

Manuais didáticos e formação da consciência histórica

Didactic material and historical consciousness

Daniel Hortêncio de Medeiros *

RESUMO

Neste artigo são analisadas as condições econômicas e sociais de produção de um manual didático, a partir de trabalhos como os de Apple (1995) e Goodson (1999), bem como são apresentadas e discutidas as condições necessárias a um manual didático de História para que ele possa produzir consciência histórica, a partir das categorias criadas por Rüsen (1997). A investigação incluiu a análise do material didático produzido em uma das maiores empresas do setor no Brasil, tanto na perspectiva de sua economia política quanto na sua relação com as categorias desenvolvidas por Rüsen. Nesta análise, acrescentaram-se as posições do autor do material pesquisado, bem como do professor que o utilizou em suas aulas, buscando estabelecer um diálogo entre a teoria e a visão dos atores do processo de produção e utilização do manual didático.

Palavras-chave: Educação Histórica; Manuais Didáticos; Consciência Histórica.

ABSTRACT

This article analyses the economical and social conditions of production of a didactic manual, based on works as Apple's (1995) and Goodson's (1999), as well as it presents and discusses the necessary conditions for a History didactic manual to produce historical consciousness, starting from the categories created by Rüsen (1997). The research includes the analysis of the didactic material produced in one of the major enterprises in this sector in Brazil, as much in the perspective of its political economy as in its relationship with the categories developed by Rüsen. Here are also presented the opinions of the researched material's author and the teacher who utilized it in his classes, attempting to realize a connection between the theory and the actors' points of view of the process of production and use of didactic material.

Key-words: Historical education; Textbooks; Historical consciousness.

Introdução

A visibilidade da crise da História na constituição do seu código disciplinar, pode ser apreendida a partir da análise de um dos elementos mais cabais deste código, um exemplo de texto visível, que é o Manual Didático. Para tanto, busca-se, de um lado, percorrer os processos de condições objetivas de sua produção, no intuito de se desvelar as possibilidades e limites destes manuais, como suportes didáticos, indicarem superações desta crise. De outro, procura-se avaliar, nestes mesmos textos visíveis do código disciplinar da História, alguns aspectos da relação conteúdo e forma que poderiam ser indicadores deste mesmo processo.

Assim, neste artigo busco analisar as condições econômicas e sociais de produção de um manual didático, partindo do trabalho de Apple¹ em "Trabalho Docente e textos: Economia Política das relações de classe e gênero em educação" (1995) e Goodson,² em "História e Teoria" (1999) bem como busco entender as condições necessárias a um manual didático para que ele possa produzir consciência histórica, a partir das categorias criadas por Rusen em sua obra *El libro de texto ideal: reflexiones entorno a los medios para guiar las clases de historia* (1997). Com base nestas considerações, realizou-se a análise do material didático, produzido na escola pesquisada, tanto na perspectiva de sua economia política, quanto na sua relação com as categorias desenvolvidas por Rusen. Nesta análise, acrescentaram-se as posições do autor do material pesquisado, bem como do

professor que trabalhou com o material junto aos alunos da escola objeto da pesquisa deste trabalho, buscando estabelecer diálogos pertinentes entre a teoria e a visão práticas dos principais atores do processo.

A Economia Política do Livro Didático

Como afirma Goodson (1999, p. 28), “a luta para definir um currículo envolve prioridades sociopolíticas e discurso de ordem intelectual”. Não é correto imaginar a produção de um livro didático sem levar em consideração, em um estudo pormenorizado, as condições contextuais de sua produção, determinantes de sua forma, conteúdo, orientação metodológica e posição no mercado. Considerando, como afirma Apple (1995, p. 81-82), que

são os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo e considerando que são os textos destes livros que freqüentemente definem qual é a cultura legítima a ser transmitida

as pressões sobre a sua feitura não se restringem a autores e escolas, mas há “sistemas de controle” que estabelecem o que deve prevalecer em termo de direcionamento dos conteúdos de um livro didático.

A Editora responsável pela elaboração do material didático pesquisado é uma das líderes de mercado em seu segmento, atendendo 560 mil alunos e 70 mil professores em todo o Brasil. O processo de elaboração do material, segundo informações prestadas pela Editora³, inicia-se com um processo seletivo de escolha do autor, caracterizado por uma prova conceitual e análise de uma unidade de trabalho. Escolhido o autor, ele passa a trabalhar subordinado a um supervisor direto, que contribui na seleção e organização dos conteúdos e na orientação metodológica do material. Este supervisor, no começo de cada bimestre se encontra com o que a Editora denominou de “o pessoal do mercado”, isto é, os profissionais que trabalham o pós-venda e a assessoria das escolas, responsáveis por recolher as opiniões e críticas dos professores que usam o material da empresa. Tais informações são a base de orientação do supervisor para o autor. O original do material submete-se a outras intervenções editoriais: Organização do formato – que é padrão; Iconografia, onde são selecionadas imagens com base na Identidade Visual e nos direitos autorais – várias imagens e textos são vetados pelos responsáveis por esta área; Cartografia – a empresa dispõe de setor próprio de cartografia que produz mapas-padrão, Programação visual e adequação de linguagem.

O que se pode perceber, por esse processo descrito pela Editora, é que a intervenção do autor diminui sensivelmente, em face do caráter de produção horizontal que a empresa adota na produção de seu material didático. Neste sentido e, segundo Apple (1995, p. 83), a primeira questão importante a ser considerada é: “Qual é a conexão entre um produto cultural (...) e as relações sociais de sua produção, acessibilidade e consumo?” Para obter tais respostas foi importante examinar a relação como a Editora opera internamente e frente ao mercado ao qual se vincula. Certamente o livro didático não é o resultado deste único vetor, mas deve muito a ele.

Na entrevista com a Editora, foi detectado que a **determinação** principal do livro didático é o **cenário de mercado**. Como o material é líder de mercado, há uma exigência maior de sustentabilidade da posição e, portanto, um espaço menor para quaisquer inovações. Por outro lado, como o material é feito para **quatro anos**, ele precisa incorporar algumas inovações. No entanto, segundo a Editora, o material incorpora as “inovações” mais consolidadas no mercado, com o propósito de diminuir as resistências dos “clientes”.

Por exemplo: Nos materiais de matemática, quando se incorporou a proposição metodológica que dispensava a tabuada – tabela das operações elementares com números de um ou dois algarismos, usada no aprendizado das quatro operações e de outras noções elementares – a empresa precisou “compensar” os professores com uma série de cursos de adaptação. Também as pressões dos pais são muito fortes, segundo a Editora. No Ensino Médio, por exemplo, os pais exigem materiais que preparem para o vestibular. Os pais consideram que um material “que prepare para o vestibular”, um material **forte**, seja o que contenha muitas páginas e informações.

De acordo com Apple (1995, p. 85), nos EUA

estima-se que 75% do tempo dos estudantes de escolas elementares e secundárias em sala de aula, além de 90% do tempo dedicado ao estudo em casa, é gasto com os materiais apresentados pelos livros didáticos.

Na pesquisa que realizei e apresentei na dissertação de mestrado (MEDEIROS, 2002, p. 106-107), frente à pergunta “O que acontece em geral durante suas aulas de História”, 73,5% dos alunos responderam que “escutam narrativas do passado feitas pelo professor”. Sabe-se que, na escola pesquisada, as aulas são programadas a partir do material didático, o que implica dizer que a narrativa do professor é **dirigida** pelo programa do material didático. Na mesma questão, 32,6% dos alunos afirmam “ler o manual e fazer os exercícios” durante a aula. Quando cruzamos esta informação com a que pergunta “qual das apresentações da história pende mais o interesse, o prazer do aluno”, somente 7,6% afirmam ser o material didático. Percebe-se, então, que ouvir o que o professor fala a respeito dos conteúdos do material, bem como ler e resolver os exercícios diretamente do material não é uma **escolha** do aluno, mas uma determinação do sistema da escola.

Segundo a Editora, essa questão **nunca foi levada em consideração** na elaboração dos materiais da empresa. O maior tempo de análise se passa na construção do texto, mas o que conta como recurso de venda é a quantidade de informação. E os autores dão conta de produzir materiais com informações, mas têm muitas dificuldades em elaborar conceitualmente as disciplinas com as quais trabalham. E os que dominam estes conceitos, manifestando uma identidade com as discussões teóricas mais recentes, não vendem. Como há uma intervenção do Departamento Comercial no processo, os autores considerados “muito teóricos” são instados a modificar suas posições para não tornar o material “invendável”.

O sistema da escola não funciona em torno da idéia de fornecimento de material para **uma** escola, mas de **um** material para a escola. Por isso, não há como imaginar margens de adaptação muito amplas.⁴ Há um programa – que figura entre os que podem ser aceitos por uma gama maior do mercado – e há um formato que é o que mais condiz com a idéia do livro didático como artigo mercantil. Como afirma a Editora, o autor que não trabalha com a proposta **teórico-metodológica** da empresa, nem começa a trabalhar. Propostas muito conceituais, a despeito das referências teóricas,

não são aceitos. Os materiais muito tradicionais têm mais aceitação que os conceituais. O **meio termo**, como definiu a Editora, são os tradicionais com uma “roupagem moderna” (discussão de imagem, textos de jornal, revista, etc).

A idéia do livro didático como artigo mercantil contempla, ainda, as condições de sua produção: prazo de elaboração, período de vigência, número de páginas, iconografia, direitos autorais. Como afirma Apple (1995, p. 93), na produção do livro didático, “o texto escrito e a apresentação gráfica são estreitamente coordenados, do mesmo modo que a linguagem e o nível de capacidade de leitura, sendo acompanhados por um manual para o instrutor”. Segundo a Editora, o **melhor** material para a empresa é o que “facilita” o aprendizado do aluno. Este tem maior aceitação no mercado, pois é “bom para o professor”. É importante ressaltar que, conforme declaração da Editora, os professores trabalham com configurações tradicionais de materiais didáticos e não incorporam com facilidade quaisquer novidades. Assim, a determinação da feitura dos materiais se estabelece nesta tensão, entre uma empresa que conhece os avanços da Ciência Histórica e um mercado que se recusa a incorporá-la. Na decisão entre contribuir para melhorar o nível de conhecimento dos professores e garantir a venda de seu material, a empresa não tem dúvida em optar pela segunda opção.

Assim, se para Rusen, o livro de História “Ideal” é o que é capaz de: produzir um fluxo passado-presente-futuro – orientando para a ação, para a empresa, o livro de História “Melhor” para a Editora, é o que garante: o aprendizado do aluno, sendo bom para o professor que ensina e, portanto, aceito no mercado. Como é possível perceber, não há uma reflexão por parte da Editora a respeito da relação-uso do material, intenso, e a manifestação de prazer, de satisfação do aluno, baixo, apontada na minha pesquisa de Mestrado. Como visto, o livro didático como um artigo mercantil, não é elaborado para a satisfação do aluno, mas a do professor, que é quem escolhe o livro e, portanto, é o **cliente** objeto do interesse da editora. Como afirma Apple (1995, p. 92):

...ao contrário da maior parte dos outros tipos de publicação, os editores de livros-textos não definem seu mercado em termos de reais leitores de seus livros, mas sim em termos dos/as professores/as. O/a comprador/a, ou seja, o/a estudante, tem muito pouco poder nessa equação, salvo os poucos casos em que possa influenciar a decisão de um/a professor/a.

Segundo a Editora, **satisfação** não é uma palavra usada comumente na empresa. O foco, quando se pensa no aluno, é no viés cognitivo e não afetivo. Por sua vez, quando se pensa no cotidiano, é no sentido de usar os conhecimentos e não de refletir a partir deles. Não resta dúvida de quanto o critério de lucratividade é um imperioso componente no processo de elaboração de um livro didático. A lucratividade exerce um poder de **censura** significativo para uma série de conteúdos que poderiam estar contemplados nos livros didáticos. Por isso, discussões políticas, religiosas e de comportamento são “vigiadas” não necessariamente por causa das políticas conservadoras dos editores, mas pelo temor de constranger e/ou irritar os compradores:

Dentro do campo de publicações cada vez mais controlado por conglomerados, a censura e o controle ideológico, tal como geralmente são concebidos, constituem um problema bem menor do que se poderia imaginar. Não é a uniformidade ideológica ou algum programa político que em última análise se faz responsável por muitas das

idéias que finalmente são colocadas ou não à disposição do grande público. Em vez disso, o que importa é a lucratividade. Em última análise (...) se existe alguma censura, é a que se refere à possível lucratividade. Os livros que não são lucrativos, não importa sobre que assunto, são encarados de forma desfavorável. (APPLE, 1995)

Um exemplo me foi dado pela Editora: há um mercado grande para os livros da empresa nas escolas religiosas. Por conta disso, na disciplina de Língua Portuguesa, contos de fada não podem aparecer. Em literatura, autores de textos mais sensuais (Jorge Amado, João Ubaldo Ribeiro, Adélia Prado, etc.) são “barrados”. A sexualidade nunca é trabalhada diretamente nos materiais didáticos da empresa, evitando assim reclamações e diminuição das vendas.

Como a produção de livros didáticos exige um investimento muito alto, outro fator determinante na sua elaboração é a **pesquisa de mercado**. Nenhum editor quer investir em um produto sem antes ter uma considerável previsão de seu resultado. Por isso, ouvem-se os professores e os diretores de escolas em busca das características mais aceitas, dos conteúdos mais usados e das formas mais cativantes. Assim, como já citado, estas consultas, muitas vezes, colocam os desejos dos professores em grande dissonância com o trabalho dos pesquisadores da Ciência da História e de suas publicações. Aquilo que se entende, no âmbito da pesquisa da Ciência da História, como o mais adequado para a obtenção de um resultado de compreensão e uso dos conhecimentos sobre o passado pode não condizer com aquilo que é considerado “mais fácil de usar” pelos professores. Para Alencastro (2005) nem todos os defeitos dos livros didáticos são de responsabilidade de seus autores.

A sociedade é conservadora e antipobre e não se interessa em conhecer a situação de vida de um bóia-fria, por exemplo. Duvido que algum livro didático traga informações sobre empregadas domésticas exploradas em casas da classe média, diz.⁵ E, embora não sejam excludentes, os editores estabelecem pesos variados a estes dois componentes. Isto se verifica, com clareza, na apresentação do material didático de História pesquisado. Após situar o ensino da História no contexto das preocupações das grandes pesquisas, afirmando que

a complexidade do mundo contemporâneo e a multiplicidade de novos autores, práticas sociais e sentidos acabam por exigir do ensino de História instrumentos que permitam interrogar e, também, fornecer respostas.⁶

Depois de reconhecer que

a condição humana desse tempo restaura a dúvida como princípio de conhecimento e que, em face disto, os sujeitos devem ser capazes de conviver com a inquietação, o, incerto, o imprevisível e o inusitado

a apresentação do material afirma, aparentemente sem perceber (ou se importar) a contradição do discurso que “para manter a consistência com os propósitos do ensino de História e preservar a aula como condição central desta área, optou, **por questões didáticas**, pela divisão clássica”.⁷ [grifo meu].

A apresentação do material didático de História que foi objeto da minha pesquisa, reconhece a pesquisa recente da pesquisa histórica mas, em face de uma exigência do mercado, conservador, opta por uma divisão que contraria claramente o que acabara de afirmar: Um contexto

contemporâneo, marcado pelo “incerto e imprevisível” e uma divisão do conteúdo didático de História marcadamente “clássico”.

Tal contradição se explica pelo que Apple (1995, p. 99) denomina de autonomia relativa do texto:

Encapsulados em um conjunto mutável de relações de mercado que impõem limites ao que pode ser considerado comportamento racional de seus participantes, os funcionários da área editorial têm o que se denomina de uma “relativa autonomia”. Eles possuem uma liberdade parcial para atender às necessidades internas de sua profissão e seguir a lógica das exigências internas dentro da própria editora.

Para a Editora, essa dissonância causa frustração nos profissionais mais preparados, gerando uma idéia negativa sobre a validade da pesquisa. Há resistência até aos Parâmetros Curriculares Nacionais de História. Segundo a Editora, se a empresa fosse seguir as orientações dos PCNs,⁸ “estaríamos **mortos** no mercado”.

O conhecimento desse percurso de produção, circulação e consumo do livro didático não é importante apenas como forma de conhecer as determinações que se impõem ao autor e à própria editora na elaboração dos livros. Trata-se também de pensar formas de **alterar este processo**, redefinindo os saberes que consideramos legítimos para figurar nos livros didáticos e nas práticas escolares das instituições de ensino do país. Reconhecendo, como as estatísticas são fartas em enunciar, o papel do livro didático no mundo da escola, cabe-nos discutir o **tipo** de ensino de História que consideramos legítimo para compor o rol de atividades das escolas e, a partir desse consenso, o tipo de livro didático de História que contemple, da forma mais adequada, este tipo de ensino.

Manual Didático e Formação da Consciência Histórica

Frente aos embates da Ciência da História, historiadores, autores de materiais didáticos e professores de História, entre tantas questões que margeiam suas atividades, deparam-se com uma destas questões que, sem dúvida, pode receber a chancela de “essencial” para o ensino de História: Qual o propósito da História? Seja a História que se busca saber, construindo-a rigorosamente a partir das perguntas do presente e/ou a História que se busca contar aos novos que recebem este mundo por herança, indistintamente pesa sobre elas tal indagação.

Esse questionamento tem recebido variadas respostas: Para Febvre (1965, p. 31), “O historiador faz a história que o presente tem necessidade”. Para Veyne (1998) a História “é somente a organização, pela inteligência, de dados que se referem à temporalidade”. Hayden White considera a História “como um conjunto de ‘ficções verbais’”.⁹ Não se trata aqui de valorar a melhor resposta, mas de constatar a perplexidade frente à pergunta. O esforço dos historiadores não parece o resultado de uma competição para desmascarar a “resposta errada”, mas para revelar a complexa e multifacetada natureza da História como Ciência, tanto como “cria” da Modernidade quanto como “corpo estranho” na pós-modernidade.

Os jovens em processo de escolarização têm, no ensino da História, um “encontro” com um passado construído pelos autores – sujeitos às determinações impostas pelas questões acima

analisadas – e apresentado nos livros de História. Têm esses encontros imersos em seus mundos presentes, determinados por intrincadas redes de relação com outras marcas do tempo, como aquelas expostas nas mídias, na família e na cidade. Têm esses encontros mediados pela figura do professor que “trabalha” com eles o livro de História, explicando, isto é, “tirando as pregas” dos conteúdos da disciplina – na forma como ela se apresenta – para que possa ser entendido – na forma como será avaliada.

E este entendimento pode trazer que resultados para os alunos?

A compreensão de um discurso (texto escrito) pressupõe a transformação de símbolos lingüísticos, icônicos, pictóricos em mentais, num percurso que vai da linguagem ao pensamento, numa evidência da enorme relevância do meio de comunicação, da organização de um texto e de sua influência sobre a aprendizagem do sujeito que realiza a leitura (FIORENTINI, p. 22).

Peter Lee (2001, p. 1) enumera **duas visões** sobre o ensino de História:

A primeira delas é a que eu chamaria de uma visão “comum”. Defendida por muitos políticos e por grande parte do público, considera o ensino da história importante somente enquanto um meio em direção a outros fins importantes, tais como: criar cidadãos patrióticos, estimular posturas políticas desejáveis ou assegurando compromisso com grupos religiosos. (...) Na segunda visão, a história deveria desaparecer completamente da educação. A história é textual, metafórica e não-referente e não é muito importante numa cultura que agora é tão radicalmente pós-histórica em sua pós-modernidade.

Contra-pondo-se a estas duas visões citadas acima, Peter Lee aborda a Matriz Disciplinar de Jorn Rüsen que entende o ensino de História como **orientação** e como **compreensão** da disciplina. Os alunos precisam desenvolver estruturas históricas úteis para que se orientem no tempo. Rüsen define uma tipologia básica da consciência histórica, pressupondo um uso do passado como orientação do presente, uso este que pode repetir, modelar-se, negar ou integrar o passado como fundamento das ações do agora. No entanto, considerando que não há **uma** História do passado, os alunos devem compreender as ferramentas de **construção** deste passado, isto é, uma “meta-história”, permitindo a eles um controle maior do próprio aprendizado e uma relação mais intensa e crítica dos passados que possam orientar suas ações. Ou, como afirma Rüsen (2001, p. 155):

Para a narrativa histórica é decisivo (...) que sua constituição de sentido se vincule à experiência do tempo de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea. Ao tornar-se presente, o passado adquire o estatuto de “história”.

A aquisição do conhecimento histórico exige, portanto, uma compreensão dos mecanismos de elaboração histórica (meta-história) e visa uma “constituição de sentido” que orienta a ação dos alunos e alunas.

No entanto, a consciência histórica **não se resume** a conhecer o passado. Ela oferece estruturas para que, através delas, o conhecimento histórico tenha o condão de agir como meio de compreensão do presente e antecipação do futuro. A consciência histórica é, ao mesmo tempo, o âmbito e o objetivo do aprendizado histórico. Desta forma, apreender as operações mentais mais

importantes para a compreensão histórica e, igualmente, elencar suas funções na vida prática, consiste no que se pode definir como um aprendizado histórico satisfatório.

E é o que apresentam os livros didáticos de História?

Rüsen (1997b, p. 79) lamenta a falta de pesquisas sobre o assunto e estabelece três objetivos prioritários que devem conter o ensino de História e, portanto, os seus manuais: **a competência perceptiva, a interpretação e a orientação histórica**, formadoras do que Rüsen (1997b, p. 82) denomina de

competência narrativa e que consiste na faculdade de representar o passado de maneira tão clara e descritiva, que a atualidade se converta em algo compreensível e que a própria experiência vital adquira perspectivas de futuro sólidas.

A competência narrativa que Rüsen defende e que deve ser apreendida no aprendizado histórico, pode ser decomposta em uma competência baseada na experiência – a **competência perceptiva**; uma competência **interpretativa** e ainda em uma competência **orientativa**. A competência **perceptiva** é a que permite distinguir com clareza o passado, na sua diferença e distanciamento do presente. A partir do conjunto de experiências do presente, o passado assume um delineamento próprio e distinto, definindo-se como tal.

A competência **interpretativa** busca, a partir desta distinção, conexões de significados e sentidos com a realidade presente. A competência **orientativa** é a que integra a História interpretada no fluxo da experiência presente, como capaz de orientar as ações do futuro. Ou como afirma Rüsen (1992, p. 35): “O que é importante descobrir em relação a consciência histórica não é a extensão deste conhecimento implícito, mas o marco de referência e os princípios operativos que dão sentido ao passado”.

No artigo “O livro de texto ideal”, Rüsen (1997a, p. 35) estabelece os critérios e características através dos quais pode ser definido um “bom livro de texto”, ou seja, um livro capaz de ensinar para a percepção histórica, de oferecer a possibilidade de realizar interpretações históricas corretas e estimular a orientação para a vida presente, relacionando-as com as perspectivas do futuro. Afinal, “o futuro só vem se a gente o fizer. (...) O futuro só vem se a gente o construir. Se a gente transformar o presente com vistas ao perfil, ao sonho ou à utopia”. (FREIRE, 1998, p. 45)

Um bom livro de História deve ter, segundo Rüsen (1997b):

- **Um formato claro e estruturado**: visa garantir uma receptividade mais ativa pelo aluno e, para isso, precisa ser simples, com indicações fáceis e anexos com índices, glossário e bibliografia com livros acessíveis para ampliar os temas abordados no material.

- **Uma estrutura didática clara**: É necessário que a organização dos conteúdos do livro esteja disposta de tal forma que os alunos sejam capazes de reconhecer seus fundamentos estruturais, suas intenções didáticas, os pontos mais importantes e os conceitos metodológicos de ensino.

- **Uma relação eficaz com o aluno**: O livro didático deve levar em consideração as condições de aprendizagem dos alunos e alunas, estando em consonância com suas capacidades de compreensão. Como afirma Rüsen (1997b, p. 85), “A questão se certos conteúdos históricos são adequados ou não para um livro didático, depende do grau em que contribuam para a compreensão do presente e as oportunidades vitais das crianças e dos jovens”.

- **Uma relação prática com a aula:** A utilidade de um livro didático se verifica realmente na medida em que é possível ou não trabalhar com ele na sala de aula. A mera exposição da História não é suficiente para estimular as competências perceptivas, interpretativas e de orientação. A consciência histórica não se constrói com a mera recepção dos conteúdos. Faz-se necessário apresentar, via livro didático, situações nas quais as capacidades de julgar e de argumentar sejam constantemente trabalhadas. Rüsen (1997b, p. 86) oferece um exemplo:

Um meio que se demonstrou muito eficaz para incitar o aprendizado autônomo são os trabalhos no quais se propõe aos alunos a continuação de exposições e documentações. Isto permite que a relação com a sala seja palpável de forma imediata.

A seguir, Rüsen descreve e analisa as condições a partir das quais um bom livro de História é capaz de ser útil para a percepção histórica. Destaca o autor três características:

a) A forma como se apresentam os materiais: Rüsen defende uma apresentação “sensorial” da História, visando “abrir os olhos das crianças e dos jovens para as diferenças históricas e as diferentes qualidades da vida humana através dos tempos”. Para isso, devem os materiais permitir que os alunos sintam as experiências históricas, evitando apresentar os conteúdos já interpretados pelo autor. Os documentos históricos não devem servir somente como “ilustração”, embora seja necessário serem atrativos, estimulantes. Os textos devem funcionar como referência para as interpretações históricas, não somente no sentido de descrever as informações neles contidas, mas, igualmente, o valor que tais informações possuam no contexto histórico como um todo.

A mesma orientação serve para as gravuras, mapas e croquis: Não devem aparecer nos materiais didáticos como meras ilustrações do texto, mas estimular interpretações, comparações e, principalmente, “(...) fazer compreender aos alunos e alunas a singularidade, a estranheza e o diferente do passado em comparação com a experiência do presente e apresentar a direção de uma compreensão interpretativa” (Rüsen, 1997b, p. 87);

b) A pluridimensionalidade em que se apresentam os conteúdos históricos: o livro de História deve apresentar as dimensões sincrônica e diacrônica da experiência histórica, nas suas diferenças e correlações. Sincronicamente, apresentando os entornos dos aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais. Diacronicamente, apresentando as mudanças em longo prazo nas estruturas de ação e sua relação com as mudanças de curto prazo ao nível dos acontecimentos;

c) A pluriperspectividade da apresentação histórica: a experiência histórica deve ser apresentada sob diversas perspectivas, permitindo aos alunos e alunas perceberem que o mesmo fato pode ser percebido de diversas maneiras, estimulando-os a argumentar com as diversas possibilidades, eliminando assim a linearidade e a falsa objetividade que muitas vezes revestem os fatos históricos.

Rüsen afirma que os fenômenos percebidos do passado somente se transformam em uma história plena de significados mediante o trabalho da interpretação. Um livro de História deve, por isso, possibilitar as condições de se realizar concretamente a **interpretação histórica**. Para isso, ele enumera quatro condições:

a) As interpretações devem corresponder-se com os princípios da Ciência Histórica: não significa que o livro didático seja um repositório de informação das últimas pesquisas históricas, mas

deve relacionar-se com os princípios da Ciência Histórica no sentido de não lhe contradizer, tanto quanto aos conteúdos, quanto às formas de apresentação (citações, notas, indicações de fontes, etc.);

b) Com os princípios da Ciência Histórica devem ser exercidas as capacidades metodológicas: o desenvolvimento de problemas, o estabelecimento e a verificação de hipóteses, a investigação e análise do material histórico, a aplicação crítica de categorias e padrões de interpretação global deve seguir os princípios produzidos pela Ciência da História. Como define Rüsen (1997b, p. 90), o livro didático deve apresentar para o aluno o conhecimento histórico de forma argumentativa, sem dogmatismos. Igualmente, deve expor com clareza as possibilidades e limitações do conhecimento histórico, refletindo sobre problemas metodológicos e teóricos. Isto sem perder, como acima indicado, a simplicidade e o didatismo;

c) Deve ilustrar o caráter de processo e de perspectiva da História: a História não é um conjunto de fatos fixos e não deve ser apresentada assim. O livro de História deve buscar uma pluriperspectividade de interpretações, permitindo aos alunos e alunas comparar criticamente estas interpretações, partindo de suas condições no presente, evitando esse olhar único, dogmático, do passado;¹⁰

d) Devem ser inteligíveis e convincentes: O livro de História deve evitar confundir juízos e fatos, hipóteses e juízos de valores, buscando estimular de forma simples e clara a percepção e interpretação histórica sem excessiva emotividade.

Por fim, este autor se debruça sobre as características necessárias a um livro didático no sentido de ser **útil** para a orientação histórica. Diante da pergunta “Por que é necessário aprender História?”, Rüsen (1997b, p. 91) afirma que “...a resposta a esta pergunta não deveria ser reservada a situações raras e excepcionais na aula, mas que deveria formar parte da rotina da aprendizagem histórica”. A interpretação histórica não deve se despir da intenção de orientar para a vida presente e sobre as perspectivas de futuro. Para isso um bom livro de História deve buscar estimular uma reflexão do aluno sobre sua identidade, a compreensão que tem de si mesmo e do presente e não somente tratar de temas históricos; deve, igualmente, evitar a imparcialidade e buscar organizar sistematicamente juízos históricos de maneira a estimular aos alunos e alunas a também produzirem seus próprios juízos. Não no sentido relativista ou subjetivista, mas atrelados aos fatos históricos e a seus critérios metodológicos.

Por fim, mas não por ser menos importante, um livro de História deve fazer referências ao presente na exposição e interpretação do passado, visando ligar o aprendido à idéia de orientação para a ação. Afinal como afirma Rüsen, o livro didático de História deve levar em conta que as crianças e os jovens aos quais se dirige encerram um futuro cuja configuração também depende da consciência histórica que lhe outorgam.

Esquemáticamente, podemos afirmar que são condições para um bom livro de História, segundo Rüsen:

Utilidade para o ensino prático:
Formato claro.
Estrutura didática.
Relação eficaz com o aluno.
Relação com a sala.
Utilidade para a percepção histórica:
Apresentação dos materiais.
Pluridimensionalidade dos conteúdos.
Pluriperspectividades da apresentação histórica.
Utilidade para a Interpretação histórica:
Relação com os princípios da ciência histórica.
Exercício das capacidades metodológicas.
Ilustração do caráter de processo.
Inteligibilidade do texto.
Utilidade para a orientação histórica:
Reflexão sobre identidade.
Formação de um juízo histórico.
Referência ao presente.

A questão que se coloca quando comparamos as perspectivas traçadas por este autor e a realidade descrita pela Editora é: é possível imaginar um livro como o que ele propõe sendo produzido por uma editora como a pesquisada? Na perspectiva capitalista que dá entono à Economia Política do livro didático, há espaço para as alterações propostas por Rüsen? Ou, diante da posição conservadora do mercado, projetos desta natureza seriam “barrados” pelo setor comercial?

Parece que há uma compatibilidade possível, que consiste em **formar os professores** dentro da perspectiva ruseniana. Assim, **preparando o cliente**, a empresa se veria incitada a adaptar-se a esta nova demanda.

E quem formaria o professor? Quem desejaria formá-lo nesta perspectiva? Com a palavra, as Universidades e seus atores.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- _____. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis: Vozes, 1997.

- _____. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- _____. *Educação e poder*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BARCA, I. (Org.). *Educação histórica e museus*. Braga: Universidade do Minho, 2003.
- _____. Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. In: _____. *Perspectivas em educação histórica*. Braga: Universidade do Minho, 2001a.
- _____. Aprender a pensar em história: um estudo com alunos do sexto ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga: Universidade do Minho, 2001b.
- _____. Os jovens portugueses: idéias em história. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 2, jul./dez. 2004.
- _____. Educação histórica: uma nova área de investigação? In: ARIAS NETO, J. M. *Dez anos de pesquisas em ensino de história*. Londrina: AtritoArt, 2005.
- _____.; GAGO, M. Usos da narrativa em história. In: I ENCONTRO SOBRE NARRATIVAS HISTÓRICAS E FICCIONAIS. *Actas...* Braga: Universidade do Minho, 2004.
- _____. Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do sexto ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Universidade do Minho, 2001.
- BODEI, R. *A História tem um sentido?* Bauru: Edusc, 2001.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia*. v. 5. Brasília: MEC/ SEF, 1997.
- CASTELS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CORREA, R. L. T. O livro escolar como fonte de pesquisa em história da educação. In: _____. *Cultura escolar: história, práticas e representações*. Campinas: Unicamp, Caderno Cedes 52, 2000.
- EDWARDS, V. *Os sujeitos no universo da escola*. São Paulo: Ática, 1997.
- FELGUEIRAS, M. L. *Pensar a história*. Repensar o seu ensino. Porto: Porto Editora, 1994.
- FORQUIN, J. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, P. Novos tempos, velhos problemas. In: SERBINO, R. V. et al. *Formação de professores*. São Paulo: Unesp, 1998. p. 45.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GOODSON, I. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.
- GRUPO VALLADOLID. *La comprensión de la historia por los adolescentes*. Valladolid: Universidade, Instituto de Ciencias de la Educación, 1994.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1999.
- LEE, P. *Walking backwards into tomorrow*. Historical consciousness and understanding history. Trabalho entregue no Encontro Anual da Associação de Pesquisa Educacional Americana. Nova Orleans, 2002.
- MEDEIROS, D. H. *Jovens incluídos, consciência histórica e vazão pedagógico: um estudo de caso*. Curitiba, 2002. Mimeog.
- PAIS, J. M. *Consciência histórica e identidade: os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta, 1999.
- RÜSEN, J. *Razão histórica: teoria da história - fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UNB, 2001.
- _____. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Revista Propuesta Educativa*, Buenos Aires, ano 4, n. 7, oct. 1992.
- _____. Conscientização histórica frente à pós-modernidade: a história na era da nova transparência. *Revista História, questões e debates*, Curitiba, Departamento de História, UFPR, ano 12, n. 20-21, 1997a.
- _____. El libro de texto ideal: reflexiones entorno a los medios para guiar las clases de historia. *Revista Nuevas Fronteras de la Historia*, Barcelona: Graó, Íber, n. 12, año 4, abr. 1997b.
- _____. La historia, entre modernidad y postmodernidad. In: ANDRÉS-GALLEGO, J. *New history, nouvelle histoire: hacia una nueva historia*. Madrid: Actas, 1993.

SCHMIDT, M. A. Itinerários de pesquisa em ensino de história. In: ARIAS NETO, J. M. (Org.). *Dez anos de pesquisas em ensino de história*. Londrina: AtritoArt, 2005.

_____.; GARCIA, T. *Perspectivas da formação da consciência histórica e da consciência crítica em aulas de história*. Fortaleza: Museu Histórico do Ceará, 2006.

VEYNE, P. *Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história*. Brasília: UNB, 1998.

WHITE, H. *Retórica e storia*. Nápoles: Guida, 1978.

Texto recebido em 16 fev. 2005

Texto aprovado em 17 nov. 2005

NOTA DE RODAPÉ

* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Coordenador Pedagógico do Núcleo de Pós-graduação em Educação do Unicenp/PR. Professor de História no Ensino Médio em Curitiba.

¹ E também em Apple (1997, p. 89; 1982, p. 213 et seq.)

² Mas também Goodson (1997, p. 79-93). *O currículo em mudança*. Estudos na construção social do currículo. Porto: Porto Editora, 2001. Particularmente a introdução feita por Joel Kincheloe.

³ Em entrevista dada a Daniel Medeiros, em setembro de 2005.

⁴ Na apresentação do material de História pesquisado, o autor anuncia, para os professores, o papel que ele vai ocupar na adaptação do conteúdo padronizado do material realidade de sua escola: "É voc professor, com sua erudição e capacidade de estabelecer o maior número possível de relações de sentido entre os dados alcançados, quem vai se colocar entre essas noções de proximidade e distância. O seu olhar e a sua experiência de educador vão resgatar os fatos, a sensibilidade e a sociabilidade de um outro tempo". (Livro do Professor. Primeiro Bimestre, p. 1)

⁵ SOBENH. Disponível em: <<http://www.sobenh.org.br/artigos.htm>> Acesso em: 03 out. 2005

⁶ Livro do Primeiro Bimestre, p. 1

⁷ Id

⁸ BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia Brasília: MEC/SEF, 1997, v. 5.

⁹ White (1978); Bodei (1997, p. 63-64) busca sintetizar o conceito de ficções verbais em White: transformar as obras historiográficas em "ícones" do passado, em construções de sentido articuladas pela imaginação "poética" "meta-histórica" mediante figuras retóricas unificadoras (metáfora, metonímia, sintroque, ironia) capazes de representarem e orientarem paradoxalmente a dispersão inenarrável dos acontecimentos justamente porque os "prfigura", consignando-os depois a uma "narração" que os expe e explica.

¹⁰ No entanto, como argumenta Isabel Barca (2001, p. 30), esta pluriperspectividade não deve desaguar em uma postura pós-moderna de relativismo cético, como a protagonizada por Hayden White e Richard Rorty, que coloca a nfase na existência de um discurso sobre o passado sem relação com esse próprio passado. É uma tendência que nega a possibilidade de conhecimento do real para l do discurso – a História não passa de uma narrativa to ficcional como qualquer outra. Esta postura, por mais fascínio que possa exercer junto de teóricos da História, não oferece uma base frutuosa para a educação histórica. Não ser til para os jovens considerar que qualquer resposta sobre o passado apenas uma questão de opinião pessoal ou de ponto de vista. Eles precisam exercitar um pensamento crítico, de aprender a selecionar respostas mais adequadas sobre o real, passado e presente.