

A PROBLEMÁTICA DO ENSINO DA HISTÓRIA NOS TEXTOS E NAS IMAGENS DOS LIVROS DE DIDÁTICOS

*José Batista Neto*⁸

*Quando o português chegou
Debaixo duma bruta chuva
Vestiu o índio
Que pena!
Fosse uma manhã de sol
O índio teria despido
O português.*

Oswald de Andrade

*Só o passado verdadeiramente nos pertence
O presente o presente não existe,
Le moment où je parle est déjà loin de moi.
O futuro diz o povo a Deus pertence
A Deus... .. Ora, adeus!*

Manuel Bandeira

Um dia, no meu curso de Metodologia do Ensino de Estudos Sociais, discutíamos um tema muito caro a essa área, quando Márcia (aluna) me relata uma situação de ensino vivida por ela

⁸Professor Assistente do Depto. de Métodos e Técnicas de Ensino/Centro de Educação/UFPE.

com seu grupo-classe de primário numa escola privada do Recife. Era o mês de abril e, segundo o calendário cívico, era o momento de trabalhar o Descobrimento do Brasil. Como ocorre a inúmeras professoras em situações análogas, Márcia recorre ao livro didático, buscando inspiração para organizar suas aulas. Ao examinar o texto proposto pelo livro, a professora se depara com um relato já clássico, desses que transformam o professor em transmissor de idéias dos “catadores de detalhes” e que costumam reduzir a história a um anedotário fácil no qual se atribui os grandes acontecimentos a causas insignificantes e mesquinhas. Isto, no entanto, não lhe causou estranheza. Afinal seus estudos históricos na escola primária foram feitos sob esta mesma perspectiva, explorando a memorização das datas e dos feitos dos “cabrais”, dos “caminhas” e dos “henriques-soares” (o oficiante da primeira missa). Não há nada mais reconfortante a um professor do que poder reencontrar-se, seja no momento de programar o ensino seja quando da sua execução, com os modelos e estilos que constituem de alguma forma sua “fortuna” existencial em termos de experiência escolar. Porém, algo lhe chamou a atenção, informações referentes a nomes de personagens e datas dos eventos apareciam em negrito. Márcia, que já havia realizado em algum momento uma crítica dessa forma de abordar o tema em questão, resistiu a transmitir o tema da forma que o livro propunha e decidiu explorar uma outra versão. Com esta decisão, lá se foi a professora para a sala de aula.

A estratégia definida, estabelecia um ataque ao tema por aproximação. A exposição oral feita pela professora, seguida da leitura do texto do livro didático e complementada por uma bateria de questões se referindo ao texto (o velho questionário de guerra) foram postas de lado. No lugar aparecia uma analogia entre o acontecer histórico, factual e remoto do ponto de vista espaço-

temporal (o descobrimento do Brasil) e um fato muito comum ao cotidiano dos bairros populares e periféricos da cidade do Recife, a ocupação por parte dos “sem-teto” de terrenos baldios. Márcia ia contando aos seus alunos,

— Imaginem um terreno desocupado para onde se dirigem muitas pessoas que precisam de abrigo e que não sabem da existência dessa área. Para essas pessoas, a chegada ao terreno representa um descobrimento. Porém, se nesse terreno já estiverem outras pessoas, vivendo em suas casas, ao seu modo, e mesmo assim aquelas pessoas estivessem decididas a ocupar a área, a essa ação não se poderia dar o nome de “descobrimento” mas de “invasão”. Assim se passou com o Brasil. Há muito anos atrás, viviam aqui os índios. Certo dia, o homem branco chegou..... E foi por aí.

Em seguida, a professora, em sala de aula, lê o texto do livro de Estudos Sociais para seus alunos, aquele dos “cabrais”, dos “caminhas” e dos “henriques-soares”. Reação dos alunos,

— Tia, a senhora contou aí duas histórias diferentes. O que é verdade e o que é mentira?

Márcia se vê diante de um impasse. De um lado, ela se encontra acossada por seus alunos que, operando sob a lógica pragmática e binária, reivindicam a definição do que é verdadeiro para “não vir a perder tempo aprendendo o que não é válido”. Por outro lado, decidida a não repetir um ensino de história que não mais a convencia, ela criara uma situação em sala de aula bem mais difícil de resolver. Entre o fetiche do texto escrito e a absolutização do discurso da professora, entre os compromissos do ensino e os termos da avaliação da aprendizagem, Márcia percebera que as soluções não são tão simples como imaginara. Resultado, para acalmar os ânimos, a opção foi tomar o caminho da solução de conciliação.

A situação que acabamos de narrar é evocativa de três problemáticas (outras poderiam ser consideradas). A primeira delas se refere ao conteúdo da relação que se estabelece entre o professor e o aluno face ao objeto do ensino (contrato didático). As duas outras suscitam questões relacionadas com a concepção do objeto de ensino da História, em particular (os temas da História como versão e de uma gramática discursiva própria à História). Embora, tratadas aqui de forma autônoma, essas problemáticas guardam entre si uma relação estreita posto que tem profundas repercussões sobre o espaço escolar.

O discurso da História enquanto disciplina curricular apresenta características bastante particulares, que nos leva a pensar na existência de uma gramática discursiva própria ao processo de transmissão desse conhecimento. Na grande maioria dos casos, o discurso histórico veiculado pela escola, seja ela de I ou de II Graus, tem se servido de uma gramática que se caracteriza por ser a da fala do tempo pretérito por representar um fazer histórico centralizado no passado (não é por acaso, o tempo mais comumente encontrado nos textos didáticos é o pretérito perfeito do indicativo).

Por ter sido descoberto por portugueses, o Brasil ficou pertencendo a Portugal e foi Colônia até o ano de 1822, quando D. Pedro resolveu torná-lo independente, ou seja, separá-lo de Portugal.

E em um capítulo mais adiante.....

No dia 15 de novembro de 1889, no Rio de Janeiro, o Marechal Deodoro da Fonseca mudou o modo de governo do Brasil proclamando a República.

(Livro de Estudos Sociais, 4a. série)

Em outro livro, num texto sobre a Abolição.....

Antes da abolição dos escravos, o Senador Vergueiro... introduziu imigrantes portugueses e depois alemães para alavoua do café.

(CANTELE, B. História Dinâmica do Brasil. IBEP)

D. Pedro resolveu, o Marechal Deodoro da Fonseca **mudou** e o Senador Vergueiro **introduziu**, o discurso histórico escolar tem sido eminentemente **passadista** (o da História identificada ao Passado). A história nessa ótica é, sobretudo, a narrativa do “o-que-se-passou”. Poder-se-ia falar mesmo em um certo gosto pelo “fato-quanto-mais-pretérito-mais-histórico-seria”, ou ainda quanto mais recuado no tempo estivesse certo evento, mais carregada de sentido histórico a narrativa estaria. O gosto por uma história que despreza a experiência social mais imediata em favor do “mais recuado no tempo”; uma história, portanto, unidimensional do ponto de vista do tempo histórico que recupera⁹. Segundo Marcos A. Silva, resulta disso *uma concepção de historicidade onde o principal nexos interpretativo se situa nos encadeamentos cronológicos sem que seja atribuída qualquer importância aos intérpretes, às relações de poder e aos problemas construídos pelo processo de conhecimento* (Silva; 1986, 21).

O gosto por esse “olhar” sobre a história com centralidade no passado se inspira, de toda evidência, de uma concepção, ao

⁹No limite, a perspectiva *passadista* parece orientar a decisão dos governos que costumam restringir a consulta, por parte de pesquisadores, àqueles documentos oficiais que se referirem a fatos que se situem num período de tempo anterior a trinta anos da data da possível consulta. Sob a justificativa de uma necessária *segurança de estado* vai-se instituindo uma noção de tempo histórico e do acontecer histórico.

mesmo tempo, genética e utilitária. Genética porque remete o *metier* do historiador a um desvão (“desvio”?) em que o conhecimento histórico se entende como o eterno regresso a um tempo remoto (o lugar da história). No tempo remoto tudo começa começaria e, portanto, do exame do tempo transcorrido (historicidade como sucessão de fatos organizados cronologicamente) se extrairiam as explicações necessárias à compreensão do tempo presente (sorte de historicismo?). Com efeito, isto sugere o historiador como um ser portador da “síndrome de Adão”, espécie de “doença” científica pela qual esse fabricante de explicações é confundido a um paradisiaco arqueólogo. Essa “síndrome” faz da origem a questão da História, por excelência. *A questão da história [no entanto] não é da origem como um dado. A história é um dado dando-se. E o historiador é um dado da história. Da sua história* (Batista; 1987, 231). Isto porque, como nos ensina Antonacci (1987, 157), *é exatamente ao recuperar a experiência humana que homens e mulheres retornam como sujeitos.*

A perspectiva de que se inspira o “olhar” da centralidade no passado além de genética é, também, utilitarista. Essa perspectiva é responsável, num outro nível da questão, por transformar o conhecimento histórico em saber instrumental através do qual admite-se que *a história tem um padrão e um significado que, se compreendidos, podem ser usados no presente para prever e conformar o futuro* (Bottomore; 1988, 179).

Acreditamos que este sentido emprestado à história se inspira naquilo que poderíamos denominar de a concepção oficial da história. Segundo essa concepção, a boa análise histórica deve pressupor a desimplicação do analista (o historiador) e, a sua antípoda, a implicação, provocaria, entre outros efeitos perversos, a obnubilação do historiador, que não poderia jamais permitir que sua análise fosse conduzida/ “contaminada” pelos valores que lhes são

inerentes e que informam, de algum modo, sua visão de mundo. Na verdade, o que a concepção oficial propõe é a velha compreensão objetiva de fundamentação positivista da relação entre sujeito e objeto do conhecimento. Ora, essa concepção reivindica um sujeito cognoscente independente e separado do seu objeto de estudo. Ela pressupõe portanto, no caso da história, a separação entre o sujeito e as relações sociais construídas no tempo. Tomar como correta tal concepção seria o mesmo que admitir um sentido prévio/anterior, portanto autônomo/independente da história e do seu objeto em relação ao sujeito cognoscente. Seria ainda admitir não o sujeito cognoscente constituindo ele mesmo seu próprio objeto de estudo (Nadai; 1988, 26) e, no caso da História, que o acontecer histórico *em si não tem nenhum significado além daquele que os homens lhe conferem* (Bottomore; 1988, 179), mas pressupor como verdadeira a *idéia tradicional de que os fatos falam por si sós*.

A gramática do discurso histórico tem sido, ainda, a do gênero masculino (retomem-se as citações). A história está sempre povoada de homens. Há pouco lugar para as mulheres na história que se ensina às crianças, aos jovens e aos adultos. Na história do Brasil, por exemplo, a exceção da Princesa Isabel, de Maria Quitéria, de Ana Neri, de Berta Lutz e de Maria Bonita, é provável que a quantidade de personagens femininos presentes nos textos históricos dificilmente ultrapasse o total de dedos das mãos.

Ana Neri dedicou toda sua vida em atender aos feridos e doentes, motivo pelo qual é conhecida como a "Mãe dos Brasileiros".

LUCCI, E.A.(1977). Passeio pelo mundo de Moral e Civismo. 4a. série

Essa preferência por personagens masculinos parece ser, antes de tudo, efeito de uma formação social de base patriarcal, dominante desde os primórdios da colonização mas, também, efeito

da estrutura social moderna e de representações sociais sobre o papel social da mulher na sociedade. Goulart de Faria, em sua pesquisa sobre o livro didático (1984, 42), constata que a mulher, além de pouco citada, é em geral discriminada. *A mulher [é apresentada] como reprodutora da força de trabalho seja procriando, seja cuidando do lar.* Desconhece-se assim o papel da mulher na produção e, por conseguinte, na história.

Além de passadista (unidimensional) e machista, o discurso histórico tem sido o do grau singular. É o discurso da historicidade de poucos (historicidade entendida aqui na dupla acepção do fazer histórico e do refletir sobre esse fazer histórico). Na ótica da historicidade de poucos, a história se passaria apenas em certos lugares, em espaços privilegiados (palácios, tribunais, casas-grandes, prefeituras), lugares enfim onde transitam as elites política, econômica e cultural. O processo é portanto duplamente seletivo, seletivo em relação ao sujeito e ao lugar de realização da ação. Privilegiando-se os sujeitos fazedores da história (**D. Pedro** resolveu tornar independente, **Marechal Deodoro da Fonseca** mudou o modo de governo e **Senador Vergueiro** introduziu imigrantes), elege-se igualmente os espaços onde se passa a cena histórica (os sujeitos não existem nem transitam em todos os espaços). Ora, se a ação histórica, tal qual a representa a ótica em questão, está reservada a uns poucos que dirigem, que comandam o acontecer, ela não é coletiva no sentido de ser uma produção social (seria uma ação antisocial??). Logo, na história não haveria lugar para o confronto entre diferentes sujeitos ou diferentes grupos. O produto disso é, por conseguinte, uma narrativa instituindo uma história como representação de harmonia, de completude e de totalidade (Montenegro; 1992, 12). Assim, no lugar da história como espaço onde se revelam contradições, fruto de interesses de grupos em confronto, de historicidades em confronto, fabrica-se uma uma narrativa que vem a ser a criação de uma identidade

comum que homogeneiza e unifica as ações humanas (Nadai; 1988, 24). As questões que este aspecto da problemática põe para a elaboração de programas, de produções didáticas (recursos e materiais de ensino) são os mais diversos. Vão desde a construção de uma “pedagogia do cidadão”, no dizer de Nadai, como instrumento assegurador de uma idéia de nação e de República até as lutas pela qualidade do ensino (que conteúdo queremos para qual qualidade), passando pela contribuição mais direta da História como disciplina escolar para a formação de indivíduos aptos a contribuir para a reprodução e o equilíbrio social.

Finalmente, o discurso histórico que se ensina na escola tem, geralmente, como característica ser uma fala monocolor. Ele é a fala do branco (o que não deixa de ser um contrasenso numa sociedade que é fundamentalmente mestiça e multicolor/multicultural). Essa fala historicamente branca é de inspiração eurocêntrica. Eurocêntrica porque, de um lado, toma a Europa e seus povos como o centro da história e, do outro lado, a história dos outros povos situados em outras porções do espaço mundial surge como mero desdobramento do espaço nuclear (viés colonialista de interpretação??). Assim, pela metáfora teatral, uns são protagonistas e outros, quando muito, coadjuvantes e mais frequentemente personagens de existência fugaz e de passagem meteórica na cena. Recorremos mais uma vez a Goulart de Faria (1984) que constatou a ausência, em momentos distintos, do índio e do negro nos textos didáticos de História do Brasil. O índio (a partir da montagem da colonização - meados do século XVI) e o negro (desde a Abolição) são capítulos precisos, páginas determinadas e não personagens permanentes da narrativa. Os textos didáticos conseguiram assim a proeza de fazer “sair” da História esses dois grupos étnicos formadores da nação brasileira, dando lugar a uma narrativa que é, na verdade, a história civil e política intencional e judiciosamente elaborada a partir do fazer histórico dos brancos das casas-grandes,

dos palácios, das catedrais e de outros centros de poder. Se, no geral, o discurso histórico tem se constituído nessa linha, há também muito texto interpretando o processo de formação da nacionalidade, que se operou a partir da participação desigual de diferentes grupos étnicos (o índio, o negro e o branco), de forma harmônica. Por essa perspectiva, de inspiração claramente freyreana, os grupos formadores são apresentados como contribuindo para a formação da nacionalidade brasileira com igual intensidade e nas mesmas proporções (Nadai; 1985, 106). Desse modo, os textos didáticos não têm sido justos na avaliação da contribuição de cada um à formação do Brasil enquanto nação, ora porque tentam passar como pertencendo ao conjunto aquilo que na verdade é obra de um dos grupos formadores (o grupo cultural de prestígio), ora porque interpretam como harmônico um processo cultural que ao longo da história foi antes de tudo cruento e desigual. Dante Moreira Leite (1969), primeiro, e Carlos Guilherme Mota (1977), depois, produziram obras que constituem referências de análise sobre o conteúdo dessas duas possibilidades de interpretação da formação da nação. Carlos Guilherme, por exemplo, propõe duas idéias sobre a leitura freyreana (processo de formação da nacionalidade de forma harmônica). Uma, a de que ela é uma leitura “ideológica” (conceito tão ao gosto dos textos científicos na década de setenta) da cultura. Outra, a de que ela é, com efeito, a visão do grupo oligárquico em declínio a partir de 1930. Na verdade, se se pode considerar este um dos últimos suspiros intelectuais da oligarquia, o “sopro” freyreano bem que resistiu ao desgaste do tempo.

O tema da produção oligárquica de uma interpretação da formação da nacionalidade, nos remete à segunda problemática relativa à concepção do objeto de ensino da História, a da história como versão. Enfrentar esta problemática é admitir que a história enquanto conhecimento é, antes de tudo, um campo de disputa pela representação do passado. A luta pelo controle do que se conta, do

que se escreve, da narrativa que deve dominar é um dado permanente da história (Ferro; 1988, 4). *Apesar do esforço de alguns grupos em apresentarem sua versão como verdadeira, única, totalizante* [grifos nossos] (Montenegro; 1992, 15), a questão que emerge é a de diversas histórias em disputa e não de “uma” unificada história. É, também, a questão da verdade histórica. Já se disse que, o compromisso da historiador é com a verdade integral. No entanto, a verdade integral parece não ser o forte do historiadores. Nem dos vivos nem dos mortos. Nem dos que tratam dos mortos (perspectiva da história cemitério dos vivos), muito menos dos que, numa versão mais moderna, se ocupam dos vivos. A verdade não é uma questão de vida ou morte para os historiadores. Há muitas verdades circulando. A verdade é matéria volátil, disforme. Há muitas verdades e não há “a” verdade. Cada grupo social e, no limite, cada indivíduo conta sua história e, logo, produz sua verdade. A história são verdades de mil formas, de mil faces, de mil feitos, de mil fatos. E a verdade são mil histórias. (?????)

A história que se conta/que se ensina é alvo de uma disputa, a disputa por qual representação do passado deve compor a memória a ser contida e cultuada. Essa luta pela “governabilidade” (governo da memória) traduz, com efeito, os conflitos de interesses de diferentes grupos sociais em que se divide a sociedade. *Compreender que a apropriação do passado é uma disputa permanente entre os diversos segmentos é portanto algo essencial para uma nova compreensão da relação pedagógica (a relação do professor e do aluno com o objeto do conhecimento) no ensino da História. Assim, como nos demonstrou a professora Márcia através de sua narrativa, a prática pedagógica no que se refere a essa disciplina deveria procurar propiciar ao aluno a possibilidade de conhecer diversas histórias e de perceber como estas se degladiam* (Montenegro; 1989, 10).

A problemática mais propriamente didática que suscita a narrativa da Profa. Márcia refere-se ao tema da relação que professor e aluno estabelecem com objeto do ensino/aprendizagem de uma disciplina curricular no interior da sala de aula. Esse tema pode ser definido pela noção de contrato didático. Entendemos por contrato didático *as regras implícitas que regem - no sistema constituído pelo docente, o aluno e o objeto da aprendizagem - a partilha das responsabilidades de cada um dos parceiros que são relevantes para o outro* (Astolfi e Develay; 1991, 72). Da definição da noção sublinhamos os seguintes elementos, a prática pedagógica é entendida como uma relação triangular (docente-aluno-objeto do ensino); essa prática obedece a regras em que professor e aluno reconhecem não de maneira evidente mas implicitamente seu papel, suas atribuições, enfim a parte que lhe cabe e que cabe ao *outro* da relação.

Na relação pedagógica tradicional, que se define pelo binômio transmissão-recepção e não se funda em elementos *construtivo* da aquisição dos conhecimentos (Carragher e Nunes; 1986) o professor é a fonte do saber e o aluno assume o papel de polo receptor. O professor no entanto não se define apenas por ser um transmissor de saber na Escola. Ele opera num sistema constituído pela Escola e por centros de produção de saber (Universidade, Centros de Pesquisa, etc). No interior desse sistema, ele tem sido, antes de tudo, um mero consumidor de conhecimentos produzido por outros, instituindo-se por conseguinte uma relação de subordinação entre o ator científico (pesquisador) e o ator pedagógico (docente). Para se habilitar ao ensino, o ator pedagógico passa necessariamente por uma formação em que deve assimilar o conhecimento produzido pelo ator científico. Porém, o ensino não é uma relação de transmissão direta de saberes em sua fonte de origem (saber científico) para o aluno, tendo o docente como veículo dessa transmissão. *A escola nunca ensinou saberes*

*(“em estado puro”, é o que se desejaria dizer), mas sim conteúdos de ensino que resultam de cruzamentos complexos entre a lógica conceitual, um projeto de formação e exigências didáticas (Astolfi e Develay; 1991, 51). Com efeito, o saber que emana dos centros de produção antes de ser efetivamente ensinado, conhece o filtro do “processo social de ensino/aprendizagem” que, operando o controle social, institui o saber a ser ensinado. O saber sofre assim transformações, “deformações” (para usar a expressão de Chevalard) para se converter em saber didatizado, escolarizável. Pois, como explicam Astolfi e Develay (1991, 51) reunindo um currículo, todo conceito científico se integra numa nova economia do saber; ele deve poder designar alguma coisa que possa ser aprendida (um “texto do saber”, diria Chevalard), deve abrir um campo de exercícios para produzir ou permitir conceber sessões de trabalhos práticos..... E também características e exigências que não existiam no contexto do saber sábio [tradução proposta para a noção *savoir savant*] (grifos nossos).*

Ora, o que fez a profa. Márcia? Ao didatizar aquilo que lhe pareceu conveniente/coerente/compatível com os valores que informam sua concepção de história e de prática pedagógica ela, de fato, estava exercendo o “sagrado” direito do docente. Ela estava portanto propondo o contrato didático que mais lhe convinha. Um novo contrato didático, diríamos. Ocorre que os novos termos desse contrato foram logo denunciados pelos alunos. Denúncia que pode ser percebida na reação dos alunos, materializada na interpelação à professora que se seguiu a nova proposição didática. Ao instituir novos termos para a relação pedagógica, rompendo com a prática tradicional, a professora revelava ao mesmo tempo os termos do que era dominante na Escola. Pois o “contrato” instituído só se revela na ocasião de suas rupturas, e frequentemente são momentos positivos de aprendizagem (Idem, 72).

O ensino de História e as imagens

Do mesmo modo que os textos didáticos de História, as imagens (fotos, reprodução de telas, charges, tabelas, diagramas, etc) que acompanham esses textos podem servir de elemento de análise do conteúdo do ensino dessa disciplina curricular. Se observarmos com cuidado, os livros didáticos estão repletos de imagens. Imagens que remetem a textos e textos que remetem a imagens. O professor está no entanto pouco atento ao que elas transmitem. Aliás, o aluno, talvez pelo apelo visual que elas suscitem, se encanta mais que o professor com esta forma de linguagem (representação de um conhecimento). Diríamos mesmo que alunos e professores abordam diferentemente o livro didático. Numa primeira abordagem, o aluno se vê mais atraído pelas imagens e o professor, muitas vezes pouco atento a esse interesse (mesmo que a Ecola Nova tenha anunciado o interesse do aluno como princípio há mais de meio século), quase não discute o que ensinam as cenas contidas nos livros, delimitando como eixo do trabalho didático o texto. Deixa o docente portanto de aproveitar um excelente momento pedagógico para trabalhar com o aluno a leitura histórica das imagens e, talvez, de despertar outros interesses e outras competências.

Depois de produzir várias análises na linha da leitura ideológica dos textos didáticos¹⁰, a pesquisa educacional mais recente tem se orientado para a investigação de novos objetos de conteúdo mais pedagógico, *strictu sensu*. Entre estes estudos, nos

¹⁰Ver, por exemplo, NOSELLA, M.L. (1979) *As belas mentiras*. S. Paulo. Cortez e Moraes, GOULART DE FARIA, A. L. (1984) *A Ideologia no livro didático*. S. Paulo. Cortez e JUREMA, A. (1987) *A "História" nos livros didáticos de Estudos Sociais*. Recife. UFPE/Mestrado em História (Dissertação de Mestrado).

chama a atenção as pesquisas da profa. Circe Bittencourt sobre a história do livro didático de História¹¹ e do uso do vídeo e do cinema no ensino desta mesma disciplina¹². Recorrendo a uma bibliografia francesa (sobretudo à produção do Institut National de Recherche Pédagogique-INRP), a profa. Circe Bittencourt mostra haver indicações do uso didático de imagens cinematográficas desde as primeiras décadas do presente século; material utilizado como antídoto ao tradicional método da memorização e com o objetivo de possibilitar ao professor proceder à *ressurreições históricas* e ao aluno a aprender *pelos olhos e não enfadonhamente só pelos ouvidos, em massudas, monótonas e indigestas preleções*¹³. No entanto, só muito recentemente, com a popularização de equipamentos audio-visuais como o vídeo-cassete e a TV, é que a Escola se viu confrontada com o problema da diversificação de materiais deste tipo no ensino de disciplinas como a História. Talvez por resistência, talvez por reproduzir o comportamento de historiadores, que sempre consideraram o texto escrito o documento por excelência, o fato é que, até hoje, os materiais que usam outros códigos que não o escrito estão na Escola de forma ainda muito eventual e tímida (Bittencourt; 1994, 1).

Preocupada com as possibilidades de aplicação pedagógica de material audio-visual, Bittencourt nos propôs um método para exploração em sala de aula. Esse método é constituído de três etapas. Antes de tudo, como etapa preparatória, ao se trabalhar com os alunos qualquer que seja o material audio-visual (filme, vídeos, imagens, etc), deveria o professor procurar conhecer as pre-

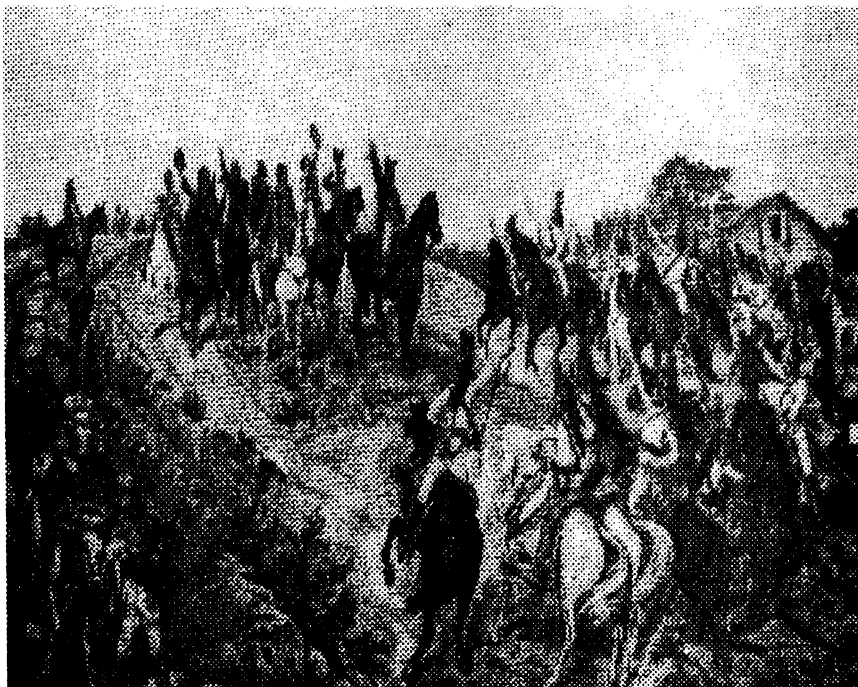
¹¹BITTENCOURT, C. (1993) **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. S. Paulo. USP/Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (Tese de Doutorado).

¹²BITTENCOURT, C.(1994) **Cinema, vídeo e o ensino de história**. S. Paulo, mimeo.

¹³SERRANO, J.(1912) *Epitome de História Universal* citado por BITTENCOURT (1994), p.1.

ferências dos alunos, identificando/caracterizando como as-sistem, observam o material que lhes cai em mãos. Procurar, também, discutir o conteúdo (valores que transmitem) e as emoções que suscitam.

O uso, por sua vez, de imagens em sala de aula no ensino de uma disciplina curricular deve propiciar dois tipos de leitura da obra, uma leitura externa e uma leitura interna. Por leitura externa entendemos a análise do contexto social de produção da obra. Através dessa leitura procura-se-ia relacionar história e imagem de modo a por em evidência que *a imagem não ilustra nem reproduz a realidade, mas que ela reconstrói a realidade a partir de uma linguagem que é produzida num dado contexto histórico* (Idem, 2). No que se refere à leitura interna, o interesse é o de proceder a compreensão do conteúdo da obra em vários sentidos; no sentido de como os alunos se apropriam da imagem mas sobretudo, é preciso saber que sentido os alunos atribuem à obra. A título de exemplo, examinaremos uma imagem muitíssimo cara aos livros de História de diferentes níveis e graus de ensino. Trata-se da reprodução da tela de Pedro Américo de Figueiredo e Melo, “O grito do Ipiranga”.



Este é, sem dúvida, o mais famoso quadro do artista. Foi pintado no último quartel do século XIX, na Itália, e exposto pela primeira vez em Florença, com a presença do imperador D. Pedro II. Para executar a obra, o autor realizou minuciosa pesquisa no local do evento, o riacho do Ipiranga, bem como junto às famílias dos personagens a quem se atribuía o estatuto de participante e testemunho. Segundo Américo Jacobina Lacombe (1979, 129), Pedro Américo procurou dar um tom alegórico ao trabalho. Como exemplo disso, *os soldados do séquito de D. Pedro ostentam o uniforme da Guarda de Honra do Imperador, criada posteriormente, e que é hoje usado pelos Dragões da Independên-*

cia. Produzida sob a inspiração da escola florentina, a obra tornou-se de presença obrigatória nas representações oficiais do evento maior de fundação da nação brasileira.

A leitura do conteúdo da obra nos remete a aspectos muito interessantes. Propomos aqui uma análise sob três pontos de vista, o do sentido da obra, o da composição da tela e o da concepção de ação histórica.

Do ponto de vista do sentido da obra, o mínimo que podemos dizer é que, a escolha da representação do ato fundador da nacionalidade construída por Pedro Américo como a oficial não se fez gratuitamente. Se os filhos não têm o direito de escolherem o pai e vice e versa, a História no entanto é uma disciplina que permite tal proeza. A escrita da história nos possibilita eleger nossos atos inaugurais, nossos pais fundadores, nossos mitos fundadores, o que fazemos segundo nossos interesses, nossos valores, nossa consciência de cidadania, nossa cosmovisão. Sobre o trabalho de Pedro Américo podemos dizer ainda que ele retrata o momento fundador da nação brasileira num ato singular porém preenche de significado. A nação que nasce de um grito, de um apelo ao mundo, aos homens. Não é por acaso que os dois termos que sintetizam nossa passagem ao estatuto de nação livre denotam um conteúdo altamente apelativo, **Independência ou Morte!**

Num outro nível da questão, a composição da tela nos surpreende, repleta de simbologia. Advogamos aqui a tese da distribuição dos personagens na cena (tela) como fruto de ato pensado, refletido, intencional, sugerindo uma certa visão do momento fundador. Vejamos que ao centro e ao alto Américo cravou a figura do então Príncipe Regente, depois primeiro Imperador do Brasil. À esquerda ao alto, mas um pouco atrás, estão os membros mais prestigiosos da comitiva (secretário itinerante, secretário particular, chefes militares, autoridades religiosas e conselheiros), todos judiciousa e pessoalmente identifica-

dos pelo artista. À frente e um pouco abaixo, vemos os soldados responsáveis pela segurança do Príncipe e de sua comitiva. Até aqui todos os personagens estão montados a cavalo e bem vestidos. A indumentária é antes de tudo indicador de pertencimento social. Finalmente, no canto esquerdo e bem mais abaixo, aparece um carreiro, roupas aos andrajos, descalço e a pé, controlando duas juntas de bois. Quem sabe represente ele, na obra de Américo, o povo brasileiro naquele momento?

Podemos ainda interpretar “O grito do Ipiranga”, tal qual o concebeu o artista, do ponto de vista da ação histórica e da forma como cada um dos atores implicados se situam diante dessa ação. (Com efeito, os atores históricos desempenham papéis distintos e se situam muito diferenciadamente em relação a história). Nessa perspectiva, quem está no centro, age, comanda a ação e pode ser (deve o ser por quem admira/educa-se com a obra) identificado como quem a dirige. Para o centro converge o olhar. Na Monarquia o poder é convergente, concentrado e personalizado, porque se identifica com a pessoa que o exerce. Nesse sentido, temos na tela em análise uma representação monarquista do poder e da sociedade. Não foi por acaso se a primeira exposição pública do trabalho foi prestigiado pelo próprio Imperador D. Pedro II.

Mas o sentido da tela não pode ser lido apenas a partir do seu núcleo. Os demais elementos da obra são informativos. Os outros componentes da tela, na verdade, assistem ao ato fundador. Porém não assistem da mesma forma. Mesmo a assistência ao fato é feita de forma desigual. Há os que assistem de perto, dividindo os mesmos espaços de poder. Acompanhando de perto, esses ouvem nitidamente a fala do poder, podendo interferir no conteúdo (o texto) como na forma (as cerimônias da comunicação). Há também os que assistem a média distância, que ouvindo medianamente, têm diminuído suas possibilidades de intervenção em relação aos primeiros. Finalmente, existem aqueles que veem de longe, que

ouvem pouco, que pouco portanto se informam. Estes têm sua compreensão das coisas comprometidas. Vejam a posição do carreiro. Ele vê de soslaio. Sua postura corporal é de quem está atônito, surpreso, é de quem pouco compreende o que se passa. A idéia que se constrói/que se transmite é a de que não houve participação popular no ato fundador da nacionalidade. No limite, essa não participação se perpetuou igualmente nos processos posteriores.

A versão que aparece na obra de Pedro Américo - a versão da História Oficial - pode ser vista também em narrativas históricas originárias de outras perspectivas teóricas e políticas. A perspectiva crítica da História do Brasil, como a História Nova, por exemplo, irá sustentar a tese da Independência como o desfecho de uma luta da classe dominante colonial contra as tentativas de recolonização desencadeadas a partir das forças metropolitanas. A confirmação dessa tese adviria do fato de a Independência ter sido um ato eminentemente político, de rompimento com Portugal, sem o correspondente econômico, visto que à aristocracia rural não interessava alterar as estruturas de produção e de circulação da produção pois dela se beneficiava diretamente.

Aqui não interessa analisar em profundidade a questão da participação popular no processo independentista. Mas cumpre-nos assinalar a instituição por parte do poder que se instalava de milícias civis na províncias e a participação decisiva dessas milícias na desarticulação das resistências à independência. Referimo-nos ao casos da Bahia e, principalmente, do Grão-Pará onde a interferência dos grupos populares foram de extrema importância para a instituição de um poder. O fato dessa participação ter sido motivada mais por um sentimento anti-lusitano, ou mesmo fomentada por uma espécie de nativismo exaltado não pode ser argumento para se admitir a idéia de massas inconscientes em relação ao que se passava. Pois tanto para a população em geral como para as elites

econômicas e políticas, a idéia de nação foi durante muito tempo ainda uma idéia artificial. A idéia de nação, para o caso brasileiro como para tantos outros países, foi sendo construída pouco a pouco. não sendo portanto um a priori ao processo de independência.

Algumas palavras à guisa de conclusão

O discurso histórico escolar que acabamos de analisar, tem a sua origem no século XIX. Diversos historiadores (Abud, Bittencourt, Nadai, Pinsky, Perruci) estão de acordo com a idéia de que a constituição do discurso histórico dominante no ensino tem tudo a ver com a formação da nação e como tal sofreu/ven sofrendo as injunções dos processos que lhes são próprios. Por outro lado, essa forma de conhecer o real, a história, que nos propõe a Escola, através do ensino e dos livros didáticos, resultam de duas fontes principais, uma européia e outra nacional. Quanto a essa primeira fonte poderíamos afirmar duas coisas. Que ela foi construída por uma classe social emergente, a classe burguesa, dentro do seu processo de afirmação como classe dominante em contraposição aos ideais contra-revolucionários da nobreza e aos ideais revolucionários do proletariado em organização (Perruci, 1989, 19). Que ela se funda ainda em um paradigma positivista, que deu forma a uma teoria social (de fundamento idealista) que realizou, precipuamente, a tarefa de *ratificar, manter e reproduzir a ordem burguesa como a ordem natural das coisas e como realização histórica dos valores universais, comuns a todo o gênero humano em qualquer época ou lugar* (Perruci, p.19, grifos nossos).

Quanto a segunda fonte, de origem nacional, podemos dizer que ela obedece a duplo movimento. De um lado, ela deriva dessa primeira fonte, dela se nutrindo. Por outro lado, ela se desenvolveu

também a partir das próprias condições históricas em que se estruturaram as classes sociais no país. Nesse sentido, ela, como vertente nativa, vai exprimir a exclusão das classes subalternas do processo político e cultural. Isto se fará através da difusão através do ensino e de seus materiais instrucionais de diversas noções extremamente caras ao processo de constituição da idéia nação no Brasil. Entre estas noções destacariamos duas pela sua importância e pela sua presença explícita ou implícita no discurso histórico dominante no espaço escolar. Referimo-nos aqui as noções de “homem cordial” (Sérgio Buarque) e de “democracia racial” (Gilberto Freyre). Ambas as idéias se fundando na existência presumível de um caráter próprio da brasilidade (um caráter nacional, como dizia Dante Moreira Leite). Na prática, no entanto, elas consubstanciam, cada uma ao seu modo,

. a idéia da não-violência como dado constitutivo das relações sociais e do convívio cotidiano da população. Deriva daí a tese da *ausência de grandes e súbitas transformações na estrutura econômica da sociedade e, conseqüentemente, alterações de regimes políticos, mais ou menos pacífica e conciliatória* (Perruci, 20), que é a explicitação mesmo do mito do “homem cordial” brasileiro.

. a idéia de que, *ao contrário do que acontecera em países de colonização anglo-saxônica ou hispânica, a escravidão no Brasil tivera um caráter benigno, graças ao espírito generoso do português. Prova disso seria exatamente a miscigenação intensa em nosso país, ao contrário de outros. Ora, é diferente a possibilidade da integração entre um senhor paternal e um escravo filial e uma integração entre senhores e escravos em oposição radical. As seqüelas da escravidão não teriam [no Brasil] comprometido as relações entre brancos e negros, senhores e escravos, daí a pos-*

sibilidade da continuação da convivência, agora entre cidadãos (Pinsky, 1988, 16-17).

Ora, nunca é demasiado reconhecer que essas teses representavam avanços de ordem teórico-metodológica na época em que foram concebidas (anos 30). Elas foram importantes ainda por resolverem impasses criados por concepções interpretativas da criação da nação e da sociedade brasileiras. No entanto, já há muito superamos as necessidades da etapa de fundação da nacionalidade. Mantemos, contudo, um ensino e um material didático que tem mais a ver com essa necessidade, que com o compromisso com as transformações ocorridas, ao longo do século atual, na sociedade e no objeto da ciência de referência, a História; transformações quanto a definição de novas problemáticas e de novos métodos da História. Há, sem nenhuma dúvida, nos dias de hoje, uma dissincronia (anacronia?) entre as recentes definições no que se refere ao objeto da ciência histórica e o objeto do ensino da História trabalhado nas Escolas. Sabemos que, como assinala Vergnaud (1988), *transportar para a classe os conhecimentos sociais historicamente datados (ciências, técnicas e artes) não é coisa fácil. É, no entanto, uma das questões essenciais* [se se quer professores transmitindo conhecimentos que não estejam esclerosados], *se se quer alunos verdadeiramente aprendendo os saberes e saber-fazer transmitido pela escola*. Nesse sentido, é urgente realizar um enorme esforço de atualização em duas frentes, investir em pesquisa na linha da psicognição para constituir aquilo que Brayner¹⁴ chamou muito apropriadamente de “solo cognitivo”,

¹⁴Debate “A problemática do ensino da História”. Secretaria de Educação-PE-TV Pernambuco. Recife, setembro 1995.

mas também na linha da transposição didática, investigando sobre formas de transmissão do conhecimento histórico nos diversos níveis de I e II Graus.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASTOLFI, J-P. E DEVELAY, M. (1991). **A didática das ciências**. Campinas. Papyrus.
- BATISTA NETO, J. "MCP, o povo como categoria histórica". In REZENDE, A.P. (1987). **Recife, que história é essa?** Recife. Fundação de Cultura da Cidade do Recife.
- BOTTOMORE, T.(1989) **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro. Zahar Editores.
- CARRAHER, D. e NUNES, T. (1986). "O ensino de Ciências e de Estudos Sociais". Porto Alegre. GEEMPA, pp.
- FERRO, M. (1989). **A história vigiada**. São Paulo. Martins Fontes.
- GOULART DE FARIA, A.L. (1984). **Ideologia no livro didático**. São Paulo. Cortez.
- LACOMBE, A.J. (1979). **História do Brasil**. São Paulo. Nacional.
- MONTENEGRO, A.T. (1992). **História oral e memória, a cultura popular revisitada**. São Paulo. Contexto.
- MONTENEGRO, A.T.(1989). "Lembranças de um aluno mal comportado". **Anais do Encontro sobre o ensino de História**. Franca.
- NADAI, E. "A escola pública contemporânea - Propostas curriculares e ensino de História". **Revista Brasileira de História**, vol. 6, no. 11, set. 1985/fev. 1986, pp. 99-116.
- NADAI, E. "O ensino da História e a 'pedagogia do cidadão'". In PINSKY, J. (1988). **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo. Contexto.
- SILVA, M.A. "A vida e o cemitério dos vivos". In SILVA, M. A. (1986) (org.) **Repensando a história**. São Paulo. Marco Zero.