

## O ENSINO DE HISTÓRIA NO 2.º GRAU: PROBLEMAS, DEFORMAÇÕES E PERSPECTIVAS \*

Elza NADAI\*\*

---

**RESUMO:** O objetivo desse artigo é analisar o ensino de História na escola de 2.º grau. Parte inicialmente das conclusões de uma pesquisa realizada nas escolas oficiais da Grande São Paulo que demonstrou as principais distorções referentes à abordagem do conteúdo histórico. Em seguida, analisa a "prontidão" do aluno de 2.º grau para o estudo da História e, contraditoriamente, os problemas e deformações desse ensino na prática. Posteriormente, traça algumas perspectivas que, 2.º a autora, criaria condições para a superação dos problemas analisados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de História. Segundo Grau. Processo Histórico. Crítica. Abordagem do Conteúdo. Formação do Professor.

---

Há alguns anos, o curso de Prática de Ensino de História da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, vem propiciando condições para que seus alunos realizem pesquisas em diversas escolas oficiais da Grande São Paulo, com o objetivo de se determinar a situação do ensino de História no primeiro e segundo graus.

Já foram realizados os seguintes levantamentos: tipos mais comuns de aulas, interação verbal entre professores e alunos, livros didáticos utilizados, visão que os alunos têm da própria disciplina, etc. .

O objetivo desse trabalho é relatar uma dessas pesquisas. Ele pretendeu avaliar dois aspectos diretamente vinculados à própria abordagem do conteúdo histórico, quais sejam: a localização temporal, não a simples cronologia, mas a inserção do fato no contexto mais amplo e ainda o papel que o personagem desempenha na explicação do processo histórico.

A pesquisa constou de um questionário que foi aplicado em várias escolas oficiais da Grande São Paulo em todas as séries do 2.º grau e nas últimas quatro séries do 1.º grau.

---

\* Este texto originou-se de uma conferência realizada no 1.º semestre de 1980 na Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, para professores de História de 2.º grau. Posteriormente, foi apresentado no Encontro Nacional de Prática de Ensino-ENPE, realizado na FEUSP, sessão do dia 22 de fevereiro de 1983.

\*\* Professora Assistente Doutora do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada, Faculdade de Educação, USP.

Solicitava-se a todos os alunos que localizassem na linha do tempo da História do Brasil, organizada por séculos, uma série de eventos dos mais conhecidos — e, também, que explicassem o porquê de alguns desses acontecimentos. Intencionalmente, os eventos selecionados foram justamente aqueles em que o papel do “herói” poderia surgir como por exemplo, a proclamação da república, a inconfidência mineira, a libertação dos escravos, a independência brasileira, etc. . .

Aplicando o mesmo instrumento em séries diferentes, o objetivo que se impunha era levantar um quadro geral do processo evolutivo da compreensão da História. À primeira vista, pensávamos que os alunos das séries iniciais manifestariam uma visão mais consentânea com a tradicional, na qual o herói, o fato, a data ocupariam um papel de destaque. Acreditávamos, contudo, que essa tendência diminuiria de intensidade, à medida em que os alunos ampliavam seu grau de estudo.

Ledo engano!

A maioria dos alunos, da 5.<sup>a</sup> série até a série final do 2.<sup>o</sup> grau, mesmo sabendo a data da ocorrência de algum fato, não sabia localizá-la no século correspondente, enquanto que a participação do personagem como explicador de algum acontecimento ao invés de desaparecer à medida que os estudos avançavam nas séries subsequentes, pelo contrário, continuava a aparecer de forma marcante.

Somente como exceção, pode-se afirmar que os alunos avançando em seus estudos, adquiriam uma percepção da realidade estudada no seu contexto global e dimensionavam a História como uma ciência com método e objeto próprios.

Estas conclusões contradiziam, à primeira vista, com a preocupação estampada nos planejamentos dos professores que nos chegavam às mãos pois, freqüentemente, o primeiro e o objetivo mais geral que neles aparecia era “estudar a História enquanto processo” o que significa sobretudo apreender a realidade na sua globalidade, caracterizando as mudanças e/ou transformações das sociedades ao longo do tempo, isto é, dialeticamente.

Inicialmente, algumas indagações podem ser levantadas: se a preocupação norteadora do professor era passar uma História enquanto processo, porque ficou para o aluno uma visão fragmentada da realidade? Se no processo agem e interagem os mais diversos grupos sociais, porque o aluno só captou a atuação do herói? E, ainda mais, o herói desligado de seu contexto. . . Se o professor pretende ensinar as transformações estruturais que as sociedades sofreram ao longo do tempo, por que permanece na “cabeça” do aluno um amontoado de fatos, desconexos e sem sentido?

Por outro lado, se desde a 5.<sup>a</sup> série há uma preocupação em desenvolver habilidades próprias ao estudo da História, porque em uma 3.<sup>a</sup> série do segundo grau, os jovens nem sabem conceituar a História enquanto Ciência e nem conseguem especificar um instrumento peculiar de sua elaboração?

Todos nós professores, com maior ou menor experiência, já se nos deparamos com interrogações semelhantes. Assim, em algum momento,

“a roda está pegando”, pois o ensino da História não está de acordo com o próprio objetivo do professor e nem está em concomitância com os resultados das contribuições mais recentes da psicologia do desenvolvimento, da aprendizagem e da própria investigação da ciência histórica.

A partir dessa problemática inicial pretendemos, no decorrer desse trabalho, oferecer subsídios para que, conjuntamente, enquanto professores, repensemos a nossa ação didática, centrada evidentemente no ensino da História.

### O ALUNO DE 2.º GRAU

O aluno de 2.º grau se situa, aproximadamente, na faixa etária dos 15 aos 18 anos. Isto significa que, do ponto de vista do seu desenvolvimento ele se insere na fase do *pensamento formal*. É capaz, portanto, de realizar *operações mentais*, sem apoio da percepção, da experiência ou da manipulação concreta. Vale dizer que o adolescente realiza operações mentais que envolvem abstrações, o que lhe permite se afastar do real, através de idéias, estabelecer relações entre conceitos, que formou a partir do mundo real e ainda organizar sistemas e teorias a fim de ligar as relações anteriores. Assim, ele está apto a lidar com o possível, tanto quanto com o real e o atual.

Com estas novas estruturas mentais, o adolescente “. . . se torna capaz de deduzir conclusões de puras hipóteses, e não somente a partir de observações do real. Ao selecionar problemas, tem a possibilidade de ligar as soluções às teorias mais gerais, chegando mesmo a destacar princípios, o que facilitará sua atuação frente a novos problemas. Consegue considerar muitos pontos de vista simultaneamente, avaliando-os e comparando-os entre si; pode fazer descobertas através de processo de levar em conta, simultaneamente muitas variáveis.

Por volta dos quinze anos de idade, o adolescente atingiu o mais alto nível de eficiência intelectual, ou seja, em termos de estruturas de pensamento, tem agora as mesmas possibilidades do adulto. No entanto, a reflexão na adolescência se diferencia daquela que o adulto realiza. O adolescente crê numa *onipotência da própria reflexão*. Ele submete o mundo real aos sistemas e teorias que o seu pensamento é capaz de criar. Isto é uma manifestação do egocentrismo intelectual do adolescente que é reduzido progressivamente, pois encontra sua correção na reconciliação do pensamento com a realidade, até o ponto em que compreende que a função da reflexão não é somente contradizer, mas de adiantar o interpretar a experiência elaborando esquemas de ação”<sup>(1)</sup>.

Do ponto de vista social essa fase é marcada por um esforço muito grande de participar do mundo dos adultos. Ele está a procura de sua identidade e por isso seu objeto de reflexão é a sociedade, pensada em termos de reforma e transformação.

Assim, “o presente é o ponto de partida; o presente em todas as latitudes: o que os homens fazem, o que podem fazer e sobretudo o porquê

e como das ações e das coisas. O princípio de ordenação e delimitação que emerge do pensamento abstrato exige a relação causal e alimenta a hipótese. O adolescente reclama essa tomada de consciência do mundo contemporâneo, explora o mundo que o circunda e anseia atitudes que estão de acordo com o que subjetivamente considera *seu* mundo. Desta forma colocando-se em uma posição crítica frente ao mundo, ele adquire uma nova visão e coerente com ela procura elaborar uma nova forma de vida. O adolescente quer edificar para si mesmo um mundo de valores, buscar o ideal nas suas próprias forças, movido pela necessidade de auto-afirmação" (2).

Assim essa fase caracteriza-se "... por um devotamento à Humanidade que ele acredita poder salvar e por um intenso egoísmo (...) Em outras palavras: ao mesmo tempo em que ele se preocupa com o mundo e imagina formas para "salvá-lo", acredita que estas formas são as melhores e únicas possíveis, sentindo-as como que superiores às propostas pelos adultos" (3).

Dentro desse contexto, a História oferece um campo bastante vasto, no qual o jovem pode extrair a fundamentação que necessita para elaborar seus juízos — corretos ou não —, mas em todo caso, com intensa pretensão de validade.

Daí a necessidade do educador propiciar condições de encaminhamento das críticas do adolescente para planos de ação efetiva, visando instrumentá-lo para um amadurecimento das suas críticas e propostas.

Ainda, a educação ao nível de 2.º grau, pressupõe tanto a terminalidade dos estudos, como o seu possível prosseguimento. Em ambos os casos, e dadas as características do adolescente que é a clientela que a frequenta, cria a necessidade da escola elaborar todo um plano direcionado no sentido de ajudá-lo a interpretar o seu meio, fazer opções e agir, de acordo com as necessidades sociais e com as suas próprias aspirações.

Assim, o fim último que se visa, é que o ensino da História colabore para que o adolescente se localize no mundo que o cerca, ajudando-o a descobrir suas potencialidades, enquanto ser social, ao mesmo tempo que se veja como agente do processo de construção de sua vida e, em conjunto com os demais seres humanos também construtores da realidade social, que por ser dialética, é um eterno "vir a ser".

### *O ENSINO DA HISTÓRIA E OS ALUNOS DO 2.º GRAU*

A partir dessas considerações sobre o estágio de desenvolvimento em que se situa a clientela do segundo grau, fica claro a sua "prontidão" para os estudos de História.

Contudo, como temos observado, mesmo nessas séries, os comportamentos terminais dos alunos indicam a memorização de um amontoado de fatos destituídos de significados, decorados sem saberem o porquê e o como; a aquisição de certas noções incompletas, desconexas ou do tipo

anedótico; a pobreza na apreensão do vocabulário próprio da ciência; a falta da compreensão da globalidade referente a qualquer realidade estudada; a dificuldade enfim no estabelecimento de relações entre o que “estudaram e aprenderam” com suas vidas ou com o momento presente.

Embora reconheçamos que o professor de História não atua sozinho em uma determinada escola, e que portanto, não pode ser o único responsável por esse “feedback”, a verdade é que, pelo que temos constatado, muito desse quadro tem a ver com a proposta e o encaminhamento que ele dá à sua ação pedagógica.

### PROBLEMAS E DEFORMAÇÕES DO ENSINO DA HISTÓRIA

Sem ter a pretensão de estar apresentando algo novo, mas imbuída da experiência acumulada por mais de quinze anos em contato diário com alunos e com professores, permito-me encaminhar algumas reflexões sobre *as origens da deformação* que vem acompanhando o ensino da História, sobretudo no segundo grau.

Gostaria também de acrescentar que essa tentativa de sistematização possui um caráter elementar e introdutório e visa sobretudo oferecer condições que nos permitam encontrar alternativas para o ensino da História, retirando-o do impasse em que se encontra.

Um primeiro problema refere-se à *abordagem da História* que o professor realiza, o que significa em outras palavras, o *modelo explicativo utilizado* na sua exposição. Isto está intimamente ligado às lacunas de sua formação universitária. Os quatro anos de Universidade, via de regra, não são capazes de fornecer ao professor subsídios para que ele eleja, ou repense um modelo referencial e uma nova perspectiva metodológica, que lhe permita realizar com mais segurança, uma abordagem do conteúdo histórico. E aqui me refiro essencialmente ao *ensino* da história e não à *produção* historiográfica.

Esses dois problemas se articulam pois, o futuro professor recebe informações esparsas e incompletas, sobretudo das duas vertentes mais significativas da historiografia contemporânea — o *materialismo histórico* e a *escola francesa dos Annales* — não conseguindo, entretanto, elementos para dominar os componentes fundamentais de cada uma destas escolas e nem elaborar uma visão de conjunto.

Ainda a influência do marxismo na formação do intelectual contemporâneo extrapola mesmo a atuação da Universidade. Lucien Febvre conseguiu expressar essa tendência, a propósito da História: “Pois é evidente que na atualidade um historiador, por pouco preparado que seja (...) está inevitavelmente impregnado do modo marxista de pensar, de comparar os fatos e os exemplos; e isto ocorre ainda que nunca tenha lido uma linha de Marx, mesmo que se considere fervoroso “antimarxista” em todos os sentidos, salvo no científico. Muitas idéias que Marx expressou com maestria penetraram, há muito, no fundo comum que constitui o caudal intelectual de nossa geração” (4).

Isto porém não é tudo. Ao lado de estudos centrados nessas perspectivas continua muitas vezes a vigência e até o predomínio na Universidade de uma visão positivista e anacrônica da História.

O resultado não poderia ser outro. Quando professor, dificilmente ele terá condições de selecionar uma abordagem que garanta a apreensão da *globalidade*, apresentando o movimento real em seu conjunto — procurando as articulações e precedências lógicas entre os elementos da estrutura.

Portanto, na dúvida, o que ele consegue transmitir é ainda a mesma visão positivista herdada do século XIX e ainda muito real nos nossos dias — indicando uma permanência estrutural — a história historizante ou episódica (*évènementielle*). Elege-se, portanto (quando não é dado pelo compêndio utilizado) uma série de “fatos históricos”, isto é, fatos singulares, individuais, que “não se repetem” e não se opta por eles objetivamente. Organiza-se uma explicação coerente que constitui numa cadeia linear de causas e conseqüências, formando a *síntese* e a apresentação dos fatos estudados.

Quando porém, o professor seleciona o *método dialético* marxista como o referencial básico para a abordagem da História, com raras exceções, ele o faz numa *linha mecanicista*, (por exemplo, o predomínio do econômico como elemento *determinante* de uma formação histórico-social) que pode conduzir à simples substituição de uma explicação mecânica, exterior e objetiva — positivista — portanto, por outra de igual sentido.

Isto sugere geralmente, que ele procura adaptar a *realidade estudada ao modelo*, esquecendo-se que todo “modelo é uma representação idealizada de uma classe de objetos reais”<sup>(5)</sup> e, portanto, é uma representação esquemática e abstrata da realidade.

Ora, a abstração, no materialismo histórico, “é só um procedimento científico, um instrumento metodológico posto a serviço da “explicação do devir histórico” real e concreto. As abstrações teóricas são apenas uma formalização abstrata daquelas relações *reais* consideradas mais importantes, e nada valem sem uma comprovação ante a História real”<sup>(6)</sup>.

Para comprovar nossa afirmação, basta atentar para a permanência, entre alguns autores contemporâneos, da concepção esquemática e supostamente universal da evolução das sociedades — os “tipos fundamentais de relações de produção” — os *cinco estágios*, sacramentados na década de 30 que configuravam as etapas que todas as sociedades humanas deviam atravessar em seu desenvolvimento: comunidade primitiva, escravismo, feudalismo, capitalismo e socialismo. Deve ser observado que essas idéias foram veiculadas também na literatura didática endereçada aos estudantes de História Geral das escolas de 1.º e 2.º graus.

A partir disso, restava à pesquisa histórica assumir o papel de “ilustração” das “verdades” consagradas, o que em conseqüência passou também a dominar o ensino da História.

Esse panorama por demais avassalador, torna-se ainda mais problemático, quando se sabe das dificuldades concretas que o professor enfrenta

para seguir o mesmo ritmo, ou pelo menos próximo, das conclusões da pesquisa histórica, traduzidas concretamente pela produção historiográfica atual. O acúmulo de trabalho, a perda do poder aquisitivo, a dificuldade de acesso às publicações recentes contribuem, por sua vez, para que o professor se transforme muitas vezes, sem ter a consciência disso, em mero repetidor de conhecimentos tradicionalmente acumulados, garantindo a reprodução da cultura e a reprodução social<sup>(7)</sup>, que são as funções do sistema educacional em uma sociedade de classes.

Se pensarmos que a rede de ensino de 2.º grau, no Brasil, apesar de seu aumento quantitativo nos últimos anos, especialmente nas grandes metrópoles, não atende mais do que 13% da população escolar estimada entre 14 e 18 anos; e ainda que de cada 10 alunos matriculados no primeiro grau, somente um atinge o segundo grau de ensino<sup>(8)</sup>, poderemos entender o mecanismo de atuação do sistema educacional tal como foi exposto por Bourdieu e Jean Claude Passeron, utilizando o sistema francês como referência<sup>(9)</sup>.

Esses dois sociólogos mostram que através da ação pedagógica (entendida como uma ação coercitiva, como um ato de força) impõe-se aos educandos *sistemas de pensamento*, que os levam a agir segundo um certo código de normas e valores, que os caracteriza como pertencentes a um certo grupo ou classe. Contudo, como não mais existe a duplicidade de escolas — uma para a elite e outra para o povo — a instituição escolar cultiva certos sistemas de pensamento que permitem, por um lado, a retenção do indivíduo, garantindo-lhe a ascensão aos níveis superiores do ensino, e para os demais que vão sendo excluídos oferece outros sistemas como justificativa de sua exclusão: em geral, esta é explicada em termos de falta de habilidades, capacidades, mau desempenho, etc. . . ., colocando-se o sistema educacional como árbitro neutro.

No conjunto, quando “integrado à rede escolar, o operário ou seus descendentes são os filhos que mais repetem”. É necessário lembrar “que a escola é o espaço onde atua o professor, integrado à classe média e sob esta ótica estabelece os critérios de “aprovação” ou “aproveitamento”. Na realidade (. . .) os filhos do proletariado não chegam aos exames, pois os mecanismos de “deserção”, “evasão”, ou jubramento, tratam de “filtrar” esta classe, funcionando assim como um seletor educacional”<sup>(10)</sup>.

### AS PERSPECTIVAS

Toda a análise dos problemas e deformações que se apresentam ao ensino de História, sobretudo no segundo grau, foi informada por alguns pressupostos que, nesta altura, cremos já terem sido apreendidos.

1.º — o tratamento do ensino da História como *processo*; o que significa que são as Mudanças sociais e/ou Transformações que deverão ser focalizadas, ao longo do tempo, insistindo-se nas superações dialéticas;

2.º — a necessidade de apreensão da realidade, na perspectiva global; o que vale dizer, não como categoria estática, mas sim como totalidade

contraditória e, portanto, essencialmente dinâmica; embora, esta possa se manifestar em ritmos (durações) diferentes;

3.<sup>o</sup> — a aceitação de que o professor (mais do que o pesquisador) de História possui um compromisso com o seu tempo, o que significa que o passado não tem validade por ele mesmo;

4.<sup>o</sup> — a aceitação de que o ensino de História desempenha um papel de grande utilidade na formação do adolescente; uma vez que, ao lhe oferecer instrumentos de compreensão e interpretação da realidade social, o auxilia numa tomada de posição como um *agente histórico*.

Delineados os objetivos, como encaminhar o tratamento pedagógico para que as deformações analisadas não reapareçam?

Alguns tópicos podem ser abordados:

1.<sup>o</sup> — O ponto de partida de qualquer estudo de História deve estar centrado, sobretudo no *presente*. E nesta perspectiva, o *passado* não deve interessar como um processo *vivido e morto*, mas como um “epicentro de um legado cultural e político permanentes”, para aquilo que se tem em vista analisar.

Esta idéia é tão importante que René Jetté, chega a afirmar que o *objeto* da História não deve ser o passado, mas o *tempo* (incluindo tanto o passado como o futuro) — “o presente considerado como um momento particular da evolução temporal”<sup>(11)</sup>.

Assim, o objetivo específico da História deveria ser a aquisição da perspectiva temporal, chamada por ele de “reflexo histórico”, perante uma situação presente. Em outros termos, “é proceder de modo que o estudante (...) não importa diante de que acontecimento ou em que situação atual, adquira o hábito de o (ou a) recolocar no tempo”<sup>(12)</sup>. E, com isso permite-se a aquisição do sentido do relativo, pois “a História, permitindo ao indivíduo tomar as suas distâncias em relação ao presente, situar a sua época em relação à evolução, à mudança, conduz necessariamente a uma verdadeira prudência e a uma distinção entre o que depende do hábito, da tradição, dos prejuízos, e o que corresponde a valores reais”<sup>(13)</sup>. Nesse sentido a “História possui uma função moral: não, naturalmente, que deve servir para ilustrar princípios ou doutrinas, mas no sentido em que *todo o conhecimento* conduz, quer se queira quer não, a atos”<sup>(14)</sup>.

2.<sup>o</sup> — Quando se focaliza um processo, objetiva-se caracterizar o seu dinamismo, e por conseguinte, as *Mudanças*.

Ora, qualquer mudança envolve necessariamente *certas continuidades* (permanências) e *certas mutações* (superações), segundo uma perspectiva dialética, e por conseguinte, elas não seguem um caminho linear, contínuo e nem são simultâneas. Contudo, cada um desses movimentos possui uma *duração* (de tempo) que pode ser diferente da do outro. Daí a contribuição significativa formulada pela “escola francesa dos Annales” e sistematizada por Braudel: a pluridade do tempo histórico ou os diferentes tempos da História.



A perspectiva braudeliana permite evidenciar ao aluno os ritmos diferentes, tanto das permanências como das mudanças, fazendo-o perceber o dinamismo da realidade social.

Segundo Fernand Braudel, todo o trabalho histórico decompõe o tempo passado e escolhe as suas realidades cronológicas, segundo preferências e exclusões mais ou menos conscientes. A História tradicional, "atenta ao tempo breve, ao indivíduo e ao *acontecimento*. É a *curta duração*. O acontecimento é explosivo, ruidoso. Faz tanto fumo que enche a consciência dos contemporâneos; mas dura um momento apenas, apenas se vê a sua chama".

Contudo, um acontecimento pode, em rigor, carregar-se de uma série de significações e de relações. "Testemunha, por vezes, sobre movimentos muito profundos; e pelo mecanismo, fictício ou não, das "causas" e dos "efeitos", anexa-se um tempo muito superior à sua própria duração".

O passado é, pois, constituído, numa primeira apreensão, "por uma massa de pequenos fatos, que não constitui toda a realidade, toda a espessura da História, sobre a qual a reflexão científica pode trabalhar".

A par do fato ou do acontecimento, aparece uma nova duração — "a da *conjuntura* — que, para estudar o passado, o divide em amplas secções: períodos de dez, vinte ou cinquenta anos. Com isso, produziu-se uma alteração do tempo histórico tradicional, pois uma curva de preços, uma progressão demográfica, o movimento de salários, as variações de taxa de lucro, exigem medidas muito mais amplas".

"Foi a história econômica e social a mais beneficiada com os estudos das conjunturas, em oposição à história política, quase sempre baseada na pequena duração. Por outro lado, a conjuntura econômica e a conjuntura social não devem fazer perder de vista outros elementos — como as ciências, as técnicas, as instituições políticas, as ferramentas mentais que tem também o seu ritmo de vida e de crescimento, cuja marcha tem sido difícil de determinar e talvez seja indeterminável, por falta de medidas precisas".

Para além das conjunturas, "está o que os economistas chamam, ainda que nem sempre o estudam, a *tendência secular*, que se constitui, na primeira chave da *história da longa duração*. É a *estrutura* que domina os problemas da *longa duração*".

"Os observadores do social entendem por *estrutura* uma organização, uma coerência, relações suficientemente fixas entre realidades e massas sociais. Para os historiadores, uma estrutura é, indubitavelmente, um agrupamento, uma arquitetura; mais ainda, uma realidade que o tempo demora imenso a desgastar e a transportar. Certas estruturas são dotadas de uma vida tão longa, que se convertem em elementos estáveis para uma infinidade de gerações; obstruem a História, entorpecem-na e, portanto, determinam o seu decorrer. Outras, pelo contrário, desintegram-se mais rapidamente. Mas, todas elas constituem, ao mesmo tempo, apoios e obstáculos, apresentam-se como limites dos quais o homem e as suas experiências não podem se emancipar. Uma etapa de longa duração seria, por exemplo, o capita-

lismo comercial — (o Antigo Regime) que marcou a Europa Ocidental durante quatro ou cinco séculos (XIV — XV ao XVIII) que, apesar de todas as evidentes transformações, possuía uma certa coerência até o abalo da revolução industrial. Caracterizou-se por uma série de traços comuns (sociedade estamental, absolutismo, capitalismo comercial, mercantilismo, expansão ultramarina e colonial) que permaneceram imutáveis, enquanto que em redor, entre outras continuidades, milhares de rupturas e de abalos renovavam a face do mundo”.

Assim, “todos os níveis, todos os milhares de fragmentações do tempo da História, se compreendem a partir desta profundidade, desta semi-imbicibilidade; tudo gravita em torno dela”.

“Portanto, para quem pretende captar o mundo, o problema é definir uma hierarquia de forças, de corrente e de movimentos particulares e, mais tarde, reconstituir uma constelação de conjunto. Em cada momento desta investigação, é necessário distinguir entre movimentos longos e impulsos breves, considerados estes últimos nas suas fontes imediatas e aqueles na sua projeção de tempo longínquo”.

“Cada “atualidade” reúne movimentos de origem e de ritmo diferentes: o tempo de hoje data simultaneamente de ontem, do anteontem, de antanho” (15).

3.º — A apreensão da realidade social deve ser realizada em todo o seu dinamismo, o que significa vê-la como totalidade contraditória. É nessa perspectiva que os mecanismos internos, as forças conflitantes, as correntes conservadoras, e os movimentos particulares que compõem uma determinada estrutura, são dimensionados nas suas ações e reações. É por isso, que, embora no presente existam muitas permanências do passado, o conhecimento do presente me permite interrogar com mais clareza o passado, estas relações não podem ser vistas como lineares e uniformes.

Cada estrutura possui uma totalidade inerente a ela que deve ser decomposta, isto é, analisada em profundidade, ressaltando as relações recíprocas entre seus elementos configuradores. Portanto, oferece a *dialética* um caminho seguro para esse trabalho desde que entendida sem as deformações e as simplificações que a prática tem gerado.

Só para efeito de retomar algumas preocupações de seus criadores, deixemo-los com a palavra. F. Engels, escrevendo em 1890 afirmava: “. . . Segundo a concepção materialista da história, o fator que em última instância determina a História é a produção, e a reprodução da vida real. Nem Marx nem eu afirmamos, nunca, mais do que isto. Se alguém tergiversá-lo, dizendo que o fator econômico é o único determinante, converterá aquela em uma frase vazia, abstrata, absurda” (16).

Isto significa que as relações entre a *base* (o desenvolvimento das forças produtivas) e a *super-estrutura* são de caráter dialético: “O desenvolvimento político, filosófico, religioso, literário, artístico, etc. apoia-se no desenvolvimento econômico. Mas todos eles, também, repercutem uns sobre os outros e sobre sua base econômica. Não é que a situação econômica

seja a causa, o único ativo, e tudo o mais, efeitos puramente passivos. Há um jogo de ações e reações, com base na necessidade econômica, que se impõe em última instância" (17).

Assim, o caráter dialético da relação estrutura econômica/superestrutura pressupõe a existência de uma *autonomia relativa* da superestrutura. Por outro lado, o materialismo histórico só reconhece as leis *específicas* de modos de produção *historicamente* dados: "A filosofia independente perde, com a exposição da realidade, o meio em que pode existir. Em lugar dela pode surgir, no máximo, um compêndio dos resultados mais gerais, abstraídos da consideração do desenvolvimento histórico dos homens. Tais abstrações em si, separadas da história real, carecem de todo valor. Só podem servir para facilitar a ordenação do material histórico, para indicar a sucessão de seus vários estratos. Mas não proporcionam, de modo algum, como a filosofia, receita ou *padrão de acordo* com que possam ser organizadas as épocas históricas" (18).

Portanto, a dinâmica da História coloca-se de modo distinto, a nível do modo de produção e de uma formação econômico-social concreta: Godelier afirma:

"(O modo de produção) é uma representação simplificada, ideal, dos mecanismos de funcionamento das sociedades, construída para tornar inteligíveis suas evoluções possíveis. Uma representação deste tipo constitui um "modelo", isto é, um conjunto articulado de hipóteses sobre a natureza dos elementos e seus modos de evolução. (...) Porém, um modelo só parcialmente corresponde à realidade. *O Capital* não é a história real, concreta, desta ou daquela nação capitalista, mas o estudo da estrutura que as caracteriza como "capitalistas", abstração feita da infinita variedade das relações nacionais. (...) É necessário, portanto, (...) reconhecer previamente que tais esquemas não pretendem nem podem constituir a história real das sociedades. (...) Esses esquemas, são, pois, edifícios de hipóteses de trabalho ligadas a um estado do conhecimento e da realidade, simultaneamente ponto de chegada da reflexão teórica, e ponto de partida para decifrar, adiante, a infinita variedade da história concreta. É ao nível desta última que os esquemas hipotéticos provam sua validade. Assim, deve-se por fim à perpétua tentação de transformar a hipótese em dogma; uma verdade que está por ser provada em uma evidência que é desnecessário verificar e que pode reinar soberbamente, *a priori*, sobre os fatos" (19).

Concluindo, gostaríamos de deixar claro, que o modelo ou modelos explicativo(s) deve(m) ser abordado(s) a partir de uma realidade histórica concreta. Assim, se o materialismo histórico oferece um instrumental preciso para a apreensão da sociedade burguesa ou do capitalismo, o mesmo pode não ocorrer com outras formações econômico-sociais. Incidir nesse caminho é simplificar a complexidade histórica.

Para exemplificar, cito o Professor Florestan Fernandes, que no seu curso sobre a revolução cubana afirmou: "Procurei apanhá-la, em sua *totalidade* e em termos de "unidade no diverso" (...) Não permaneci na dialética da conquista do poder e procurei acompanhar a *lógica viva* da

revolução cubana, nos seus vários saltos sucessivos. . . Na verdade, com referência à Cuba, a *teoria* sempre andou atrás da prática. . . (Observou-se) a *autonomia do político* no contexto de uma revolução socialista. ( . . . ) Em contraste com a revolução burguesa, a revolução proletária não cresce pelo solapamento gradual da ordem pré-existente. . . Por conseguinte a revolução contra a ordem só se liberta e torna-se viável *depois* da conquista do poder pelas classes trabalhadoras, (ou por uma vanguarda que se identifique com as classes trabalhadoras, atue em nome delas e com o seu apoio). Isto explica a autonomia do político em termos elásticos e muito amplos — não certamente para “fazer qualquer coisa” mas para ajustar a revolução a ritmos históricos que não são previsíveis de antemão (ou seja, que não são antecipados pela *via teórica*, pois a revolução libera as forças sociais acumuladas que fixarão o patamar histórico a ser atingido”<sup>(20)</sup>).

Esperamos que essas sugestões possam oferecer subsídios e perspectivas para uma atuação mais eficaz do professor de História que deseja somar forças para que no limiar do século XXI, a História deixe de ser uma matéria desinteressante, inútil e sem sentido para o adolescente.

#### NOTAS

- (1) MARIA REGINA VIANA PANNUTI (Org.). *ES: uma proposta para o professor*. Petrópolis, Vozes, 1977, p. 40, 41
- (2) SUZANA SIMIAN DE MOLINAS. *El método retrospectivo en la enseñanza de la historia*. Buenos Aires, Angel Estrada y Cia Editores, 1970, p. 14, 15. (Tradução do autor.)
- (3) MARIA REGINA PANNUTI. *op. cit.*, p. 41
- (4) LUCIEN FEBVRE. *Techniques, sciences et marxisme*, In *Annales d'histoire économique et sociale*, t. VII, n.º 36, 1935, p. 621
- (5) CIRO FLAMARION CARDOSO e HÉCTOR PÉREZ BRIGNOLI. *Os métodos de estudo da História*. Trad. João Maia. Rio de Janeiro, Graal, 1979, p. 431
- (6) *Idem*, *op. cit.* p. 96, 97
- (7) *Reprodução social é um conceito elaborado por Pierre Bourdieu em seu livro “A economia das trocas simbólicas” (SP, Perspectiva, 1974) e tem como função perpetuar a própria estrutura social hierarquizada, imposta por uma classe social a outra. Portanto, o sistema educacional é visto como uma instituição que preenche suas funções estratégicas para a sociedade capitalista: a reprodução da cultura e a reprodução da estrutura de classes. Contudo, uma se manifesta somente no mundo das “representações simbólicas” — ou ideologia, enquanto que a outra atua na própria realidade social. Assim, utilizando as próprias palavras de Bourdieu, “o sistema educacional garante a transmissão hereditária do poder e dos privilégios, dissimulando sob a aparência de neutralidade o cumprimento desta função”, idem — *op. cit.* p. 296*
- (8) MAURICIO TRATGTENBERG. *Educação brasileira: diagnóstico e perspectivas*, In RATTNER, Henrique (org.). *Brasil 1990 caminhos alternados do desenvolvimento*. São Paulo, Brasiliense, 1979, p. 195

- (9) PIERRE BOURDIEU e JEAN CLAUDE PASSERON. *A reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975
- (10) APARECIDA JOLY GOUVEIA. Desigualdades no acesso à Educação de Nível Médio. Citado por TRAGTENBERG, Maurício, *op. cit.*, p. 192
- (11) RENÉ JETTÉ. Para uma concepção funcional da História. In *A História e o seu ensino*. Trad. Gustavo Braga, Coimbra, Almedina, 1976, p. 57
- (12) Idem, *op. cit.* p. 56
- (13) Idem, *op. cit.* p. 63
- (14) RENÉ JETTÉ, *op. cit.* p. 64
- (15) FERNAND BRAUDEL. *História e Ciências Sociais: a longa duração*. Trad. Carlos Braga e Inácia Canelas. Lisboa, Presença, 1972.
- (16) Cf. CIRO FLAMARION S. CARDOSO e HÉCTOR PÉREZ, *op. cit.*, pp. 456, 457
- (17) Idem, *op. cit.*, p. 458
- (18) Idem, *op. cit.*, p. 445
- (19) Idem, *op. cit.*, p. 468, 469
- (20) FLORESTAN FERNANDES. *Da Guerrilha ao Socialismo: a Revolução Cubana*. São Paulo, T. A. Queiroz, 1979, p. 11

