos quais estão inseridas.

O ensino escolar é esta parte da disciplina que põe em ação as finalidades impostas à escola, e provoca a aculturação conveniente. A descrição de uma disciplina não deveria então se limitar à apresentação dos conteúdos de ensino, os quais são apenas 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 de suas 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 a seu exercício. [...] A história das disciplinas escolares expõe à plena luz a liberdade de manobra que tem a escola na escolha de sua pedagogia. Ela depõe contra a longa tradição que, não querendo ver nas disciplinas ensinadas senão as finalidades que são efetivamente a regra imposta, faz da escola o santuário não somente da rotina mas da sujeição, e do mestre, o agente impotente de uma didática que lhe é imposta do exterior. (CHERVEL, 1990, p. 192-193)

Com uma visão contrária à tese da “transposição didática”, Chervel (1990) enfatiza a complexidade dos saberes escolares com base em seus estudos no campo da Gramática, demonstrando que os conteúdos ensinados nas escolas têm características próprias, resultantes das interações entre a escola e o meio, numa relação dialética entre exterioridade e interioridade (BOURDIEU, 1994). Nessa relação é que se configura a chamada “cultura escolar”, assim definida por Julia (2001):

Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização: aqui se encontra a escalada dos dispositivos propostos pela schooled society que seria preciso analisar; nova religião com seus mitos e seus ritos contra a qual Ivan Illich se levantou, com vigor, há mais de vinte anos. Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando isso é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares. (JULIA, 2001, p. 10-11)

Se a formação do licenciado em História é vista como algo descolado da realidade escolar, não o preparando para os desafios em sala de aula, o que dizer das disciplinas específicas do bacharelado? Elas têm habilitado os futuros historiadores ao mundo da pesquisa? Na visão dos sete professores entrevistados, a formação inicial está muito mais voltada a formar o bacharel em História, conforme se pode notar em algumas falas:

“Bom, na prática, a gente faz o nosso TCC e, no meu caso, eu fui realmente pra arquivo, eu pesquisei educação mas dentro de arquivo, dentro de um período determinado da História. Enfim, o próprio currículo leva a isso.” (Entrevista 4)

Eu pesquisava, eu ia pra arquivo, eu era bolsista do PET [Programa de Educação Tutorial], depois eu fui fazer parte de um grupo de estudos do multiculturalismo da UDESC [Universidade do Estado de Santa Catarina]. Eu, além de gostar eu fui muito incentivada à pesquisa. (Entrevista 5).

Então, assim, hoje, a universidade ela prepara muito mais na área de História muito mais pra ser pesquisador do que docente. Eu acho que deveria, a gente deveria poder escolher. Com a mesma qualidade. Porque eu acho que tem muito mais qualidade pra pesquisa do que pra docente. (Entrevista 7)

Normalmente os professores que vão pra lá são os professores substitutos, com pouca experiência. No próprio CFH/UFSC [Centro de Filosofia e Ciências Humanas da

Universidade Federal de Santa Catarina] no Departamento de História eles também dão pouquíssima atenção às licenciaturas, porque o curso tá totalmente focado [no bacharelado, [...] na nova História, que trabalha as ideias e mentalidades e assim por diante. Em preparação, eu acho que, eu fui muito pouco preparado. [...] O meu bacharelado [...] ele me supriu de ferramentas, algumas, que me possibilitam hoje ir em busca de conhecimentos outros e não àqueles já predeterminados e prontos. Porque o conhecimento factual predeterminado e pronto não tenho dúvida nenhuma que ela [a formação no bacharelado] é deficitária. Mas eu acho que ela me supriu de ferramentas que me fazem ir buscar outros conhecimentos. (Entrevista 6)

Essa última fala corrobora com as demais na conclusão de que os cursos superiores de História capacitam bacharéis/historiadores, mas deixam a desejar quando o assunto é a formação docente. No entanto, ela traz algo a mais: uma discussão em torno da relação entre a historiografia e o ensino de História nas escolas. Ao dizer que no bacharelado se aprende sobre a “nova História” e a História das “mentalidades” e que na escola se ensina “o conhecimento factual predeterminado e pronto”, o entrevistado reforça a tese acerca da impossibilidade do saber escolar ser fruto da mera “transposição didática” dos conhecimentos oriundos das ciências por excelência e sinaliza para a diferença entre o paradigma historiográfico predominante na academia e o que se faz presente no ensino de História. Mas será que o conhecimento histórico escolar traz a marca de um único paradigma ou “acorde” historiográfico? Esse é o assunto do próximo tópico deste capítulo.

3.3 Os paradigmas historiográficos e o ensino de História

No capítulo 2, foram apresentados o processo de constituição da História científica e uma discussão em torno das disputas travadas pelos paradigmas historiográficos, em busca de uma posição hegemônica no campo da produção do conhecimento histórico. Nortearam essa discussão os apontamentos de José D’Assunção Barros (2014a, 2014c), sobre a impossibilidade e a inutilidade de se tentar cerrar um autor e suas obras num único paradigma historiográfico – visto que mesmo paradigmas historiográficos considerados conflitantes possuem heranças comuns e estabelecem diálogos entre si – e a defesa em torno da necessária liberdade teórica e metodológica dos historiadores, pois as escolhas historiográficas dependem muito mais da

definição do objeto de estudo do que de uma filiação irrefletida a determinado paradigma. Por tudo isso, Barros defende que “Em termos de teoria, cada historiador está condenado a ser livre” (2014a, p. 92).

Até as três últimas décadas do século XX, predominou nos meios acadêmicos a ideia de que era possível construir grandes sistemas capazes de darem conta de tudo, de fornecerem todas as respostas às diversas questões surgidas no campo disciplinar da História. Assim, não era raro que os historiadores que haviam escolhido este ou aquele paradigma se afastassem de outros que haviam escolhido “paradigmas rivais”, como se houvesse uma incompatibilidade entre certos autores para todas as situações⁷³.

Essa ideia de que é possível poder escolher apenas um sistema explicativo e se manter fiel a ele, independentemente das questões postas, não tinha como se sustentar diante dos eventos que assolaram o mundo nas primeiras décadas do século XX. A eclosão da Primeira Guerra Mundial e os reflexos da crise de 1929 abalaram antigas certezas, como a crença de que a humanidade caminha inexoravelmente rumo ao progresso. A associação entre desenvolvimento tecnológico e um modelo de vida necessariamente melhor caiu por terra quando as inovações tecnológicas passaram a ser usadas na destruição de vilarejos inteiros, matando milhares de civis. A partir desse contexto de incertezas, surgiu a compreensão de que as ciências sociais e humanas só darão conta da realidade quando gozarem de certa liberdade teórica, sem a preocupação de se manter fiel a este ou aquele paradigma.

Para defender a importância dessa liberdade teórica, Barros conjugou os conhecimentos dos campos da História com os da Música e formulou a metáfora do “acorde historiográfico”. Suas análises demonstraram que a composição de qualquer obra é permeada por múltiplas influências teóricas que formam o universo de ideias e de tendências dos autores, contendo “notas” que o relacionam a determinados paradigmas ou correntes teóricas, perspectiva de análise que leva em consideração que nenhum autor está isolado de seu contexto, de seus

⁷³No tópico “Sobre a liberdade teórica”, o ponto central na análise de Barros está em demonstrar que é o objeto de estudo e as questões propostas que definirão quais referenciais teóricos e conexões autorais são possíveis: “O que torna compatível uma certa conexão de autores – assim como o que permite uma determinada conexão de ‘campos históricos’ – é o seu objeto de estudo específico, é o uso que se fará de cada um desses autores diante desses objetos, é o que se tomará de cada um deles. Foucault não é ‘incompatível com o Materialismo Histórico’. O que se pode dizer é que um certo uso de Foucault pode se tornar incompatível com um certo uso de determinado autor marxista, diante de determinado objeto histórico e de certos encaminhamentos metodológicos. O que estou usando de Foucault, o que estou utilizando do Materialismo Histórico? Esse objeto solicita essa combinação, ou a rejeita? Ou oferece-me uma escolha? São questões como estas que devem ser feitas diante de um quadro teórico. Combinar ‘visões de mundo’ (isto é, ‘teorias’) pode perfeitamente abrir espaço para novas ‘visões de mundo’. Ou não.” (BARROS, 2014a, p. 228)

leitores, de seus autores. Por isso, torna-se cada vez mais necessário perguntar sobre o autor de uma nova maneira, buscando, para além do nome, a rede que o envolve.

O modelo básico desta metáfora é o da música: um acorde contém necessariamente notas musicais que terminam por constituí-lo como um fenômeno sonoro novo – notas que se superpõem, que se interpenetram, que interferem umas sobre as outras. Algumas notas se modificam na presença de outras, outras impõem de maneira menos ou mais intensa a sua marca, outras funcionam como indelévels mediadoras na relação que se estabelece entre outras notas. A metáfora musical do acorde se abre a muitas possibilidades, e também permite que relacionemos elementos diversos às várias notas que constituirão o acorde. Um “acorde teórico” pode conter “notas” que remetem às outras influências autorais que repercutem no autor (influências explicitadas ou implícitas, reconhecidas ou não pelo autor), ou ainda notas que o relacionam a determinados paradigmas ou correntes teóricas. De igual maneira, o acorde teórico pode incluir “notas” que remetem a aspectos metodológicos, e outras que se refiram a instâncias importantes que se integram ao ambiente mental do qual emerge a sua obra (entre estas instâncias, por exemplo, podemos pensar no papel da religiosidade, da nacionalidade ou da etnicidade na constituição da identidade teórica de um autor). É possível pensar também em uma nota que remeta ao “estilo” literário, se este tiver um peso importante na constituição de uma obra ou de uma tendência autoral, ou também em uma nota que remonte à militância política ou a aspectos éticos, se estes forem igualmente constitutivos da identidade teórica de um autor. (BARROS, 2014c, p. 17-18)

A noção de “acorde historiográfico” serve para acabar com qualquer querela que ainda possa existir em torno de disputas historiográficas, uma vez que desconstrói a ideia de que haja uma mentalidade autoral homogênea e permite fazer ver a complexidade polifônica de qualquer pensamento. Como uma forma de sustentar sua argumentação, Barros (2014c) analisou as produções de alguns autores, como Walter Benjamin, Leopold von Ranke, Johann Gustav Droysen, Max Weber, Paul Ricœur, Reinhart Koselleck e Karl Marx, destacando as influências que se fazem sentir em suas obras, assim como a “nota teórica” preponderante. As percepções desse ecletismo têm a função de afastar os vícios, os deslizes e as travas da construção teórica, como o encastelamento teórico, o fetiche ou a demonização de autores.

Talvez o caso mais emblemático de demonização de autores no campo da historiografia seja o de Leopold von Ranke. Fundador da Escola Histórica Alemã, Ranke ficou conhecido como o pai do Historicismo, paradigma que veio a abrigar tendências relativamente diversificadas, apesar de uma unidade estabelecida a partir de uma oposição mais geral contra o Positivismo, o grande paradigma das Ciências Humanas no século XIX. As novidades do Historicismo estão nas análises particularizantes (contra as histórias universais), no desenvolvimento de um método de crítica documental (um avanço para a historiografia, no que concerne à técnica e à profissionalização) e na concepção de que o conhecimento histórico é permeado por subjetividades.

A demonização de Ranke, realizada principalmente pelos historiadores ligados à Escola dos *Annales*, resultou de uma apropriação descontextualizada da seguinte frase atribuída ao autor: “contar os fatos como realmente aconteceram”. A partir dessa frase, toda a produção historiográfica de Ranke passou a ser classificada como positivista por, supostamente, defender a objetividade e a neutralidade do historiador na produção do conhecimento histórico. Contudo, o trabalho de descolamento dessa frase fez com que ela se afastasse de seu real significado, qual seja: uma crítica aos historiadores que se ocupam muito mais de julgar do que de narrar as ações humanas.

Um texto deslocado de seu contexto e de seu campo de aplicação original pode deformar completamente a teoria flexível que um dia foi criada por um autor, convertendo-a em doutrina rígida, em dogma. Da mesma forma, a repetição vazia e dogmática dos ditos de um autor pode desvitalizar as proposições que um autor um dia ofereceu à comunidade científica para ser posteriormente elaborada nos quadros científicos de seu campo disciplinar. De proposição científica, o dito se converte em “argumento de autoridade”: a fórmula experimental se deteriora em receita; o conceito perde suas qualidades de instrumento flexível e aberto ao novo, para se transformar em trava, em artigo de fé, em objeto de culto. (BARROS, 2014a, p. 234)

Uma única frase bastou para rotular, de forma arbitrária, toda a produção rankeana como positivista⁷⁴. Contudo, essa associação quase mecânica entre Ranke e o positivismo necessitou de todo um trabalho de apagamento de possíveis marcas dissonantes, tais como a produção de Histórias particularizantes, nacionais (*Histórias dos povos românicos e germânicos*), e, sobretudo, a utilização de um método de crítica documental, elementos constituintes do paradigma historicista.

A nota mais basilar do “acorde Ranke”, que se impõe a todas as outras e se afirma com a mesma intensidade da nota que lhe dá uma sustentação metodológica através da implementação da Crítica Documental, é sem sombra de dúvida (ainda que não completo) o Historicismo, do qual Ranke é considerado por muitos como um dos principais fundadores. A concepção historiográfica que sustenta a “nota historicista” de Ranke é de que cada sociedade tem a sua singularidade (de modo que a *História da Prússia* não pode nem ser considerada um mero desdobramento da história universal, e nem ser escrita à maneira da *História da França*), e também a de que cada época é específica. Não haveria superioridade de uma época em relação a outra, pois segundo Ranke “toda Idade é próxima de Deus”. Essa convicção de que cada sociedade e cada época apresentam algo de singular e único perpassa toda a obra de Ranke, e a converte em um exemplar para o Historicismo. [...] Ranke enquadra-se aqui na tendência que seria predominante no historicismo do século XIX: a busca de escrever histórias nacionais, o que coincide com a necessidade política desse período em que consolidavam em um novo mapa europeu, posterior à Restauração, os diversos

⁷⁴ Como uma reconfiguração conservadora do Iluminismo, o Positivismo, a serviço da burguesia industrial, estava assentado sobre os seguintes pressupostos racionais: a) crença de que as sociedades humanas são reguladas por leis naturais, invariáveis e independentes da ação humana; b) para desvendar essas leis gerais, os cientistas sociais deveriam fazer uso dos métodos de pesquisa adotados pelas ciências exatas; c) como o objeto de estudo já está na natureza, e o cientista dele apenas se apropria, isso significa que o conhecimento produzido é objetivo, neutro e imparcial.

Estados Nação que desejavam construir pacientemente a memória nacional promovendo para tal a montagem de grandes arquivos nacionais e promovendo alguns historiadores a posições importantes nesse projeto. O aforismo permite ainda perceber que Ranke reconhece a singularidade de cada época e, dentro desta, de cada nação, além de estar atento à peculiaridade dos diversos indivíduos que fazem a História. Não teremos aqui nem a História Universal, buscada pelo projeto iluminista, e nem a ideia de um homem universal, já que Ranke acentua a particularidade de cada experiência humana. A história, portanto, é particularizante, e não mais universalizante. (BARROS, 2014c, p. 86 e 88)

Essa indefinição historiográfica envolvendo as produções de Leopold von Ranke, já tratadas no capítulo 2, também se fez sentir nas discussões em torno da filiação do ensino de História. Quando de sua instituição como disciplina escolar, na primeira metade do século XIX, e nos anos subsequentes, o ensino de História esteve a serviço dos Estados Nacionais e sua função era construir e difundir um ideário de nação e de cidadão. A ideia era criar um sentimento de coesão nacional que eliminasse os riscos dos regionalismos e, consequentemente, de uma possível fragmentação política e territorial. A exaltação dos valores da pátria, de suas gentes e da cristandade católica deveria estar acima de qualquer interesse individual. Essa forma como a História escolar estava organizada, com a narração cronológica de eventos da História política, enfocando as ações individuais dos “vultos” nacionais, ficou estigmatizada sob a denominação de História tradicional:

“Os principais conteúdos de história do Brasil tinham como objetivo a constituição e a formação da nacionalidade, com seus heróis e marcos históricos, sendo a pátria o principal personagem desse tipo de ensino [...] tradicional” (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 11)

Na obra *Ensinar História*, Schmidt e Cainelli (2009) abordaram a historicidade do ensino de História e as suas principais características ao longo do tempo. Apresentaram, também, sugestões de atividades para tornar o conhecimento histórico significativo, com destaque para as propostas que partam dos conhecimentos prévios dos alunos e que permitam o trabalho com fontes históricas. Ao traçar as características dos principais modelos de ensino de História ao longo do tempo, as autoras elaboraram o seguinte quadro:

As transformações do ensino de História no Brasil			
	Ensino Tradicional	Ensino de estudos sociais	Tendências atuais
Visão da ciência	Preocupação com o estudo dos fatos, neutralidade do historiador e da explicação histórica. Ênfase na história dos fatos políticos e na	Interdisciplinaridade das ciências sociais (História, Geografia, Antropologia e Sociologia). Predomínio do ensino de estudos sociais. Estatuto das sociedades no	História como história de todos os homens, e não somente de heróis. Inclusão de novas contribuições historiográficas: história econômica, cultural e

	história como produto da ação de indivíduos, de heróis. História considerada como ciência que estuda exclusivamente o passado.	transcorrer do tempo como objetivo do ensino.	social. Análise do fato histórico substituída por outras possibilidades, como análise do processo histórico e da experiência dos sujeitos da história. Incorporação dos novos temas e objetos da História, como a história das mulheres, a das crianças e a dos movimentos sociais.
Função do ensino	Estudo das origens, da genealogia das nações. Objetivo de formar o cidadão para a pátria e construir identidades nacionais. Estudo dos legados, principalmente daqueles da civilização europeia. Compreensão da nação brasileira como fruto da integração entre três raças: branca, índia e negra.	Integração do educando em um meio cada vez mais amplo. Estudo da história do presente, evitando o estudo do passado pelo passado. Formação de cidadãos para a sociedade em desenvolvimento, democrática e industrial.	Contribuição para a construção da cidadania. Desenvolvimento de raciocínios historicamente corretos. Aquisição da capacidade de análise da relação presente-passado. Apreensão da pluralidade de memórias, e não somente da memória nacional. Preocupação com as finalidades do ensino de História no mundo contemporâneo.
Relação professor x aluno	Professor como transmissor do saber histórico verdadeiro, pronto e acabado. Aluno como receptor passivo do conhecimento histórico transmitido pelo professor.	Aluno como centro do ensino. Professor como facilitador da aprendizagem. Relação baseada na vigilância do aluno pelo professor	Importância do domínio do conteúdo específico pelo professor, que deve ser comprometido com o aluno e mediador entre este e o conhecimento histórico. Professor como responsável pela intermediação entre o aluno e o percurso da produção do conhecimento histórico. Aluno como sujeito de seu próprio conhecimento e do conhecimento histórico.
Conteúdo	Organização de forma linear, cronológica, baseada principalmente na periodização política e baseada em fontes escritas. História narrativa e descritiva. Conteúdos selecionados com base em visões “oficiais” da História. Valorização das datas comemorativas.	Fragilização do conteúdo específico da História. Valorização da aprendizagem baseada no desenvolvimento de atividades. Livros didáticos em que predominam ilustrações. Simplificação do conhecimento histórico. Currículos organizados em “círculos concêntricos”: família, escola, bairro, cidade, país e mundo.	Recuperação da historicidade do conhecimento histórico. Conteúdo histórico como produto do saber-fazer específico. Novas possibilidades de organização curricular para o ensino da História, como a história temática e o ensino por conceitos. Valorização do conteúdo e de visões plurais e críticas da História. Incorporação de

			novas produções de historiadores.
Método	Formal e abstrato, sem relação com a vida do aluno. Conteúdos e métodos sem o objetivo de desenvolver a criticidade. Predomínio do “ponto” (texto sobre determinado conteúdo), questionário, testes de múltipla escolha e exercícios com lacunas a serem completadas.	Baseado no ensino por atividades. Ênfase na pesquisa e no trabalho em grupos.	Tem como referência a própria ciência. Recuperação do método da História em sala de aula. Preocupação com a transposição didática: relação entre saber científico, saber a ser ensinado, saber aprendido e prática social. Valorização do uso de documento histórico em sala de aula. Incorporação de novas linguagens e tecnologias no ensino da História, como análise de filmes e uso de informática.
Avaliação	Avaliação centrada no professor. Avaliação de resultados, do produto da aprendizagem, baseada na memorização de informações transmitidas pelo professor. Avaliação classificatória.	Baseada em objetivos previamente propostos. Avaliação do processo e não do conteúdo.	Diagnóstica, processual, formativa. Busca o crescimento do aluno, e não a sua classificação e exclusão.

O quadro apresenta três modelos de ensino de História no Brasil: o chamado “Ensino Tradicional”, preocupado em narrar cronologicamente os fatos de ordem política, exaltando as datas históricas nacionais com o objetivo de desenvolver uma educação voltada para o civismo e apresentando o professor como o único detentor do saber a ser depositado na cabeça dos alunos (que têm uma posição passiva no processo de ensino e aprendizagem)⁷⁵; o “Ensino de estudos sociais”, marcado, sobretudo, pela fragilização do conteúdo específico de História e a adoção dos currículos organizados em círculos concêntricos (família, escola, bairro, cidade, país, mundo); e as chamadas “Tendências atuais”, caracterizadas pela incorporação de novos

⁷⁵Essa concepção de uma “educação bancária” foi trabalhada por Paulo Freire na obra *A Pedagogia do Oprimido*. Assim ele define esse tipo de educação: “Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guarda-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção ‘bancária’ de educação. Arquivados, porque, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.” (FREIRE, 1987, p. 33)

temas e objetos ao ensino de História (compreensão de que a história é feita por todos os sujeitos, e não apenas pelos eleitos “heróis nacionais”), a partir do aprofundamento dos diálogos interdisciplinares, pela adoção da noção da História-problema, no sentido de que a História está sendo reconstruída constantemente, a partir das perguntas que o historiador faz, e por uma concepção de processo de ensino e aprendizagem que tem na figura do aluno o elemento principal.

Ao analisar alguns trabalhos nacionais que se tornaram referência quando o assunto é o ensino de História, é possível notar que atrelada à concepção de História “tradicional”, utilizada, na maioria das vezes, como símbolo do que deve ser superado em termos de ensino de História, vem a noção de História positivista, como se fossem sinônimos.

Dois aspectos comuns se destacam nas propostas curriculares. Os *objetivos* são semelhantes e, igualmente, possuem *críticas* comuns quanto ao que denominam de *ensino tradicional de História*, notadamente quanto às noções de tempo histórico baseadas em referenciais considerados oriundos do positivismo. (BITTENCOURT, 2009, p. 16)

No artigo intitulado *As concepções de história e os cursos de licenciatura*, Luis Fernando Cerri discute como a academia colabora para criar ou reforçar rótulos acerca de produções historiográficas, definindo o que deve ser lido e referenciado e o que deve ser banido das produções acadêmicas. O escrito de Cerri corrobora com a tese de Barros acerca da dificuldade de isolar o que é uma contribuição específica de determinado paradigma historiográfico. Sobre a associação entre História tradicional, ensino de História e positivismo, assim o autor se posicionou:

Decorre daquela preocupação, então, uma série de exercícios destinados a colocar em prática a formação teórica, como a análise de propostas de ensino, do material didático e da prática docente, entre outros; no final das contas, acabamos num safári em que a “caça” é de elementos que permitam informar se o objeto estudado é positivista/tradicional, marxista ou ligado à história nova que se reivindica como filiada à *École des Annales*, ou, de maneira ainda mais simplista, se o objeto pode ser catalogado como conservador ou renovado. [...] Desde que decidimos que o ensino de história estava em frangalhos (estamos aqui usando uma primeira pessoa do plural, mas não devemos nos esquecer que sempre houve, no sistema educacional, uma terceira pessoa do plural para quem muito pouco ou nada deve mudar, e infelizmente trata-se de uma maioria silenciosa) e que era preciso renová-lo, uma tendência muito forte passou a tratar as experiências e propostas a partir dali como “renovadas”, enquanto quase tudo o que havia antes, em termos de ensino, e boa parte da historiografia, ganharam como brinde o título de “positivistas”. O termo passou a ser um delimitador de identidade: positivistas são os outros. Essa simplificação empobreceu o debate, principalmente quando consolidou-se a incorreta sinonímia entre positivismo e ensino/historiografia tradicional. Há mais de duas décadas, gerações de historiadores e professores de história nos grandes pólos universitários do país (eixo Rio-São Paulo e Universidades Federais em todos os estados) têm sido formados na crítica ao “positivismo”. Ao mesmo tempo em que trata-se de uma crítica extremamente justa e necessária, tanto por razões políticas quanto pelos avanços

teóricos alcançados, trata-se de uma crítica mal digerida entre o corpo docente, uma vez que o positivismo em história, pela semelhança de sua cor política, acaba sendo identificado com o que se convencionou chamar de “história tradicional”, sem que nos apercebamos da nuance que dá a cada uma dessas perspectivas uma identidade própria, que as torna teórica e metodologicamente contraditórias, apesar de serem muito freqüentemente encontradas nos objetivos políticos que traçam para o ensino da disciplina.(CERRI, 1997, p. 138-140)

As reflexões de Bittencourt (2011), sobre a seleção de conteúdos históricos nos currículos escolares, indicam que o ponto básico para o estabelecimento de um critério do que ensinar é a concepção de História forjada pelos paradigmas historiográficos. O argumento de Bittencourt reforça a tese de que, apesar de o ensino de História não constituir uma simplificação dos conhecimentos produzidos pela ciência de referência, ele tem, nas produções historiográficas, uma de suas principais fontes. E conclui, destacando a associação entre uma História “tradicional” e os seus diálogos com os paradigmas historiográficos.

A história pode ser concebida como uma narrativa de fatos passados. Conhecer o passado dos homens é, por princípio, uma definição de *história*, e aos historiadores cabe recolher, por intermédio de uma variedade de documentos, os fatos mais importantes, ordená-los cronologicamente e narrá-los. Essa tendência historiográfica constituiu-se no século XIX e está relacionada ao historiador prussiano Leopold von Ranke (1795-1886), que exerceu um papel importante na configuração dos aportes teóricos que possibilitaram fornecer um caráter científico à história. Os fundamentos de Ranke baseavam-se no pressuposto da singularidade dos acontecimentos históricos. Cada fato histórico é único e sem possibilidade de repetição, devendo a reconstrução de um passado ter como base a objetividade, para ser “história verdadeira”. Os historiadores, impedidos de emitir qualquer juízo de valor, mantendo-se sempre em uma atitude “imparcial” e neutra diante dos fatos, têm como objetivo “mostrar o que realmente aconteceu” e como método a busca e a verificação de documentos fidedignos em arquivos, cujas análises devem eliminar uma apreciação subjetiva. Essa tendência passou a ser denominada de *historicismo*, cuja metodologia foi conhecida como *positivista*, por basear-se nos princípios da objetividade e da neutralidade no trabalho do historiador. Os seguidores dessa corrente teórica dedicavam-se ao estudo da individualidade irreproduzível e única dos atos humanos, destacando figuras das elites e suas biografias, sejam personalidades, sejam Estados – reis, militares, Atenas, França, Portugal, Brasil, imperadores, governadores, presidentes. O Estado ou os chefes políticos e militares, cabe lembrar, eram o motor das transformações e do progresso da história, considerando que o século XIX foi o momento da criação e consolidação dos Estados nacionais e da elaboração das “histórias nacionais”, de caráter político e militar. (BITTENCOURT, 2011, p. 140-141)

Na concepção de Bittencourt, o modelo de ensino de História calcado na exaltação dos fatos da história política nacional, com o foco nas ações individuais de pessoas ligadas diretamente ao poder instituído e que concebe a História como a narração de fatos tal qual eles ocorreram, é herdeiro das proposições de Leopold von Ranke e de uma tendência historiográfica conhecida como *Historicismo*, “cuja metodologia foi conhecida como *positivista*, por basear-se nos princípios da objetividade e da neutralidade no trabalho do historiador” (p. 41). Essa

ligação feita por Bittencourt, entre Ranke e os paradigmas historicista e positivista, serve para demonstrar e reforçar a dificuldade de cerrar um autor e suas obras num único paradigma historiográfico, o que vem sendo alertado por Barros em suas produções sobre Teoria da História.

As produções rankeanas são um marco no desenvolvimento de uma História científica, possuidora de seu próprio método de pesquisa. No entanto, o fato de Ranke ter sido o pai do Historicismo fez com que as suas produções não carregassem todas as marcas desse novo paradigma, visto que ele sofreu (e ainda sofre) constantes transformações no tempo. Para Barros, Ranke seria um representante do Historicismo conservador, o qual ainda não admite a presença da subjetividade do historiador na produção historiográfica. Com historicistas como Johann Gustav Droysen e Wilhelm Dilthey, há uma abertura do historicismo para uma postura mais relativista em relação à produção histórica. Ou seja, Ranke não era alguém em dúvida, que não sabia se seguiria o Historicismo conservador ou o renovado/relativista. Ele só conhecia o Historicismo conservador, forjado por ele, e que trazia algumas influências positivistas, como a noção de que é possível produzir um conhecimento objetivo.

3.4 Perspectivas historiográficas e de História escolar nas vozes de estudantes do ensino médio

Ao analisar os dados coletados com a aplicação dos questionários sobre o ensino de História, em turmas do EM de duas escolas públicas da Grande São Paulo, foi possível perceber a dificuldade de enquadrar as respostas neste ou naquele paradigma historiográfico exatamente pela existência dos chamados “acordes teóricos”. Por exemplo: as produções voltadas para a narrativa cronológica de eventos político-militares das histórias nacionais, focando no tempo passado e com a exaltação dos feitos dos grandes vultos da pátria, podem ser classificadas tanto como positivistas quanto historicistas.

Contudo, o próprio Historicismo é uma perspectiva historiográfica com divisões internas: existe um grupo mais conservador, *a la* Ranke, e um mais renovado, que segue uma concepção de História mais relativista, bem próxima, inclusive, de parte da perspectiva apresentada pela Escola dos *Annales*. Esta última, por sua vez, coaduna-se com o Materialismo Histórico, no sentido de dar vez e voz a grupos sociais até então à margem da historiografia, como os operários de fábricas e outras minorias. Por tudo isso, foi impossível situar as respostas dos alunos num único paradigma historiográfico, haja vista que não existe um limite rígido

entre eles. Nesse sentido, as respostas foram analisadas a partir da indicação da existência de fronteiras fluidas, gerando, conseqüentemente, essa miscelânea de perspectivas historiográficas, tanto na narrativa dos diversos estudantes participantes da pesquisa quanto nas respostas dadas por um mesmo estudante:

- *A história vem falar de fatos do passado, a evolução que aconteceu na história do mundo.* (Lúcia, Escola 2)
- *História são fatos importantes que ocorreram e que são lembrados.* (João, Escola 1/Turma 1)
- *A tarefa do historiador é fazer pesquisas sobre o passado e descobrir coisas que aconteceram milhares de anos atrás.* (Nicolas, Escola 2)
- *A função do professor de História é mostrar as histórias que aconteceram no nosso país e no mundo.* (Leonardo, Escola 1/Turma 1)
- *Ensinar seus alunos sobre fatos históricos importantes tanto nacional quanto do mundo* (Soraia, Escola 2)
- *História é tudo o que devemos aprender do passado e lidar com todos os costumes do povo de antigamente.* (Taís, Escola 1/Turma – 1)
- *É importante se ensinar História nas escolas para sabermos como foi criado o nosso país ou os objetos.* (Leonardo, Escola 1/Turma 1)
- *O ensino de História é importante pois devemos fazer uma reflexão dos acontecimentos passados para nos civilizarmos no presente e termos uma outra postura moral no futuro.* (Rubens, Escola 1/Turma 1)
- *Nas aulas de História eu aprendo sobre a história do meu país e do mundo.* (Fernando, Escola 1/Turma 1)
- *Eu gostaria de aprender as Histórias de outros países e costumes.* (Leandro, Escola 2)
- *A tarefa do historiador é analisar os fatos que ocorreram antigamente.* (Joaquim, Escola 1/Turma 2)
- *O historiador deve passar para o público relatos e informações antigas.* (Helena, Escola 2)
- *A função do professor de História é nos explicar sobre os nossos antepassados e os séculos antigos.* (Alice, Escola 1/Turma 1)
- *O professor de História deve ensinar sobre a História, sobre o passado.* (Isadora, Escola 1/Turma 2)

- *O professor de História deve repassar aos alunos os feitos notáveis registrados e dar uma noção de futuro.* (Laís – Escola 2)
- *É importante se ensinar História nas escolas pelo fato de saber como o nosso país foi descoberto, como era antigamente, porque tudo isso vai nos ajudar no presente e a viver no futuro.* (Alice, Escola 1/Turma 1)

Sessenta e oito estudantes responderam questões envolvendo tanto aspectos mais específicos sobre a História científica (o que é a História, qual é a tarefa do historiador, o que é uma data histórica) quanto sobre o ensino de História nas escolas (qual é a função do professor de História, o que se aprende e o que gostaria que fosse aprendido nas aulas de História, assim como a relevância do conhecimento histórico escolar). Independentemente da questão, houve muita dificuldade para agrupar as respostas num único paradigma historiográfico, devido aos diálogos entre as perspectivas históricas. Diversas respostas, como a de Lúcia (Escola 2), a de Leonardo (Escola 1/Turma 1), a de Soraia (Escola 2) e a de Fernando (Escola 1/Turma 1) apresentam aspectos que tanto podem ser relacionados à perspectiva positivista – pois suas definições de História envolvem, diretamente, o conhecimento da História do mundo, ou seja, da História Universal – quanto à perspectiva historicista, pois existe também a ideia de que a História deva tratar das histórias nacionais. Além disso, o estudo do passado por ele mesmo, sem qualquer vínculo com eventos de outras temporalidades, que também aparece nessas respostas, é tanto uma característica atribuída ao Positivismo quanto ao Historicismo conservador.

O estudo do passado sem o estabelecimento de qualquer relação com o presente, visão da História característica do Positivismo e do Historicismo conservador, apareceu nas respostas de João (Escola 1/Turma 1), Nicolas (Escola 2), Alice (Escola 1/Turma 1), Isadora (Escola 1/Turma 2) e Joaquim (Escola 1/Turma 2). Essa visão sobre a História está alicerçada na certeza de que o conhecimento histórico é algo pronto e acabado, e não construído pelo historiador a partir de questões do tempo presente. Também Otto (2012) aponta ter realizado pesquisas e chegado a conclusões semelhantes, bem como levantado indagações nessa direção:

ouvir de estudantes o que eles compreendem por história leva a pensar na multidimensionalidade do termo, arraigada tanto nos mais jovens quanto nos mais velhos. A pergunta que se coloca é: por que continua arraigada, na cabeça dos jovens e menos jovens, a ideia de história vinculada ao conhecimento do passado, ao tempo linear, de progresso, de conhecimento pronto e acabado? (OTTO, 2012, p. 60).

Estudantes-estagiários da licenciatura em História, da disciplina Metodologia do Ensino de História, realizaram uma investigação numa escola pública estadual de São Paulo e chegaram à conclusão de que ainda é muito difícil para os alunos compreenderem que a História não se circunscreve ao estudo do passado. Ao analisarem trechos de textos sobre os dinossauros (Texto 1), a Batalha de Maratona (Texto 2), o aparecimento dos *skins* (Texto 3), as capitânias hereditárias (Texto 4) e uma parte de *Reinações de Narizinho* (Texto 5), de Monteiro Lobato, os alunos responderam à questão: Você considera que este é um texto que trata de História? O resultado demonstrou que 92% dos alunos indicaram o Texto 2, sobre a Batalha de Maratona, como um texto que trata de História. Também 84% dos alunos associaram o Texto 1, sobre os dinossauros, a um texto que trata de História, ao passo que o Texto 3, que aborda a temática histórica dos *skind heads*, foi o menos reconhecido como um texto histórico. “A História recente não chega a ser abordada nos cursos, e o tema quase transgressor dos *skin heads* tem ficado restrito à academia” (ABUD, 2008, p. 155)⁷⁶.

Outras respostas dos estudantes mesclaram perspectivas historiográficas ainda mais diversas. Taís (Escola 1/Turma 1) vincula a História ao aprendizado sobre o passado, mas, ao mesmo tempo, destaca que o foco está nos estudos e compreensões dos costumes dos povos de antigamente. Ora, essa abertura da historiografia para análises que levem em consideração ou que tenham o foco nos costumes, na cultura, é algo presente tanto na visão Histórica da Escola Marxista Inglesa, que tem como expoentes Edward Paul Thompson⁷⁷ e Eric Hobsbawn, quanto na Escola dos *Annales*. Como já sinalizado no capítulo anterior, apesar de Thompson se considerar um historiador marxista, sua apropriação das teses de Marx mudam o centro da análise da estrutura econômica para aspectos culturais. Hobsbawn (1984), por sua vez, analisa os interesses que estão por trás da construção das chamadas tradições nacionais e destaca que

⁷⁶ O estudo publicado por Abud (2008), feito com base em relatórios de estágios de alunos da licenciatura, informa “que as aulas expositivas quase sempre são explicações sobre um texto, ou do próprio livro de classe ou de outro, colocado no quadro negro para cópia e leitura dos alunos. De outro lado, o texto do livro, frequentemente, transforma-se na própria aula, pois não raro esta se limita à resolução das atividades, que deixa a cada aluno a individualização do seu tempo de produção, mas não desenvolve sua autonomia, pois a atividade repete o discurso do livro e, pelo mesmo motivo, não o leva à compreensão”. (p. 152)

⁷⁷ De acordo com Peter Burke, historiador vinculado à Escola dos *Annales*, “O mais influente dos estudos feitos na década de 1960 foi *A formação da classe operária inglesa* (1963), de Edward Paul Thompson. Nesse livro, Thompson não se limita a analisar o papel desempenhado pelas mudanças econômicas e políticas na formação de classe, mas examina o lugar da cultura popular nesse processo. Seu livro inclui descrições vigorosas dos rituais de iniciação de artesãos, do lugar das feiras na ‘vida cultural dos pobres’, do simbolismo dos alimentos e da iconografia das agitações sociais, indo de bandeiras e pedaços de pão presos a um pau até o enforcamento de efígies de pessoas odiadas. Foram analisadas poesias em dialeto, para chegar ao que Thompson descreveu – na expressão de Raymond Williams – como ‘a estrutura de sentimento da classe trabalhadora’. A religião metodista recebia grande atenção, do estilo de pregação laica às imagens dos hinos, com ênfase especial no deslocamento de ‘energias emocionais e espirituais’ que eram ‘confiscadas a serviço da Igreja’”. (BURKE, 2005, p. 30)

aspectos culturais, como a utilização do *kilt*, foram inventados num determinado momento histórico com o objetivo de configurar uma memória coletiva nacional escocesa.

Para se capturar os aspectos culturais, os historiadores precisam se valer dos mais diversos vestígios de ações humanas, pois, como bem destacou Bloch (2001, p. 54), “o bom historiador se parece com o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está a sua caça”. Nesse sentido, é emblemática a definição da estudante Larissa sobre a função do historiador: “Os historiadores usam várias fontes de informação para construir a sucessão de processos históricos, como, por exemplo, escritos, gravações, entrevistas e achados arqueológicos”. (Escola 1/Turma 1)

As concepções de Rubens (Escola 1/Turma 1) e Leandro (Escola 2) também apresentaram características de perspectivas historiográficas diversas. Rubens relacionou a atitude de refletir sobre o passado com a ideia de civilidade no presente e uma postura moral no futuro. Ele estabelece um diálogo entre as temporalidades históricas, comum nas concepções de História dos *annalistas* e também dos historicistas mais renovados, que destacam a importância das questões feitas pelos historiadores. Nos excertos a seguir, duas citações extraídas de Barros para mostrar a proposta de *annalistas* e historicistas, respectivamente, em relação ao diálogo passado-presente e a consideração da subjetividade do historiador na construção da História.

Como estabelecer, entretanto, esta singularidade que é ao mesmo tempo um abismo e uma ponte entre duas temporalidades? A resposta está em pensarmos de maneira combinada e interativa os dois itens programáticos dos *Annales*: a “consciência do tempo” e a “História-problema”. Presente e passado são distintos, contudo, para além de estarem atravessados de vida e humanidade – o que já estabelece um certo território comum –, ligam-se entre si através do problema. Este, tal como já foi ressaltado, é sempre formulado a partir do presente, e é através dele que se reconstrói, em um só movimento, o passado examinado e o tempo histórico (uma periodização, um jogo de durações, uma estrutura específica. (BARROS, 2012, p. 187)

A tríplice consciência acerca da historicidade e especificidade do objeto histórico, do método historiográfico, e do sujeito-historiador que produz conhecimento, é de fato o que permite que o arco historicista – ao menos no que se refere a historicistas mais relativistas como Droysen e Dilthey – encontre a partir de meados do século XIX o seu destino paradigmático, superando o realismo rankeano dos primeiros tempos da Escola Alemã. [...] Mas para não ocorrer uma multiplicação desnecessária e inviável de paradigmas, podemos compreender o Historicismo como um paradigma que começa a se formar na passagem do século XVIII para o XIX, e que conhece um novo *momentum* um pouco depois de meados do século XIX, particularmente com a consciência de historicidade plena que é explicitada, possivelmente pela primeira vez, por Droysen (e logo depois por Dilthey). (BARROS, 2014c, p. 111-112)

No entanto, essa ideia de civilidade e da formação moral presente na reposta de Rubens (Escola 1/Turma 1) é algo que permeia a postura dos historicistas mais conservadores,

defensores de uma História pátria e da consolidação de ideários de nação e de cidadão, afastando-se, assim, das proposições de *analistas* e de historicistas renovados. Já Leandro (Escola 2), destacou que gostaria de aprender mais sobre a história de países (nacionais e particularizantes), típica característica do Historicismo, mas com uma atenção especial aos costumes, elemento ligado ao Materialismo Histórico da Escola Marxista Inglesa e à Escola dos *Annales*. Ambos os exemplos sinalizam para o imbricamento de paradigmas historiográficos na História escolar.

Com base nesse primeiro conjunto de respostas, o que se pode constatar é que as percepções dos estudantes sobre a História científica e o ensino de História remetem às mesmas dissonâncias identificadas por Barros, no campo da Teoria da História e reforçam a tese de que as fronteiras que separam as perspectivas historiográficas são bastante tênues, a ponto de darem a liberdade de os autores deslizarem de um lado para o outro. Isso explica porque aparecem diferentes perspectivas nas respostas dos alunos da Escola 1/Turma 1, na definição do que é História, conforme se observa no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Compreensão de História de estudantes da Escola 1/Turma 1

O único questionário que apresentou uma questão cerrada sobre a definição de História foi o piloto (Apêndice B), aplicado apenas na Escola 1/Turma 1. Nessa questão, as definições

de História tiveram como inspiração o questionário aplicado por Moreno (2002), numa escola privada na Espanha. Seguindo a ordenação espacial de cima para baixo, no Gráfico 1, pode-se dizer que as primeiras definições representam uma visão da História característica do pensamento positivista ou historicista tradicional, pois privilegia a narração cronológica de grandes acontecimentos do passado. A terceira definição relaciona-se com a concepção de História do Materialismo Histórico, haja vista que a análise histórica parte de um pensamento evolutivo dos modos de produção. Por fim, a quarta e última definição se coaduna com a compreensão de História de historicistas renovados e *annalistas*, para os quais o papel da História é analisar todos os aspectos da sociedade (social, econômico, político e cultural) no tempo. A forma como as respostas estão distribuídas no Gráfico 1 sinaliza o expressivo número de alunos, numa amostragem de vinte e três, que compreende a História a partir de um viés positivista e/ou historicista conservador. No entanto, se pensarmos o Materialismo Histórico e a Escola dos *Annales* como paradigmas historiográficos que trouxeram à baila o sujeito social, suas relações, a cultura, entre outros elementos correlatos, significa que a maioria dos alunos (55%) apresenta uma compreensão de História considerada mais renovada em relação ao positivismo e/ou historicismo, ou mesmo, mais abrangente. As respostas dos alunos reforçam a tese de que é difícil definir a História a partir das proposições dos paradigmas historiográficos, visto que a fronteira entre eles é cada vez mais flexível.

Essas dissonâncias são ainda mais evidentes nas respostas sobre os exemplos de datas históricas. Ao definirem o que é uma data histórica, os estudantes destacaram que ela simboliza: “algo que revolucionou” (Miguel, Escola 1/Turma 2), uma “data que foi marcada por um grande acontecimento” (Teresa, Escola 1/Turma 2), “uma data que ficará marcada para sempre, pois algo de muito importante aconteceu nesse dia” (Fernando, Escola 1/Turma 2), “um momento do passado em que ocorreu alguma coisa importante para o povo daquela época” (Marcelo, Escola 2), “um dia que fez muita diferença ou que aconteceu algo extraordinário” (Leandro, Escola 2). Assim, predomina nas respostas que data histórica é um acontecimento singular, grandioso, impactando na vida de um grupo de pessoas; entretanto, ao mesmo tempo, aparecem indicações como a de Calebe (Escola 2) de que o dia de seu aniversário é uma data histórica.

- *Segunda Guerra Mundial, Descobrimento do Brasil e Consciência Negra* (Teresa, Escola 1/Turma 2)
- *Dia da Independência, Proclamação da República, Finados e Consciência Negra* (Marcos, Escola 1/Turma 2)

- *07 de setembro, Segunda Guerra Mundial e Consciência Negra* (Rebeca, Escola 1/Turma 2)
- *Independência e Consciência Negra* (Sonia, Escola 2)
- *Consciência Negra, Independência do Brasil e Proclamação da República* (Soraia, Escola 2)
- *Consciência Negra, Proclamação da República, Natal, Dia do meu aniversário* (Calebe, Escola 2)

Além das datas citadas, foram recorrentes as menções aos atentados de 11 de setembro e aos feriados de Nossa Senhora Aparecida (padroeira do Brasil) e do Dia do Trabalhador (1º de maio). Como já salientado, a escola em geral, e o ensino de História em particular, foram, durante muito tempo, instrumentos utilizados pelo poder público para incutir uma memória nacional coletiva, um passado comum que proporcionasse o sentimento de coesão nacional. Conforme sinalizou Bittencourt (1992, p. 47):

A tarefa da escola pública tornava-se mais complexa ao se ver obrigada a introduzir, para alunos provenientes de diferentes setores sociais, formas de socialização comuns a todos e contraditoriamente inculcar um conteúdo alicerçado nos feitos das “elites”, únicos agentes dignos de figurar no rol dos construtores da nação. A missão da escola relativa ao ensino das tradições inventadas – preferencialmente a coesão nacional em torno de um passado único, construtor da nação –, justificava a preocupação na organização das atividades cívicas criadas para reforçar essa memória. As tradições nacionais não poderiam, dentro deste contexto, ser tratadas apenas pelos livros didáticos acompanhados das preleções dos professores em sala de aula. “as festas e comemorações, discursos e juramentos” tornaram-se partes integrantes e inerentes da educação escolar.

Grande parte dos exemplos de datas históricas citados pelos alunos integra as chamadas histórias nacionais, bandeira dos historicistas. Os destaques recaem sobre os eventos políticos ligados à História do Brasil, como o Descobrimento do Brasil, a Independência do Brasil e a Proclamação da República, enquadrados na memória histórica oficial. Além disso, foram poucos os alunos que não citaram exemplos de datas históricas nacionais, sinalizando a eficácia do trabalho governamental, no sentido de veicular e incutir, por meio de festas públicas e do próprio sistema de ensino, uma memória histórica única. Esse trabalho é realizado em várias frentes, sendo uma delas o ensino de História, conforme se pode notar com as respostas dos alunos, ao justificarem o porquê de não gostarem do ensino de História.

Gráfico 2 – O ensino de História e a memorização de fatos e personagens do passado

O fato da grande maioria dos alunos ter listado datas comemorativas nacionais como exemplos de data histórica não representa, em si, um problema. Não se trata de excluir das aulas de História o 7 de Setembro ou o 15 de Novembro, mas sim, de abordá-los como construções, e, mais do que isso, como “pontas de *iceberg*” (BOSI, 1992 apud SIMAN, 2005). O que cada vez mais se presume é que o professor vá além das datas, percebendo-as como parte de um processo muito mais amplo que se inicia antes mesmo delas e que não termina com elas. Por exemplo: para se compreender o contexto histórico que levou ao grito do Ipiranga e à emancipação política Brasil, é preciso analisar o contexto europeu do início do século XIX e compreender a relação existente entre as invasões napoleônicas, a transferência da Corte portuguesa para o Brasil, a Abertura dos Portos às Nações Amigas, o grito do Ipiranga e tantos outros processos econômicos, políticos e sociais ocorridos após esse acontecimento.

As vozes dissonantes em relação às datas históricas ficaram a cargo das diversas menções à data em que se celebra o Dia da Consciência Negra. Quando tabulei os dados e percebi a quantidade de vezes em que esse fato é mencionado, imaginei que pudesse ser um reflexo do período em que os questionários foram aplicados (última semana de novembro de 2014 e início de dezembro de 2015). A proximidade temporal poderia ter feito os alunos se lembrarem mais dessa data do que de qualquer outra. Contudo, essa percepção não deve

obliterar o fato de que essa data (20 de novembro), recém incorporada ao calendário de feriados (ainda não é comemorada nacionalmente), remete à história de resistência dos negros no Brasil, pois marca a morte do líder quilombola Zumbi dos Palmares. Isso é uma demonstração de que, em meio à memória oficial, emergem às chamadas “memórias subterrâneas” (POLLAK, 1989, p. 5), memórias de indivíduos ou grupos marginalizados que, por meio de disputas, passam a integrar o corpo da memória oficial.

A ideia de memórias históricas subterrâneas tem a ver com a ausência de representação da maioria das diversidades da população brasileira na memória histórica oficial. Como não se sentem representados, os diversos grupos sociais passam a reivindicar um espaço dentro da História oficial para retratar suas histórias, suas lutas, seus valores. O fato do Dia da Consciência Negra ter sido citado por vários estudantes sinaliza a influência das perspectivas tidas como renovadas, como o Materialismo Histórico e a Escola dos *Annales*, ou ainda, da inclusão de diferentes temáticas no ambiente escolar, abrindo o caminho para o emergir das memórias subterrâneas. Karl Marx, o pai do Materialismo Histórico, colocou como personagem principal de suas análises históricas o proletariado; já os *annalistas* definiam a História como o “estudo das ações humanas no tempo” (Bloch, 2001), de qualquer humano e em qualquer tempo histórico. É essa percepção mais abrangente sobre datas históricas que permite a Calebe citar o seu aniversário como uma data histórica.

Mesmo que, para muitos estudantes, ainda predomine a ideia de que o passado é a temporalidade sobre a qual a História se dedica, foram significativas as respostas que demonstraram outra compreensão acerca da relação entre o tempo e a História, e esta como um conhecimento que resulta de um trabalho de pesquisa. Estudantes como Guilherme (Escola 1/Turma 2), Marcelo (Escola 2), Marina (Escola 2), Manuela (Escola 1/Turma 1), Lúcia (Escola 2) e tantos outros forneceram respostas que sinalizam para a coexistência de múltiplas temporalidades no ensino de História.

- *A História é o estudo do que já passou no mundo antigo e o que está passando no mundo hoje.* (Guilherme, Escola 1/Turma 2)
- *A História é conhecer o nosso passado e saber o que aconteceu e o que está acontecendo no mundo atualmente.* (Marcelo, Escola 2)
- *Descobrir o passado e estudar o presente.* (Marina, Escola 2)
- *A tarefa do historiador é pesquisar o passado que nos deixou com dúvidas no presente.* (Sara, Escola 1/Turma 1)

- *A tarefa do historiador é procurar, pesquisar, descobrir mais coisas sobre o nosso passado, e assim, também o nosso futuro.* (Lúcia, Escola 2)
- *A função do professor de História é passar para nós o que aconteceu no passado e até mesmo atualmente.* (Sara, Escola 1/Turma 1)
- *O professor de História deve nos informar sobre os acontecimentos e relatar como isso influencia nos dias de hoje.* (Teresa, Escola 1/Turma 2)
- *Demonstrar os fatos que podem explicar o futuro.* (Lúcia, Escola 1/Turma 2)
- *O ensino de História é importante pelo fato de sabermos como o nosso país foi descoberto, como era antigamente, o que mudou, o que aconteceu. Porque tudo isso vai nos ajudar no presente e a viver no futuro.* (Alice, Escola 1/Turma 1)
- *O ensino de História é importante pois ficaremos sabendo sobre o que passou no passado e o que se passa atualmente.* (Fábio, Escola 1/Turma 1)
- *É importante ensinar História porque a História é um método muito importante na sociedade porque ela explica como chegamos até aqui.* (Sara, Escola 1/Turma 1)

Essas respostas estabelecem uma relação entre o passado, o presente e/ou o futuro, que só é aceita a partir de uma concepção de História como um conhecimento que se encontra em constante processo de reconstrução, uma característica tanto da perspectiva do Materialismo Historiográfico quanto da Escola dos *Annales*. “A História, afinal de contas, não é apenas aquilo que aconteceu, mas a maneira pela qual nos apropriamos disso. Ao estudarmos o passado, emitimos uma luz formada a partir de uma ótica atual”. (PINSKY, 2013, p. 13)

Isso explica o porquê de os alunos atribuírem o gostar ou não do estudo de História a partir da conexão dos temas estudados com o mundo atual. Pelo menos, foi esse o aspecto predominante nas respostas dos alunos da Escola 1/Turma 1 ao questionário piloto, pois apenas 9% consideraram que não há uma relação entre o ensino de História e as questões do contexto histórico atual.

**Gosto das aulas de História:
porque são temas relacionados com o mundo em que
vivemos**

Gráfico 3 – Relação dos temas abordados no ensino de História com o mundo atual

A ideia de que o conhecimento histórico é algo pronto e acabado, bastando ao historiador “resgatá-lo” e transmiti-lo às futuras gerações, passou a ser rejeitada pelos historicistas renovados e teve uma recusa ainda mais incisiva por parte dos historiadores *annalistas*, defensores da chamada História-problema. Se os homens se parecem mais com sua época do que com seus pais, e se “Toda História é contemporânea” (Croce), isso significa que a todo instante surgem novas reconstruções da História, conforme defende Albuquerque Junior (2007, p. 30-31):

A História não é apenas fluxo, processo, evento: é também cristalização, estrutura, sedimentação, é, acima de tudo, relação entre fluxo e cristalização, entre estrutura, processo e evento. No rio, com na História, diferentemente do que pensavam os modernos, nem sempre tudo passa, nem sempre tudo se transporta para frente, nem tudo se arrasta para um télos oceânico. Há redemoinhos, há espirais, há retornos, há águas paradas, há águas desconectadas em poças apodrecidas, há águas que se desencaminham, que saem do curso, que se bifurcam e se esquivam em furos, igarapés, riachos, pequenos braços de rio que vão dar em nada ou em lugar nenhum. No rio, como na História, há multiplicidade, pois um rio é composto de muitos outros e de muitas águas, embora pareça superficialmente homogêneo. Embora pareça uma superfície lisa, o rio, como diriam Deleuze e Guattari, é estriado, não apenas pelas canoas humanas que o percorrem e fazem dele caminho, mas por outras matérias várias, inclusive naturais, muitas águas que o vêm compor. Todo rio é encontro entre Negro e Solimões. Também a História, embora possa parecer, às vezes, homogênea, contínua, habitada pela semelhança, pela repetição, pelo mesmo, é trabalhada por dentro pela diferença, pela heterogeneidade, pela descontinuidade, pela justaposição de elementos, por relações, por eventos de distintas características.

Os historiadores só se voltam para o passado porque buscam respostas para as questões que lhes são contemporâneas. O passado em si nada acrescenta ao presente se não for estabelecida essa relação dialética entre as duas temporalidades. É a velha máxima da História-problema, dos *annalistas*, ou mesmo da tese de que não é possível fazer uma reconstituição do vivido, apenas uma reconstrução, posição adotada pelos historicistas mais renovados. Essa noção aparece de forma explícita na fala do estudante Bruno, na sua definição do que é História: “Tem muitos tipos de história, como a real e a história contada”. (Escola 1/Turma 1)

Esta proposição é acompanhada de perto pela recusa em deixar de enxergar a diferença entre Passado e Presente, ou, ainda, a diferença entre o tempo reconstruído pelo historiador e o tempo vivido da história efetiva. De fato, para vários setores do Historicismo como para os positivistas propriamente ditos – cientificistas que acreditavam na possibilidade de encontrar para a História e para as sociedades leis gerais do comportamento humano –, uma das tarefas do historiador era reconstituir o tempo histórico vivido. “Reconstituir”, é este o ponto, pressupõe uma atitude inteiramente distinta da que está implícita no verbo “reconstruir”, este que se aplicava à própria postura dos analistas face à sua reconstrução histórica a partir de uma História-problema. (BARROS, 2012, p. 99)

No conjunto de perguntas sobre a relação entre a História científica e o ensino de História, algumas questões se relacionavam mais diretamente com o ambiente escolar, indagando acerca da função do professor, da relevância do ensino de História nas escolas, das atitudes dos alunos durante as aulas, assim como sobre o que mais eles gostariam de aprender em relação aos conteúdos históricos. Um primeiro aspecto que saltou à vista foi a compreensão sobre a função do professor de História, pois as respostas foram na direção daquela noção que enxerga o professor como o detentor do saber que precisa ser transmitido aos alunos, seres desprovidos de conhecimento. Pelo menos foi essa compreensão que apareceu em diversas respostas sobre a função do professor de História.

- *Passar vários textos sobre História.* (Larissa, Escola 1/Turma 1)
- *Dar conhecimento no assunto ao aluno.* (Matheus, Escola 1/Turma 1)
- *Passar para nós o que aconteceu no passado e até mesmo atualmente.* (Fabio, escola 1/Turma 1)
- *Passar seus conhecimentos aos alunos.* (Sara, Escola 1/Turma 1)
- *Transmitir conhecimento.* (Mel, Escola 1/Turma 2)
- *Ensinar e passar conhecimento sobre os acontecimentos do mundo.* (Marcos, Escola 1/Turma 1)

- *Apresentar a História aos seus alunos.* (Théo, Escola 2)
- *Passar o conhecimento histórico.* (Selton, Escola 2)
- *Passar conhecimento sobre o passado.* (Sabrina, Escola 2)

De acordo com as falas, a visão dos papéis de professores e alunos ainda permanece muito calcada na ideia de que os alunos são tábulas rasas esperando os saberes dos docentes para preenchê-las. Ou seja, de um lado temos a figura do professor, aquele que possui o saber e, por isso, imbuído de sua autoridade, tem a função de fornecer esse conhecimento aos alunos. De outro, e reforçando essa ideia, existe a percepção de que os alunos não possuem quaisquer saberes tácitos ou, o que é mais provável, que seus saberes não acrescentam nada para o aprendizado dos conhecimentos escolares, sendo desvalorizados porque, supostamente, estão muito distantes dos conhecimentos científicos. Essas percepções vão de encontro ao que já se destacou a respeito da peculiaridade da natureza do conhecimento escolar, pois ele é uma mescla de saberes oriundos de diversos espaços e sujeitos, inclusive, dos saberes discentes.

A valorização dos saberes tácitos dos alunos tem feito parte da metodologia de pesquisa de diversos estudos que se vinculam à linha da Educação Histórica, os quais, de maneira geral, seguem o seguinte roteiro: primeiro, investiga-se as ideias prévias dos alunos a respeito de um determinado conteúdo; em seguida, esse conteúdo é abordado pelo professor regente da turma a partir, sobretudo, do trabalho com fontes históricas; por fim, realiza-se uma nova atividade para saber se os conhecimentos prévios dos alunos se modificaram depois do contato com as aulas.

Lee (2000) e Barca (2000) partem do pressuposto de que o aprendizado histórico só ocorre efetivamente se o professor partir dos conhecimentos tácitos dos alunos. Ou seja, para que os alunos aprendam a pensar historicamente, olhando para o passado para melhor compreender o presente e, assim, projetar o futuro, é necessário que os professores investiguem o que os alunos já sabem sobre determinado assunto. Silva (1996) partiu de uma investigação preliminar sobre os conhecimentos tácitos de estudantes sobre os bandeirantes para analisar uma possível progressão do pensamento histórico. Cainelli e Tuma (2009) também tomaram como ponto de partida os conhecimentos prévios dos alunos; nesse caso, de alunos da 4ª série do ensino fundamental, indagando-os a respeito do Memorial dos Pioneiros, monumento localizado no centro de Londrina (PR) em homenagem aos primeiros habitantes da cidade.

Essas pesquisas estão na contramão em relação à percepção sobre o papel de professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem, pois transferem o foco de atenção do professor para o aluno. Valorizando os saberes prévios dos alunos, afasta-se da noção de “educação

bancária” (Freire, 1987), que tem na figura do professor o único detentor dos saberes, responsável por preencher de conhecimento as cabecinhas vazias dos alunos, os quais, de modo passivo, recebem essa doação. A mudança de foco proposta por esses estudos leva à compreensão de que, se a relação não for dialógica, a aprendizagem não será efetiva e o resultado é o desinteresse, a falta de motivação do aluno para aprender. Conforme raciocínio de Charlot 2005, p. 96), sobre os papéis de professores e alunos,

O trabalho do professor não é ensinar, é fazer o aluno aprender. A própria definição de professor não é ensinar, é fazer o aluno aprender. Ensinar não é a mesma coisa que fazer aprender, ainda que, muitas vezes, para fazer o aluno aprender, o professor tenha que ensinar. Nesse sentido, acho que a eficácia das práticas do professor depende dos efeitos destas sobre as práticas do aluno.

Além da sinalização de que os professores de História são os detentores do saber e a eles cabe transferir esse conhecimento aos alunos, os estudantes desta pesquisa também apontaram para metodologias de ensino utilizadas nas aulas de História que reforçam a ausência de protagonismo do aluno, de ele se ver como sujeito no processo de ensino e aprendizagem. Ao responderem à pergunta que pedia uma descrição do que eles fazem numa aula de História, a maioria dos alunos destacou ações pautadas em cópias de conteúdo e realização de exercícios, características do ensino de História desde a sua constituição como disciplina escolar no Brasil, na primeira metade do século XIX.

- *Nas aulas de História eu faço cópia de textos.* (Amanda, Escola 1/Turma 1)
- *Eu somente escrevo os textos e procuro entender o que o professor fala.* (Matheus, Escola 1/Turma 1)
- *Eu copio texto e o professor nos explica sobre o texto.* (Daniel, Escola 1/Turma 1)
- *Eu copio textos e faço questões.* (Bruno, Escola 1/Turma 1)
- *Eu procuro sempre me concentrar ao máximo na aula, mas às vezes a aula de História desperta menos interesse nos outros colegas e eles acabam atrapalhando a aula do professor.* (William, Escola 1/Turma 1)
- *Nas aulas de História eu faço textos.* (Pedro, escola 1/Turma 1)
- *Faço lição.* (Fábio, Escola 1/Turma 1)
- *Faço lição.* (Manuela, (Escola 1/Turma 1)
- *Copio texto.* (Leonardo, Escola 1/Turma 1)
- *Nas aulas de História eu faço textos, mas faz muito tempo que não tem aula.* (Bianca, Escola 1/Turma 2)

- *Escrevo e escrevo. Só copio da lousa e, às vezes, tem um pouco de explicação.* (Teresa, Escola 1/Turma 2)
- *Escuto o professor e faço anotações.* (Laís, Escola 2)
- *Ouçó a explicação do professor.* (Camila, Escola 2)
- *Presto atenção na fala do professor e anoto os fatos principais.* (Marina, Escola 2)
- *Presto atenção.* (Milena, Escola 2)
- *Eu fico ouvindo.* (Calebe, Escola 2)

Com base nessas falas, é possível se chegar a algumas constatações: a primeira é que o espaço escolar ainda é visto como o local de reprodução de saberes oriundos de outras instâncias, como a academia, pois o papel do professor se resume a transferir o seu saber para o aluno, o qual somente absorve esse conhecimento; em segundo lugar, as atitudes dos alunos nos processos de ensino e aprendizagem sinalizam para a ausência de uma relação dialógica, pois a eles cabe apenas ouvir e anotar; em terceiro, permanece o modelo de ensino pautado na memorização de nomes e datas e na realização de exercícios para tornar a “decoreba” mais efetiva. De acordo com Abud (2008), duas inquietações permeiam o ensino de História:

É consensual entre professores e pesquisadores que o ensino de História vai mal. Isso é reforçado pelas informações prestadas pelos alunos ao comentar o estágio. Absoluto desinteresse dos estudantes cruza-se com aulas sem sentido, nas quais os professores trabalham exclusivamente com o texto do manual didático. Parece não haver qualquer interação entre professores e alunos, e a História escolar resume-se a uma listagem de textos preparada pelos livros, que não propicia a construção do conhecimento histórico nem mesmo a elaboração e compreensão do conceito de História. (ABUD, 2008, p. 152)

Esse método de ensino até pode ser eficaz, se o intuito é acumular informações. No entanto, tem recebido muitas críticas de profissionais da área da educação e de seu público alvo: os alunos. Já na década de 1930, Murilo Mendes justificava que muitos alunos detestam a História devido à metodologia de ensino que é recorrente nesta disciplina:

Nossos adolescentes também detestam a História. Votam-lhe ódio entranhado e dela se vingam sempre que podem, ou decorando o mínimo de conhecimentos que o ‘ponto’ exige ou se valendo levemente da ‘cola’ para passar nos exames. Demos ampla absolvição à juventude. A História como lhes é ensinada é, realmente, odiosa. (MENDES, 1935 apud NADAI, 1993)

Nadai (1993) traçou um panorama sobre o ensino de História no Brasil e a primeira observação feita diz respeito à manutenção de conteúdos e métodos tidos por “tradicionais” e denunciados por Mendes quase sessenta anos antes (1935), pois remetem a um ensino de

História cujas marcas são o enfoque às Histórias políticas nacionais, seguindo a cronologia dos grandes feitos dos grandes homens do passado, e o uso de métodos de ensino que visem, primordialmente, aferir se os estudantes possuem uma boa capacidade de memorização. A resolução de listas de exercícios e as constantes leituras até que o conteúdo estivesse “na ponta da língua” garantiam a eficácia do método e o entendimento de que o objetivo em relação ao aprendizado histórico fora alcançado. Contudo, isso não representava e não representa um aprendizado, pelo menos essa é a visão de Rebeca: **“Eu não queria só copiar, queria aprender mesmo porque eu gosto da matéria”**. (Escola 1/Turma 2. Grifos meus.)

Conforme fora ressaltado, esse enfoque metodológico na transmissão e suposta memorização de conteúdos recebeu inúmeras críticas ao longo da história, mas, atualmente, num mundo marcado por constantes inovações tecnológicas, essas críticas tornam-se ainda mais contundentes. Isso significa que precisa haver uma adaptação dos métodos de ensino às exigências dos novos tempos, em consonância com a realidade escolar e extraescolar. Do contrário, teremos cada vez mais alunos sinalizando que o pouco interesse em relação às aulas de História advém justamente da forma como elas são trabalhadas, conforme se pode constatar nas respostas dos alunos da Escola 1/Turma 1 a uma das questões do questionário piloto (Gráfico 4).

Gráfico 4 – Relação entre o gostar das aulas de História e os materiais e atividades usados pelo professor

Quase metade dos estudantes (48%) destacou que não são os materiais ou as atividades desenvolvidas nas aulas de História que os fazem gostar da disciplina. Se eles gostam das aulas

de História, isso pode ser explicado pelo fato de ela analisar o decurso do tempo, algo em que eles também estão imersos. De acordo com Rubens (Escola 1/Turma 1), é importante se ensinar História “pois devemos fazer uma reflexão dos acontecimentos passados para nos civilizarmos no presente e termos uma outra postura moral no futuro”. Ou seja, muito mais do que os recursos metodológicos é o encaminhamento das aulas na direção de uma compreensão da História como um conhecimento que permite estabelecer uma interligação entre passado, presente e futuro, demonstrando que, para entendermos hoje e vislumbrarmos perspectivas de futuro, é fundamental um olhar sobre o passado, “pois devemos aprender sobre o passado para melhorar o presente e o futuro”. (Soraia, Escola 2)

Após os alunos descreverem o que costumam fazer nas aulas de História, destacando, sobretudo, a cópia de textos, eles também sinalizaram o que gostariam de fazer numa aula de História e a tônica das falas caminhou no sentido de que as aulas deveriam contar com uma participação mais efetiva dos alunos, por meio de debates ou mesmo de encenações teatrais sobre temas históricos. Os alunos desejam aulas mais interativas (Fabiana, Escola 2), aulas que façam uso de recursos audiovisuais (Marcos, Escola 1/Turma 2) e que proponham peças teatrais (Matheus, Escola 1/Turma 1; Marcelo, Escola 2), que permitam aos alunos o uso do celular em momento de aula, para fazerem pesquisa (Helena, Escola 2), que proponham aulas mais dinâmicas, com a indicação de saídas pedagógicas a museus (Théo, Escola 2). A maioria dessas sugestões apareceu mais de uma vez, em respostas de diferentes estudantes, conforme se pode constatar:

- *Nós deveríamos fazer atividades de interagir com o que é apresentado pelo professor, por exemplo, teatro.* (Matheus, Escola 1/Turma 1)
- *Um debate com a sala de aula seria legal.* (Lucas, Escola 1/Turma 1)
- *Debates com todos os alunos e filmes mostrando como era antigamente e como está agora no presente.* (Alice, Escola 1/Turma 1)
- *Mais conversa e mais matéria não sendo repetitiva.* (Taís, Escola 1, Turma 1)
- *Visitar museus com o professor e meus colegas, para explorar a história desse museu e relacionar com o que aprendemos.* (William, Escola 1/Turma 1)
- *Teatro sobre alguma história.* (Leonardo, Escola 1/ Turma 1)
- *Algum jogo de perguntas e respostas, testando o conhecimento.* (Rubens, Escola 1/Turma 1)
- *Alguma dinâmica com algum assunto ou tema abordado. Pois é uma maneira de deixar o conteúdo pesado da aula mais leve.* (Guilherme, Escola 1/Turma 2)

- *Apresentar seminários e expor minhas opiniões.* (Teresa, Escola 1/Turma 2)
- *Explorar fósseis e vestígios de dinossauros.* (Gustavo, Escola 1/Turma 2)
- *Eventos no dia da Bandeira, dia do índio, proclamação da república e etc...*
- *Vídeos e documentários.* (Marcos, Escola 1/Turma 2)
- *Atividades de teatro, com cenas importantes da história.* (Marisa, Escola 1/Turma 2)
- *Que a aula tivesse uma dinâmica, porque o conteúdo é muito pesado.* (Eduardo, Escola 1/Turma 2),
- *As aulas serem mais divertidas/agitadas, pois História tem muita coisa para saber.* (Ligia, Escola 1/Turma 2)
- *Quando usamos o celular para pesquisar e até mesmo mostrar conhecimento.* (Helena, escola 2)
- *Aula mais interativa.* (Fabiana, Escola 2)
- *Um teatro sobre uma história do passado.* (Lúcia, escola 2)
- *Alguma aula com coisas da história, como um artefato.* (Laís, Escola 2)
- *Talvez coisas mais dinâmicas, como ir a exposições, museus, etc...* (Soraia, Escola 2)
- *Uma aula prática. Ex.: ir ao museu.* (Igor, Escola 2)
- *Peças de teatro.* (Marcelo, Escola 2)
- *Ir ao museu e aprender observando obras e esculturas.* (Théo, Escola 2)
- *Uma aula prática em um museu.* (Afonso, Escola 2)
- *Ir para algum museu de História, algo do tipo.* (Renan, Escola 2)
- *Gostaria de ter mais aulas interativas.* (Calebe, Escola 2)

Na obra *Ensino de História* (ABUD et. al., 2010), dirigida, sobretudo, aos professores que estão em sala de aula, há diversas propostas de como fazer com que o ensino e a aprendizagem histórica seja, de fato, significativo, afastando-se do método de ensino focado na memorização. Ferramentas metodológicas como documentos escritos, jornais, literatura, música, fotografias, dentre outros, são utilizados como fonte de pesquisa, aproximando os alunos das técnicas de produção do conhecimento histórico da ciência de referência e, conseqüentemente, tornando as aulas mais interativas e, por isso, mais atrativas ao corpo discente, principalmente porque é muito comum que esses estudos do meio levem ao desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares.

O estudo do meio representa uma excelente estratégia para a construção do conhecimento histórico por professores e alunos pelo fato de unir pesquisa, contato direto com o contexto (meio), sua observação e descrição, aplicação de entrevistas, análise de elementos que compõem o patrimônio histórico e memória. Outra

vantagem do estudo do meio é que, dependendo do local ou da região escolhida para se desenvolver o estudo, ele pode adquirir uma configuração interdisciplinar. As atividades podem envolver professores das áreas de Ciências e Geografia, o que não exclui a participação de disciplinas como Matemática – exercícios com os dados sociais e econômicos obtidos por meio da pesquisa, como a criação de estatísticas, quadros comparativos, dependendo da faixa etária dos alunos – e Literatura (ABUD et al. 2010, p. 79).

Em relação aos conteúdos de maior interesse por parte dos alunos, as histórias políticas e militares figuram entre as mais recorrentes. Esse resultado demonstra como ainda se faz presente aquela concepção de História e de ensino de História focada nos feitos de alguns poucos eleitos heróis nacionais, característica das perspectivas positivista e historicista ou do que Barros (2012) denominou de História Política, em detrimento da “História (da) política”, entendida de uma forma mais abrangente e compreendendo as diversas atuações sociais em diversas frentes para além do poder instituído. Sobre o ensino de História e o interesse por uma História que valorize o político e as batalhas, assim os estudantes se posicionaram:

- *Gostaria de aprender a Segunda Guerra Mundial e a Ditadura Militar.* (Amanda, Escola 1/Turma 1)
- *Como funcionava e funciona a política em outros países (se houve guerras e etc...)* (Pedro, Escola 1/Turma 1)
- *Aprender a respeito das guerras fascistas e anarquistas.* (Rubens, Escola 1/Turma 1)
- *Sobre Hitler.* (Rafaela, Escola 1/Turma 2)
- *Tudo sobre a Alemanha e quando Hitler elevou a economia da Alemanha antes de ficar louco.* (Guilherme, Escola 1/Turma 2)
- *Tudo sobre a 1ª e a 2ª guerras mundiais, o Muro de Berlim, etc.* (Marcos, Escola 1/Turma 2)
- *Aprender sobre as guerras que destruíram países.* (Ana Paula, Escola 1/Turma 2)
- *Guerras em geral.* (Vitória, Escola 2)
- *Aprender sobre as guerras.* (Fabiana, Escola 2)
- *Sobre a Segunda Guerra Mundial e sobre Hitler.* (Lúcia, Escola 2)
- *Guerras e presidentes.* (Soraia, Escola 2)
- *Sobre a Segunda Guerra Mundial.* (Thiago, Escola 2)
- *Guerra Fria.* (Marina, Escola 2)
- *Sobre as guerras.* (Afonso, Escola 2)
- *Tudo sobre as duas guerras mundiais.* (Selton, Escola 2)

- *Sobre as guerras, sobre os confrontos entre os países, etc...* (Sofia, Escola 2)
- *Sobre as guerras e sobre Hitler.* (Renan, Escola 2)
- *Sobre as guerras.* (Milena, Escola 2)
- *História política do Brasil.* (Sabrina, Escola 2)
- *Sobre Hitler, Martin Luther King, Mandela, guerras.* (Calebe, Escola 2)

Analisando essas respostas, percebe-se a predileção dos alunos por assuntos que envolvam conflitos bélicos, com destaque para as duas grandes guerras mundiais e, também, para a figura de Hitler. Quando os questionários foram aplicados, as duas turmas da 3ª série do EM (Escola 1/Turma 2 e Escola 2) tinham aprendido, meses antes, sobre os conflitos que provocaram a eclosão da Primeira e da Segunda Guerras Mundiais. Isso pode explicar a quantidade de menções a esses conflitos. De qualquer maneira, esse enfoque no político está na contramão das renovadas propostas historiográficas, como o Materialismo Histórico e a Escola dos *Annales*. Das respostas elencadas, apenas uma demonstrou um diálogo entre o Positivismo e o Historicismo e o Materialismo Histórico e a Escola dos *Annales*: gostaria de aprender “Sobre Hitler, Martin Luther King, Mandela, guerras”. (Calebe, Escola 2)

Outro aspecto significativo que permeou as respostas dos estudantes, em especial os da Escola 1, foram as constantes sinalizações acerca da ausência de aulas de História e de professor. Como conheci pessoalmente o professor de História das turmas participantes do estudo, e até mesmo observei a uma aula desse professor sobre o tema da Guerra Fria (ver Capítulo 1), achei essas reclamações contraditórias. Contudo, ao me lembrar que tive que aplicar os questionários nas aulas do professor de Biologia, entendi sobre o que os alunos estavam falando.

- *O professor de História deve ensinar, mas ele não vem para a escola.* (Rebeca, Escola 1/Turma 2)
- *O meu professor de História não serve para nada, porque ele não aparece na sala de aula.* (Arthur, Escola 1/Turma 2)
- *Não tenho aula de História.* (Marcos, Escola 1/Turma 2)
- *Não sei, nunca tive aula de História.* (Mário, Escola 1/Turma 2)
- *Não lembro, faz tanto tempo que não teve.* (Rafaela, Escola 1/Turma 2)
- *Não tive aula, não lembro nada.* (Bianca, Escola 1/Turma 2)
- *As aulas são importantes, mas não tem havido aulas ultimamente.* (Fernando, Escola 1/Turma 2)

- *Nas aulas de História eu não faço quase nada, pois o meu professor de História nunca vem nos dar aula.* (João, Escola 1/Turma 1)
- *Nas aulas de História eu não faço nada porque não estou tendo aula.* (Rebeca, Escola 1/Turma 2)
- *Presto atenção no professor, mas como não estou tendo aula...* (Ligia/Escola 1/Turma 2)
- *Atualmente nas aulas de História eu não faço nada! Pois não temos professor.* (Heloisa, Escola 1/Turma 2)
- *Nada. Quando a professora resolve vir, chega atrasada.* (Samuel/Escola 2)
- *Eu gostaria de ter aula de História, porque não tenho.* (João, Escola 1/Turma 1)

Essas reclamações dos alunos são pertinentes, haja vista que em dois meses de idas e vindas na Escola 1, eu encontrei o professor de História uma única vez. Ou, ele tinha faltado para participar de um júri popular, ou ele estava em viagem para fora do país. Nesse período, não havia qualquer professor substituto e os alunos ficavam sem aula de História, esperando a aula da outra disciplina, ou eram dispensados mais cedo.

Alguns fatores presentes nas falas dos estudantes em relação às aulas de História, como o ensino pautado na memorização, com a utilização de poucos recursos metodológicos e, sobretudo, marcado pela falta de assiduidade do professor, poderia fazer com que enxergassem a História e as disciplinas de Humanas, de maneira geral, como de menor peso ou importância para a formação acadêmica. Contudo, de acordo com os dados da pesquisa, os alunos atribuem peso quase igual (todos na casa dos 50%) à importância dos conhecimentos advindos das diferentes áreas do conhecimento, conforme se pode constatar nos gráficos 5 a 8.

A Matemática e suas tecnologias são importantes na formação acadêmica dos estudantes?

Gráfico 5 – Importância da área: Matemática e suas tecnologias

As Ciências Naturais e suas tecnologias são importantes na formação acadêmica dos estudantes?

Gráfico 6 – Importância da área: Ciências Naturais e suas tecnologias

As Ciências Sociais e suas tecnologias são importantes para a formação acadêmica dos estudantes?

Gráfico 7 – Importância da área: Ciências Sociais e suas tecnologias

As Linguagens e suas tecnologias são importantes par a formação acadêmica dos estudantes?

Gráfico 8 – Importância da área: Linguagens e suas tecnologias

Os dados dos gráficos demonstram que mais da metade da turma considera o ensino dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento fundamentais para a formação acadêmica. No topo dos mais relevantes, figura Linguagens e suas Tecnologias, considerada muito e bastante importante para 70% dos alunos. Em seguida, vêm os conhecimentos das disciplinas que compõem as Ciências da Natureza, incluindo Física, Química e Biologia. Esses componentes curriculares são importantes para 57% dos alunos. Empatadas estão as áreas de Matemática e suas Tecnologias e as Ciências Sociais e suas Tecnologias, com 53% de votos de muito ou bastante importante. Ou seja, todas as áreas, sem exceção, são consideradas importantes na formação dos estudantes.

Além das perguntas sobre a relevância das áreas do conhecimento, também foram feitas questões relativas apenas ao ensino de História, indagando sobre o porquê gostam da disciplina. A essa pergunta, com uma resposta cerrada, as respostas sinalizaram que o gosto pela História tem relação com o aumento de repertório cultural proporcionado pelo estudo (Gráfico 9), com a relevância desse ensino para o futuro profissional (Gráfico 10) e porque ajuda na formação pessoal e como cidadão (Gráfico 11).

Gráfico 9 – Gosto de História porque me dá um repertório cultural e me possibilita conversar sobre tudo

É importante estudar História pois será importante em meu futuro profissional

Gráfico 10 – O estudo da História é importante para o futuro profissional

A História é útil porque ajuda na formação pessoal e como cidadão

Gráfico 11 – A História é útil porque ajuda na formação pessoal e como cidadão

O que se pode constatar, analisando os dados dos Gráficos 9 a 11, é que essa História ensinada, que apresenta múltiplas características historiográficas, focando nos feitos heroicos e

também nos costumes, exerce, sim, atração sobre os estudantes e, mais do que isso, é um conhecimento útil para a formação pessoal e do cidadão, compreendendo-o como alguém interessado em entender as tramas da História, em relacionar fatos e em buscar respostas para as questões que lhe afligem. Ela é nova e velha simultaneamente e, talvez por isso, agrada muito, uma vez que atinge a todos os gostos, fornecendo sabores dos mais diversos. Apesar de um pouco longa, a citação de Albuquerque Junior (2012, p. 31) é bastante adequada, pois consegue exprimir e resumir, de forma primorosa, a imensidão de significados relacionados à História:

A história serve para que se perceba o ser do presente como devir, como parte de um processo marcado por rupturas e descontinuidades, mas também por continuidades e permanências. A escrita e o ensino da história nos convidam a fazer uma viagem para fora de nosso tempo, nos propõem a recuar até o passado e de lá olhar para o que pensamos ser nosso presente, podendo, assim, ter uma visão diferenciada, de fora, que nos permite vê-lo sob novos contornos. A história possui, assim, essa função lúdica de brincarmos de sair do presente, de tentarmos imaginar como viviam, como sentiam, como pensavam os homens e mulheres do passado. A história nos permite, pois, a relativização de tudo aquilo que define nosso tempo, o aprendizado de que aquilo que somos é apenas uma forma de ser entre muitas, o conhecimento de como chegamos a ser o que somos e de que essa forma ou essas formas não são as únicas possíveis. A história nos possibilita entender o presente como diferença e o tempo como diferenciador, além de perceber que o ser do tempo se diz na diferença. Portanto, uma das tarefas contemporâneas da história é ensinar e permitir a construção de maneiras de olhar o mundo, de perceber o social, de entender a temporalidade e a vida humana. A história nos ensina a desnaturalizar, a ter um olhar perspectivo e a atentar para as diferenças, relativizando nossos valores e pontos de vista.

Assim, Positivista, Historicista, Marxista e/ou *Annalista*, a História é cada vez mais atrativa e mais ampla se se desvencilhar dessas disputas. Tradicional e/ou renovada, a História ensinada também é múltipla, perspectivada, forjada nas salas de aula e resultando de uma mescla de saberes, contextualizados no tempo e no espaço. Ela se faz e refaz e é isso o que a torna um saber único e riquíssimo, permeado de vozes ressonantes e dissonantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A História nos permite atravessar o rio dos tempos e estabelecer conexões temporais com a nossa própria época. Por isso ela é tão importante! Ela nos fornece repertórios e nos ajuda a compreender melhor o mundo. Contribui para a formação do pensamento histórico e a consequente desnaturalização dos fenômenos sociais. Sim! Ela é uma Ciência Social e tem orgulho disso, não necessitando de empréstimos de métodos de pesquisa das Ciências Exatas ou Naturais, como já o fez em outros tempos. Ela é fundamental, pois fala sobre os seres humanos e para os seres humanos.

Esse entendimento sobre a História é recente, datado do século XIX. Antes disso, a História não figurava no rol de conhecimentos ditos científicos, sendo muitas vezes comparada à Literatura e tendo seus escritos associados a obras de ficção de maneira geral. Isso porque ela ainda não possuía aportes teóricos reconhecidos e, tampouco, métodos específicos de pesquisa, definidores da sua singularidade como um campo do saber.

Assim, um primeiro movimento em busca da cientificação da História surgiu na França, ainda no século XVIII, de um grupo que ficou batizado de positivistas. Para eles, a História deveria se espelhar nas outras ciências, como as exatas, e utilizar métodos de pesquisa objetivos para a produção de um conhecimento verdadeiro, fiel ao acontecido. Acreditavam que a natureza humana e que, por isso mesmo, o estudo da História possibilitaria identificar as leis que regem os fatos sociais.

Contemporâneo do Positivismo, o Historicismo – da Escola Histórica Alemã – surgiu com Leopold von Ranke trazendo algumas marcas do Positivismo, principalmente essa ideia de que é possível produzir um conhecimento histórico objetivo. Apresentou, inclusive, um método de pesquisa próprio da História, baseado na crítica documental. Desmembramentos do Historicismo levaram à formação de dois grupos: um Historicismo mais conservador, esse próximo do Positivismo, e um Historicismo mais renovado, dialogando com o Materialismo Histórico e já antecipando alguns dos elementos constituintes da chamada Nova História, inaugurada no início do século XX pela Escola dos *Annales*.

Diferentemente de Positivismo e do Historicismo conservador, a serviço da burguesia industrial e dos Estados Nacionais, respectivamente, e que produziam, assim, uma História voltada a enaltecer feitos heroicos de grupos sempre muito seletos, o Materialismo Histórico e a Escola dos *Annales* trazem para o palco da História figuras antes marginalizadas, excluídas, até então, da memória histórica nacional, como os trabalhadores em geral, as mulheres e tantas

outras categorias sociais. Esse protagonismo reconhecido a essas minorias alterou a visão que até então se tinha sobre a noção de sujeitos históricos.

Outro aspecto que marca as divergências entre as perspectivas historiográficas são as discussões envolvendo a questão da subjetividade e da objetividade no trabalho historiográfico. Assim como os positivistas, os historicistas conservadores creem na possibilidade de se produzir um conhecimento histórico objetivo. Já entre os historicistas renovados e os *annalistas*, há a convicção de que o conhecimento histórico é relativo, pois o próprio historiador encontra-se imerso na história e suas convicções e percepções sobre o mundo influenciam na produção historiográfica.

Esse panorama sobre as correntes historiográficas sinaliza que apesar da existência de diversas perspectivas historiográficas, uma análise mais acurada demonstra que em alguns aspectos essas perspectivas se interconectam, se interpenetram e se combinam. Pode-se fazer uma analogia entre esse emaranhado historiográfico e as análises matemáticas sobre os conjuntos, com aqueles sinais de contém e está contido. Historicismo renovado e Materialismo Histórico contém uma visão relativista da História que, por sua vez, também está contida na perspectiva *annalista* da História.

No entanto, prefiro a metáfora dos “acordes historiográficos” cunhada por Barros (2014c), traduzindo, com nomenclatura e simbologia musical, o fenômeno dos diálogos historiográficos. De acordo com essa metáfora, o fato de muitas vezes não conseguirmos identificar a que perspectiva historiográfica pertence as obras de um determinado autor é um sinal da fluidez das fronteiras historiográficas. Ao encaixar, de forma rígida, um autor numa única vertente historiográfica, estamos deixando de perceber os diálogos, as múltiplas vozes que compõem essa “sonoridade musical”. Estamos apagando, de forma arbitrária, as marcas supostamente dissonantes e que contribuem exatamente para definir a singularidade de cada autor. Porque ser singular não significa isolamento, solidão. Significa, antes de mais nada, reconhecer a importância dos diálogos para a sua constituição.

Esse argumento construído por Barros acaba, definitivamente, com as querelas envolvendo as disputas historiográficas. Afinal, muito mais útil do que identificar a filiação historiográfica dos autores é perceber de que forma suas ideias são úteis e incrementam as análises históricas. A recomendação de Barros é para que os historiadores escolher os diálogos teóricos somente após definir o objeto de pesquisa, e que não tenham nenhum pudor de misturar autores e visões sobre a História que se dizem contrárias, pois se elas se encaixam na análise devem sim ser usadas.

Esse mesmo amálgama de perspectivas historiográficas presente no campo da História foi identificado no ensino de História. A análise sobre as concepções de História e de ensino de História de 86 estudantes do EM demonstrou que também na sala de aula coexistem várias visões sobre a História. Ao mesmo tempo em que a História é associada ao estudo do passado, dos feitos dos grandes homens da pátria, uma História marcadamente nacionalista, ela também aparece como a ciência que analisa os diversos fatos humanos no tempo e no espaço, como a ciência que se dedica aos fatos culturais e que dá vez e voz às “minorias”. Ou seja, a História que se constrói nas escolas também apresenta essa multiplicidade e esse entrelaçamento de perspectivas identificado por Barros, ainda que as aulas de História permaneçam marcadas pela centralidade da figura do professor, pelo modelo de aula expositiva, com pouca abertura para a participação dos alunos, pelas constantes cópias de textos e exercícios que exigem uma alta capacidade de memorização, e não de compreensão. E mesmo com esse perfil de ensino de História caracterizado por metodologias chamadas de “tradicionais”, os alunos gostam desse conhecimento, acham-no útil para a futura formação profissional e pessoal.

No decorrer deste estudo, algumas questões suscitadas foram respondidas. Nesse universo pesquisado, de duas escolas públicas estaduais com 86 estudantes que matriculados na disciplina de História, a tese de Barros em defesa da liberdade teórica e metodológica, embora com outras nuances, pode ser identificada também na História escolar. A certeza de que a História escolar tem se transformado ao longo do tempo não pode apagar as dúvidas que cercam essa renovação: será que as apropriações que formadores e professores fazem das perspectivas historiográficas tem a ver com a constituição do campo do ensino de História no Brasil? Será que as discussões encaminhadas por professores de nível médio e superior, apresentadas em eventos como o Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH) e o Encontro Nacional de Perspectivas do Ensino de História, têm contribuído para, gradualmente, alterar as características do ensino de História? Até que ponto o próprio Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem incorporado essa ideia de “acordes historiográficos” e influenciado na forma como a História tem sido abordada nas escolas?

Essas questões acenam para as muitas possibilidades de estudos que ainda podem ser feitos tendo como foco principal as inter-relações entre as perspectivas historiográficas e o ensino de História. Mas esses desafios ficarão para pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria (et. al.). *Ensino de História*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

_____. Currículos e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2009. P. 28-41.

_____. Tempo e realidade: sujeitos históricos e concepções de História na escola básica. In: OLIVEIRA, Margarida Dias de; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Almir Félix Batista. (Orgs.). *Ensino de história: múltiplos ensinios em múltiplos espaços*. Natal, RN: EDFURN, 2008.

_____. O ensino de História como fator de coesão nacional: os programas de 1931. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, nº 25/26, p. 163-174, set.92/ago. 1993.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de *História: a arte de inventar o passado*. Ensaios de teoria da história. Bauru, SP: Edusc, 2007.

_____. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida [et al] (Orgs.). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. p. 21-39.

ALVES, Ronaldo Cardoso. *Representações sociais e a construção da consciência histórica*. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP). Dissertação de Mestrado, 2006.

_____. *Aprender história com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses*. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP), 2011. Tese de Doutorado.

ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

_____. e LÜDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

ARAÚJO, Ricardo Benzaquen de. História e Narrativa. In: MATTOS, Ilmar Rohloff (Org.). *Ler e Escrever Para Contar: Documentação, Historiografia e Formação do Historiador*. Rio de Janeiro: Access Editora, 1998, p. 221 – 258.

ARENDT, Hannah. *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BARCA, Isabel. *O pensamento histórico dos jovens*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2000.

BECKER, Carl Lotus. What are Historical Facts? In: MEYERHOFF, H. (Org.). *Philosophy of History of Our time*. Nova York: DoubledayAnchor, 1959.

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: _____ (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 11 ed. São Paulo: Contexto, 2009, p. 11-27.

_____. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 4. ed. São Paulo: Cortes, 2011. (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental/coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

_____. As “Tradições Nacionais” e o ritual das festas cívicas. In: PINSKI, Jaime (Org.). *O ensino de história e a criação do fato*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1992, p. 43-72.

BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha*. 51ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista; Portugal: Porto Editora, 1994.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma Teoria da Prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Editora Ática, 1994, n. 39, p. 46-86. Coleção Grandes Cientistas Sociais.

_____. (2004a). *Os usos sociais da Ciência – Por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Unesp. [original: 1997].

_____. (2004b). *Coisas Ditas*. Tradução: Cássia da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUCKLE, Henri Thomas. *History of Civilization in England*. Londres: Ballou, 1857.

BURGUIÈRE, André. “Annales”. *Dicionário das Ciências Históricas*. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

BURKE, Peter. *A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia*. Tradução de Nilo Odalia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

_____. *O que é história cultural?* Tradução de Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CAINELLI, Marlene e TUMA, Magda Madalena P. História e memória na construção do pensamento histórico: uma investigação em educação histórica. *Revista HISTEDBR Online*. Campinas. n. 34, jun. 2009, p. 211-222.

CATROGA, Fernando. Ainda será a História Mestra da Vida? In: RIOS, Kênia Sousa; FURTADO FILHO, João Ernani (Orgs.). *Em Tempo: História, Memória, Educação*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2008, p. 9 – 38.

CERRI, Luis Fernando. As concepções de história e os cursos de licenciatura. *Revista de História Regional*, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 137-152, 1997.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENT, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (org.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortes Editora, 2005, p. 89-108.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Tradução: Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHEVALLARD, Yves. *La Transposicion Didactica: Del saber sabio al saber enseñado*. Argentina: La Pensée Sauvage, 1991.

CONDORCET. *Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano*. Campinas: Unicamp, 1990.

DE CERTEAU, Michel. *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1982.

DOSSE, François. *A História em migalhas: dos Annales à Nova História*. Tradução de Dulce Oliveira Amarante dos Santos. São Paulo: EDUSC, 1992.

DROYSEN, Johann Gustav. *Historik: Vorlesungen über Enzyklopädie und Methodologie der Geschichte*. Stuttgart: Frommann-Holzboog [organizado por Peter Leyh] [*Manual de Teoria da História*. Petrópolis: Vozes, 2009].

DURKHEIM, Émile. *Montesquieu et Rousseau: précurseurs de la sociologie*. Paris: Rivière, 1953.

ENDERS, Armelle. “O Plutarco brasileiro” – A Produção dos Vultos Nacionais no Segundo Reinado. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, nº 25 – Heróis Nacionais, 2000/1, p. 41-62.

FEBVRE, Lucien. *Combates pela História*. Lisboa: Editorial Presença, 1989.

_____. Face ao vento: manifesto dos novos Annales. In: NOVAIS, Fernando & SILVA, Rogerio. *Nova História em perspectiva*. São Paulo: Cosac & Naify, 2011, p. 75-85.

FENELON, Déa Ribeiro. A questão dos estudos sociais. *Cadernos Cedes/A prática do ensino de história*. São Paulo: Cortez/Cedes, n. 10, 1984.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. Campinas, SP: Papirus, 2005.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História & ensino de História*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FRAGO, Antonio Viñao. *Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARDINER, Patrick. *Teorias da História*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1995. [original: 1959].

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais*. Tradução de Frederico Carotti. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

GRAFTON, Anthony. Ranke: uma nota de rodapé sobre a história científica. In: _____. *As origens trágicas da erudição*. Porto Alegre: Papyrus, 1998, p. 41-62.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 1988, p. 5-27.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução: Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HARTOG, François. *O Espelho de Heródoto*. Tradução de Jacyntho Lins Brandão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

_____. (Org.). *A História de Homero a Santo Agostinho*. Tradução de Jacyntho Lins Brandão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

_____. *Os Antigos, o Passado e o Presente*. Brasília: UnB, 2003.

HERODOTO. *História*. Brasília: UnB, 1985 [original: entre 450 e 430 a.C.].

HOBBSAWN, Eric; RANGER, Terence (Orgs.). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. As Grandes Potências. In: _____. (Org.). *L. von Ranke. História*. São Paulo: Ática, 1979, p. 146-180 (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

JENKINS, Keith. *A História repensada*. Tradução de Mário Vilela. São Paulo: Contexto, 2001.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Tradução de Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

LACERDA, Joaquim Maria de. *Pequena História do Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1942.

LEE, Peter. Prefácio. In: BARCA, Isabel. *O pensamento histórico dos jovens*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2000. p. 11-13.

LE GOFF, Jacques, CHARTIER, Roger e REVEL, Jacques. *A História nova*. 5. ed. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MARTINS, Carlos Benedito. O novo ensino superior privado no Brasil (1964-1980). In: _____ (org.) *Ensino superior brasileiro: transformações e perspectiva*. São Paulo: Brasiliense, 1988. P. 11-48.

MARTINS, Estevão de Rezende. Apresentação. In: RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. Petrópolis: Vozes, 1988. [original: 1848].

MONTEIRO, Ana Maria F. C. *Professores de história: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MORENO, Concha Fuentes. *Concepción de la Historia como materia escolar: interés y utilidad entre el alumnado de E.S.O.* Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona, 2002. Tese de Doutorado.

_____. Concepciones de los alumnos sobre la Historia. *Educar*. Curitiba: Editora da UFPR, 2006, p. 219-239.

NADAI, Elza. A Escola Pública Contemporânea: Os Currículos Oficiais de História e o Ensino Temático. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 6 nº 11, p. 99-116, set.1985/fev 1986.

_____. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, nº 25/26, set. 92/ago 93, p. 143-162.

NIKITIUK, Sonia L. *Repensando o ensino de história*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

OTTO, Clarícia. *Nos rastros da memória*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2012.

PAIM, Elison. Do formar ao fazer-se professor. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C., GASPARELLO, Arlete M. E MAGALHÃES, Marcelo de S. (orgs.). *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007a.

PERRENOUD, PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência e decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PINSKY, Jaime. *Por que gostamos de História*. São Paulo: Contexto, 2013.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. Tradução: Dora Rocha Flaksman. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2. N. 3, p. 3-15, 1989.

RANKE, Leopold von. *History of the Lation and Teutonic Nations from 1494 to 1514*. Londres, Kessinger, 2004.

RIGER, Flavia Gomes da Silva. *Professores de História e Identidade Profissional*. Centro de Filosofia e História da Universidade Federal de Santa Catarina. Trabalho de Conclusão de Curso. 2008.

_____. *Memórias em movimento: narrativas sobre a História ensinada* (Florianópolis, 1990-2009). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Dissertação de Mestrado. 2011.

RÜSEN, Jörn. Narratividade e objetividade nas ciências históricas. In: *Textos de História*, vol. 4, n. 1, p. 75-102. Brasília: UnB, 1996.

_____. *Razão Histórica*. Teoria da História I: fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. *Reconstrução do passado*. Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Tradução de Asta-Rose Alcaide. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007a.

_____. *História Viva*. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007b.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cognição histórica situada: Que aprendizagem histórica é esta? In: _____ e BARCA, Isabel (orgs.). *Aprender história: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009. p. 21-51.

_____; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, pp. 77-92.

SERRANO, Jonathas. *Methodologia da história na aula primária*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1917.

SILVA, Cláudio Borges da. *Os labirintos da construção do conhecimento histórico*. Campinas, SP. Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, 1996. Dissertação de Mestrado.

SIMAN, Lana Mara de Castro. A Temporalidade Histórica como Categoria central do Pensamento Histórico: Desafios para o Ensino e a Aprendizagem. In: ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de e ZAMBONI, Ernesta (orgs.). *Quanto tempo o tempo tem*. 2. ed. Campinas: Alínea, 2005. p. 109-143.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

THOMPSON, Edward Paul. *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Antropologia e História Social. In: _____. *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Campinas: Unicamp, 2001, p. 254-255.

_____. *A voz do passado: história oral*. 3. ed. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e Práticas Escolares. Uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera Teresa (Orgs.). *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 3-30.

ZEICHNER, Keneth. *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

FONTES

Entrevistado 1 – Florianópolis, 22 de agosto de 2008. Arquivo da Autora (A/A).

Entrevistado 2 – Florianópolis, 25 de agosto de 2008. (A/A).

Entrevistado 3 – Florianópolis, 29 de agosto de 2008. (A/A).

Entrevistado 4 – Florianópolis, 01 de setembro de 2008. (A/A).

Entrevistado 5 – Florianópolis, 02 de setembro de 2008. (A/A).

Entrevistado 6 – Florianópolis, 09 de setembro de 2008. (A/A).

Entrevistado 7 – Florianópolis, 19 de setembro de 2008. (A/A).

APÊNDICES

Instrumentos de pesquisa

Apêndice A – Instrumento I - Pesquisa de Perfil discente

1) Nome: _____ **Idade:** ____ **Sexo:** () Masculino () Feminino.

2) Estado onde nasceu?

() São Paulo () outro estado () outro país.

Qual? _____

3) Estado Civil

() solteiro () casado () separado () divorciado () viúvo () mora junto

4) Ocupação

() nunca trabalhou () desempregado () trabalha atualmente

Em que? _____

5) Escolaridade

() sempre estudou em escola pública () alternou entre escolas pública e particular

Se lembrar, cite os nomes da(s) escola(s)

1) _____ 2) _____

3) _____ 4) _____

6) Você pretende dar continuidade aos estudos?

() não () sim

() curso técnico. Qual? _____

() Faculdade. Qual? _____

7) Quantas pessoas moram em sua casa?

() pai

() mãe

() irmãos/irmãs. Quantos? _____

() primos/primas. Quantos? _____

() sobrinhos/sobrinhas. Quantos? _____

() tios/tias. Quantos? _____

() avôs/avós. Quantos? _____

() outros: _____

Total de pessoas que moram em sua residência:

() até 3 () de 4 a 5 () de 6 a 8 () acima de 8 pessoas

8) Tipo de moradia

() apartamento () casa () sobrado

9) Tipo de construção

() alvenaria (tijolo) () madeira

10) Sua residência é:

() própria () alugada () cedida

11) Quantidade de cômodos:

() um () dois () três () quatro () acima de quatro

12) Renda familiar (o valor do salário mínimo, no ano de 2014, é de R\$724,00)

() 1 salário mínimo

() de 1 a 3 salários mínimos

() de 3 a 8 salários mínimos

() acima de 8 salários mínimos

13) Escolaridade de seu pai.

() não frequentou a escola

- ☐ até a 4ª série
☐ até a 8ª série
☐ ensino médio incompleto
☐ ensino médio completo
☐ ensino superior completo
☐ ensino superior incompleto

14) Profissão do pai: _____ ☐ trabalha atualmente ☐ desempregado

15) Escolaridade de sua mãe.

- ☐ não frequentou a escola
☐ até a 4ª série
☐ até a 8ª série
☐ ensino médio incompleto
☐ ensino médio completo
☐ ensino superior completo
☐ ensino superior incompleto

16) Profissão da mãe: _____ ☐ trabalha atualmente ☐ desempregada

17) Você tem em sua residência (coloque a quantidade no parênteses ao lado).

☐ televisão	☐ rádio
☐ geladeira	☐ aparelho de som
☐ telefone	☐ vídeo cassete
☐ automóvel	☐ computador
☐ máquina de lavar	☐ aparelho de DVD
☐ micro-ondas	☐ telefone celular
☐ vídeo game	☐ tablet
☐ tv a cabo	☐ internet

18) Tipo de lazer que pratica com mais frequência:

☐ televisão	☐ praticar esporte
☐ cinema	☐ sair com amigos
☐ teatro	☐ casa noturna/danceteria
☐ parque	☐ ficar na rua
☐ shopping center	☐ leitura
☐ museu	☐ baile

19) Tipo de música que você mais gosta. Dê notas de 0 a 5, conforme sua preferência.

☐ rock	☐ funk	☐ axé	☐ tecno-eletrônica
☐ rap	☐ reggae	☐ forró	☐ pop
☐ sertanejo	☐ romântica	☐ mpb	☐ samba
☐ pagode	☐ religiosa	☐ outros. Quais? _____	

20) Religião

☐ católico ☐ evangélico ☐ espírita ☐ não tenho ☐ outra. Qual? _____

21) Você participa de algum grupo social?

☐ banda/grupo musical	☐ grupo de igreja
☐ coral	☐ movimento estudantil
☐ partido político	☐ prática esportiva
☐ ONGs	☐ sociedade amigos de bairro
☐ Outros. Quais? _____	

22) Tipo de programa de televisão que você mais gosta. Dê notas de 0 a 5, conforme sua preferência.

☐ novelas	☐ telejornais	☐ documentários
☐ filmes	☐ violência	☐ desenhos animados
☐ programas de auditório	☐ política	☐ séries
☐ esportes	☐ religião	☐ programas de humor
☐ música	☐ fofocas sobre artistas	

() outros. Quais? _____

23) Escreva o nome de três programas de televisão de que você mais gosta.

24) Cite os telejornais que você mais assiste.

25) Cite as séries que você assiste com mais frequência.

Obrigada por colaborar com a pesquisa!

Apêndice B – Instrumento II - Pesquisa sobre o Ensino de História (Questionário piloto)

1. O que é a História para você?

2. Qual é a tarefa do historiador?

3. Qual é a tarefa do professor de História?

4. É importante se ensinar História nas escolas? Por que?

5. Descreva o que você faz numa aula de História.

6. Sobre o que você gostaria de aprender numa aula de História?

7. Que atividades você gostaria de fazer numa aula de História?

8. Te interessa conhecer como viviam os homens e mulheres no passado?

() SIM

() NÃO

9. Te interessa a História que você estuda no colégio?

() SIM

() NÃO

10. Acredita que a disciplina de História é fundamental para a sua formação acadêmica?

() SIM

() NÃO

11. Visão da História: assinale com um X o que é a História para você.

() A História é a narração dos grandes acontecimentos dos homens mais influentes, da política e das guerras.

() A História é o estudo dos fatos políticos do passado, não se importando com os fatos que acontecem no presente.

() A História tem como objeto de estudo a evolução temporal das sociedades, tendo em conta o modo de produção e as relações sociais.

() A História é a Ciência Social que estuda as ações humanas no tempo, partindo de fenômenos sociais, econômicos, políticos e culturais.

Responda as questões seguintes utilizando as gradações:

(5) **Muito.**

(4) **Bastante.**

- (3) Normal.
(2) Pouco.
(1) Nada.

12. Por que gosta do estudo da História?

- () Pela forma como o professor explica a matéria.
() Pelos materiais e atividades que o professor tem usado para explicar os temas.
() Porque são temas relacionados com o mundo em que vivemos.
() Porque a disciplina me dá um repertório cultural e me possibilita conversar sobre tudo.
() Porque o livro didático é de fácil compreensão.

13. Por que não gosta de História?

- () Porque as aulas são monótonas.
() Porque nunca mais usarei em minha vida o que aprendi nas aulas de História.
() Porque se resume a decorar fatos e personagens do passado.
() Porque os recursos didáticos se resumem ao livro e à fala do professor.
() Porque o livro didático é de difícil compreensão.

14. Assinale, utilizando a gradação de **1 a 5** o teu grau de identificação com as afirmações seguintes:

- () É importante estudar História pois será útil em meu futuro profissional.
() A História é útil porque me ajuda a formar-me como pessoa e como cidadão.
() Estudar História me ajuda a conhecer e compreender melhor o mundo em que vivo.
() Conhecer o passado é importante para refletirmos sobre o presente e projetarmos o nosso futuro.
() Conhecer a História só me serve para ampliar minha cultura geral.

15. Assinale, utilizando a gradação de **1 a 5**, a utilidade escolar que tem para você as seguintes áreas do conhecimento acadêmico:

- () Matemática e suas tecnologias.
() Ciências Naturais e suas tecnologias.
() Ciências Sociais e suas tecnologias.
() Linguagens e suas tecnologias.

Obrigada por colaborar com a pesquisa!

Apêndice C – Instrumento II - Pesquisa sobre o Ensino de História

1. O que é a História para você?

2. Qual é a tarefa do historiador?

3. Na sua opinião,

- a) O que é uma data histórica?
- b) Quais datas históricas você se recorda?

4. Qual é a tarefa do professor de História?

5. É importante se ensinar História nas escolas? Por que?

6. Descreva o que você faz numa aula de História.

7. Sobre o que você gostaria de aprender numa aula de História?

8. Que atividades você gostaria de fazer numa aula de História?

Obrigada pela colaboração com a pesquisa!