

AS HISTÓRIAS, OS SUJEITOS, AS NARRATIVAS: ANÁLISE DO REGIME FASCISTA NOS LIVROS DIDÁTICOS

THE HISTORIES, THE SUBJECTS, THE NARRATIVES: AN ANALYSIS OF THE FASCISM REGIME IN THE TEXTBOOKS

*Ana Paula Rodrigues Carvalho*¹

RESUMO: Essa pesquisa analisa como o fascismo italiano é abordado nos materiais didáticos. São analisados aqui dois livros didáticos, *História Global* de Gilberto Cotrim e *História* de Ronaldo Vainfas, Sheila Faria, Jorge Ferreira e Georgina dos Santos. O objetivo desta pesquisa consiste em compreender a concepção de História e Ensino de História dos autores a partir da narrativa elaborada sobre o fascismo. Os principais aspectos observados para nortear a análise foram a natureza da narrativa histórica, os sujeitos históricos apontados no texto, a presença ou ausência da pluralidade de interpretações históricas e a relação presente/passado. Nos livros abordados a disciplina escolar História ainda é pensada como a ciência que se ocupa dos fatos passados e, portanto, desvinculados do presente. Os fatos são organizados de forma linear seguindo a ordem de causas e conseqüências. A concepção de Ensino, observada nos capítulos analisados, não remete a construção do conhecimento em sala de aula, mas somente a transmissão de dados. A narrativa histórica é dada como pronta, não apresenta espaço para discutir outras interpretações históricas possíveis do mesmo tema.

Palavras-chave: Livro Didático. Fascismo. Ensino de História.

ABSTRACT: This research analyses how Italian Fascism is discussed in textbooks. Two textbooks are analyzed here, Gilberto Cotrim's *História Global* and *História* by Ronaldo Vainfas, Sheila Faria, Jorge Ferreira and Georgina dos Santos. This research's objective is to understand the authors' conceptions of History and Teaching of History from the elaborate narrative about fascism. The main aspects observed to guide the analysis were the nature of historical narrative, historical subjects indicated in the text, the presence or absence of the plurality of historical interpretations and present-past relationship. In the books analyzed the discipline History is still thought of as the science that deals with past events and, therefore, unrelated to the present. The facts are arranged linearly following the order of causes and consequences. The conception of teaching History, observed in the chapters analyzed, do not refer to the construction of knowledge in the classroom, but only to data transfer. The historical narrative is given as finalized, without space to discuss other possible historical interpretations about the same theme.

Keywords: Textbook. Fascism. History Teaching.

¹ Graduada do curso de História da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO). Membro do Laboratório de Ensino de História (LEHIS/UNICENTRO) e do Grupo de Pesquisa História, Ensino e Infância. Mestranda em História Social (UEL).

Introdução

Por muito tempo os pesquisadores que se ocuparam da aprendizagem escolar concentraram seus esforços em desenvolver métodos de ensino cada vez mais eficientes. Acreditava-se que o professor dotado de um bom método de ensino era suficiente para fazer com que os alunos aprendessem História: “a ênfase é na formação de um professor qualificado, competente, que domine conteúdos, metodologias e que saiba fazer” (FONSECA, 2008, p.116). Essa concepção percebe o professor como figura que deve dominar conteúdos e técnicas eficazes de ensino.

Nas últimas décadas os estudos se voltaram para o aluno, considerando suas aptidões e limitações como fundamentais para a aprendizagem histórica. Segundo Rüsen, “a eficácia de um processo de aprendizagem histórica importante se sustenta na medida em que consiga vincular a experiência do tempo e a subjetividade dos alunos, relacioná-las uma à outra e articulá-las discursivamente” (RÜSEN, 2012. p.112).

Nesta perspectiva surgem campos de pesquisas que se preocupam em investigar a escola e os seus sujeitos como produtores de conhecimento. A Educação Histórica enquanto “área de investigação centrada nas questões relacionadas à cognição e metacognição histórica, tendo como fundamento principal a própria epistemologia da História” (CAINELLI; OLIVEIRA, 2011, p.127) se volta para as questões relacionadas à aprendizagem histórica, consciência histórica e as narrativas históricas.

Este artigo, em conformidade com a perspectiva da Educação Histórica, se volta para a análise da narrativa histórica construída acerca do conteúdo substantivo² do fascismo em dois livros didáticos, a saber: *História Global: Brasil e Geral – Volume 3 - 2010* de Gilberto Cotrim e *História: o mundo por um fio: do século XX ao XXI: volume 3* de Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Faria, Jorge Ferreira e Georgina dos Santos.

² Segundo Peter Lee (2001): “Conceitos substantivos são os que se referem aos conteúdos da História, como por exemplo, o conceito de indústria. Conceitos de segunda ordem são os que se referem à natureza da História, como por exemplo, explicação, interpretação, compreensão.” (LEE, 2001, p.20)

1. O livro didático e o ensino de história

Devido a sua inserção e importância em sala de aula, os livros didáticos passaram a ser considerados objetos de análise para se pensar a aprendizagem histórica. Como material complexo, a análise deste material vai além dos seus aspectos puramente didáticos. Sabe-se que o livro didático é um “*depositário dos conteúdos escolares, suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares*”, como também um “*instrumento pedagógico*” por oferecer “*técnicas de aprendizagem: exercícios, questionários, sugestões de trabalho, enfim as tarefas que os alunos devem desempenhar para a apreensão ou, na maior parte das vezes, para retenção dos conteúdos*” (BITTENCOURT, 2008, p.72).

O livro didático, neste sentido, pode ser considerado um objeto complexo por estar inserido em uma gama de relações com as editoras, com os autores, com o governo que o avalia e compra, com os professores e com os alunos (CAIMI, 2002, p.43).

Uma destas relações, segundo Bittencourt, diz respeito ao papel que o livro didático exerce enquanto “*veículo portador de um sistema de valores*” em consonância com os valores de grupos dominantes. Sendo assim, é importante perceber este material como “*mediador entre a proposta oficial do poder expressa nos programas curriculares e conhecimento escolar ensinado pelo professor*” (BITTENCOURT, 2008, p.72).

A relação do Estado enquanto regulador e avaliador é fundamental para se pensar a produção destes materiais: “o fato de uma obra não estar presente no Guia publicado pelo MEC traz efeitos financeiros indesejáveis que, em alguns casos, culminaram no desaparecimento de editoras e/ou em fusões de grupos editoriais. (MIRANDA; LUCA, 2004, p.128). Sendo assim, o livro didático também se encontra relacionado a questões econômicas que o tornam além de material didático uma *mercadoria*. Como fruto da indústria cultural o livro didático é um “produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado” (BITTENCOURT, 2008, p.71).

Mesmo que o livro didático se encontre imbricado em interesses políticos e

econômicos, “não existem, por sorte, modos de controle absoluto da cultura escolar” (SACRISTÁN apud MUNAKATA, 2009, p.291). Afinal, uma das relações estabelecidas se refere aos usos e apropriações que resulta da intervenção dos seus usuários, ou seja, os professores e os alunos. Conforme Roger Chartier, “cada leitor, a partir de suas próprias referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos compartilhado, aos textos de que se apropria” (CHARTIER, 2009, p.20).

Este artigo parte da convicção que o livro didático não deve ser condenado *a priori*, mas pensado como uma das ferramentas de suporte disponíveis na sala de aula. A narrativa histórica proposta no livro didático enquanto um construto intelectual, fruto de seleções e escolhas teórico- metodológicas, necessita ser pensada enquanto fonte, ou seja, passível de análise e crítica por parte dos seus usuários.

2. O livro didático em análise

Um dos livros didáticos abordados neste trabalho é *História Global: Brasil e Geral - Volume 3 - 2010* de Gilberto Cotrim, publicado pela editora Saraiva. Gilberto Cotrim é graduado em História pela USP, mestre em Educação, Arte e História da Cultura, pela Universidade Mackenzie, além de graduado em Direito. Autor conhecido de livros didáticos usados em várias regiões do país exerceu também a função de presidente da Associação Nacional de Autores de Livros Didáticos.

Na apresentação do livro é visível a atenção do autor em ir além de uma visão histórica sócio-econômica ao propor ampliar o conteúdo do livro abrangendo “os processos históricos das sociedades, analisando aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais” (COTRIM, 2010, p.3). Também propõe incluir as “contribuições mais recentes da historiografia e exigências do Ensino de História” (COTRIM, 2010, p.3), com o objetivo de incentivar o aluno a construir relações entre o presente e passado que possibilitem uma reflexão “que possa ampliar a consciência do que fomos para transformar o que somos”. (COTRIM, 2010, p.3). Este tipo de assertiva insere o autor em uma perspectiva de ensino

mais ligada à tendência marxista, no qual o estudo da história estaria ligado a uma transformação social.

O livro didático foi disposto em 15 capítulos e dividido em 4 unidades: Idade Contemporânea: O Mundo na Primeira Metade do Século XX; Idade Contemporânea: O Brasil na Primeira Metade do Século XX; Idade Contemporânea: O Mundo até os Dias Atuais e; Idade Contemporânea: O Brasil até os Dias Atuais. Interessante apontar para divisão das unidades, onde a história do Brasil não é incluída na história do Mundo sendo tratada a parte.

O livro é estruturado por elementos textuais ou ilustrativos que visam auxiliar o aluno na reflexão do tema tratado. Em cada início de unidade o livro traz uma imagem de obras de arte acompanhadas por uma citação e pela seção *Conversando*, onde são propostas perguntas que relacionam a imagem à citação.

Na primeira página de cada capítulo, novamente temos uma obra de arte e na mesma página se encontra a seção *Treinando o Olhar*, que consiste em algumas perguntas relativas à imagem e o tema do capítulo. Segundo o autor, a idéia é que “um pequeno texto expõe de forma sucinta o conteúdo do capítulo, por vezes estabelecendo relações entre o presente e passado” (COTRIM, 2010).

Ao longo dos capítulos são dispostos mapas e imagens com o intuito de auxiliar a compreensão do texto, como também as seções *Observando* e *Organizando*, que levantam questões sobre o conteúdo do texto. As notas do glossário explicam as palavras destacadas em vermelho e os boxes em azul contêm textos do próprio autor ou de outros autores.

As atividades propostas no livro se encontram na seção *Oficina de História*, que é organizada em três subdivisões: *Explorar e Refletir*, *De Olho no ENEM* e *Questões de seleção para as Universidades*, com testes de diversas instituições de ensino superior. A seção *Para Saber Mais* se encontra no final de cada unidade. Nela constam sugestões de filmes e de livros relacionados aos temas tratados na unidade.

O livro *História* foi o segundo material escolar analisado nesta pesquisa. Trata-se do terceiro volume da coleção indicada para ser utilizada no último ano no Ensino Médio. Tal publicação é de autoria coletiva de historiadores reconhecidos no campo acadêmico, sendo estes: Ronaldo Vainfas, Sheila de

Castro Faria, Jorge Ferreira e Georgina dos Santos³. Com exceção de Jorge Ferreira, que entre 2007 e 2010 trabalhou no projeto: *Culturas políticas e usos do passado: memória, historiografia e ensino da história*, os demais autores pesquisam em áreas não relacionadas diretamente com o Ensino de História.

Na apresentação do livro os autores se dirigem diretamente aos alunos e os interrogam sobre a importância da história: "Para que estudar sociedades que já não existem mais, homens e mulheres que já morreram, modos de vida totalmente superados pelo enorme avanço tecnológico do mundo contemporâneo?" (VAINFAS, et al., 2010).

Segundo os autores, a história não está centrada somente no estudo do passado, mas se relaciona com o presente e possibilita a reflexão crítica sobre vários aspectos que perpassam a nossa sociedade, desde os elementos políticos até aqueles relacionados ao social e ao cultural. Na bibliografia proposta foi possível constatar a inserção de autores ligados à chamada Nova História francesa e a Nova Esquerda inglesa. É importante ressaltar que por ser tratar de uma obra coletiva é mais provável o surgimento de um acentuado ecletismo na escolha das tendências historiográficas presentes na bibliografia.

O livro é organizado em 18 capítulos divididos em 3 unidades: Revoluções e Guerras; Guerra Fria, Guerras Quentes e Rumo ao Novo Milênio. Cada abertura de unidade é composta por uma imagem, uma epígrafe e um quadro em que são listados os temas que serão tratados nesta.

A primeira página de cada capítulo é composta pela reprodução de uma imagem e de um texto introdutório. Ao longo dos capítulos vários boxes complementares acompanham o texto base sendo estes: *Outra dimensão*, que traz informações paralelas ao texto e pode se referir à temas ligados ao cotidiano, a cultura, a cultura material, a economia, a resistência ou a personagens históricos; *Mundo cruzado*, onde os autores fazem ligações com outras sociedades ou processos históricos concomitantes ao período tratado no capítulo; *Documento*, no qual são apresentados textos e documentos relativos ao

³ Ronaldo Vainfas é graduado e mestre em História pela UFF (Universidade Federal Fluminense) e doutor pela USP (Universidade de São Paulo). Sheila de Castro Faria é graduada, mestre e doutora pela UFF (Universidade Federal Fluminense). Jorge Luiz Ferreira é graduado e mestre em História pela UFF (Universidade Federal Fluminense) e doutor pela USP (Universidade de São Paulo). Georgina dos Santos é graduada e mestre em História pela UFF (Universidade Federal Fluminense) e doutora pela USP (Universidade de São Paulo).

assunto tratado; *Conversa de historiador* onde é possível perceber as multiplicidades de interpretações e debates sobre o mesmo tema; *Cronologia*, box posto na margem superior das páginas, que mostra as datas e os fatos importantes em ordem cronológica; *Glossário e Remissões*, que auxilia na compreensão do texto. O boxe *Roteiro de Estudos* é dividido em quatro partes: *Para organizar, Reflexões, Vamos Testar?* e *Para fechar*. São nestas seções que se encontram sugestões para organizar a temática estudada, as atividades e questões do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e vestibulares. Na seção *Fique de Olho* os autores aconselham leitura de outros textos e filmes relacionados ao tema tratado no capítulo.

A partir da apresentação, bibliografia e organização geral dos dois livros didáticos analisados é possível indicar a preocupação por parte dos autores em oferecer um bom livro didático em consonância com os parâmetros do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e de um Ensino de História mais crítico. Os autores demonstraram preocupação em tornar a história uma disciplina viva e relacionada com a experiência prática dos alunos. Como também indicaram a importância de abordar novas temáticas além daquelas ligadas às esferas políticas e econômicas. A presença de vários boxes e fontes se insere nesta perspectiva de novas abordagens de ensino a partir do questionamento às fontes. O objetivo, assim como colocado pelos próprios autores, seria aquele de proporcionar o desenvolvimento de uma visão crítica e autônoma em relação à sociedade atual.

O objetivo desta análise consiste em compreender de que forma o tema fascismo é construído pelos autores dos livros pesquisados. Afinal, “o autor de livros didáticos, assim como o historiador, faz opções entre diferentes temas, periodizações, fontes, métodos, etc., os quais são condicionados pela época em que vivem, pelo seu lugar social, pela sua visão de mundo” (CAIMI, 2002, p. 44). Visto que a narrativa histórica é feita de escolhas, perceber as escolhas realizadas pelos autores é crucial para o diagnóstico desta temática.

Este artigo busca identificar as concepções de história e de Ensino de História presentes nos livros abordados. Para tanto, foram utilizadas as seguintes categorias de análise: sujeitos históricos, relação presente/passado e natureza

da narrativa histórica. A partir delas foram levantados os seguintes questionamentos:

- quem é considerado sujeito histórico? Há espaço de atuação na narrativa histórica para as ditas minorias (mulheres, crianças, operários)?
- além dos aspectos políticos e econômicos, o fascismo é percebido como algo que perpassa as esferas culturais e sociais?
- é possível perceber a relação presente/passado ou a história é narrada como algo pertencente ao passado e dissociada do presente?
- a narrativa histórica é ainda apresentada como verdadeira e única, portanto fixa, ou os autores possibilitam perceber as multiplicidades de interpretações intrínsecas ao saber histórico?

Levando em consideração que não cabe ao livro didático adotar todas as pesquisas universitárias, nos interrogamos de que forma a pluralidade de interpretações são tratadas no material didático.

Uma das premissas do Ensino de História é fazer com que o aluno se perceba como sujeito histórico capaz de analisar, criticar e transformar a sociedade. Que eles se sintam participantes da história do seu tempo mesmo não sendo figuras de importância política ou ligadas a esferas de poder. A partir do tema fascismo italiano este trabalho busca, entre seus objetivos, perceber de que forma os sujeitos históricos são apresentados na narrativa proposta pelos autores.

No terceiro capítulo do livro *História Geral* (2010) Cotrim explica o nascimento do fascismo como resultado do contexto político e econômico no qual se encontrava a Itália no pós-guerra:

Após a Primeira Guerra Mundial, esse país teve de enfrentar o saldo doloroso do conflito: cerca de 700 mil mortos, 500 mil feridos e dívidas enormes contraídas com os bancos dos Estados Unidos e da Inglaterra. Além disso, a fome, a inflação e o desemprego afetavam operários e camponeses, provocando grande agitação social (COTRIM, 2010, p.39).

O autor ao descrever o nascimento do fascismo e a atuação do regime fascista coloca em primeiro plano a figura de Mussolini.

O governo de Mussolini empenhou-se em impor à sociedade a doutrina fascista, por meio, principalmente, da educação pública. O ideal básico da educação fascista era conseguir a total obediência do indivíduo ao Estado: "Crer, obedecer e combater" era um dos lemas pedagógicos do fascismo (COTRIM, 2010, p.40).

Em outro trecho o autor descreve Mussolini da seguinte forma: "Mussolini tornou-se o chefe supremo do Estado, sendo conhecido como *Duce* (em italiano, "aquele que dirige")" (COTRIM, 2010, p.40). Desta forma, a figura de Mussolini passa a coincidir com a figura do Estado. Um Estado forte e centralizado no qual Mussolini é descrito como "chefe supremo" e, portanto, responsável por todas as atitudes tomadas durante o regime fascista.

Na citação acima se percebe a existência de uma população que deve ser educada de acordo com os preceitos fascistas. Entretanto é uma presença que pode ser considerada ausência, pois o povo italiano aparece de forma marginal, como se não fizesse parte ativa da conjuntura política.

Segundo Paxton, na década de 80 os estudiosos do fascismo, *grosso modo*, se dividiam em dois grupos: os intencionalistas e os funcionalistas. Os primeiros acreditavam na existência "de um líder todo poderoso governando por si só" (PAXTON, 2007, p. 212), enquanto os segundos defendiam a tese na qual todas as iniciativas tomadas pelo regime provinham de baixo, anulando assim a influência decisória de Mussolini.

O autor define as duas teorias como caricaturais e afirma que, ao longo da década de 1990, seriam substituídas por novas teorias acerca da dinâmica governativa nos fascismos. As novas abordagens passaram a levar em consideração a influência do ditador concomitantemente a outros elementos, os ditos vindos de baixo, como fatores importantes na dinâmica política do governo.

Na narrativa proposta por Cotrim (2010) transparece a visão intencionalista do autor. Mussolini é descrito como governante exclusivo do regime fascista. Assim, todas as iniciativas e, portanto, toda a responsabilidade, recai sobre ele. Outros sujeitos históricos como os industriais e os proprietários rurais são citados como úteis por terem apoiado o movimento. Contudo, o autor não desenvolve o papel da elite italiana no processo de ascensão ao poder e na atuação do governo. Outros possíveis sujeitos históricos não aparecem na narrativa. Em

uma das imagens utilizadas neste capítulo é visível a presença maciça de civis em uma manifestação fascista. Entretanto, a fonte não é questionada e nem problematizada – o que, obviamente, não impede que a imagem seja trabalhada em sala, deslocando-a de sua função aparentemente estética.

No livro *História a ascensão do fascismo*, assim como no livro de Cotrim é explicada a partir da conjuntura econômica, social e política do pós I Guerra. Contudo os autores conseguem apresentar um quadro mais completo da situação. Vários acontecimentos de natureza diferente são levados em consideração no estabelecimento do fascismo no poder entre eles o processo inflacionário; a vitória do Partido Socialista Italiano em 1919; a greve de 1920 que conseguiu reunir mais de um milhão de pessoas; a divisão no seio da esquerda italiana; o medo entre as elites que o comunismo fosse instalado na Itália que teve como consequência o apoio ao movimento fascista como alternativa válida para se manter o capitalismo no país (VAINFAS et.al, 2010, p. 126).

Ao contrário de Cotrim os autores de *História* adotam uma abordagem diferente para tratar o poder de Mussolini no regime:

Mussolini, não assumiu a responsabilidade pelo delito, mas os grupos antifascistas, dentre eles os partidos e as centrais sindicais de esquerda, esboçaram uma reação. Os deputados contrários a Mussolini abandonaram o parlamento, aguardando uma intervenção do rei, que apelou para a “concordia nacional” (VAINFAS et el., 2010, p.128).

Além de Mussolini podemos identificar outros sujeitos responsáveis pela sorte do país como os sindicatos de esquerda, os deputados da oposição, o parlamento e o rei. Os autores discordam da tese intencionalista e adotam uma postura mais atual no debate historiográfico ao levar em consideração “as infundáveis tensões entre o líder, seu partido, o Estado, os detentores tradicionais do poder social, econômico, político e cultural” (PAXTON, 2007, p. 211).

Mesmo assumindo uma postura mais atual diante do debate historiográfico acerca do fascismo, os sujeitos históricos visíveis na narrativa construída pelos autores permanecem ligados à figura de Mussolini e das esferas políticas. Segundo Burke, este gênero de narrativa se liga a concepção de história tradicional por oferecer “uma visão de cima, no sentido de que tem sempre se

concentrado nos grandes feitos dos grandes homens, estadistas, generais ou ocasionalmente eclesiásticos. Ao resto da humanidade foi destinado um papel secundário no drama da história” (BURKE, 1992, p.12).

A tentativa de inclusão de outros sujeitos históricos além daqueles que compõem a esfera política se torna mais visível nas fontes históricas selecionadas para comporem os capítulos analisados. Uma das imagens contidas na obra de Cotrim retrata um grande aglomerado de pessoas em uma manifestação fascista na cidade de Roma. No segundo material abordado nota-se a imagem de uma criança enquanto faz a saudação romana e de outra que retrata uma multidão durante uma manifestação fascista. Entretanto, essas imagens não são problematizadas e aparecem desarticuladas com a narrativa proposta.

Como afirma Rüsen, não existe um livro didático ideal é preciso ter-se em mente as limitações intrínsecas deste material (RÜSEN, 2010). Isso não significa torná-lo inútil, mas pensá-lo como uma das ferramentas possíveis em sala de aula. As fontes indicadas nos materiais didáticos podem ser trabalhadas de forma crítica, proporcionando uma aprendizagem histórica mais significativa e que permita ao aluno se perceber enquanto sujeito histórico. A atuação do professor enquanto mediador e mobilizador de saberes é crucial para uma apropriação eficaz deste material.⁴

A partir desta perspectiva de ensino torna-se interessante pensar que a relação entre o presente e o passado é fundamental para dotar a história de uma significância prática na vida do aluno. Ao se estabelecer vínculos entre o presente e o passado o aluno pode compreender a história não mais como algo relativo a um passado fixo, cristalizado e sem implicações com o presente, mas como um saber fundamental para a organização da sua vida prática⁵.

Segundo Rüsen,

⁴ Ver: MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Mauad Editora Ltda, 2007.

⁵ Segundo Rüsen a aprendizagem da História deve possibilitar o desenvolvimento da consciência histórica, definida como “atividade mental da memória histórica, que tem sua representação em uma interpretação da experiência do passado encaminhada de maneira a compreender as atuais condições de vida e desenvolver perspectivas de futuro na vida prática conforme a experiência” (RUSEN, 1997, p.81).

a matéria apresentada tem que guardar uma relação com as experiências e expectativas dos alunos e alunas, sobretudo com seu apego geral, específico de cada geração, de suas próprias oportunidades na vida, bem como com as experiências cotidianas, como é a situação da infância e juventude, do colégio e também do conflito de gerações (RÜSEN, 2010, p.116).

A preocupação em se partir da realidade do aluno procurando estabelecer ligações entre o presente e o passado foi umas das propostas elaboradas na apresentação de ambos os materiais analisados. Na apresentação da obra de Cotrim o autor afirma a importância de perceber “as relações entre o passado e o presente, entre a história que analisamos e a que vivemos, tornando significativo o seu aprendizado” (COTRIM, 2010). Por se tratar de um livro didático a ênfase dada ao presente dos alunos está vinculada ao fato que a história, para fazer sentido, deve partir da realidade dos alunos.

A importância de se estabelecer este diálogo decorre do objetivo de proporcionar uma aprendizagem significativa para os alunos deslocando a concepção de história de um saber ligado ao passado e acabado para a concepção de um saber vital para a orientação da vida prática dos alunos.

No segundo livro abordado os autores dão continuidade à asserção de Cotrim sobre a importância de evidenciar as relações entre presente e passado. Como já mencionado, na apresentação do livro os autores se dirigem diretamente aos alunos e os interrogam sobre a importância da história: “Para que estudar sociedades que já não existem mais, homens e mulheres que já morreram, modos de vida totalmente superados pelo enorme avanço tecnológico do mundo contemporâneo?” (VAINFAS, et al., 2010). Segundo os autores, a disciplina História não está centrada somente no estudo do passado, mas se relaciona com o presente e possibilita a reflexão crítica sobre vários aspectos que perpassam a nossa sociedade, desde os elementos políticos até aqueles relacionados ao social e ao cultural.

Entretanto, na narrativa construída em ambos os livros didáticos analisados resta ausente o estabelecimento de ligações entre o presente e o passado. No caso específico da obra de Cotrim já na apresentação o autor espera que a história permita ampliar a consciência dos alunos para produzir uma transformação. Todavia no capítulo analisado a história continua a ser pensada

como uma disciplina ligada ao passado o que impossibilita que os alunos se percebam como sujeitos históricos capazes de realizar essa transformação.

Ambos os autores demonstraram a preocupação de estabelecer vínculos entre o passado e o presente nas apresentações. Porém, nos capítulos analisados, ofereceram somente informações acerca do fascismo italiano, ou seja, o tema tratado aparece relegado ao passado, desvinculado de implicações com o presente. Temas como o renascimento das extremas direitas, a intolerância à diversidade e o preconceito poderiam ser apontados para demonstrar a atualidade deste movimento, entretanto o fascismo é apresentado como algo acabado e sem repercussões no presente.

Conforme Glezer, a relação entre o tempo e a história é inexaurível:

Para historiadores, tempo é tanto o elemento de articulação da/na narrativa historiográfica como é vivência civilizacional e pessoal. Para cada civilização e cultura, há uma noção de tempo, cíclico ou linear, presentificado ou projeto para o futuro, estático ou dinâmico, lento ou acelerado, forma de apreensão do real e do relacionamento do indivíduo com o conjunto de seus semelhantes (...) (GLEZER, 2002, p.23).

De acordo com a autora, a temporalidade escolhida pelo historiador está diretamente ligada as suas opções teórico-metodológicas e passa a integrar o corpo do seu trabalho. O tempo histórico abordado na perspectiva dos autores dos materiais aqui analisados é aquele linear em que os fatos são organizados em ordem cronológica respeitando uma ordem causa/efeito. Segundo Caimi, "a visão progressiva e linear transmite a falsa impressão de que a história é constituída por uma seqüência de etapas que cumprem uma trajetória determinada como roteiro imutável" (CAIMI, 2002, p. 61).

Sabe-se, entretanto, que o conhecimento histórico é móvel, pois "novas experiências se agregam, antigas são ultrapassadas, novas expectativas se abrem. Logo colocam-se novas questões em relação ao passado, que nos levam a repensar a história, a observá-la sob outros olhos, a demandar novas investigações" (KOSELLECK, 2006, p.161).

Os autores, ao mencionarem nas apresentações dos livros a intenção de realizar ligações entre o presente e o passado demonstram que estão cientes da importância deste diálogo para a aprendizagem histórica dos alunos. Todavia, na

análise dos capítulos em que o fascismo é abordado este diálogo não ocorre. Ao apresentarem o fascismo como um tema cristalizado, ligado ao passado, a narrativa construída impede aos alunos perceberem a história como uma disciplina ligada a sua prática social.

De acordo com os debates recentes em torno do ensino, a sala de aula é vista como um local de produção de conhecimento. O saber deixa de ser visto como algo alheio à realidade escolar e propalado de forma simplificada visando à transmissão de um conhecimento pronto e acabado. O Ensino de História, ao propor um espaço para o confronto de idéias divergentes na narrativa do livro em detrimento de uma narrativa única e simplificada, posiciona professores e alunos como sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. “O pluralismo, a diversidade de idéias e posturas, tão aceitos no âmbito da academia, passam a merecer espaço também em alguns livros didáticos” (CAIMI, 2002, p.90). Segundo Rüsen,

Graças a este tipo de exposição, a experiência histórica perde a falsa aparência de objetividade; o passado ganha em vitalidade e estimula, inclusive antes da percepção empírica, uma atividade interpretativa da consciência histórica dos alunos e alunas (RUSEN, 2010, p.122).

A importância da multiplicidade de interpretações históricas para o Ensino de História, como já mencionado, é visível a partir da análise da bibliografia dos livros didáticos pesquisados. No entanto, essa preocupação presente tanto na apresentação quanto na bibliografia não apareceu na análise dos capítulos selecionados. A narrativa proposta pelos autores se apresenta como uma seleção de fatos narrados, como tradução verdadeira do processo histórico ocorrido. Segundo Bittencourt, “o conhecimento produzido por ele [material didático] é categórico, característica perceptível pelo discurso unitário e simplificado que reproduz, sem possibilidade de ser contestado” (BITTENCOURT, 2008, p. 313). A narrativa aparece como pronta e portadora de uma verdade; o passado apresenta caráter definitivo. Segundo Vesentini, “é no tornar *simplificado* e *unitário* o conhecimento que apenas *um* discurso se reforça e toma o “ar” de verdade” (VESENTINI, 1987, p. 79).

A ausência de um espaço reservado para as multiplicidades de interpretações historiográficas possíveis resulta na imposição de uma narrativa única e, portanto, verdadeira. Se nega aos alunos a possibilidade de aproximação e apreensão de como se dá a construção do conhecimento histórico. Segundo Caimi, o aluno se torna um consumidor de informações transmitidas pelo livro didático (CAIMI, 2002, p.89). Este tipo de perspectiva valida a idéia de um saber construído na academia e posteriormente transposto de forma simplificada na sala de aula.

Dentro desta perspectiva do discurso único e verdadeiro não há espaço para contestações e críticas. O saber histórico é dado “como pronto, acabado, já localizado em algum lugar, tratando-se apenas de aprendê-lo, acumplicia-se com aversão à reflexão e com acriticismo” (VESENTINI, 1987, p. 73). Este tipo de dinâmica faz com que o aluno não se perceba como sujeito da história, pois a sala de aula não é considerada um local de produção de conhecimento. A partir desta concepção de ensino o papel do professor se resume em transmitir ou reproduzir um saber pronto e o bom aluno é aquele que consegue acumular e interiorizar essas informações de forma acrítica.

Considerações Finais

A partir da análise sobre a temática do fascismo nos livros didáticos adotados foi possível evidenciar a ambivalência contida nesses manuais. Na apresentação os autores se propõem a oferecer um manual didático que leve em consideração a importância de se estabelecer vínculos entre o presente e o passado visando possibilitar que o aluno se perceba enquanto sujeito histórico ativo e tornando o Ensino de História significativo. O pluralismo das tendências historiográficas presentes na bibliografia e o uso de fontes sugere a intenção de proporcionar visões diferentes sobre a mesma temática evidenciando o aspecto seletivo e interpretativo do saber histórico e rompendo com a idéia de História-verdade.

Todavia, ao analisar as narrativas contidas nos livros torna-se evidente o quanto esta é ainda apresentada como factual e única. Mesmo que os autores

tenham demonstrado preocupação em construir ligações entre o passado e o presente, na realidade a narrativa histórica continua sendo apresentada como dados ligados ao passado e desvinculados do presente.

O tratamento reservado aos sujeitos históricos se caracteriza ainda muito ligado à figura de Mussolini, enquanto os outros sujeitos tradicionalmente marginalizados como crianças, mulheres e operários não aparecem. Na obra de Cotrim se adotou uma postura intencionalista, na qual Mussolini é apontado como único responsável pelas decisões tomadas no período da ditadura. Quanto àquilo que diz respeito à multiplicidade de interpretações possíveis dentro da narrativa histórica isso não ocorre, ela é apresentada como única narrativa e, conseqüentemente, como verdade.

Dentro deste quadro é visível como a História, enquanto disciplina escolar, ainda é pensada como a ciência que se ocupa dos fatos passados e, portanto, desvinculados do presente. Os fatos são organizados de forma linear seguindo a ordem de causas e conseqüências. A concepção de ensino, observada nos capítulos analisados, não remete a construção do conhecimento em sala de aula, mas somente a transmissão de dados. A narrativa histórica é dada como pronta, não apresenta espaço para discutir outras interpretações históricas possíveis do mesmo tema.

Mesmo que o livro didático apresente um discurso histórico único é importante ressaltar que suas apropriações pelos professores e pelos alunos são várias. Ao se romper com a idéia de transposição didática⁶ e aderir à perspectiva na qual a sala de aula é um lugar de produção de conhecimento e que o professor é um mobilizador de saberes, o manual didático passa a ser considerado apenas como mais uma das fontes disponíveis em sala de aula. Desta forma, o bom uso do material didático está diretamente ligado à capacidade de o professor em saber utilizá-lo como uma fonte histórica, passível de análise e críticas, para sua prática.

⁶ Segundo Chevallard o conceito de transposição didática pode ser definido como: "passagem do saber acadêmico ao saber ensinado e, portanto, à distancia eventual, obrigatória que os separa" (CHEVALLARD apud MONTEIRO, 2007, p.84).

Fontes

COTRIM, G. *Historia Global: Brasil e Geral: volume 3*. São Paulo: Saraiva, 2010.

VAINFAS, R. et al. *História: o mundo por um fio: do século XX ao XXI: volume 3*. São Paulo: Saraiva, 2010.

Referências

BITTENCOURT, C. *Ensino de historia: fundamentos e métodos*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Livro didático e saber escolar (1810 – 1910)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. *Livros didáticos entre textos e imagens*. In: BITTENCOURT, C. (Org.). São Paulo: Contexto, 2008.

BURKE, P. *A escrita da História: novas perspectivas*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

CAIMI, F. E. *O livro didático e o currículo de história em transição*. 2. Ed. Passo Fundo: UPF, 2002.

CAINELLI, M.; OLIVEIRA, F. R. S. *A relação entre o aprendizado histórico e formação histórica no processo de ensinar historia para crianças*. In: CAINELLI, M.; SCHIMDT, M. A. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

CHARTIER, R. *Práticas de leitura*. 4 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

FONSECA, G. S.; COUTO, C. R. *A formação de professores de historia no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo*. In: FONSECA, G. S.; ZAMBONI, E. *Espaços de formação do professor de história*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

GLEZER, R. *Tempo e história. Ciência e cultura*, 2002.

KOSELLECK, R. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro. Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

MIRANDA, R.; LUCA, R. T. *O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD*. *Revista Brasileira de História*. 2004.

MONTEIRO, M. A. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Editora Mauad, 2007.

_____. Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história. In: ROCHA, H. A.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. de S. (Org.). *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

MUNAKATA, K. Devem os livros didáticos de história ser condenados? In: ROCHA, H. A.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. de S. (Org.). *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

PAXTON, R. O. *A anatomia do fascismo*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

REIS, J. C. *Escola dos Annales: a inovação em história*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

RÜSEN, J. *Aprendizagem Histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W.A editores, 2012.

SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, R. E. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: UFPR, 2010.

VESENTINO, C. A. *Escola e livro didático de História*. In: SILVA, M. A. (Org.). *Repensando a história*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

Recebido em 24 de julho de 2014.

Aprovado em 8 de janeiro de 2015.