

As abordagens de História Contemporânea nos livros didáticos de História para o Ensino Médio: estudo de manuais argentinos, mexicanos e brasileiros.

Vitória Rodrigues e Silva*

Desde meados dos anos 1990, os livros didáticos de História para o Ensino Médio no Brasil assumiram uma configuração denominada *História Integrada em volume único*. Nessas obras, todo o conteúdo a ser desenvolvido nos três anos dessa etapa escolar (não obrigatória) é reunido em um só volume, cujos capítulos cobrem desde a Pré-história até o presente, inserindo-se a História da América e do Brasil em uma perspectiva sincrônica à História Geral. Tal abrangência geralmente decorre, principalmente, dos exames vestibulares, que exigem dos alunos o domínio de todo esse espectro de conhecimentos. A profundidade com que tais conteúdos são abordados varia bastante, dependendo do público a que se destinam os livros, considerando especialmente o custo final do exemplar e a carga horária disponível para as aulas de História¹. Assim, os livros podem ter de cerca de 300 páginas até mais de 600².

É visível, entretanto, nesses livros, uma predominância dos conteúdos de História Moderna e Contemporânea. Os capítulos de Antiguidade não raro se limitam a uma síntese da Antiguidade Clássica – Grécia e Roma – seguidos de outra unidade sobre a Idade Média que, a rigor, serve para anunciar a Idade Moderna. E, entre a História Moderna e a Contemporânea, há um certo privilegiamento dessa última, entendendo-se que os acontecimentos desde a Revolução Francesa jogam um papel mais decisivo para a

* Professora do Depto. de História do UNIFAI (SP) e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em História Social da USP.

¹ Como se sabe, a realidade educacional brasileira apresenta grande diversidade sob todos os aspectos. Em geral, História é uma disciplina presente nos três anos do Ensino Médio, com duas aulas semanais. Eventualmente, o último ano pode ser todo ele dedicado a uma revisão preparatória para o vestibular. O levantamento que realizamos em 4 obras identificando o número de capítulos para cada um dos três grandes blocos de conteúdo resultou no seguinte quadro:

Toda a História	História para o Ensino Médio	História: das cavernas ao terceiro milênio	História
Capítulos de História Geral 74	Capítulos de História Geral ¹ 28	Capítulos de História Geral 30	Capítulos de História Geral 43
Capítulos de História da América 12	Capítulos de História da América 5	Capítulos de História da América 10	Capítulos de História da América 9
Capítulos de História do Brasil 27	Capítulos de História do Brasil 12	Capítulos de História do Brasil 12	Capítulos de História do Brasil 20
Total de páginas 496	Total de páginas 688	Total de páginas 592	Total de páginas 440

Jobson, J. e Piletti, C. *Toda a História*. São Paulo: Ática, 2003; Vicentino, C. e Dorigo, G. *História para o Ensino Médio*. São Paulo: Scipione, 2001; Mota, M. e Braick, P. *História: das cavernas ao terceiro milênio*. São Paulo: Moderna, 2002; Figueira, Divalte. *História*. São Paulo: Ática, 2002.

² A comparação física do tamanho de um livro não deve, a rigor, restringir-se ao número de páginas, pois outros elementos, como formato, tamanho das fontes, etc. devem ser considerados. Para essa apresentação, contudo, esse detalhamento não é relevante.

compreensão do presente, um dos propósitos do estudo dessa disciplina³. A História do século XX, assim, tende a ganhar maior espaço, podendo mesmo constituir mais de metade do livro⁴.

Esse privilegiamento da História Contemporânea não é uma particularidade da educação brasileira. Em diversos países europeus e latino-americanos verifica-se o mesmo. No caso da pesquisa que desenvolvo, analisando livros mexicanos e argentinos, além de brasileiros, constatei algo ainda mais interessante: os programas do Ensino Médio de História Geral⁵ naqueles dois países só contemplam o estudo de História Moderna e Contemporânea, com maior ênfase para esse segundo período.

Marcos Napolitano em um artigo tratando do ensino de História Contemporânea nos currículos escolares brasileiros, já no título chama atenção para um aspecto interessante desse ensino: trata-se de uma “estranha história sem fim”⁶. A cada ano, autores e editores procuram contemplar em suas obras os “últimos acontecimentos”, quase com a mesma preocupação que editores de Almanques-Anuários atualizam seus volumes. É interessante observar que muitos professores valorizam essa “atualização”, chegando freqüentemente a substituir a obra adotada porque ela está “defasada” dois ou três anos, mesmo quando chegar ao final do livro é quase um “sonho de verão”, pois dezembro chega e raramente se consegue chegar aos capítulos finais do livro adotado. Esse comportamento dos professores explica em boa medida a preocupação de autores e editores.

Napolitano observa que tanto na educação básica como no ensino superior ainda é bastante comum a organização curricular com base na periodização quadripartite: Idades Antiga, Média, Moderna e Contemporânea. Ela tem sido alvo de críticas cada vez maiores, por uma série de problemas inerentes a essa divisão, a começar pelo eurocentrismo. Com

³ Circe Bittencourt já observou como é marcante nos currículos escolares brasileiros de História a preocupação em se apresentar as “genealogias” dos estados-nação – tanto europeus como brasileiro – assim como eles se caracterizam por uma história do capitalismo. Esses dois eixos estruturam os programas – e os livros didáticos por extensão – criando um certo cânone pedagógico, que homogeneiza os processos históricos, criando uma única temporalidade, o que resulta em aprendizagens bastante limitadas da História. Ver Bittencourt, Circe. Capitalismo e cidadania ns atuais propostas curriculares de História. In: Bittencourt, Circe(org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2001, p. 11-27.

⁴ No livro *História: uma abordagem integrada* (Editora Moderna) os autores Nicolina de Petta e Eduardo Ojeda reservam cerca 160 páginas, de um total de 314, para esse período. Já Cláudio Vicentino e Gianpaolo Dorigo no volume *História para o Ensino médio* (Editora Scipione) destinaram mais de 400 páginas para a História Contemporânea, de um total de 688.

⁵ Tanto no México como na Argentina, a História Nacional é estudada em programa a parte. As casas editoriais, em razão disso, publicam esses conteúdos em volume separado. Tanto o estudo da História Geral, nos dois países denominada História Universal, como da História Nacional são desenvolvidos em um ano letivo. No terceiro ano os currículos abrem algumas opções, dependendo da escola ou do curso que os alunos estejam seguindo ou mesmo que curso universitário pretendem seguir.

⁶ Napolitano, Marcos. Pensando a estranha história sem fim. In: *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 163 – 184.

isso, tem-se aberto outras sendas de pesquisa, como por exemplo a *História do Tempo Presente*⁷. Mas há um aspecto importante a observar: Desde a escola metódica, do século XIX, os historiadores entendem que é necessário um certo distanciamento temporal para se poder realizar uma análise histórica mais consistente. É bem verdade que esse distanciamento hoje pode corresponder a um espaço temporal mais curto do que no passado, mas os historiadores dificilmente se dedicam a estudos de história imediata. O referido autor aponta inclusive um certo paradoxo: se ao se dedicar ao estudo de períodos mais remotos, como a Antiguidade e a era medieval, o pesquisador depara-se quase sempre com a escassez de documentação, agravada pela falta de sua organização, o historiador que se dedica ao estudo de temas do século XIX e, ainda mais, do XX, enfrenta problema oposto: uma excessiva abundância de fontes, o que também é razão para que seja necessário transcorrer um certo tempo antes de se promover um estudo mais aprofundado. De fato, um rápido correr de olhos em bibliotecas e livrarias indica claramente a maior oferta de bibliografia produzida por historiadores para temas até a Primeira Grande Guerra, com um número mais reduzido para o período até o Pós-Segunda Guerra e um oferta bem menor para o período posterior a ele.

Essas considerações levantam uma primeira questão: se ainda são reduzidos os trabalhos de natureza historiográfica sobre os acontecimentos posteriores a Segunda Guerra, em que fontes os autores das obras didáticas vão buscar subsídios para desenvolver suas obras? Ou o tratamento ficaria mais próximo mesmo de um Almanaque, dando conta de informar os acontecimentos supostamente mais marcantes, acompanhados de análises semelhantes às feitas pelos jornalistas e analistas internacionais? Que implicações isso traz para a construção da idéia de História, enquanto disciplina, dos alunos?

Reformas curriculares

De outra parte, nesses mesmos anos 1990, em vários países europeus e latino-americanos foram promovidas reformas educacionais e/ou curriculares bastante abrangentes⁸. No caso da disciplina de História, essas reformas foram fortemente influenciadas pela renovação no campo historiográfico, em que novas abordagens e novos problemas vêm mobilizando a atenção dos pesquisadores há pelo menos cinco ou seis décadas. Desse modo, questões

⁷ Idem, p. 163.

⁸ Essas reformas ocorreram dentro de um quadro amplo de debates sobre a educação. A Conferência de Jomtien, em 1990, pode ser visto como marco desses debates, tendo deflagrado políticas nacionais e internacionais. Desde então, políticas de universalização da educação básica, incluindo o ensino secundário, vêm sendo implantadas, visando democratizar a educação. A bibliografia sobre o assunto é extensa. Para uma visão geral do assunto, ver Delors, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez,/ Brasília: UNESCO, 2003.

do cotidiano, das mentalidades, das práticas culturais começaram a ser valorizadas na organização dos programas escolares, com repercussões na produção dos livros didáticos. Mais do que domínio dos conteúdos, as novas propostas começaram a privilegiar a aprendizagem, especialmente o desenvolvimento das *competências*⁹; a maior preocupação com uma aprendizagem efetiva apontou para a inadequação dos conteúdos excessivamente abstratos das análises políticas e mesmo econômicas, sugerindo a abordagem de temas mais assimiláveis, em geral associados à vida social, especialmente da cultura; o eixo cronológico deixou de ser o estruturador dos conteúdos, passando a se valorizar os estudos temáticos, organizados a partir de questões-problema significativos para os alunos conforme sua faixa etária¹⁰.

No ensino secundário, contudo, a tradição escolar¹¹ parece ser mais forte do que o movimento em favor de mudanças. Ainda prevalecem os programas que privilegiam a organização clássica *economia-política-sociedade*. A pesquisa que desenvolvemos tem demonstrando claramente isso, ainda que também possibilite reconhecer certas diferenças entre os países e mesmo entre as obras investigadas de uma mesma nacionalidade, o que indica, provavelmente, uma diversidade de preocupações entre os professores. O âmbito da cultura tem sido mais contemplado, mas está longe de ser o principal. O que estamos procurando identificar nessa investigação, que toma obras líderes de vendagem e produzidas após as reformas havidas em seus países, são exatamente as concepções de história e de ensino que essas obras expressam, explícita e implicitamente, o que necessariamente nos coloca uma série de perguntas: como os temas de história moderna e, sobretudo, contemporânea são abordados? Que eixos orientam a organização interna dos volumes, expressa em uma dada sequência de capítulos? Qual é o lugar dos países latino-americanos¹²? Que referenciais analíticos são usados pelos autores, levando em consideração as observações que fizemos anteriormente sobre a escassez de análises historiográficas? Ou seja, estamos procurando identificar que tipo de análise lançam mão os autores para explicar os acontecimentos a partir do final dos anos 1980, quando o mundo bi-

⁹ O ensino por competências é outro âmbito de discussão que tem produzido vasta bibliografia. Ver, entre outros, Perrenoud, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

¹⁰ Dentre as várias análises sobre as questões dos conteúdos a serem abordados nas salas de aula considerando o novo perfil dos alunos, fruto do alargamento social da sua cobertura é encontrado em Citron, Suzanne. *Ensinar História hoje*. Lisboa: Livros Horizonte 1990. Embora a autora tenha a França como referência, suas considerações são extremamente pertinentes para a realidade brasileira atual.

¹¹ Sobre a tradição nos currículos e nas práticas escolares ver, entre outros, Chervel, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & educação*, no. 2, 1990, p. 177-229. e Fernandez, Raimundo Cuesta. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997.

¹² Essa questão é particularmente relevante, uma vez que esse estudo está sendo desenvolvido na área de História da América, sob orientação da Profa. Maria Ligia Prado.

polarizado da Guerra Fria ruiu. Que bibliografia usam? Quando inserem leituras complementares, de que tipo são?

Assim, entre outras aproximações que o desenvolvimento desse trabalho tem exigido, nos mais variados âmbitos, tem sido necessário identificar o que os autores da chamada História do Tempo Presente têm colocado como problemas e temas para reflexão, de modo a orientar a análise dos livros didáticos. Alguns aspectos, conforme alerta Marco Napolitano, já revelaram merecer especial atenção, como o *presentismo*. Sob a suposta justificativa de que a história mais recente é mais próxima do aluno e portanto mais facilmente compreensível por ele, não é raro se ver interpretações anacrônicas e teoricamente enviesadas, que pouco levam em conta a especificidade da sociedade estudada, promovendo generalizações simplistas e perigosas. Assim, dentre muitos outros exemplo, *imperialismo*, *populismo* e *ditadura militar* se tornam conceitos portadores de uma generalidade explicativa que não corresponde aos casos concretos em que o *imperialismo*, o *populismo* e a *ditadura militar* tenham se verificado. Essa tensão, constante no estudo de história, entre a conceituação generalizante e a singularidade histórica, possivelmente encontra seu momento mais agudo – e talvez inexorável – no ensino escolar da História, pela própria natureza da disciplina escolar, que não se confunde com sua ciência de referência. Ainda assim, essa questão merece atenção e essa tem sido uma das preocupações no estudo que ora realizamos, mas que ainda não está concluído. O objetivo dessa apresentação é pensar, junto com colegas que de alguma forma também de se detêm sobre o assunto, tais questões.