

ANDRÉ BUENO · CARLOS EDUARDO CAMPOS · DILZA PORTO



ENSINO DE HISTÓRIA: TEORIAS E METODOLOGIAS



**SOBRE ONTENS
EDIÇÃO ESPECIAL
EBOOK.2020**

**Reitor:**

Prof. Dr. Marcelo Augusto Santos Turine - UFMS

Vice-Reitora:

Profa. Dra. Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo

Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Esporte:

Prof. Dr. Marcelo Fernandes.

Direção da Faculdade de Ciências Humanas:

Profa. Dra. Vivina Dias Sol Queiroz

Coordenação do Curso de História:

Prof. Dr. Cleverson Rodrigues



**SOBRE ONTENS
EDIÇÃO ESPECIAL
EBOOK.2020**

Edições Especiais Sobre Ontens

Comissão Editorial & Científica

Dulceli Tonet Estacheski [UFMS]

Everton Crema [UNESPAR]

Carla Fernanda da Silva [UFPR]

Carlos Eduardo Costa Campos [UFMS]

Gustavo Durão [UFPI]

José Maria Neto [UPE]

Leandro Hecko [UFMS]

Luis Filipe Bantim [UFRJ]

Maria Elizabeth Bueno de Godoy [UEAP]

Maytê R. Vieira [UFPR]

Nathália Junqueira [UFMS]

Rodrigo Otávio dos Santos [UNINTER]

Thiago Zardini [Saberes]

Vanessa Cristina Chucailo [UNIRIO]

Washington Santos Nascimento [UERJ]

Rede:

www.revistasobreontens.site



ATRIVM/UFMS

Coordenador do ATRIVM / UFMS:

Prof. Dr. Carlos Eduardo da Costa Campos

Rede: <https://www.atrivmufms.com/>

Ficha Catalográfica

Bueno, André; Campos, Carlos Eduardo; Porto, Nilza (org.)
Ensino de História: Teorias e Metodologias. 1ª Ed. Rio de Janeiro:
Sobre Ontens/UFMS, 2020. ISBN: 978-65-00-02128-8 497pp.

Ensino de História; Metodologia de Ensino; Teorias de Ensino:
Didática.

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	7
TECNOLOGIAS E O ENSINO DE HISTÓRIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES por Aline Vanessa Locastre	10
ENSINO DE HISTÓRIA 3.0: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FRENTE A CRISE PELA PANDEMIA DO COVID-19 por Arnaldo Martin Szlachta Junior	18
CONSIDERAÇÕES SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA E PATRIMÔNIO CULTURAL: O CASO DOS PCNEM E BNCC por Carlos Eduardo da C. Campos e Luis Filipe B. de Assumpção	25
POR QUE PRECISAMOS DEBATER GÊNERO NAS AULAS DE HISTÓRIA? SUGESTÕES METODOLÓGICAS por Dilza Pôrto Gonçalves	34
DESCOLONIZANO OLHARES: METODOLOGIA PARA COMPREENDER O NEGRO COMO UM SUJEITO HISTÓRICO por Luiz Gustavo Mendel Souza	43
ESTUDOS DE GÊNERO, ENSINO E PESQUISA: TEMAS SENSÍVEIS EM TEMPOS SOMBRIOS por Mônica Karawejczyk e Marlise Regina Meyrer	54
O ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE PANDEMIA DE CONVID-19 por Patrícia Rodrigues Augusto Carra.....	61
AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E SUA PRESENÇA NA ESCOLA por Vivina Dias Sol Queiroz... 69	
A TEORIA DE RÜSEN E O ENSINO DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES DE PESQUISA A PARTIR DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA por Aaron Sena Cerqueira Reis.....	75
O CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ E A REFORMULAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DE REDEMOCRATIZAÇÃO NACIONAL por Amanda Cristina Ribeiro	83
O LIVRO DIDÁTICO E A ESCOLA DOS ANNALES: UMA ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS UTILIZADOS NA ESCOLA LEONARDO NEGRÃO DE SOUSA NA SEGUNDA DÉCADA DO SÉCULO XXI NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA-PARÁ por Amilton Bitencourt Azevedo	90_Toc41999009
ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL A PARTIR DO ESTUDO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO MATERIAL DA CIDADE CAXIAS/MA por Ana Carolina da Conceição Silva e Jakson dos Santos Ribeiro.....	98
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: APORTES PARA O CONTEXTO REPUBLICANO BRASILEIRO por Aruanã Antonio dos Passos e Willian Roberto Vicentini	105
O ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DO PATRIMÔNIO MATERIAL LAPEANO: RELATO DE EXPERIÊNCIA por Audrey Franciny Barbosa e Isaias Holowate.....	111
A DISCIPLINA DE <i>HISTÓRIA ANTIGA E ARQUEOLOGIA</i> : APONTAMENTOS SOBRE O ENSINO DA HISTÓRIA INDÍGENA DAS AMÉRICAS NA LONGA DURAÇÃO por Avelino Gambim Júnior	117
ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL E O PENSAMENTO CURRICULAR NUMA PERSPECTIVA DISCURSIVA por Bruno Fernando Castro.....	129

REFLEXÕES SOBRE A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E AS PRÁTICAS AVALIATIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL por Carolina Bitencourt Becker	136_Toc41999024
A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: UM OLHAR PARA AS TRANSFORMAÇÕES OCORRIDAS NO SÉCULO XX por Cláudia Sena Lioti e Márcia Marlene Stentzler.....	146
ENSINO DE HISTÓRIA E CURRÍCULO NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO por Danilo Sorato.....	154
POSSIBILIDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA DO MUNICÍPIO DE AXIXÁ/MA POR MEIO DAS FONTES ORAIS por Darlan Mélo e Delcineide Maria Ferreira Segadilha	160
APONTAMENTOS SOBRE A UTILIZAÇÃO DO MÉTODO TRIVIUM NO ENSINO DE HISTÓRIA por Dean Tarik Silva Araújo	168
AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: USO DE DIÁRIOS REFLEXIVOS NA LICENCIATURA EM HISTÓRIA por Douglas Mota Xavier de Lima.....	176
JÖRN RUSEN: ENSINO DE HISTÓRIA E NICHOS DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DESVIANTE E/OU CULTURA HISTÓRICA por Edson Silva de Lima.....	182
OS DESAFIOS DO ENSINO DE HISTÓRIA PARA SURDOS por Eduardo dos Santos Chaves.....	192
O PATRIMÔNIO HISTÓRICO IMATERIAL EM AULAS DE HISTÓRIA A PARTIR DO USO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA por Ellyson Eduardo dos Santos Roque e Jakson dos S. Ribeiro	199
O ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA NOVA HISTÓRIA CULTURAL por Ernesto Padovani Netto e Daniel Rodrigues Tavares.....	205
ENSINO HÍBRIDO E ENSINO DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS por Fabiana Alves Dantas	210
O CEMITÉRIO NA EDUCAÇÃO por Felipe Fagundes	218
O INDIVÍDUO E A NOVA HISTÓRIA: REFLEXÕES SOBRE O MODELO BIOGRÁFICO NA HISTÓRIOGRAFIA por Fernando Roque Fernandes.....	226
SAÍDAS A CAMPO: METODOLOGIA PARA O ENSINO INTERDISCIPLINAR EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL por Geovana Erlo e Lucas Sobroza	234
“VESTÍGIOS DO PASSADO NO PRESENTE”: DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE ENSINO DE HISTÓRIA, ARQUEOLOGIA E CULTURA MATERIAL por Gerlane do Nascimento Mendes	242
A QUESTÃO IMIGRATÓRIA EM SALA DE AULA: DIÁLOGOS E APROXIMAÇÕES NO TEMPO PRESENTE por Giselle Pereira Nicolau	250
DO ROMANCE À CRÍTICA: O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL PARA A LIBERTAÇÃO por Guilherme José Schons.....	257
A CONSTRUÇÃO DO SABER EXIGE FERRAMENTAS: UMA REFLEXÃO SOBRE TEORIA DA HISTÓRIA, DIDÁTICA E METODOLOGIA DE ENSINO por Igor da Silva Nunes e Tamires Celi da Silva	266
CULPADO OU INOCENTE: ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DO JULGAMENTO DE GETÚLIO VARGAS por Ingrid Taylana Machado	272

UN RECORRIDO SOBRE EL TIEMPO HISTÓRICO Y SU APLICABILIDAD por Jhonatan Ruiz Ortiz	280
AS AMEAÇAS DE UM ENSINO DE HISTÓRIA EMANCIPATÓRIO FRENTE AO ESCOLA SEM PARTIDO por João Carlos Escosteguy Filho	285
LUZES EM PRISMAS: JOGOS E O ENSINO DE HISTÓRIA por João Felipe Alves de Moraes.....	293
APRENDER E ENSINAR HISTÓRIAS: DISCUSSÕES TEÓRICAS A PARTIR DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA E DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA por Josias José Freire Júnior	302
O ENSINO DE HISTÓRIA DA ILHA DO GOVERNADOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA: POSSIBILIDADES E USOS DE PRÁTICAS LÚDICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL por Juberto de Oliveira Santos	309
A NOVA REALIDADE DO ENSINO DA HISTÓRIA NO SÉCULO XXI por Julia Beatriz Silva Vicente Chaves e Pedro Henrique Ribeiro Fernandes.....	315
O ESTUDO DA HISTÓRIA LOCAL NO ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA por Kainara Fernandes da Silva	321
EXPERIÊNCIA E CONCEPÇÃO HISTÓRICA: A UTILIZAÇÃO DA AULA-OFICINA NO ENSINO DE HISTÓRIA por Krisley Aparecida de Oliveira.....	328
A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E ENSINO DE HISTÓRIA NO MUSEU DE ARQUEOLOGIA DA UFMS NOS ANOS 2018 E 2019 – REINVENTAR-SE PARA SE APROXIMAR por Lia Raquel T. Brambilla Gasques e Laura Roseli P. Duarte.....	337
DESAFIOS PARA A DIDÁTICA DA HISTÓRIA por Lucas Fernandi	347
A REPRESENTAÇÃO COMO UM CONCEITO PARA COMPREENDEREMOS A LINGUAGEM ESCRITA E NÃO ESCRITA por Luciano Araujo Monteiro	354_Toc41999103
A APROXIMAÇÃO ENTRE TEORIA DA HISTÓRIA E ENSINO DA HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DE CASO por Luiza Rafaela Bezerra Sarraff	360
“ASSIM SE FAZ HISTÓRIA; ASSIM DEVE SER ENSINADA”: MANOEL BONFIM E A METODOLOGIA DA HISTÓRIA (1915) por Magno Francisco de Jesus Santos	367
O ENSINO DE HISTÓRIA E A TEMÁTICA DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NUMA VISÃO AMPLA DA HISTÓRIA por Márcia de Nazaré Tavares	374
CONTRIBUIÇÕES DA HISTORIOGRAFIA DO ENSINO HISTÓRIA PARA A PROBLEMÁTICA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO AMAZONAS por Márcia de Nazaré Tavares	380
HOJE, ENSINAR HISTÓRIA É UM ATO POLÍTICO CONTRA OS REVISIONISMOS CONSERVADORES por Márcia Elisa Teté Ramos.....	387
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO MOMENTO DE REFLEXÃO por Maria Beatriz de Almeida Mello e Marisa Noda	397
BRINQUEDOS QUE CONTAM HISTÓRIAS: ELEMENTOS PARA UM ENSINO-APRENDIZAGEM, HUMANO, CRIATIVO E DIALOGAL por Marize Helena de Campos	404
SINTA O SOM: HISTÓRIA E MÚSICA EM SALA DE AULA por Mateus de Andrade Pacheco	413

UMA BREVE REFLEXÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA SOBRE A APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: A ECONOMIA CAXIENSE NO SÉCULO XIX, NO ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL por Maykon Albuquerque Lacerda e David da Silva Sousa	419
DESAFIOS AO ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE NEGACIONISMOS E REVISIONISMOS por Natanael de Freitas Silva	426
A POTÊNCIA DO PROJETO DE DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DOS FORMADORES DE PROFESSORES E NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ENSAIOS SOBRE A CONSTITUIÇÃO DE UMA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM NO CURSO DE HISTÓRIA por Sandra Regina Mendes.....	435
A GUIA DA COMPREENSÃO DA IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA ORAL NO ENSINO DE HISTÓRIA por Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo.....	443
O USO DA HISTÓRIA COMPARADA COMO METODOLOGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM PARA ALUNOS DO NÍVEL BÁSICO por Victor Gabriel de Jesus Santos David Costa	448
ENSINO DE HISTÓRIA, CIÊNCIA E SOCIEDADE: A SALA DE AULA COMO LOCAL DE CONHECIMENTO CIENTÍFICO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL por Wendell dos Reis Veloso.....	456
ESCOLA UNITÁRIA: UM DEBATE ACERCA DAS ELABORAÇÕES GRAMSCIANAS PARA SE PENSAR UM ENSINO DE HISTÓRIA CONTRA O CAPITAL por Werbeth Serejo Belo	465
REVISITANDO OS CONCEITOS DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E CONSCIÊNCIA UTÓPICA PARA O ENSINO DA HISTÓRIA por Wilian Carlos Cipriani Barom.....	472
O CONCEITO DE IDENTIDADE EM JÖRN RÜSEN E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA AS PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA por Wilian Junior Bonete	479
FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS DO ENSINO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ALGUNS APONTAMENTOS por Wilverson Rodrigo Silva de Melo e Valdenira Silva de Melo.....	487

APRESENTAÇÃO

Essa coletânea, intitulada de **Ensino de História: Teorias e Metodologias** demonstra a importância da cooperação entre pessoas e instituições em prol do Ensino de História. Nesse sentido, o diálogo entre a UERJ, UFMS, UNESPAR e UPE, que sediaram o evento e a publicação com a participação de mais de mil comunicadores e dois mil leitores, reafirma o compromisso desse grupo com o conhecimento científico em tempos tão obscuros. Logo, os textos contidos nessa obra devem ser compreendidos como o resultado de um processo educativo, cultural e científico. Acreditamos que uma atividade dessa natureza viabiliza a relação ativa e transformadora entre a Universidade e a sociedade ao promover a democratização do saber, tornando-o disponível para todos.

Ademais, a discussão sobre o papel social da escola é antiga, mas em tempos onde as mudanças acontecem muito rapidamente, essa discussão se torna emergente. Estamos vivenciando uma crise que não tem parâmetros na contemporaneidade. A sociedade passa a exigir da universidade, das escolas e dos [as] professores [as] adaptações e transformações de acordo com os novos anseios sociais e, se exige da escola uma resposta que ainda não sabemos dar.

Hoje o mundo está cada vez globalizado, a maioria das pessoas estão conectadas, são muitas informações por todos os lados, muitas, porém não são verdadeiras ou não correspondem a nossa realidade. Como ficam os professores [as] em tempos de “modernidade líquida” [Bauman, 1999], onde tudo é volátil, até mesmo a vida humana? É preciso adaptar-se a nova configuração social, onde professores e estudantes estão atrás de uma tela de computador e/ou celular. Neste contexto, soluções defendidas por autores modernos não resolvem mais os problemas atuais, é necessário repensar os paradigmas da escola. A escola antes de tudo, tem como objetivo promover a aprendizagem, mas como promover aprendizagem estando distantes dos estudantes? Como promover aprendizagens adequadas às novas perspectivas dos sujeitos?

Sabemos que aquela escola enquadrada dentro dos parâmetros modernos, em que o indivíduo deveria obter os conhecimentos sistematicamente, para formar sujeitos que seriam trabalhadores para produção em série e obedientes às ordens dos superiores está fadada a perecer ainda mais em tempos de pandemia mundial. Teremos que nos adaptar à nova realidade. Mas, que realidade teremos depois de passar por esse período de isolamento social?

Está surgindo uma [escola] universidade mais aberta a sociedade, pois a democratização dos meios de comunicação está provocando uma “revolução”, no modo de pensar e agir do sujeito. Desta forma, a universidade [escola] tem que estar preparada para atender essa nova realidade. Morin nos aponta que “o conhecimento das informações ou os dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido” [2005, p. 37]. Nesses tempos de

conexão quase ininterrupta temos muitas informações, mas será que temos conhecimento para articular essas informações com a nossa realidade?

Na sociedade contemporânea, que está em "crise" ou "é líquida", Morin nos dá uma certeza, não temos mais certeza de nada. Então, quando trabalhamos em educação, parece-nos sensato seguir o conselho de Morin: "a educação deve-se dedicar, por conseguinte, à identificação de erros, ilusões e cegueiras" [Morin, 2005, p.21]. A partir dessa ideia, de refletir sobre os nossos erros, ilusões e cegueiras pensamos no nosso papel em sala de aula. Já que corremos o risco de estar errando ou nos iludindo.

Ser professor [a] de História torna-se mais complexo do já era, temos que apresentar respostas para questionamentos nem sempre fáceis e compreensíveis para nós mesmos. Está cada vez mais difícil acompanhar as mudanças, pois "não há mais fronteiras naturais nem lugares óbvios a ocupar"[Bauman, 1999, p.85]. As informações e o conhecimento não são mais propriedade exclusiva dos professores. Os alunos estão tendo acesso a rede de informações, e, às vezes, dominam as novas tecnologias com mais facilidades do que seus professores e o isolamento social está nos mostrando os professores com muitas dificuldades de interação com os estudantes que estão em casa.

Além disso, não podemos esquecer que vivemos em uma sociedade de consumo, que segundo Bauman, "a maneira como a sociedade atual molda seus membros é ditada primeiro e acima de tudo pelo dever de desempenhar o papel de consumidor" [Bauman, 1999, p.88]. Dentro desta perspectiva o consumidor está cada vez mais,

ávido por novas atrações e logo enfasiados com atrações já obtidas, e de um mundo transformado em todas as suas dimensões – econômicas, políticas e pessoais – segundo o padrão do mercado de consumo e, como mercado, pronto a agradar e mudar suas atrações com uma velocidade cada vez maior [...]. O consumidor é uma pessoa em movimento e fadada a se mover sempre [Bauman, 1999, p.92-93].

Neste sentido podemos perceber que desde o início do isolamento social, até mesmo o mercado e consumo estão sendo transformados. A flexibilização dos direitos dos trabalhadores, que já vinha sendo articulada hoje é uma realidade. As pessoas não frequentam mais restaurantes e supermercados, porém as mercadorias chegam a sua porta.

Com todas essas alterações, o conhecimento não está implícito somente os conteúdos programáticos de cada componente curricular, mas também valores culturais, éticos e morais significativos na construção de identidades dos indivíduos. Por isso, o professor precisa estar atento a essas novas realidades. O conhecimento está se disseminando através das novas tecnologias, mas agora o problema é como lidar com o excesso de informações e fazer as escolhas adequadas para cada realidade. Porque, "o conhecimento das informações ou dados isolados é insuficiente" [Morin, 2005, p.36]. Essas informações precisam fazer sentido, tanto para o

docente quanto para o aluno que receberá as informações, portanto o conhecimento relacionado a realidade local também parece fundamental. Para Morin, é preciso que o conhecimento seja pertinente. Uma educação sem sentido é enfadonha tanto para o aluno que perde o interesse, assim como é desmotivadora para o profissional. No processo educativo o despertar da consciência e facilitar a autonomia intelectual/profissional de cada indivíduo devem fazer parte das funções do educador.

Morin reforça que, “a educação do futuro deverá ser o primeiro e universal, centrado na condição humana” [Morin, p. 2005, p.47]. O indivíduo da pós-modernidade questiona-se todo tempo sobre quem é? Para onde vai? Por isso, a educação deve contemporânea deve estar associada a realidade e as aspirações do aluno, mas também precisa ter significação para o [a] educador[a]. É preciso acreditar naquilo que se transmite, pois é difícil obter veracidade na fala se não acreditamos no que queremos passar.

Dessa maneira, reunimos nesta obra temas que perpassam pelas diversas teorias e metodologias do Ensino de História. Ressaltamos que essas contribuições são de doutores e graduandos de diferentes nacionalidades. O foco dos debates são as experiências e propostas teóricas relacionadas ao Ensino de História, promovendo assim caminhos e possibilidades de trabalho.

Em suma, lembramos que queremos contribuir para a formação de discentes não somente quanto aos aspectos cognitivos, mas também morais, sociais, valorizando a ética, o respeito, a cooperação e a cidadania. Para tanto, a [escola] Universidade deverá primar pela qualidade do ensino, pela excelência dos professores e pelo ambiente favorável ao trabalho. Boa leitura!!!

Prof. Dr. Carlos Eduardo da Costa Campos - UFMS
Profa. Dra. Dilza Pôrto Gonçalves - UFMS

Referências:

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2005.

TECNOLOGIAS E O ENSINO DE HISTÓRIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Aline Vanessa Locastre

10

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação [TDIC] estão presentes, tímida ou significativamente, em escolas e universidades do Brasil. Celulares e computadores, especialmente, acabam por integrar o cotidiano de estudantes, docentes e da comunidade escolar como um todo. Ferramentas voltadas para a comunicação e difusão de informação, sites, aplicativos ou redes sociais têm se tornado cada vez mais conhecidas e utilizadas por seus usuários. No entanto, haveria uma utilização das mesmas para fins pedagógicos? Ou se existe, de que modo elas podem ser empregadas visando estimular uma competência digital e a construção de um conhecimento histórico escolar?

Cientes dos desafios que tais recursos nos oferecem, pretendemos discorrer nesta comunicação sobre algumas metodologias ativas e o seu potencial por tornar o uso das tecnologias em sala de aula possível.

Visões de escola

Consta na Biblioteca Nacional da França, em seu catálogo digital, uma série de gravuras que leva o título *Utopie* [Utopia]. A autoria das imagens é do ilustrador *Villemard*, datadas de 1910. O artista, ao imaginar o mundo no ano 2000, retrata uma sala de aula assistida pela tecnologia.

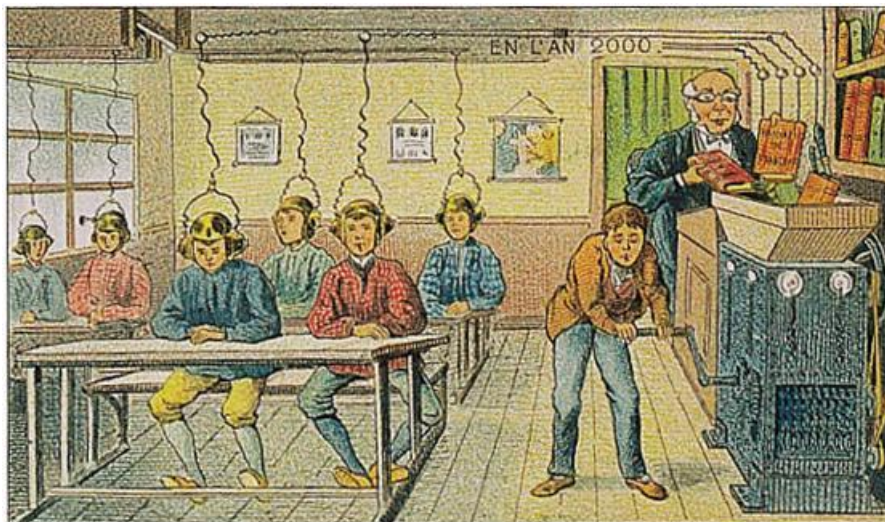


Imagem: VILLEMARD. À l'École, 1910.

Em meio à euforia do fim do século XIX, ideias sobre um futuro inexoravelmente vinculado às inovações tecnológicas estiveram fortemente presentes, especialmente no imaginário ocidental. Acreditou-se na eficácia do ser humano a partir da inserção das máquinas em seu cotidiano e em sua liberdade e autonomia neste contexto. Velocidade, associada a uma

maior produção, domínio da natureza e por fim, mais progresso, foram pensamentos vigentes [REIS, 2006].

A cena escolar no imaginado ano 2.000 francês traz muitas possibilidades de interpretação. Poderíamos ler em suas entrelinhas as relações estabelecidas entre o autor e a sua percepção de futuro no ano de 1910; a euforia do início do século em relação às máquinas ou mesmo sobre as expectativas que se vislumbravam com o advento de tais ferramentas no ambiente escolar. Atentemo-nos à primeira possibilidade de leitura: o lugar das tecnologias na escola imaginada do século XX e XXI.

Villemard, imbuído de seu otimismo na nascente Era dos Extremos, como tratou *Hobsbawm*, mostrou um modelo escolar que talvez não esteja tão distante da realidade brasileira neste ano de 2020. A cena descrita traz alguns elementos interessantes. Vemos, no lado esquerdo da imagem, diversos alunos sentados lado a lado, em ordem. Suas expressões, de modo geral, são de atenção ao que está sendo enviado a cada um por fios transmissores. No canto direito, temos dois personagens: o professor e seu assistente. O primeiro joga livros em uma máquina, enquanto o jovem gira uma manivela que rapidamente mói o conteúdo dos mesmos e os transmite aos estudantes.

Brevemente, nesta cena, poderíamos pensar sobre como se entendia o papel de professores e alunos no processo de escolarização. Os alunos são retratados enquanto agentes passivos no ensino-aprendizagem e a ideia de um conhecimento pronto, que precisa apenas ser transposto aos estudantes, é a constante desta gravura. Entendia-se a escola básica como um receptáculo de conhecimentos, advindos da universidade. Ao docente caberia a transmissão desses conteúdos [Mathias, 2011; Nadai, 1993].

Salas de aula apertadas, alunos enfileirados e a compreensão de pequenas parcelas da sociedade sobre uma neutralidade na postura de docentes e alunos na relação com o conhecimento, ainda são vistas na atualidade. Do mesmo modo, percebe-se que há uma crença de que apenas a inserção tecnológica neste ambiente seria capaz de promover uma aprendizagem sólida, vinculada aos anseios da juventude e às demandas do mercado de trabalho. Entretanto, defendemos que mudanças metodológicas e diferentes percepções sobre o papel de docentes e alunos no processo de ensino-aprendizagem são necessárias, para que a inserção das tecnologias não reafirmem posturas passivas, como a vista na imagem de *Villemard*.

Correntes pedagógicas defendem um cenário educacional de participação ativa do aluno na construção do conhecimento. A Escola Nova do filósofo e pedagogo estadunidense *John Dewey*, defendia que a educação não prepararia, mas acompanharia a vida. O processo educativo abarcaria o desenvolvimento intelectual, emocional e físico do jovem. O marco inicial desta ideia no Brasil, em 1932, no "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e Lourenço Filho, defenderam um ambiente escolar estimulador, democrático e conectado com a realidade [Alves, 2007, p. 268]. Paulo Freire, anos mais tarde, também escreveu

sobre uma educação participativa, conscientizadora e que problematizasse a realidade, visando sua transformação [Bacich; Moran 2018].

Assim, a ideia de uma *cultura escolar* menos hierarquizada e mais horizontal ganha espaço e hoje entendemos que o conhecimento escolar é tão complexo e vasto quanto o conhecimento produzido na academia. Compreendemos como *cultura escolar* as práticas e saberes compartilhados por alunos, professores, pais e funcionários em um espaço híbrido, síncrono e assíncrono. Conforme Andre Chervel, tal Cultura reflete e constrói, reciprocamente, as culturas juvenis, adultas, infantis que são distintas étnica, religiosa e socialmente [Schwartz; Vidal, 2011].

Seria a escola, desde modo, o espaço onde se transita e [re]significa multisaberes e múltiplas linguagens. Ela é um local de criação, não apenas de transmissão de valores, não tem como objetivo repetir conteúdos prontos [Schwartz; Vidal, 2011]. Ela é a instituição que fomenta a construção de saberes próprios e que digam respeito aos seus sujeitos: a comunidade escolar. Do professor é exigido que estabeleça novos laços com os alunos e com esta comunidade. [Schwartz; Vidal, 2011; Silva; Camargo, 2015].

Vivemos em um tempo onde a tecnologia, diferente do que antecipou *Villemard*, estando presente no cotidiano das escolas, pode propiciar um engajamento do aluno na produção de um conhecimento emancipatório e colaborativo. Em vez de fecharmos os olhos para tais novidades, não seria o momento de buscar em tais inovações as possibilidades reais para a construção de um saber crítico e transformador de individualidades a partir de metodologias distintas?

Tecnologias na escola

Sabemos que é um desafio utilizar as tecnologias para fins pedagógicos. Há muitos motivos para que profissionais da educação desanimem desta empreitada. Salientamos alguns: o limitado acesso à internet ou a computadores que funcionem; o número restrito para uma atividade com muitos alunos na sala de informática; a falta de projetores ou a insuficiência dos mesmos; o reparo demorado dessas máquinas. Também é importante citar a postura de muitos alunos neste cenário: a utilização para fins não didáticos de celulares; o *cyberbullying* ou o pouco critério na seleção de informações para trabalhos escolares, entre outros tantos problemas.

Estimular uma compreensão ampla da *cultura digital* consta na quinta competência geral trazida pela recém-aprovada Base Nacional Comum Curricular [BNCC] ao Ensino Básico. A possibilidade de ser leitores e produtores de conteúdo simultaneamente, requer que a educação de crianças e jovens suscite uma competência digital, para que não confundam a possibilidade de se posicionar na rede com a criação e disseminação irresponsável de fakenews, por exemplo. Busca-se formar um estudante que utilize de forma ética e reflexiva as tecnologias, tanto para o seu manejo, quanto para a criação de conteúdo digital [BRASIL, 2018, p.9].

A linha, cada vez mais tênue que separa o espaço virtual e o espaço físico, estimula que compreendamos a necessidade de um espaço híbrido para o ensino-aprendizagem. O *blended learning*, aponta uma mescla entre o ensino presencial e o online e está presente em muitas escolas e universidades pelo país. A defesa de um ambiente híbrido visa mesclar modos de aprendizagens indutivos [situações concretas que levam à ampliação e generalização] e dedutivos [teoria que antecede a prática]. Também mescla temporalidades diversas, a partir de um tempo síncrono [simultâneo], a um assíncrono, nas plataformas adaptativas de aprendizagem ou ferramentas digitais [Moran, 2018].

Nossa defesa vem no sentido de diversificar métodos para que as aulas sejam mais dinâmicas, tanto para os docentes, quanto para os alunos. E que de algum modo, as tecnologias atualmente existentes possam ser eficazmente incorporadas ao cotidiano escolar, seja em aulas expositivas dialogadas a partir de uma perspectiva freiriana, conforme defende COIMBRA [2018], ou sob metodologias passíveis de estimular a autonomia em ambientes colaborativos e abertura para as ferramentas tecnológicas. As metodologias ativas, conforme veremos a seguir, podem ser um dos caminhos possíveis para a inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação [TDIC] em sala de aula.

O foco de tais metodologias visa a postura ativa do estudante no processo de ensino-aprendizagem. Centradas no estímulo contínuo para a solidificação de autonomia, tais estratégias didáticas propõem situações concretas, passíveis de serem conceitualmente ampliadas e discutidas, visando a construção do conhecimento. A princípio, percebe-se que um aluno mais motivado, demonstra mais interesse pelo saber, pois ele o constrói a partir de suas próprias demandas. O professor, nesta perspectiva torna-se o mediador do processo e não o detentor de um saber pronto e inquestionável. Por sua vez, a escola surge como um espaço de prática, de transformação da realidade e de fomentadora na construção de identidades [Cortelazzo, 2018; Moran, Bacich, 2018].

Nesta aprendizagem ativa, indutiva, que parte de situações concretas para posteriormente levar à abstração, várias estratégias didáticas podem ser aplicadas. Podemos apontar algumas mais conhecidas: aulas a partir de projetos disciplinares, intra ou transdisciplinares; games e jogos; sala de aula invertida e aprendizagem baseada em problemas [Moran; Bacich, 2018].

Primeiramente, salientamos as aulas a partir de projetos. Conhecidas em instituições de ensino públicas e privadas, tais atividades podem abarcar apenas uma disciplina, como também envolver todo o colégio e abordar uma temática com a contribuição de distintas áreas de conhecimento. Feiras de ciências, feiras culturais, semana da diversidade, semana da consciência negra, entre outros, são projetos que podem envolver várias disciplinas e ser um espaço para uma atuação criativa e engajada dos alunos. Projetos de ensino, com um conjunto de tarefas a ser seguido e mediados pelo professor, são excelentes formas de abordar temáticas que digam respeito

às demandas dos estudantes. Além disso, permitem *feedback*, autoavaliação e que habilidades e competências sejam colocadas em ação [Moran, 2018].

Os games ou jogos são muito populares entre os jovens. Alguns deles estimulam a curiosidade sobre aspectos da História, que, muitas vezes, os livros didáticos ou aulas tradicionais não são capazes de fomentar. A recorrência a tais produtos pode servir como ponto de partida para problematizar diversos assuntos, como logísticas de guerras, representações de períodos históricos específicos e da prevalência das historiografias tradicionais nestas produções. Jogos de realidade aumentada, como o *Pokemon Go*, por exemplo, podem auxiliar na educação patrimonial e sites específicos, como o Scratch, ajudam os alunos a programarem seus próprios jogos e animações, aliando teoria e prática [Telles; Alves, 2015; Junior; Ramos, 2019].

Já na sala de aula invertida, a defesa que se faz é que o discente tenha acesso à teoria antes da aula. Por meio de videoaulas [gravadas ou não pelo professor da turma] textos acadêmicos ou jornalísticos, o aluno, de modo individualizado, acessa previamente o conteúdo básico, e posteriormente, na aula, ele o aprofunda. Por meio de atividades em grupo, rodas de conversas e debates, a teoria estudada previamente, é exercitada. O docente propicia os caminhos para a aprendizagem e não fica restrito a explanação de conceitos [Pavanelo; Lima, 2017].

Por fim, na última metodologia ativa que citamos, a aprendizagem baseada em problemas [ABP], o estudante se depara com situações-problema que simulam casos possíveis de serem vivenciados em seu cotidiano. Foca-se no desenvolvimento de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, que se referem ao domínio de fatos e acontecimentos; técnicas, métodos e habilidades; e significação de atitudes e valores, respectivamente. Desenvolver a autonomia na busca por compreensão e soluções a determinadas situações, trabalho em equipe e socialização são, do mesmo modo, promovidas nesta metodologia [Zabala, 1998; Borochovicus; Tortella, 2014].

É salutar apontarmos, antes de finalizar nossa discussão, algumas considerações sobre as possibilidades que tecnologias e ambientes híbridos fomentam à construção do *conhecimento histórico escolar*. A vasta quantidade de filmes, livros, jogos, portais para difusão científica, arquivos ou museus disponíveis na rede, desde que criteriosamente selecionados, podem ser bons aliados no Ensino de História. Se a disciplina busca formar para a cidadania e se tais pressupostos mudam com o tempo [Cerri, 1999], compreendemos que, mais do nunca, é preciso aproximar as discussões da disciplina com as demandas que o tempo presente nos impõe. Posto que levar os estudantes a reconhecerem-se enquanto sujeitos históricos, que questionam as identidades inventadas e compreendem suas possibilidades de intervenção na realidade, faz-se urgente [Cerri, 1999]. Introduzir metodologias que incorporem a gama de ferramentas que possuímos online visando a construção do conhecimento, torna-se um caminho necessário.

As Fontes Históricas, entendidas como os vestígios deixados pelos seres humanos ao longo do tempo e que trazem resquícios de suas práticas particulares e de seu grupo, podem ser trazidas para a sala de aula a partir das tecnologias. Há uma série de arquivos virtuais com seus acervos digitalizados parcialmente e que permitem o contato com fontes oficiais, fotografias ou mesmo dados imigratórios, registros estatísticos, entre outros. Um exemplo é o arquivo da Biblioteca Nacional, em sua hemeroteca digital [<https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital>], que disponibiliza diversos periódicos brasileiros gratuitamente para consulta. Do mesmo modo, o CPDOC/FGV oferece para consulta documentação da História Contemporânea do Brasil, por meio do site: <https://cpdoc.fgv.br/acervo/arquivospessoais>. O IBGE, com estatísticas abrangentes sobre a população, mapas, fotografias e livros, desde o início do século XX, está ao alcance de todos pelo endereço: <https://biblioteca.ibge.gov.br/>.

Ambientes imersivos, como museus virtuais e realidade aumentada também se encontram disponíveis. Podem incorporar uma aula expositiva, ou servirem de apoio para estudos em uma pré aula [pensando em uma aula invertida], onde trazem aos alunos os acervos de grandes museus do mundo todo, locais onde muitos de nós não poderemos visitar fisicamente. Há um projeto da Google chamado "Art Project", que proporciona visitas virtuais por museus nacionais e internacionais, a partir do site: <https://artsandculture.google.com/partner?hl=pt-BR>. Do mesmo modo, explorar cidades, patrimônios materiais ou mesmo observar o espaço ficam por conta do *Google Street View* e do *Google Sky Map*, respectivamente.

Como citado, a autonomia do aluno é imprescindível neste cenário de metodologias ativas. Deste modo, o ensino de História deve estimular a criação e a criatividade dos estudantes na sua relação com a rede. Ferramentas de autoria como o site: <https://www.livrosdigitais.org.br/> permitem que os jovens criem seus próprios *ebooks* ou aprendam a programar jogos e criar animações por meio de projetos como o <https://scratch.mit.edu/>.

Por fim, as ferramentas de comunicação, que englobam as redes sociais de modo geral, permitem a criação de grupos e espaços para se realizar fóruns de discussão online, compartilhar informações, sugerir leituras e filmes, a partir de temas propostos pelo docente ou pelos próprios alunos. Blogs, canais no *Youtube* como o "*Nerdologia*" ou o "*Lili Schwarcz*", canais de *streaming*, *podcasts*, *Google Drive*, podem servir para deixar as aulas mais dinâmicas, compartilhar materiais ou indicar conteúdos para serem acessados antes ou depois de terminada a aula presencial.

Considerações finais

Utilizar a tecnologia em sala de aula, não necessariamente, resulta em construção de conhecimento histórico escolar. É preciso repensar metodologias para sua efetiva aplicabilidade. Buscamos enfatizar que em um ambiente híbrido, permeado pelas Tecnologias Digitais da Informação e

Comunicação [TDIC], a recorrência a metodologias ativas pode ser capaz de gerar mais autonomia e ampliar o horizonte de conhecimento em espaços físicos e virtuais.

Nosso intuito foi o de sugerir alguns recursos disponíveis na rede para serem utilizados no ensino de História. Partindo do pressuposto que uma das grandes vantagens da tecnologia digital na educação é fomentar ambientes mais colaborativos para o aprendizado, sugerimos que no fórum de discussão que se seguirá a esta comunicação, compartilhem nossas experiências docentes no que se refere ao uso da tecnologia e que ampliem as discussões teóricas relativas ao Ensino de História e às metodologias ativas.

REFERÊNCIAS

Aline Vanessa Locastre é Doutora em História pela Universidade Federal do Paraná [UFPR]; mestre em História Social pela Universidade Estadual de Londrina [UEL]. Docente do curso de História da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul [UEMS – Amambai].

ALVES, Wanderson Ferreira. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, n.2, p. 263-280, maio/ago. 2007.

BACICH, Lilian; MORAN, José [orgs]. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

BOROCHOVICIUS, E; TORTELLA, J. Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.22, n. 83, p. 263-294, abr./jun. 2014.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. In: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versa_ofinal_site.pdf. Acesso em 24 de Março de 2020.

CERRI, L F. Os objetivos do ensino de História. *Hist. Ensino*, Londrina, v. 5, p. 137-146, out. 1999.

COIMBRA, C. Aula expositiva dialogada em uma perspectiva freiriana. In: LEAL, E; MIRANDA, G; NOVA, S [orgs]. *Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem*. São Paulo: Atlas, 2018.

CORTELAZZO, Angelo Luiz. *Metodologias ativas e personalizadas de Aprendizagem*. Rio de Janeiro: Alfa Books, 2018.

JUNIOR, Arnaldo M. S.; RAMOS, Márcia E. T. Possibilidades para a educação patrimonial por meio de games de realidade aumentada. *MÉTIS: história & cultura*, v18.n.35 pp. 97-119, 2019.

MATHIAS, Carlos. O ensino de História no Brasil. contextualização e abordagem historiográfica. História Unisinos. Vol. 15 Nº 1 - janeiro/abril de 2011.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José [orgs]. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectivas. Revista brasileira de História, São Paulo, n. 13, v. 25/26, pp. 143-162, set.92/ago. 93.

PAVANELO, E; LIMA, R. Sala de Aula Invertida: a análise de uma experiência na disciplina de Cálculo I. Bolema, Rio Claro - SP, v. 31, n. 58, p. 739-759, ago. 2017.

REIS, José Carlos. História e Teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

SCHWARTZ, Cleonara Maria; VIDAL, Diana Gonçalves. Sobre cultura escolar e história da educação: questões para debate. In: SCHWARTZ, Cleonara Maria; VIDAL, Diana Gonçalves (orgs). História das culturas escolares no Brasil. Vitória: EDUFES, 2010.

SILVA, Rodrigo Abrantes; CAMARGO, Ailton Luiz. A cultura escolar na era digital. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. [Orgs.] Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

TELLES, Helyom Viana; ALVES, Lynn. Ficção e Narrativa: o lugar dos videogames no ensino de História. Teccogs: Revista Digital de Tecnologias Cognitivas, TIDD | PUC-SP, São Paulo, n. 11, p. 115-130, jan-jun. 2015.

VILLEMARD. À l'École. Chromolithographie, Paris, BNF, Estampes, 1910. In: <http://expositions.bnf.fr/utopie/feuill/index.htm>. Acesso em: 01 de março de 2020.

ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

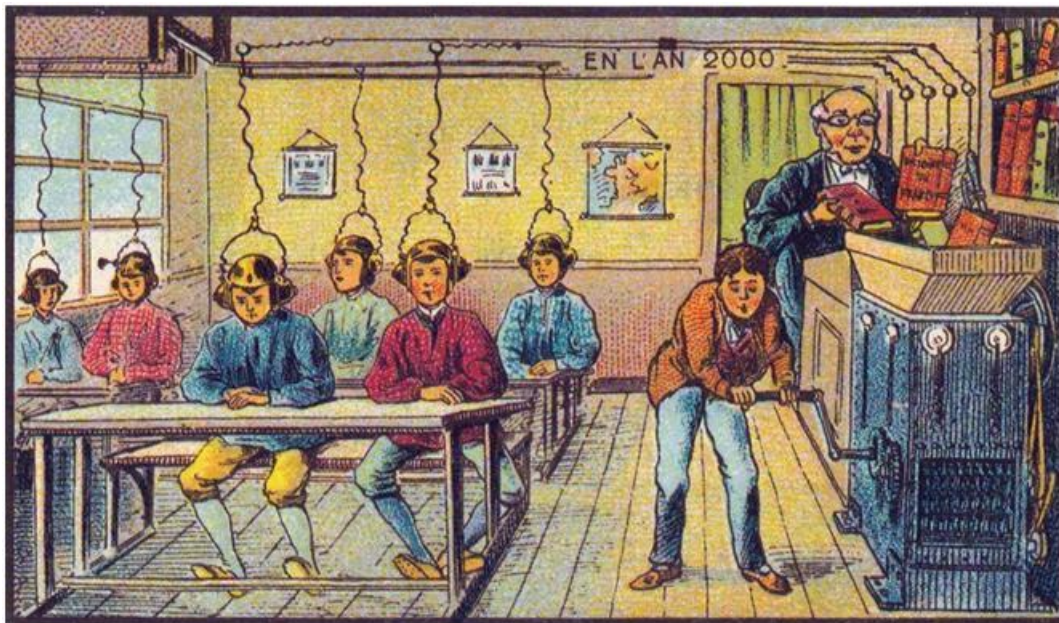
ENSINO DE HISTÓRIA 3.0: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FRENTE A CRISE PELA PANDEMIA DO COVID-19

Arnaldo Martin Szlachta Junior

O isolamento social que atingiu metade da população mundial devido ao altamente contagioso Covid-19 neste ano de 2020, retomou um debate importantíssimo sobre o uso da educação a distância para todos os níveis de educação, por conta da necessidade de se evitar contato pessoal, crianças, jovens e adultos passaram a “ter aulas” através da internet ou até mesmo por sistema de televisão como foi o caso do estado do Paraná. E em meio a esse caos todo, percebemos a urgência de debate sobre metodologias ativas, práticas e atividades remotas, aprendizagem compartilhada e principalmente: não podemos ignorar o meio digital que vivemos, pois em situações como essa pandemia, acabamos sofrendo com atitudes desmedidas sem a devida reflexão sobre a efetividade do ensino-aprendizagem em História.

Ensino de História 3.0 é uma livre adaptação nossa do conceito “ Educação 3.0”, que ganhou bastante destaque na última década em produções acadêmicas, a referência 3.0 faz referência as transformações da *web*, que muitos a classificam como *web 3.0* que promove uma interpretação semântica dos dados do usuário, garantido a ele uma experiência mais personalizada na rede [Isotani et al, 2008, p.786], os usuário utilizam a todo instante de sistemas digitais, e isso cria uma quantidade enorme de dados, sejam eles feitos de maneira intencional como um comentário numa rede social, ou sem intenção como por exemplo os dados de geolocalização que seu dispositivo móvel entrega a proprietário do *app* de *GPS* permitindo entregar informações do trânsito, os ambientes conectados demonstram que atualmente “a internet é um cérebro digital global” [Santaella, 2013, p. 21].

O que percebemos quando há proposta de reflexão sobre do Ensino à Distância o que se destaca é o medo e a desinformação, como a substituição de professores por máquinas, o barateamento do sistema de ensino e conseqüente precarização, mercantilização de diplomas, formação insatisfatória dos aluno entre outras questões que são sim importantes para definirmos os caminhos das possibilidades do Ensino à Distância, mas devido a essas percepções, em várias situações, a possibilidade não é nem cogitada e outros aspectos importantes como acesso a formação as comunidades mais carentes, democratização do acesso e a possibilidade da chegada do debate científico a regiões de difícil acesso acabam, muitas vezes, sendo ignoradas.



La radio école no ano 2000, ilustração de 1899 de Jean-Marc Côté.

Entre os anos 1899 a 1910, o ilustrador Jean- Marc Côté participou junto com outras artistas de uma campanha intitulada "Em l'an 2000" eram ilustrações que vinhas atrás de caixas de charutos e cigarros que desafiava a criatividade dos artistas em pensar como seriam as atividades, profissões e espaços no ano 2000. Entre várias imagens muito criativas, mas que pouco acertaram, há aquela que representa a escola.

Na ilustração temos uma sala de aula com a disposição dos lugares bem semelhante ao que ainda encontramos hoje, os alunos todos sentados em silêncio, não possuem livros nem cadernos para anotação e usam fones de ouvidos com fio, que nos leva a entender que se conectam numa máquina mágica que transformam os livros em informação [ou melhor, conteúdo]. Outros detalhes que nos saltam os olhos é que a máquina é operada de maneira manual e o professor, ou equivaleria a ele nesse espaço de futuro imaginado, é de uma pessoa de idade bem superior que possivelmente possuía muito a ensinar. Outro detalhe importante, apesar da dificuldade de leitura é que esse homem mais velho segura um livro de História da França [Histoire de France], e está prestes a jogar na máquina para que as informações, assim como estariam no livro, sejam transmitidas.



Detalhe da imagem anterior com aplicação de alguns filtros destacando o título do livro "*Histoire de France*"

O que a imagem demonstra, além da previsão não sucedida do ambiente escolar, é uma ideia do final do século XIX e início do XX sobre o Ensino de História, o professor detentor do conhecimento, munido de um livro, construído por intelectuais, que definem os aspectos científicos e culturais de uma sociedade. O que mais nos choca não são as previsões fora da realidade, e sim como essa escola, nas devidas proporções, é semelhante as concepções de Escola e Ensino de História que ainda temos em pleno século XXI, era da informação.

Diversas pesquisas sobre Ensino de História pensam a aula e o processo avaliativo destacando o aluno como sujeito ativo do processo de Ensino Aprendizagem. Entra alguns trabalhos destacamos a da professora Lana Mara de Castro Siman [2004], que apresenta a importância do trabalho de mediação cultural que o professor realiza nas aulas de história, evidenciando aspectos do cotidiano do aluno possibilitando uma aprendizagem significativa dos conceitos de história [Siman, 2004]. O pesquisador alemão Jörn Rüsen [2007], trabalha com o conceito de consciência histórica, ele apresenta a teoria que todos nós construímos consciências históricas independente da educação formal, seja ela de maneira crítica, tradicional ou exemplar quando chegamos na escola temos conceitos históricos advindos de nossas vivências na sociedade.

A pesquisadora Isabel Barca [2004], atribuí a nomenclatura de aula-conferência para esse modelo centralizado na figura do professor detentor dos conhecimentos, e propõe que a estratégia de aula oficina que consiste no professor em levar fontes de um determinado conteúdo para a sala de

aula, e questionar o que os alunos sabem daquele assunto, a partir das análises dos estudantes das fontes orientado pelo professor, acontecem os debates sobre aquela fonte e como ela se relaciona com o processo histórico estudado, Barca ainda estabelece que a avaliação segue o modelo de oficina, sendo assim o professor se utiliza de “[...] todos os materiais produzidos pelos alunos, os testes os diálogos fossem produtos a serem avaliados pelos professores.” [Barca, 2004, p. 134]. E destaca ainda que o professor deve não focar nos conteúdos [como temos na representação da ilustração], mas sim nas competências que devem ser desenvolvidas como “os domínios da cronologia, conhecimento e compreensão de temas em âmbito e profundidade, interpretação histórica [interpretação de fontes] e comunicação” [Barca, 2004, p. 136].

Ao pensar a aula como uma mediação ou propor uma aula oficina, partimos do aluno como detentor de conhecimentos e sujeito no processo de Ensino, pois irá dialogar com diversas ideias e consciências históricas dos colegas, professores, sendo que não existiria uma Consciência Histórica certa ou errada, mas níveis diferenciados, não hierárquicos, de entendimento histórico [Rüsen, 2007, p. 44]. Pois, o saber histórico dos historiadores não é visto por Rüsen, como o único “válido” porque científico, e que por isso mesmo, não deveria ser reproduzido ou simplificado em sala de aula, o que ele denomina “didática da cópia” [2007, p.89].

Pensar que a ciência de referência é transposta para o universo escolar em sua forma “vulgarizada”, reduziria a questão da formação do professor de história “na profissionalização pedagógica como a mera obtenção de competência técnica em sala de aula, com o que os termos ‘aplicação’ e ‘mediação’ fazem sentido” [2007, p. 90]. Dessa forma, Rüsen critica o enquadramento do professor de história no campo da técnica e reivindica a supressão da “didática da cópia”, e, para isso, defende a necessidade de fundamentar o ensino de história na pesquisa e ser uma área que pertence ao campo da historiografia, sendo que a didática da história não deva ser entendida como mera técnica pedagógica de maneira universal.

Nessa situação de pandemia do Covid-19, o que vimos com as propostas de Ensino à distância de escolas e universidades privadas, redes públicas estaduais e municipais foi um verdadeiro desastre na perspectiva do Ensino de História, e demonstrou que nossos dirigentes e governantes não possuem a real dimensão do que é um trabalho nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, ignorando concepções de desenho didático, instrucional e tecnológico [Sá; Silva, 2013], o que percebemos na maioria das vezes foram meras transmissões ao vivo ou não, que reproduziam a ideia do professor detentor de conteúdos que poderia transmitir remotamente.

Ao pensarmos num Ensino de História 3.0, estamos propondo essas que essas metodologias que se focam no aluno também, promovendo um processo de Ensino-Aprendizagem efetivo quanto aos conceitos históricos, utilizando a ubiquidade de maneira favorável as aulas, não sendo somente mais uma distração [Santaella, 2013]. Nesse sentido, trazemos as contribuições teóricas de Keats e Schmidt [2007], mostram quem graças as

ferramentas advindas da *web 3.0* é possível pensarmos ações tecnológicas que destaquem o papel do educando, mesmo com a distância.

Sendo assim, pensamos o Ensino de História 3.0 como interinstitucional e intercultural, pois os alunos ao interagirem trazem consigo diversos elementos de suas distintas vivências, somando cada um de sua forma, para a construção de narrativas históricas escolares, ampliando ainda mais as trocas culturais com outros grupos da escola, como também, e bem distante dos muros dela, por causa das possibilidade de compartilhamento de informações, e pelas ferramentas de construção colaborativa, tão comum na *web*.

Construir esta educação é dialogar, quebrar fronteiras e distinções entre professores, alunos, instituições, disciplinas, artefatos, linguagens, territórios e pessoas em geral. E o professor torna-se uma figura indispensável, um verdadeiro orquestrador da criação colaborativa de conhecimento [Keats; Schimidt, 2007] orientando a visão e os questionamentos sobre as fontes, como os alunos podem usar de recursos digitais como ampliação, busca de informações sobre um documento escrito, encontrar um arquivo MP3 com o discurso político ou importante aplicação de filtros numa imagem para melhor identificar uma escrita [como fizemos nesse artigo], deixa o acesso e o conhecimento histórico mais próximo da realidade deles, e muito mais vivo.

Muitos são os pesquisadores apontam a dificuldade de acesso à internet aos alunos e as escolas como um grande empecilho para a realização de atividades tecnológicas em suas aulas. De fato, o Brasil convive com regiões que ainda não dispõe de cobertura de internet seja a cabo ou com a tecnologia 3G e 4G, ou regiões que até possuem internet, mas com uma conexão tão ruim que dificulta muito o uso, mas não podemos transformar a dificuldade em empecimento, e deixar de lado as possibilidades. Há uma série de trabalhos que pensam ações com uso de equipamentos e software off-line, e assim depois enviar as informações, mas não podemos deixar de cobrar as autoridades governamentais para garantir acesso à internet, as tecnologias bem como realizar programas de letramento digital.

Numa outra perspectiva é possível perceber que a necessidade de formar novos consumidores, fez com que houvesse um grande investimento para que a internet mudasse suas velocidades e qualidade de conexão, bem como chegar em regiões antes excluídas, é notória isso quando assistimos a mudança da rede analógica para a digital, e a evolução da internet *wap*, para as bandas de tráfego rápidas e suas evoluções como a 2G, 3G e 4G chegaram a um número muito maior de pessoas.

Os últimos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios [PNAD], realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE, 2018], mostram que de 2016 para 2017, o percentual de pessoas que acessaram à Internet através do celular aumentou de 94,6% para 97,0%, já o microcomputador, para essa mesma função, caiu de 63,7% para 56,6%. Enviar ou receber mensagens de texto, voz ou imagens por aplicativos

diferentes de e-mail” foi a finalidade de acesso à rede indicada por 95,5% dos usuários da Internet.

Tentamos demonstrar nesse breve artigo que o Ensino de História 3.0 não é algo, ou conceito que venha a ser criado, trata-se de uma realidade que devemos enfrentar, e que a questão da Pandemia do Covid-19 somente escancarou nossos problemas, e evidenciou como nunca a necessidade das pesquisas, de um uma rede de educação à distância pública de qualidade, bem como a necessidade de cobrarmos das autoridades políticas públicas para o letramento digital de acordo com as perspectivas sobre Ensino de História.

O fantasma da tecnologia sempre estará presente nos debates educacionais, e atualmente está cada vez mais superado as concepções como o fim da escola ou a substituição do professor. Claro que as mudanças provocadas pelas TDICs geram inúmeros e intensos debates, pois a velocidade que essas novidades, aperfeiçoamento e transformações ocorrem mundo contemporâneo estão cada vez mais rápidas, e a cada nova possibilidade que a indústria apresenta, muito rapidamente, os sujeitos passam a utilizar esses aparatos tecnológicos tendo grandes influências na sociedade e suas instituições, principalmente a escola. Como aponta Perrenaud [2008], estamos formando a atual geração para as novas tecnologias, e segundo ele:

Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação [Perrenaud, 2000, p. 128].

Como o uso das tecnologias está cada vez mais associado à nossa vida cotidiana, e no geral há uma excelente aceitação dos alunos em relação a possibilidade de atividade remotas e de desenhos pedagógicos, o impacto de aprendizagem de conteúdos e conceitos históricos seria muito favorável, e a cultura escolar necessita da convergência das TDICs retirando, ou resinificando esse aspecto de inimigas do processo de ensino aprendizagem.

Cada vez mais vemos as novas gerações trocarem os computadores pelos *Smartphones*, e como seu uso pode ajudar a democratizar o acesso à educação e ser um agente transformador no Ensino de História, promovendo uma eficiente e significativa aprendizagem, demonstrando que a *Mobile Learning* podem ser importante aliado para a prática da docência, colocando os aparelhos móveis como facilitadores da promoção da pesquisa histórica no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

Arnaldo Martin Szlachta Junior é doutor em História pela Universidade Estadual de Maringá e professor da Universidade Federal de Pernambuco.

BARCA, Isabel. Aula oficina: do Projeto à avaliação. Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação [CIED]/Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, p. 131-144, 2004.

BRASIL, PNAD-CONTÍNUA, IBGE. v. 13, 2018.

CÔTÉ, Jean-Marc. La radio école, ilustração de 1899, disponível em < https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/4/4f/Fran%C3%A7oise_Foliot_-_La_radio_%C3%A0_l%27%C3%A9cole.jpg > acesso em 27 de março de 2020

ISOTANI, Seiji et al. Web 3.0- Os rumos da Web semântica e da Web 2.0 nos ambientes educacionais. In: Brazilian Symposium on Computers in Education [Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE]. 2008. p. 785-795.

KEATS, Derek; SCHIMIDT, J. Philipp. The génesis and emergence of education 3.0 in higher education and its potential for Africa. First Monday, v. 12, 2007.

PERRENAUD. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. Revista brasileira de educação, v. 12, n. 5-21, 1999.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Trad. de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. __. Reconstrução do passado. Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica. Trad. Asta-Rose Alcaide. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

SANTAELLA, Lúcia. Desafios da ubiquidade para a educação. Revista Ensino Superior Unicamp, abr. 2013.

SÁ, Helena; SILVA, Marco. Mediação docente e desenho didático: uma articulação complexa na educação online. Revista Diálogo Educacional, v. 13, n. 38, p. 139-160, 2013.

SIMAN, Lana Mara de Castro. O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos. ZARTH, PA et al. Ensino de história e educação. Ijuí: UNIJUÍ, p. 82-87, 2004.

CONSIDERAÇÕES SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA E PATRIMÔNIO CULTURAL: O CASO DOS PCNEM E BNCC

Carlos Eduardo da C. Campos e Luis Filipe B. de Assumpção

Nos últimos anos, com o advento da globalização, o Ensino de História se transformou em demasia. Tanto pela emergência de novas tecnologias, quanto pela relação em tempo real com outras culturas e informações provenientes de outros países. Já não existe um isolamento geográfico efetivo para uma sociedade que se inseriu no mundo globalizado, uma vez que as fronteiras se tornaram simbólicas e subjetivas por não se limitarem às demarcações físicas e geopolíticas.

Contudo, não é somente o Ensino de História que é modificado com essas questões, mas, também, a instituição e a cultura escolar. Segundo Vera Candau [2013] a globalização preza pela uniformização e a padronização de valores, fazendo com que diversos grupos se entrelacem submetidos aos pressupostos hegemônicos da sociedade. Portanto, a Escola é um ambiente de legitimação e difusão de práticas político-culturais, sendo o *locus* de formação/interiorização de valores e de consolidação de identidades. Em um mundo globalizado, no entanto, no qual ocorre a tentativa de se homogeneizar ações para se assentar uma cultura dominante – que no caso brasileiro, está longe de ser nativa – o estabelecimento, a elaboração e a promoção de uma memória é parte essencial do controle sobre os segmentos sociais de um território.

Nesse sentido, os grupos hegemônicos de uma sociedade precisam conceber um discurso que reforce a sua autoridade e, para isso, a memória é um mecanismo imprescindível. Contudo, a memória precisa de materialidade, sendo esta um atributo fundamental de artefatos, edifícios, utensílios, bem como de rituais, danças, músicas etc., estando esses últimos revestidos de atributos imateriais. Com isso, pensar a memória é pensar a identidade de um grupo, a qual se constitui pela relação do homem com o seu meio ao longo do tempo. É essa produção inerente a ação do homem que podemos chamar de patrimônio cultural, cujos atributos permitem que sejam de ordem material e/ou imaterial. O patrimônio cultural está revestido de memória que, em virtude da sua relevância político-social, reforça e legitima uma memória tanto coletiva quanto individual [Rocha, 2012]. Sendo assim, afirmamos que o patrimônio cultural é uma construção dotada de poder e representação política com o intuito de ratificar a estrutura social em uma sociedade.

Embora o nosso posicionamento pareça taxativo, o uso da memória para promover uma identidade cultural demonstra a importância do patrimônio cultural para o desenvolvimento do conceito de nação. Este, por sua vez, exprime a lógica da memória ao redor de aspectos e práticas comuns que culminam na percepção do sujeito como parte integrante de um grupo. Entretanto, a memória é fruto de escolhas e o seu uso pode ser manipulado em função de inúmeros interesses. Entretanto, Ismênia Martins [2007, p. 14] nos advertiu que mesmo diante desse cenário globalizante e

globalizado, a lógica de uma memória totalizante capaz de englobar a cultura de todo um conjunto político-geográfico do mundo já não tem lugar entre os pensadores e pesquisadores contemporâneos.

Durante a Guerra Fria, por exemplo, as lutas por direitos e liberdades fomentadas por sociedades e/ou grupos sociais destacaram as limitações de um pensamento hegemônico que, embora mantenha a sua preponderância, já não se encontra isento de críticas. Com a aproximação da História, enquanto disciplina, de outras ciências e áreas de conhecimento, houve a emergência da importância do simbólico e da sua pluralidade na composição do pensamento humano, os quais passaram a figurar nos indícios documentais atrelados à produção do conhecimento historiográfico. Logo, o pensar-se indivíduo no interior de uma sociedade e imerso em uma cultura se tornou elemento de discussão e problematização dos historiadores.

Se tratarmos das lutas nacionais que se deram na Guerra Fria, verificamos que muitas sociedades se esforçaram pela conservação de seu patrimônio cultural, haja vista que este era um dos instrumentos essenciais para a sua formação e a reafirmação de seu pertencimento a um grupo dotado de uma identidade cultural específica. Dessa forma, Júlio Bembe [2013, p. 100-101] explicitou que, no caso de Angola, a guerra civil e a participação ativa de outras sociedades em meio aos conflitos sociais angolanos fez com que os jovens contemporâneos estivessem à margem das memórias de sua sociedade edificadas por meio de patrimônios culturais materiais e imateriais. Isso porque, esses conflitos levaram à destruição dos lugares de memória e milhares de pessoas à morte. Esse posicionamento apenas reitera a ideia de que a memória e o patrimônio cultural, como formadores de identidades, são elementos políticos que ao serem esquecidos abrem espaço para que novas identificações e práticas culturais sejam formadas.

É nessa perspectiva que mobilizamos o Ensino de História, pois, tal como a memória, a identidade e o patrimônio cultural, aquele contribui para a percepção que o sujeito pode ter de si enquanto indivíduo e parte integrante de uma sociedade. Isso porque Geraldo Moreira, Hilbernon Coelho e Christiano Santos [2014, p. 151-152)] demonstraram que a História é uma disciplina dotada de muita importância política e social, afinal, muito daquilo que analisa e problematiza pretende tornar os discentes críticos. Essa postura também projeta a expectativa de que ao discutir os feitos sociais ao longo do tempo, o sujeito poderá se constituir em um cidadão crítico e consciente de seu lugar na sociedade e no mundo. Obviamente esta premissa converge com os pressupostos dialógicos de uma pedagogia que, no Brasil, remonta a Paulo Freire [2005, p. 91-96]. Isto é, devemos pensar o lugar de fala do aluno, tornando-o protagonista do processo de ensino-aprendizagem de modo que este se perceba como um sujeito do conhecimento.

Esse posicionamento para o Ensino de História é algo que parece preocupar os governos, sobretudo, na maneira como este [não] pode ser desenvolvido. Dessa forma, tornar o aluno crítico para que daí este perceba a dinâmica política da realidade social, pode ser identificado como um risco

para a hegemonia de uma parcela da elite. Essa premissa se relaciona, diretamente, com o compromisso de se preservar um patrimônio cultural, seja ele material seja imaterial, em uma sociedade. Isso porque, a memória também se faz presente no Ensino de História, sendo selecionados os assuntos que interessam às elites. Esses aspectos se manifestam por meio das mudanças que se fizeram presentes no currículo nacional por meio da Base Nacional Comum Curricular [BNCC] recentemente aprovada pelo governo.

Portanto, a função do Ensino de História pode ser atrelada aos objetivos de um patrimônio cultural, afinal, ambos pretendem fomentar a memória e legitimar poderes, ainda que cada qual à sua maneira. Ambos também projetam e se utilizam da memória para alcançarem grande parte de seus objetivos, de modo que os sujeitos possam se inserir, de forma coesa, no interior de uma sociedade. Logo, a função política do Ensino de História e do patrimônio cultural é reforçada por meio da memória, cujo objetivo é assegurar que os sujeitos se identifiquem com práticas, ideias e rituais – tanto individualmente quanto em grupo, fomentando a lógica de uma identidade nacional.

Por outro lado, se pensarmos a nossa posição como professores de História, nos cabe reforçar a contribuição de todos os segmentos de uma sociedade para a composição de sua trajetória no tempo e no espaço, assim como a sua importância para a memória de seu território. Diante disso, Circe Bitterncourt [2018, p. 230-232] afirmou que a educação patrimonial se tornou parte dos currículos e planejamentos escolares. Isso porque a História, enquanto disciplina, se refere à cidades históricas e lugares dotados de monumentos históricos consagrados. Mediante o exposto fica evidente que o professor de História precisa conhecer métodos para lidar e trabalhar adequadamente com o patrimônio histórico-cultural em suas aulas, haja vista que este é um instrumento de memória e identidade que ajuda a compor a temática de aula.

No entanto, ter a temática de aula composta por análises e conscientizações acerca da importância do patrimônio cultural nos leva a apreender aquilo que essa documentação pode nos oferecer. Segundo Nilton Pereira e Fernando Seffner [2008] a utilização dos vestígios arquitetônicos e outros artefatos materiais como documentos históricos se deu com os avanços historiográficos promovidos pela Escola dos Annales. Isso porque os seus pesquisadores estavam interessados em desenvolverem uma História menos elitista, capaz de abranger o todo da sociedade por se utilizar de indícios que não se restringiam às fontes escritas oficiais. Dessa maneira, não somente a pesquisa acadêmica sobre o patrimônio cultural, como também a educação patrimonial, são fundamentais para que possamos desenvolver uma História que não esteja limitada aos registros oficiais. Essa postura, já problematizada pelos Annales, reforça os benefícios que a análise crítica sobre os vestígios materiais e imateriais, entre os alunos, gerará para a sociedade como um todo.

Embora esse não seja o interesse de grande parte das elites brasileiras, a preservação do patrimônio cultural de nosso país fomenta a lógica da diversidade que compõe a nossa sociedade. Todavia, como se preservar um patrimônio? Quem o preserva e por que o preserva? Se retomarmos às premissas dos *Annales*, a preservação do patrimônio cultural de uma sociedade requer a conscientização das pessoas que dele se utilizam. Nesse sentido, ao conjecturarmos os apontamentos de Maria Auxiliadora Schmidt [2007, p. 190-193] verificamos que a preocupação com a História Local seria interessante para discorrermos sobre a importância do patrimônio. Essa postura e aparente ênfase atribuída ao aspecto local é justificada pelo contato direto que este mantém com o cotidiano de algumas comunidades, no interior de um território. Com isso, a conscientização da importância dos vestígios materiais e imateriais que ali existem pode favorecer a sua preservação.

Por outro lado, Schmidt [2007, p. 194-195] complementa expondo que o local deve ser pensado por uma via relacional com o nacional e o global, fomentando os seus referenciais identitários. Logo, a valorização do elemento local [micro] no interior do nacional [macro] permite a elaboração de uma História plural, menos homogênea e que não silencie especificidades. Bittencourt [2018, p. 231-232] reforça que mesmo diante desse cenário historiográfico devemos nos questionar sobre o que tem sido constituído como memória social e patrimônio da sociedade, além de discutirmos se o resgate da memória de todos os setores e grupos sociais são realizados de maneira efetiva. É justamente nessa esteira que segue a relação entre Ensino de História, patrimônio cultural e memória.

Diante do comentado, o Ensino de História Local pode nos auxiliar na busca pela conscientização dos grupos sobre a importância do patrimônio cultural para a manutenção da memória de uma sociedade. No caso brasileiro, os esforços ao redor dessa preservação lidam, também, com a percepção da diversidade étnico-cultural que compõe o nosso país. Nesse sentido, ao conseguirmos propiciar em nossos alunos a importância dos vestígios materiais e imateriais que integram a nossa cultura, estes poderão elaborar mecanismos, posturas e atitudes que ajudem na sua conservação. De fato, em uma sociedade tão plural como a nossa, é difícil que todos tenham identificação com os patrimônios dos quais dispomos. Ainda assim, a preservação patrimonial pressupõe a empatia e o reconhecimento da importância que aqueles vestígios detêm para os outros.

A postura do professor e os seus esforços para demonstrar que a História não está em lugares distantes, mas, também em ambientes próximos à residência dos alunos, pode ser uma alternativa interessante nesse processo de reconhecimento e preservação da memória. Em conformidade as considerações de Mario Chagas [2007, p. 209-216] notamos, que se conseguirmos ampliar a percepção da comunidade escolar acerca do patrimônio cultural na localidade da instituição, podemos superar as respostas pessimistas que geralmente se manifestam quando tentamos responder as perguntas suscitadas anteriormente. Em geral, os organismos políticos tendem a preservar aquilo que foi "eleito" como fundamental para

a memória de uma nação, no entanto, a política da unidade nacional ignora a pluralidade, sobretudo se considerarmos o caso brasileiro.

Quando pensamos sobre a maneira como o patrimônio cultural é preservado, a conscientização do seu valor identitário deve ser pensada e ensinada desde a mais tenra idade, cabendo ao professor de História esse processo de ensino-aprendizagem. Não somente porque nos utilizamos dos vestígios em nossas aulas, mas, porque estamos preocupados com a formação/preparação de cidadãos críticos e respeitosos para com o outro; dispostos a pensarem e a repensarem o seu lugar no mundo e na realidade em que vivem. Essa premissa já havia se manifestado nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio [1997], os quais destacaram a importância de debates que discorram sobre a importância de festas e monumentos comemorativos, além de museus arquivos e áreas preservadas, de tal maneira que estes explicitem o papel da memória na vida da população. Do mesmo modo, os alunos deviam tentar perceber os vínculos entre as gerações, os quais se expressam pelas suas raízes culturais e históricas como integrantes de uma sociedade humana.

É curioso pensar que embora os PCNEM tenham sido propostos pelo Conselho Nacional de Educação, sendo parte integrante do Ministério da Educação, a sua redação esteve preocupada com a diversidade como uma característica da identidade nacional brasileira. O nosso “espanto” lida com os esforços do atual governo em rejeitar aquilo que fora determinado e garantido por lei em outras ocasiões. Dialogando com Kátia Abud [2007, p. 108] esta manifestou que a simplificação didática está atrelada aos interesses políticos de grupos específicos, de tal maneira que o ensino se torne cada vez mais objetivo e menos preocupado com a humanidade, tanto da sociedade quanto dos alunos e professores. Logo, ainda que os PCNEM tenham manifestado a importância da preservação do patrimônio histórico-cultural brasileiro, endossando o que já havia sido proposto pela Constituição brasileira de 1988 [art. 216, seção II], esta política não se alinha com as demandas neoliberais que vivenciamos no Brasil.

Ainda analisando os PCNEM, percebemos que a visita e o contato ativo dos alunos com ruas, praças, edifícios públicos e monumentos são oportunidades para que o seu aprendizado patrimonial seja efetivo. Entretanto, essa postura teria sido suficiente para o processo de conscientização? Convergindo com Ismênia Martins [2007, p. 14-16], não podemos acreditar que uma simples visita consiga fomentar a importância do patrimônio cultural em sala de aula. Elemento que impactou na relação que muitos jovens possuem com os seus monumentos e historicidade, em nossos dias. Para tanto, partimos da premissa que o fundamental é elaborar atividades práticas que explicitem as potencialidades do conceito de memória de forma crítica. Ao destacarmos a singularidade deste em conformidade a pluralidade de ideias e definições que o integram, teremos condições de discorrer sobre a sua relevância para a vida em sociedade.

Feito isso, a História Local reforça a ideia de que o conhecimento histórico ocorre de modo cotidiano e que não está distante dos alunos em sala de

aula. Pedir que estes pesquisem sobre a história do bairro e das suas famílias pode demonstrar que somos sujeitos historicamente ativos. Realizado este passo, o professor pode tentar sistematizar os vestígios obtidos em relação ao que ocorria na cidade, no país ou no mundo no período verificado, estabelecendo as possíveis conexões entre eles. Após esse processo, o professor e a instituição escolar podem criar um roteiro que visite as principais ruas e construções do bairro, para que os alunos vivenciem e comprovem aquilo que havia sido exposto em sala de aula. No momento em que estes identificarem a relação existente entre o seu espaço social imediato e a sua identidade cultural, teremos um cenário favorável para promovermos a importância da preservação do patrimônio cultural para a manutenção da memória e a relação desta com a identidade cultural que os sujeitos concebem de si e para si em conformidade ao lugar em que residem e com as pessoas com quem convivem.

Os apontamentos de Maria Angélica Zubaran e Lisandra Maria Machado [2013, p. 118-119] foram taxativos quanto ao posicionamento dos PCNEM. Em sua exposição, as autoras partilham de práticas como as citadas acima para fomentar a importância do patrimônio cultural e da memória dos grupos que compõem a sociedade brasileira. Zubaran e Machado apontam que não podemos esquecer que os vestígios materiais e imateriais são manifestações de poder, sendo empregados conforme o interesse de segmentos sociais específicos e com as mais variadas finalidades. As autoras manifestam que os professores devem estar comprometidos com a sua profissão e o potencial desta para com o desenvolvimento político-cultural da sociedade. Portanto, Zubaran e Machado denunciam a maneira como os museus são tratados e como as exposições são projetadas, considerando que estes tendem a ser considerados lugares de memória para todo um estado, município e, até mesmo, a nação. Em certa medida, a falta de problematização do ambiente museológico e de outros lugares de memória acabam normatizando a visão dominante da sociedade, a qual se utiliza dos mesmos para legitimar o seu lugar social e a sua autoridade.

Diante desse cenário, o Ensino de História [crítico] também pode contribuir para a percepção crítica dos usos da memória por meio do patrimônio cultural. Essa postura desnaturaliza a ideia de que alguns artefatos e práticas são dignos de memória enquanto outros precisam ser esquecidos. De fato, a seleção dos elementos de memória se dá em todas as instâncias e grupos sociais, porém, os alunos podem tecer críticas aquilo que foi empregado como parâmetro da memória e da identidade nacional ainda que esteja restrito a um pequeno grupo de pessoas. Logo, enfatizamos que a nova BNCC do Ensino Fundamental apresenta uma reflexão em como devemos fazer uso de diferentes [...] fontes e tipos de documento [escritos, iconográficos, materiais, imateriais] capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Fato esse que auxilia aos professores na reflexão do patrimônio junto aos conteúdos. Desse modo, a BNCC enfatiza que os estudos documentos materiais revelam expressões humanas, o contexto de produção, consumo e circulação desses objetos. Logo, nessa perspectiva: [...] o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a

produção de um saber próprio da história [BNCC, 2017, p. 398]. Afinal, colocamos nossos alunos numa postura reflexiva e que toma a cultura material como ponto de partida para a construção do conhecimento, assim valorizando a própria *consciência histórica*. Dessa maneira, em nossa visão o emprego da cultura material para o ensino-aprendizagem, proporciona aos discentes processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto estimulam o pensamento [BNCC, 2017, p. 398]. Todavia, notamos certa escassez de menções a cultura material e imaterial quando tratamos da BNCC para o Ensino Médio. Da mesma forma, o pensamento patrimonial não é destacado, o que impacta na produção de conhecimento do aluno. Esse é um fator que precisaremos ampliar em debates escolares e sociais.

Sendo assim, concluímos que o Ensino de História é uma peça fundamental para a mudança política, social e cultural que esperamos em nossa sociedade. Seria por meio dos seus esforços que os alunos entrariam em contato com a subjetividade do conceito de memória e a sua importância para o desenvolvimento da identidade cultural de um grupo, pessoa e sociedade. Com isso, o uso consciente e planejado do patrimônio cultural – material e imaterial – além de melhorar o ambiente de aprendizado favorece a consciência crítica dos alunos, os quais serão preparados para interagir de modo questionador para com aquele tipo de vestígio. Nesse sentido, o Ensino de História poderá enfatizar que a memória é construída e que esta também é responsável pela importância que um grupo atribui ao patrimônio cultural, o qual lhe permite legitimar uma dada identidade cultural. Em certa medida, devemos recordar que esse procedimento ocorre em um nível interdisciplinar, além de ser um processo gradativo. Contudo, a conscientização da importância dos lugares de memória, da cultura material e imaterial para a edificação de uma sociedade mais justa, vale os esforços de resistência aos grupos hegemônicos e pouco dispostos em pensar nos segmentos menos abastados.

REFERÊNCIAS

Carlos Eduardo da Costa Campos é Doutor e Mestre em História pela UERJ. Professor Adjunto de Pré-História, História Antiga e Medieval da UFMS / FACH. Membro do Museu de Arqueologia da UFMS e Coordenador do ATRIVM / UFMS.

Luis Filipe Bantim de Assumpção é Doutor em História pela UFRJ. Atualmente, realiza o pós-doutorado no PPGLC/UFRJ. Assumpção é Professor-tutor presencial do curso de graduação em História da UNIRIO/CEDERJ, polo de Cantagalo, nas disciplinas de História Antiga, História Medieval e Sociologia.

BRASIL/MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, 1997.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental 1º e 2º Ciclos – História. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental 3º e 4º Ciclos – História. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Lei nº 9.394/96 – **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 20 dez. 1996, Artigo 22.

ABUD, Katia Maria. A História nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico em sala de aula. *In*: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza [Org.]. *Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.p.107-117.

BEMBE, Júlio. Ensino de história e o patrimônio histórico-cultural numa relação teoria-prática, *Paidéia* – revista do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde, Universidade FUMEC, Belo Horizonte, Ano 10, nº 14, p. 99-112, jan./jun. 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Artigo 216, § 3, seção 2. 1988. Acessado em 22 de abril de 2020. Link de acesso: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais [PCNs]. Ensino Médio. Bases Legais. Brasília: MEC/SEF, 2000.

CANDAU, Vera Maria. Currículo, didática e formação de professores: uma teia de ideias-força e perspectivas de futuro. *In*: OLIVEIRA, Maria Rita; PACHECO, José Augusto [Org.]. *Currículo, didática e formação de professores*. Campinas: Papirus, 2013.

CHAGAS, Mario. Casas e portas da memória e do patrimônio. *Em Questão*, v.13, n.2, 207-224, jul./dez. 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 44ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MARTINS, Ismênia de Lima. História e Ensino de História: Memória e Identidades Sociais. *In*: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza [Org.]. *Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.p.13-21.

MOREIRA, Geraldo; COELHO, Hilbernon; SANTOS, Christiano. O ensino de história e geografia na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental: desafios permanentes, *Revista de Ensino de Geografia*, Uberlândia, v. 5, nº 8, p. 150-166, jan./jun. 2014.

PEREIRA, Nilton; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes em sala de aula, *Anos 90, Porto Alegre*, v. 15, n. 28, p. 113-128, dezembro 2008.

ROCHA, Thaíse Sá Freire. Refletindo sobre a memória, identidade e patrimônio: as contribuições do programa de Educação Patrimonial do MAEA-UFJF. *Anais do XVIII Encontro Regional da ANPUH-MG*, Mariana, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. *In*: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza [Org.]. *Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.p.187-198.

ZUBARAN, Maria Angélica; MACHADO, Lisandra Maria. O que se expõe e o que ensina: representações do negro nos museus do Rio Grande do Sul, *Momento*, v. 22, nº 1, p. 91-122, jan./jun. 2013.

POR QUE PRECISAMOS DEBATER GÊNERO NAS AULAS DE HISTÓRIA? SUGESTÕES METODOLÓGICAS

Dilza Pôrto Gonçalves

34

Este texto foi construído com a intenção de fazermos uma reflexão sobre Ensino de História, teorias e metodologias que podem ser aplicadas nas aulas da Educação Básica. Propomos aqui fazer uma reflexão dos motivos porque precisamos discutir gênero na Educação Básica e trazemos algumas sugestões metodológicas que podem ser abordadas pelos [as] professores[as]. Mesmo sabendo de vários movimentos contrários ao debate dessa temática, a nossa reflexão é no sentido de pensarmos *por que devemos debater gênero nas escolas da Educação Básica? E, como podemos fazer isso em tempos de Escola sem partido.*

Começamos a reflexão apontando os altos índices de feminicídio no Brasil. Todos [as] sabemos que o feminicídio e a violência contra a mulher no Brasil são problemas gravíssimos e que exigem medidas imediatas de combate. Só para termos uma ideia do tamanho do problema, em 2015, o Brasil sancionou a Lei 13.104/2015, que introduz uma qualificadora que aumenta a pena para autores de crimes de homicídio praticado contra mulheres. O que isso representou? Que na aplicação da qualificadora elevou a pena mínima deste crime de 6 [seis] para 12 [doze] anos e a pena máxima, de 20 [vinte] passou para 30 [trinta] anos. No entanto, mesmo com a mudança de tipologia criminal a taxa de feminicídios no Brasil ainda é a quinta mais alta do mundo. Segundo o Mapa de Violência 2015, o número de assassinatos chega a 4,8 para cada 100 mil mulheres. E, aponta que, entre 1980 e 2013, 106.093 pessoas morreram por serem mulheres. Ou seja, uma barbárie ainda está acontecendo no país.

Embora, os números anteriores sejam alarmantes, *O Dossiê Feminicídio*, apresentado pelo site Patrícia Galvão, destaca que no ano de 2010, se registravam 5 espancamentos a cada 2 minutos, em 2013 já se observava 1 feminicídio a cada 90 minutos e, em 2015, o serviço de denúncia, *Ligue 180* registrou 179 relatos de agressão por dia. De acordo com o Dossiê Feminicídio, “é preciso conhecer sua dimensão e desnaturalizar práticas, enraizadas nas relações pessoais e nas instituições, que contribuem para a perpetuação de mortes anunciadas”.

Neste contexto, também é preciso considerar questões étnicas, que estão intimamente ligadas a questões sociais e econômicas. As mulheres negras infelizmente ainda são as maiores vítimas desse tipo de violência como mostra o quadro a seguir:

Quadro 1: Mulheres vítimas de violência sexual



Fonte: Site da Unisinos [arte: Jonathan Camargo | IHU]

Ou seja, os dados são alarmantes sobre a violência contra as mulheres, e o ainda são mais cruéis quando analisamos a situação das mulheres negras. Embora os dados que apresentamos sejam de 2018, a situação das mulheres não melhorou em 2019 e já começou em 2020 com um aumento de notícias sobre feminicídio. A cultura patriarcal ainda está muito presente na sociedade brasileira, porém hoje o crescente processo de exacerbação da violência torna-se objeto de interesse social e de pesquisas sobre o assunto, além de ser noticiado como algo inaceitável. O que até bem pouco tempo era visto como algo natural hoje está sendo questionado e debatido, mesmo tendo movimentos conservadores contrários a estas discussões e debates.

A publicização das notícias sobre a violência contra a mulher, segundo Fernanda Vasconcelos [2019], em entrevista para IHU On-Line/Laboratório de Demografia e Estudos Populacionais da Universidade Federal de Juiz de Fora, vem acontecendo desde que entrou em vigor a Lei Maria da Penha em agosto de 2006. A mídia nacional começou a mostrar discursos que apontam para a ideia de que "é errado bater em mulher", com a criação da figura jurídica do feminicídio em 2015, a possibilidade de nomear os homicídios de mulheres motivados pelo não cumprimento de expectativas de gênero deu a imprensa a chance de pautar esta violência de modo mais organizado. Para Fernanda Vasconcelos, a colocação da figura do feminicídio no nosso ordenamento jurídico permitiu dar uma maior visibilidade social a estas mortes, e não podemos negar que a imprensa tem um papel central neste processo.

O que as vítimas têm em comum?

Para Fernanda Vasconcelos, o que as vítimas tem em comum é que em algum momento de suas trajetórias pessoais, descumpriram alguma expectativa vinculada aos papéis sociais de gênero tradicionalmente atribuídos à mulher: boa esposa, boa mãe, boa dona de casa, possuidora de uma sexualidade "controlada". De certa forma, não cumpriram o que o agressor esperava delas. De acordo com Vasconcelos, "não existe um padrão dessas vítimas. A violência está presente em todas as classes

sociais: o que varia são as formas como o conflito costuma ser administrado pelas partes nele envolvidas”.

Como a sociedade brasileira é resultado de uma tradição de colonização escravocrata e patriarcal, existem ainda resquícios de toda violência “comum” no processo colonizador. Por isso, segundo Fernanda Vasconcelos, é corriqueiro que os agressores tenham a necessidade de reafirmar outras expectativas de gênero, as quais estão fortemente relacionadas a uma percepção de que a masculinidade deve ser violenta, patriarcal, viril e honrada. As falas de mulheres em situação de violência sobre seus agressores costumam apontar abuso de álcool, desemprego, impossibilidade de manutenção econômica das partes envolvidas no conflito.

Para Vasconcelos os casos de violência exacerbada, que resultam em mortes, normalmente estão ligados à não aceitação por parte do companheiro/ex-companheiro da opção pelo término do relacionamento. E, a pior que a maioria expressiva das mulheres vítimas deste tipo de homicídios já havia procurado o sistema de justiça criminal em um momento anterior, seja em um primeiro contato buscando alguma resolutividade para o conflito através da punição do agressor ou não. Porém, o conflito não foi resolvido demonstrando a dificuldade das instituições de segurança pública em atender a demanda por proteção de parte de sua clientela. Ou seja, nem mesmo as instituições de segurança pública conseguem resolver um problema que está engendrado na cultura brasileira. Devemos lembrar que a cultura só se modifica mudando as ações e pensamentos de uma comunidade e, uma das formas de se fazer isso é educando os indivíduos.

Além da violência contra a mulher temos que lembrar que a homofobia também apresenta números alarmantes da violência de gênero no Brasil. O site do Grupo Gay da Bahia [GGB] apresenta os dados da violência em relação a população LGBTs [é a sigla para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros]. Em 2017, por exemplo, teve um aumento de 30% em relação a 2016, quando foram registrados 343 casos. Em 2015, foram 319 LGBTs assassinados, contra 320 em 2014 e 314 em 2013. O saldo de crimes violentos contra essa população em 2017 foi três vezes maior do que o observado há 10 anos, quando foram identificados 142 casos.

Sobre mortes com causas violentas, o site GGB aponta que das 445 mortes registradas em 2017, 194 eram gays, 191 eram pessoas trans, 43 eram lésbicas e cinco eram bissexuais. Em relação à maneira como eles foram mortos, 136 episódios envolveram o uso de armas de fogo, 111 foram com armas brancas, 58 foram suicídios, 32 ocorreram após espancamento e 22 foram mortos por asfixia. Há ainda registro de violências como o apedrejamento, degolamento e desfiguração do rosto.

São tantos os casos de violência de gênero no Brasil, que é impossível que os professores da Educação Básica possam ignorar o que está acontecendo.

Mas, como podemos fazer esses enfrentamentos em tempos de movimentos da Escola sem Partido, que quer impedir que haja o debate nas escolas. Os defensores da Escola Sem Partido, movimento que ganha força desde 2015 incluiu em sua pauta a reivindicação

de impedir que professoras e professores transmitam, em sala de aula, qualquer conteúdo que seja contrário aos valores prezados pelos pais. O foco principal é a “ideologia de gênero”, mas a regra contempla também as posições políticas sobre outras questões e mesmo a teoria da evolução das espécies ou o heliocentrismo [Miguel, 2016, p.601].

A meta desse movimento é evitar qualquer questionamento da percepção naturalizada dos papéis sexuais. Desta forma, se impede o combate as formas recorrentes de violência ocasionada por gênero, dentro e fora da instituição escolar, culminando no feminicídio e no assassinato de gays, lésbicas e travestis. O grupo que apresenta a “Escola sem Partido” e sem “Ideologia de Gênero” defende a instituição familiar, a “base da sociedade”, é um objetivo que parece compensar tais problemas – que ficam completamente invisibilizados [Miguel, 2016, p.607].

Para fazermos esses enfrentamentos temos que estar embasados nos números e análise dos dados disponíveis em registros públicos sobre os casos ocorridos. Idealmente, a existência de dados públicos de qualidade ajudaria a viabilizar a criação de programas bem fundamentados de prevenção e conscientização, tanto pelo Estado quanto por iniciativa da sociedade civil. O que não podemos fazer é deixar esses debates de lado e cruzarmos os braços para uma questão tão importante.

Como as discussões sobre gênero nas aulas podem diminuir os feminicídios e a homofobia?

Os estudos de gênero em sala de aula, devem ser orientados tal como outro conteúdo qualquer, sempre com muito embasamento por parte do [a] professor [a]. Um dos primeiros pontos que apresentamos é problematização e a historicização do conceito de gênero de maneira que possam ser articulados ao cotidiano dos indivíduos. Aqui apresentamos exemplos de trabalho nas aulas de história nos anos finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio.

Como problematizar o conceito de gênero e provocar o debate?

Em primeiro lugar, sugerimos trazer comportamentos cotidianos que “diferenciam meninos e meninas” e a partir daí ir refletindo sobre como esses “comportamentos” se perpetuam como “naturais”. Depois das provocações, trazer à tona o conceito de gênero e suas transformações ao longo dos séculos XX e XXI. Mostrar para os [as] estudantes um breve histórico do uso da palavra gênero desde a publicação do livro *O Segundo Sexo*, de Simone de Beauvoir em 1949, que demonstrou que a “dominação masculina” é uma “construção social” até os usos atuais da palavra e seus mais diversos significados.

Optamos por um conceito que seja compreensível para o grupo de alunos [as]. Neste caso, o conceito elaborado Joan Scott,

o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre a mudanças nas representações do poder, mas a mudança não é unidirecional [Scott, 1995, p.86].

Neste sentido, a expressão gênero está sendo empregada para compreensão das relações sociais baseadas nas diferenças entre os sexos, inicialmente, usadas para a diferença entre masculino/feminino, hoje, porém é usada de forma muito mais ampla, envolvendo orientações sexuais para além do masculino/feminino, do hetero/homossexual, homem/mulher, gay/lésbica, transexuais...

Além de usar autores consagrados para trazer à tona os conceitos vinculados aos estudos de gênero podemos também recorrer aos materiais produzidos com a finalidade de discutir essas questões produzidos pelos grupos LGBTI+ [lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, intersexuais e outras identidades de gênero e sexualidade não contempladas na atual sigla adotada, representadas pelo "+].

Esses manuais são importantes porque trazem discussões atualizadas e uma linguagem mais próxima dos [as] adolescentes. Tanto conceito de gênero como de sexualidade estão sujeitos a mudanças de acordo com as transformações culturais. Além de apresentar os conceitos e a historicidade destes é interessante trazeremos questionamentos próximos a realidade escolar dos indivíduos, tais como:

A escola dá um tratamento igualitário para meninos e meninas, gays, lésbicas e transsexuais?

Desse questionamento podemos apontar para os[as] estudantes comportamentos esperados para cada gênero e a partir daí ir problematizando as discriminações e preconceitos evidentes no cotidiano escolar. Pense em alternativas que possam atenuar ou pelo menos diminuir as disparidades. Que tal pensarmos que *igualitário não quer dizer que é igual, mas que tem os mesmos direitos civis, política e até mesmo moral*, as pessoas são diferentes e, devem ser respeitadas nas suas diferenças. O princípio da alteridade deve reger nossas ações, ou seja, que tal se colocar no lugar do outro.

Neste sentido, Miskolci, nos sugere questionar o suposto olhar neutro no qual se baseou a educação até hoje como sendo uma perspectiva heterossexual. Segundo o autor, todos [as] professores [as] trazem consigo uma bagagem cultural para nossas atividades profissionais. Desta forma, educar nada tem de neutro, seus métodos e seus conteúdos têm objetivos interessados. O que temos é uma "ilusão de neutralidade é um cúmplice de um dos pressupostos fundamentais da vida social

contemporânea, que é de todos são heterossexuais até prova em contrário” [Miskolci, 2017, p.14].

Questões de gênero são levadas em consideração na construção dos currículos escolares?

Sabemos que os currículos escolares não são neutros e vem reproduzindo valores presentes na sociedade e que estão longe de contemplar a diversidade de gênero e sexualidade que temos nas escolas. Pelo contrário, o currículo está fundamentado numa construção em que o “homem” é

[...] uma naturalização do patriarcalismo, é como se fosse o ser humano em sua totalidade, tão superior que é confundido – ou convertido – com a soma de todos os gêneros. A tendência quase universal de se reduzir a raça humana ao termo “o homem” é um exemplo excludente que ilustra um comportamento androcêntrico, intimamente ligado à noção de patriarcado, porém não se refere apenas ao privilégio dos homens, mas também da forma como as experiências masculinas são consideradas como as experiências de todos os seres humanos e tidas como uma norma universal tanto para homens quanto para mulheres, sem dar o reconhecimento completo e igualitário à sabedoria e experiência feminina. O seu oposto, relacionando-o com a mulher, para utilização posterior dos resultados como válidos para a generalidade dos indivíduos homens e mulheres designa-se por ginocentrismo [Couto & Cruz, 2017, p. 251].

As autoras destacam como o “homem” é posto como o sujeito universal, desta forma, está presente nos currículos. A construção patriarcal ainda coloca o “homem”, “sujeito universal” como hetero, branco e cristão. Ou seja, não são consideradas as diferenças de gênero, étnicas e religiosas, sem contar com também com as diferenças econômicas, sociais e culturais. Essas questões quando postas no currículo escolar não são somente um jogo de palavras, vão muito além.

Convém salientar que os elementos discriminadores afetam diferentes dimensões: o projeto político-pedagógico, o currículo explícito e oculto, a dinâmica relacional, as atividades de sala de aula, o material didático, as comemorações e festas, a avaliação e a forma de lidar com a disciplina, a linguagem oral e escrita [piadas, apelidos, os provérbios populares, etc.], os comportamentos não-verbais [olhares, gestos, etc.] e os jogos e brincadeiras [Couto & Cruz, 2017, p. 251].

É visível que o currículo afeta todas as atividades e comportamentos na escola e quando este não é construído coletivamente levando em consideração questões étnicas, de gênero, sociais, econômicas, culturais e religiosas a discriminação, a violência e os preconceitos passam a fazer parte do cotidiano escolar. É só pensarmos quantas vezes meninas têm de ouvir xingamentos devido a determinados comportamentos, enquanto para os meninos uma mesma conduta pode ser considerada normal. E, ainda quantas crianças e adolescentes passam por constrangimentos na escola por não se enquadrarem em padrões heteronormativos.

Segundo Miskolci, até mesmo gays e lésbicas normalizados, que aderem a um padrão heterossexual e passam a ser agentes da heteronormatividade. Para o autor não é por acaso que violências chamadas de homofobia não se dirigem igualmente a todos/as os/as homossexuais, mas a quem não se segue o padrão heteronormativo [Miskolci, 2017, p.15]. Por isso, os debates sobre gênero são fundamentais para a existência de uma política de prevenção de violências contra a mulher, gays, lésbicas, travestis, transsexuais... Uma das formas de mudarmos comportamentos é o debate profícuo baseado em experimentos científicos e, por isso, é importante que essa discussão esteja presente no espaço escolar.

Para Fernanda Vasconcelos [2017], questionar ou discutir os papéis tradicionais de gênero significa disputar poderes que estão historicamente atrelados ao masculino em nossa sociedade. É um questionamento que implica criticar estruturas sociais que colocam a mulher no polo da passividade, da domesticidade, da sexualidade controlada.

O que podemos fazer para superar os preconceitos e a violência?

A violência de gênero não é fácil de ser enfrentada, são práticas arraigadas nos comportamentos. Mas devemos considerar que a escola é um dos espaços para fazer esses enfrentamentos, embora que uns venham dizendo o contrário. É preciso ter consciência do mundo que queremos e,

como alternativa pedagógica para despertar a “consciência no alunado” de que a história é construída por sujeitos, homens e mulheres, foi introduzida a abordagem crítica sobre a diversidade de “gênero e educação”, como uma construção social e histórica de corpos sexuados, o que vem juntamente com as questões de classe, étnico-racial, idade/geração, orientação sexual e religião (Couto & Cruz, 2017, p. 252).

Temos que lembrar que ao debatermos gênero outras questões ficam evidentes como classe, etnia/raça, sexualidade, religião. Por isso, que os movimentos contrários a questão de gênero também são contrários ao debate político na escola. Além do mais, podemos perceber que a heteronormatividade também é um problema para heterossexuais e, até mesmo para homossexuais, pois todos devem seguir um padrão esperado. Para Miskolci, “as normas sociais não escolhem sujeitos, elas se impõem a todos e todas, mesmo àqueles que jamais conseguiriam atendê-las, daí, nessa perspectiva se dissolve o paradoxo aparente de mulheres machistas, gays homofóbicos ou negros racistas” [2017, p. 47].

Os currículos escolares devem contemplar as diferenças e não somente a diversidade. Pois, “tolerar é muito diferente de reconhecer o Outro, de valorizá-lo em sua especificidade, e conviver com a diversidade também não quer dizer aceitá-la” [Miskolci, 2017, p.51]. Uma política da diferença nas escolas seria mais efetiva para transformar a cultura hegemônica. Neste sentido, “a política da diferença afirma a necessidade de ir além da tolerância e da inclusão mudando a cultura como um todo por meio da

incorporação da diferença, do reconhecimento do Outro como parte de todos nós” [Miskolci, 2017, p.52].

É preciso transformar a cultura, e segundo Miskolci, “reconhecer diferenças é um primeiro passo para questionar desigualdades, o que pode criar conflito, mas também consenso da necessidade de mudar as relações de poder em benefício daqueles e daquelas que foram historicamente subalternizados [2017, p.54]. E, como nos aponta Chimamanda Ngozi Adiche, “somos seres sociais, afinal das contas, e internalizamos as ideias através da socialização” [2018, p.33]. Lembrando que “a cultura não faz as pessoas. As pessoas fazem a cultura. Se uma humanidade inteira de mulheres não faz parte da nossa cultura, então temos que mudar nossa cultura” [Adichie, 2018, p.48].

Algumas considerações

Com este texto queríamos deixar claro que a questão de gênero é muito importante também nas aulas de História. Além disso, debater gênero nas escolas é uma necessidade para evitar o feminicídio e a homofobia, além de construir uma sociedade mais justa e igualitária onde todos tenham direito de viver e manifestar-se.

Com o crescimento dos índices de violência é perceptível as limitações do sistema de justiça criminal de lidar com o problema e a permanência de características patriarcais e violentas da sociedade brasileira torna-se um dever da escola trazer o debate à tona. Confirmando isso, Fernanda Vasconcelos nos aponta que o ato de criminalizar uma conduta ou aumentar as penas previstas para outras já existentes tem se mostrado uma estratégia bastante ineficaz para a diminuição de violências e/ou crimes em contextos em que sua aplicação se dá de modo isolado.

O que nos resta é seguir o conselho de Chimamanda Adinche que é preciso construir um mundo diferente, mais justo e com pessoas felizes, que sejam autênticos consigo mesmos. “E é assim que devemos começar: precisamos criar nossas filhas de uma maneira diferente. Também precisamos criar nossos filhos de uma maneira diferente” [Adichie, 2018, p.28]. Precisamos continuar lutando e debatendo questões de gênero nas Educação Básica.

REFERÊNCIAS

Dilza Porto Gonçalves possui graduação em Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal de Pelotas [1998], mestrado e doutorado em História Ibero-americana pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul [2008 e 2013]. Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e residente de pós doutorado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais no Centro de Estudos e Pesquisas em História da Educação, vinculada ao projeto *Pensar a Educação Pensar o Brasil [1822-2022]*. Desenvolvendo a pesquisa *Histórias e Memórias UEMT/UFMS [1969-2019]*. Atua na área de como professora de Prática de

Ensino em História, História Moderna, História da Educação no Brasil e Estudos de Gênero, com destaque para História do Feminismo.

AGÊNCIA PATRÍCIA GALVÃO. Dossiê feminicídio.

<https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/feminicidio/capitulos/o-que-e-feminicidio/>

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Sejamos todos feministas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

COUTO, Maria Aparecida Souza; CRUZ, Maria Helena Santana. Inserção de gênero no currículo de história e a formação para o trabalho docente. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 10, n. 23, p. 249-262, set./dez. 2017.

<http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v10i23.6764> | ISSN: 1983-6597 [versão impressa]; 2358-1425 [versão online].

MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: Um Aprendizado Pelas Diferenças* – Col. Cadernos da Diversidade. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2017.

RAGO, Margareth. *Feminizar é preciso: por uma cultura filógena*. São Paulo *Perspect.* vol.15 no.3 São Paulo July/Sept. 2001.

<https://doi.org/10.1590/S0102-88392001000300009>

REIS, T., org. *Manual de Comunicação LGBTI+*. Curitiba: Aliança Nacional LGBTI / GayLatino, 2018.

VASCONCELOS, Fernanda. *Sem debate franco sobre gênero, mulheres estão fadadas à violência doméstica*. [Entrevista]. In.

<http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/586182-sem-debate-franco-sobre-genero-mulheres-estao-fadadas-a-violencia-domestica-entrevista-especial-com-fernanda-de-vasconcellos>, [19/02/2019].

DESCOLONIZANO OLHARES: METODOLOGIA PARA COMPREENDER O NEGRO COMO UM SUJEITO HISTÓRICO

Luiz Gustavo Mendel Souza

As experiências adquiridas e analisadas neste texto são frutos de debates e discussões ocorridas em três cursos distintos: História e ensino de História, Estágio Docência e no curso de extensão "AFRO-BRASILIDADES: debates sobre a lei 10.539/03", todos ministrados por mim. A proposta inicial era analisar, junto aos discentes, as pinturas do século XIX elaboradas por Rugendas e Debret. O fator mais importante era coletar as primeiras impressões do alunado dos cursos de Ciências Humanas em relação às imagens apresentadas, para isto, elaborei questões como: o que vocês estão vendo na imagem? O que eles estão realizando? Quais as impressões iniciais que a pintura lhe proporciona?

As respostas iniciais dos alunos orbitavam o imaginário do negro igual a escravo no Brasil, não que suas falas estivessem erradas, afinal as pinturas selecionadas de Debret e Rugendas eram sobre o cotidiano do Brasil escravocrata. Mas as respostas limitavam-se apenas a estas questões, só havia uma forma de compreensão do real, a noção do trabalho escravo retratado pelos pintores. Os resultados dos meus questionamentos iniciais revelavam um olhar engessado dos alunos ao que se refere à representação do negro nas pinturas do século XIX. Os sujeitos presentes nas obras eram silenciados no momento em que eram expostos aos olhares dos alunos, nenhum discente manifestou qualquer análise para além do trabalho escravo presente nas primeiras pinturas.

Ecos da colonialidade:

O resultado inicial revela o quanto o empreendimento colonial deu certo no ensino brasileiro. Para compreender e analisar este tema amparo-me na abordagem *decolonial* seguindo as propostas elaboradas por Boaventura de Souza Santos, Maria Meneses [2009] e por Anibal Quijano [1992]. Inicio a discussão com o aparato teórico do sociólogo peruano, Aníbal Quijano classifica como *colonialidade do poder* um sistema de classificação social baseado na ideia de raça, um padrão de poder imposto através da violência colonial. Uma forma de dominação que se estende à política, economia, religião e cultura. Para a realização deste empreendimento, todas as epistemes que existiam fora do eixo eurocentrado foram silenciadas e assassinadas pelas armas coloniais, colocando no centro deste projeto uma forma hegemônica de compreensão da realidade, um complexo cultural denominado de Modernidade. O assassinato de todo e qualquer tipo de conhecimento para além da Modernidade é o que o sociólogo português Boaventura de Souza Santos denominou de *epistemicídio* [Souza Santos, 1997], este silenciamento é o alicerce que da produção do "outro". Nas palavras de Aníbal Quijano:

"Eso fue producto, al comienzo, de una sistemática represión no sólo de específicas creencias, ideas, imágenes, símbolos o conocimientos que no

servieran para la dominación colonial global. La represión recayó, ante todo, sobre los modos de conocer, de producir conocimiento, de producir perspectivas, imágenes y sistemas de imágenes, símbolos, modos de significación; sobre los recursos, patrones e instrumentos de expresión formalizada y objetivada, intelectual o visual. Fue seguida por la imposición del uso de los propios patrones de expresión de los dominantes, así, como de sus creencias e imágenes referidas a lo sobrenatural, las cuales sirvieron no solamente para impedir la producción cultural de los dominados, sino también como medios muy eficaces de control social y cultural, cuando la represión inmediata dejó de ser constante y sistemática" [Quijano, 1992, p. 12].

Dessa forma, o *epistemicídio* gerado pelas guerras e violências coloniais abriu o caminho para um padrão de poder que se estabeleceu através da classificação social dos povos não europeus. Em resumo, racionalidade/modernidade seria "un paradigma universal de conocimiento y de relación entre la humanidad y el resto del Mundo." [1992, p. 14]. A racialização dos povos ameríndios fundamentou a centralidade e a hegemonia da episteme europeia, a racionalidade/modernidade se construiu através da racialidade dos povos não europeus, em suma, a racialidade é a outra face da racionalidade/modernidade.

É importante ressaltarmos aqui que Boaventura de Souza Santos e Maria Meneses [2009] não propõem uma mudança de análise da realidade epistêmica e social por um único viés, pois, as *epistemologias do sul* são o acréscimo de mais arcabouços teóricos outros para complementar a teoria e metodologia eurocentrada.

No campo do ensino de História, os ecos da colonialidade manifestam-se no estabelecimento de uma História romântica do século XIX que narra os grandes acontecimentos e a biografia de heróis centrados no território europeu, legando a estes o título de História do mundo. No campo da historiografia, as demandas sociais e intelectuais do século XX por novos métodos de análises de fontes e pelo surgimento de sujeitos silenciados corroboraram para a elaboração da escola dos Annales, uma revolução historiográfica segundo Peter Burke [1991], para o surgimento da New Left Review inglesa, a Micro História italiana, a História Social e a Nova História Cultural, na segunda metade do século XX. Mesmo assim, os bancos escolares ainda encontram-se à margem destas discussões e tem sofrido com o constante desinteresse do alunado ao que se refere à disciplina [Cerri, 2011]. Porém, foi nas últimas décadas do século XX que o campo do ensino de História se aprofundou em pesquisas dentro e fora das salas de aula para a compreensão e a resolução dos entraves ocorridos entre a História e a realidade social e cultural das escolas [Monteiro, 2007]. Segundo o historiador Jörn Rüsen [2001], a dimensão cognitiva [que seria o campo de conhecimento alicerçado pela teoria e metodologia da História] da cultura histórica foi alvo dos principais empreendimentos dos historiadores desde o século XIX, tendo como consequência o distanciamento da ciência histórica na academia e as salas de aula. Este fosso entre a o campo científico e a comunidade escolar foi preenchido pelos profissionais da

Pedagogia, mas o autor propõe a assunção da responsabilidade pelos historiadores por este distanciamento da academia e a escola através da área da Didática da História.

A soma de uma História romântica localizada no contexto europeu e manifesta como mundial, junto à complexidade da realidade social das escolas do século XXI, tornam-se um terreno fértil para a perpetuação hegemônica do pensamento colonial. Nesta conjuntura, vemos gerações de indivíduos para além do norte epistêmico que não se percebem como sujeitos históricos, sendo silenciados e invisibilizados, não se enxergando como seres produtores de conhecimento. Segundo Boaventura de Souza Santos [2009], o norte e sul epistêmicos não são necessariamente geográficos, pois países como o Haiti e a Jamaica vivem a realidade da exploração do terceiro mundo enquanto a Austrália gozaria dos privilégios dos países europeus. A fronteira epistêmica que demarca o norte e o sul global é o que o autor denomina de “linha abissal”, um verdadeiro abismo que separa aqueles que são tratados como “seres” daqueles que nunca serão tratados como tal.

Este é o efeito da morte epistêmica proporcionada pela conquista colonial, que mesmo após séculos, ainda conserva sua dominação através das narrativas pautadas no eurocentramento [Quijano, 1999]. O legado deste padrão de poder é o desconhecimento total de formas outras de produção de conhecimentos, religiões, culturas e, o mais importante para este texto, de sujeitos históricos.

Dialogando com a primeira imagem:



Jean Baptiste Debret, Voyage Pittoresque et Historique au Bresil [Paris,1834-39], vol. 2, plate 18, p. 65. [Copy in the John Carter Brown Library at Brown Universit]

A primeira imagem que mostrei para os discentes é esta obra de Jean-Baptiste Debret que se encontra no livro “A viagem pitoresca e histórica no Brasil”. A escolha desta não foi por acaso, a figura em questão está

presente em muitos livros didáticos retratando o cotidiano do Brasil escravista, quando perguntados se já tiveram contato com esta imagem, cerca de oitenta e cinco por cento dos alunos [somando os três cursos] afirmaram conhecê-la. Mas, mesmo assim, foi impressionante notar que, os olhos dos alunos concentraram-se apenas nos quatro corpos trabalhando. Depois de uma rodada de questionamentos como: vocês conhecem esta imagem? Onde vocês tiveram contato com ela? O que vocês conseguem perceber nesta imagem? Quais as impressões iniciais que esta imagem lhes proporciona? Muitos dos alunos responderam que a conheciam dos livros didáticos e que tiveram contato em conteúdos relacionados à escravidão no Brasil e ao ciclo de exploração do açúcar. Mas o fator crucial nas respostas oferecidas era o foco dos discentes centrados na mão-de-obra escrava.

Após o primeiro momento da análise das fontes, perguntei se eles não haviam percebido as estruturas complexas nas quais as pessoas estavam operando. Em questão de perspectiva, tanto os dois primeiros quanto os dois homens de trás, trabalhavam em máquinas refinadas que os auxiliavam a cerrar vigas enormes de madeira. Este questionamento foi seguido da explicação sobre conceito de *epistemicídio* [Souza Santos, 1997] e construção do "outro". A chave analítica de Aníbal Quijano tornou-se um instrumento de compreensão do real para que os alunos entendessem o porquê deles não conseguirem enxergar os indivíduos na imagem como produtores de conhecimentos de mecânica voltados para o trabalho. Para todas as turmas questionadas a única mensagem possível era um conjunto de escravos trabalhando. Essa resposta hegemônica é o que considero como a materialização da colonialidade do poder imposta pela classificação social denominada de raça. Sob essa perspectiva, os negros não são produtores de conhecimento, muito menos sujeitos históricos, são vistos como mera massa de mão-de-obra escrava.

Aproximo-me aqui do argumento de Luiz Antônio Simas e Luiz Rufino [2019] relacionado aos *saberes de fresta*, operados pelos sujeitos rotulados como marginais. Ambos os autores defendem que não precisamos ter um olhar paternalista para com os sujeitos historicamente subalternizados tratando-os como vítimas vulneráveis e incapazes de agir, mas compreender a complexidade e o refinamento de seus saberes e a importância destes para a construção histórica, econômica, social e cultural brasileira. Ao aguçar a perspectiva analítica para além dos quatro corpos dos escravizados trabalhando, podemos enxergar o refinamento dos saberes operados por estes, é uma forma de descolonização do olhar e o caminho possível para o encontro do sujeito histórico.

A invisibilização do negro tanto em ser quanto produtor de saber, remete-nos às observações de Frantz Fanon no tocante à *zona de não-ser* [Fanon, 2008]. Uma zona maniqueísta imposta pela violência colonial [Bernardino-Costa, 2016, p.508]. Nas palavras de Fanon:

"Mesmo expondo-me ao ressentimento de meus irmãos de cor, direi que o negro não é um homem. Há uma zona de não-ser, uma região extraordinariamente estéril e árida." [Fanon, 2008, p. 26]

Os efeitos do pertencimento à *zona de não-ser* são perceptíveis quando um número significativo de alunos do curso de História, expostos à fonte acima, não percebem nada além da mão-de-obra escrava dos quatro indivíduos. Percebo na análise destes dados a vitória do projeto colonial, digo isto, pois, este tipo de exercício revela o quanto precisamos treinar o nosso olhar para desvelar [Du Bois, 1999] a colonialidade do poder. Podemos compreender melhor os negros como habitantes da zona do não-ser na análise da próxima imagem.

A segunda imagem:



Jean-Baptiste Debret, Voyage Pittoresque et Historique au Bresil [Paris,1834-39], vol. 2, plate 36, p. 113 [top].

A segunda imagem passou pelo mesmo processo analítico da primeira, seguindo os mesmos questionamentos. Nela os discentes esforçaram-se para compreender a utilização das cordas e das madeiras para o transporte do barril. Mas, mais uma vez um fator importante tornou-se invisível aos olhos nos futuros historiadores. Gostaria de propor aqui que o leitor realize uma observação minuciosa da imagem antes de seguir para o próximo parágrafo.

Nossos olhares colonizados nos impossibilitam de enxergar o óbvio: são escravizados e estão trabalhando de fato, mas suas indumentárias não indicam uma padronização massificada. Pelo contrário, cada escravizado na imagem porta um chapéu diferenciado e uma forma própria de utilizar e se vestir com os tecidos. Esta não é uma simples análise da obra de Debret, pois uma grande parte das pinturas contidas em “Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil” é dedicada ao a vida cotidiana presente nas ruas do Rio de Janeiro. Jean-Baptiste Debret chegou ao Brasil junto equipe de artistas franceses que fundariam a Academia de Belas Artes a pedido do príncipe regente, futuro D. João VI. Segundo Jacques Leenhardt professor da École des Hautes Études e pesquisador das obras de Debret:

“Fora dessa atividade “oficial” e do ensino privado, Debret dedica a maior parte do tempo que lhe sobra a um outro tipo de obra, considerada inferior na hierarquia dos gêneros da pintura, mas que constitui, hoje em dia, o maior motivo para o seu reconhecimento. Essa outra vertente é totalmente orientada para a representação fiel e documental da vida cotidiana, aquela vivida sobretudo nas ruas do Rio de Janeiro, capital do Império, das primeiras décadas do século XIX.”[Leenhardt, 2013, p.511]

Ainda seguindo a tese de Leenhardt, o artista francês oitocentista viveu a dualidade de ser pago para pintar a glória e o esplendor da Corte portuguesa, mas, nas horas vagas, buscava representar a realidade social brasileira através de seus desenhos sobre vida cotidiana das ruas. O olhar artístico de Debret foi atravessado pela experiência da Revolução Francesa, o que despertou uma sensibilidade pictórica para a ilustração do povo e da rua no início do século XIX, material este que culminou na publicação dos três volumes de “Viagem Pitoresca e Pitoresca ao Brasil”.

Não foram apenas corpos trabalhando que Debret nos legou, há toda uma vida cotidiana que nos revela uma realidade social permeada de sujeitos históricos ocupantes do espaço público brasileiro. Seus costumes e culturas estão manifestos nas fontes históricas, mas o olhar colonializado desumaniza e apaga qualquer episteme outra que possa surgir nestes documentos. Temos que nos afastar da perspectiva monoracionalista e utilitarista que compreende a realidade apenas pelo olhar econômico [Stallybrass, 2008].

A superação de um olhar colonializado demanda um esforço analítico e crítico da compreensão do real, um movimento que não se limita à esfera acadêmica, mas uma responsabilidade política. Um compromisso social que fará emergir as epistemes silenciadas pelo “lado oculto da modernidade”, segundo Walter Dignolo:

O pensamento descolonial e as opções descoloniais [isto é, pensar descolonialmente] são nada menos que um inexorável esforço analítico para entender, com o intuito de superar, a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade, a estrutura de administração e controle surgida a partir da transformação da economia do Atlântico e o salto de conhecimento ocorrido tanto na história interna da Europa como entre a Europa e as suas colônias, como veremos a seguir. [Dignolo, 2017, p. 6]

No tocante a este quesito, a Antropologia dos Objetos demonstra o quanto à noção de mercadoria é apenas uma fase na vida dos objetos [Kopytoff, 2008]. Os valores culturais e as formas como as coisas materiais são utilizadas revelam muito da realidade dos grupos sociais que as operam. Na imagem de Debret vemos um conjunto de homens trabalhando, mas cada um está vestido de forma única e com objetos bem específicos que ornaram suas indumentárias. Se utilizássemos apenas uma perspectiva utilitarista não entenderíamos como um escravizado do século XIX teria direcionado sua fonte de renda para a aquisição de um tecido específico, um chapéu e

uma bolsa pessoal. Estas rendas seriam fruto de negociações entre os escravizados com seus donos para a prestação de serviços a terceiros nos fins de semana e dias santos, uma forma de arrecadação negociada para a compra de sua futura alforria. Mas o que estes objetos na imagem indicam é a manifestação da subjetividade destes sujeitos na ocupação do espaço público. As formas de apropriação dos materiais e como eles os utilizam pode-se perceber as características culturais dos grupos sociais e étnicos eles pertenciam.

A terceira imagem:



Johann Moritz Rugendas, Voyage Pittoresque dans le Bresil.

A aula se encerra com esta imagem de Johann Moritz Rugendas sobre a festa da Nossa Senhora do Rosário, santa Padroeira dos negros, descrição e título desta imagem. Eu peço para que os alunos centrem suas observações na ornamentação ostententosa das vestimentas do rei e da rainha do congo ao centro. Estas representações contrastam com a presença dos demais sujeitos representados na pintura, todos estão com os pés descalços. Tanto para a realização da festa quanto para a ornamentação do rei e da rainha do congo houve um gasto oneroso, estes custos eram cobertos pela arrecadação das irmandades leigas. A festa da Nossa Senhora do Rosário traz à tona um fenômeno que é a resitência religiosa festiva, a "fresta pela festa" [Simas e Rufino, 2019]. A festa era organizada pelas irmandades negras, que segundo Larrisa Vianna:

"As irmandades eram associações religiosas que permitiam a agregação dos negros de modo relativamente autônomo, em torno da devoção a um santo católico em particular. Espalhadas por diversas áreas do Brasil escravista desde o século XVII, tais associações destacavam-se como locais de solidariedade e ajuda mútua para seus integrantes." [Vianna, 2012]

Estes espaços de sociabilidade e solidariedade eram também espaços de construção e reconstrução de identidade negra, africana e brasileira dentro de uma sociedade escravocrata, patriarcal e cristã [Karasch, 2000]. Mais

uma vez, os soldos dos libertos e escravizados eram de suma importância para a manutenção das irmandades leigas e a realização dos festejos religiosos. As irmandades religiosas eram responsáveis pelo enterro e pelo cuidado das almas dos mortos de sua comunidade. O zelo pela memória e pelos restos mortais dos ancestrais era a argamassa que unia a tradição africana com as devoções realizadas nos templos religiosos cristãos [Heywood, 2009]. Os festejos católicos como o Divino Espírito Santo [Abreu, 1999], as congadas [Mello e Souza, 2003; Heywood, 2009; Gabarra, 2009] as folias de Reis [Gomes, 2003; Souza, 2012] eram *frestas festivas* das irmandades leigas que construíam e reconstruíam marginalmente as identidades dos escravizados e libertos em plenas datas comemorativas dos santos cristãos. Tais como as *táticas* dos fracos de Michel de Certeau, estas ações seriam as artimanhas das camadas subalternas para operação e articulação de seus mecanismos de resistência em meio à dominação *estratégica* da classe dominante e do Estado [Certeau, 2011].

Entender elaboração da *fresta pela festa* religiosa e o dispêndio ostentoso na organização destas é de suma importância para compreendermos a articulação de uma episteme outra para que opera com *táticas* cotidianas para ocupar o espaço público. Uma articulação não é somente religiosa, ela é, sobretudo, política, assim como econômica e cultural. Os festejos religiosos ligados às irmandades negras que estão presentes nos documentos históricos e permeiam o cotidiano brasileiro atual são legados de lutas e resistências negras. Frutos de *negociações e conflitos* [Reis e Gomes, 1999] com o Estado que já foi colonial, imperial e atualmente republicano, além da camada dominante da sociedade brasileira.

Conclusão

O movimento proposto não foi suplantado o senso comum, pois a questão principal não se encontra na superfície, pelo contrário, ela está na base das teorias e metodologias científicas modernas, amparadas pela racionalidade. A prova disso foi que as análises das imagens foram realizadas por e com futuros pesquisadores do ramo da História e não com alunos do Ensino Básico. A proposta de descolonização dos olhares foi pautada no impacto gerado ao colocar cientistas sociais frente a frente com os seus próprios preconceitos. Enxergar o sujeito histórico nas imagens é buscar a episteme por ele produzida através de suas tecnologias, ou entender a apropriação de objetos e festas como espaços de sociabilidade formadora e mantenedora de identidades étnicas de resistência em uma sociedade hierárquica, cristã, patriarcal e escravista.

Entendo a descolonização dos olhares como um ato político, aproximando-me de Paulo Freire [1989] no tocante a questão da alfabetização de adultos como uma forma de leitura e [re] escrita da realidade. Pois, a leitura crítica de mundo é o fator fundamental para a autoconsciência compreensão do espaço que cada um ocupa no mundo e a criação de mecanismos e estratégias de combate às injustiças. A metodologia apresentada no

decorrer deste texto é, acima de tudo, um movimento de mudança de atitude crítica perante aos sujeitos históricos silenciados e racializados.

REFERÊNCIAS

Luiz Gustavo Mendel Souza é doutor em Antropologia pela UFF. Professor substituto na disciplina de Ensino de História da Universidade Federal Fluminense e professor de História da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

ABREU, Martha. *O império do Divino: festas religiosas e cultura popular no Rio de Janeiro, 1830-1900*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, São Paulo: FAPESP, 1999.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. A prece de Frantz Fanon: Oh, meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona!. In: *Civitas*, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 504-521, jul.-set. 2016

BURKE, Peter. *A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales 1929-1989*. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

CERRI, Luís Fernando. *Ensino de História e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1, artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2011.

DU BOIS, W. E. B. *As almas do povo negro*. Rio de Janeiro: Ed. Lacerda, 1999.

FANON, Frantz. *Os Condenados da Terra*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira, 2008.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GABARRA, Larissa Oliveira e. *O reinado do Congo no Império do Brasil: o congado de Minas Gerais no século XIX e as memórias da África Central*. Tese de doutorado, PUC: Rio de Janeiro, 2009.

GOMES, Tiago de Melo. Para além da casa da tia Ciata; outras experiências no universo cultural carioca, 1830-1930, In: *Afro-Ásia*, 29/30, 2003

HEYWOOD, Linda M. [Org.]. *Diáspora negra no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2009.

KARASCH, Mary. *A vida dos escravos no Rio de Janeiro [1808-1850]*. São Paulo, Companhia das Letras, 2000.

KOPTOFF, Igor. A biografia cultural das coisas: a mercantilização como A biografia cultural das coisas: a mercantilização como processo. In: APPADURAI, ARJUN. *A vida social das coisas*. Niterói: EDUFF, 2008.

LEENHARDT, Jacques. Jean-Baptiste Debret: um olhar francês sobre os primórdios do império brasileiro. In: *SOCIOLOGIA & ANTROPOLOGIA*. Rio de Janeiro: V. 06.03: 509-523, Novembro, 2013.

MELLO E SOUZA, Marina de. *Reis negros no Brasil escravista. História da festa de coroação de Rei Congo*. Belo Horizonte, Editora da Universidade de Minas Gerais, 2002,

MIGNOLO, Walter. COLONIALIDADE O lado mais escuro da modernidade. In: *REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS SOCIAIS* - VOL. 32 Nº 9 [Tradução de Marco Oliveira]

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro, Editora Mauad, 2007.

QUIJANO, Aníbal. COLONIALIDAD Y MODERNIDAD/RACIONALIDAD. In: *Perú Indíg.* 13[29]: 11-20, 1992.

_____. A colonialidade do poder e classificação social. In: SOUZA SANTOS, Boaventura e MENESES, Maria Gutierrez [orgs.]. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: CES, 2009.

REIS, João José e SILVA, Eduardo. *Negociações e Conflito; a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UNB, 2001,

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. *Flecha no tempo*. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SOUZA, Luiz Gustavo Mendel. *No caminho dos mestres: um estudo sobre folia de reis Nova Flor do Oriente em São Gonçalo na segunda metade do século XX*. São Gonçalo, 2012, 167 f. Dissertação [Mestrado em História Social – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2012.

SOUZA SANTOS, Boaventura e MENESES, Maria Gutierrez [orgs.]. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: CES, 2009.

_____. *PELA MÃO DE ALICE: O social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 4. ed, 1997.

SOUZA, Marina Mello e. *Reis negros no Brasil escravista: história da festa de coroação de Rei Congo*. Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2002

STALLYBRASS, Peter. O casaco de Marx. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

VIANNA, Larissa. Irmandades, festas e sociabilidade negra no Brasil escravista. In: ABREU, Martha; MATTOS, Hebe; DANTAS, Carolina Viana. O Negro no Brasil.

ESTUDOS DE GÊNERO, ENSINO E PESQUISA: TEMAS SENSÍVEIS EM TEMPOS SOMBRIOS

Mônica Karawejczyk e Marlise Regina Meyrer

Como professoras do ensino superior, temos nos dedicado a pesquisar questões que envolvem os estudos de gênero e a história das mulheres. Até o início dos anos 2000 quase não havia bibliografias sobre essas temáticas no Brasil, sendo que podemos considerar que esse campo de estudos ainda se encontra em processo de consolidação. Na área do Ensino, o tema ganhou maior destaque a partir do Plano Nacional de Educação [2006] e Diretrizes Nacionais de Educação [2013]. Esse processo, no entanto, encontra-se ameaçado frente ao avanço de um pensamento conservador no Brasil, quando uma abordagem generificada da História está sendo constantemente questionada, seja pelos poderes públicos através de censura, cada vez mais explícita, ou pela mídia, especialmente a digital.

Apesar de tal constatação, percebemos que, desde 2010 há uma verdadeira explosão de publicações acadêmicas e paradiáticas sobre os estudos de gênero, bem como @s discentes têm demonstrado um interesse cada vez maior sobre a temática. Temos percebido, nas salas de aula, um real interesse entre @s graduand@s de história por esta temática, o que tem motivado tanto o aparecimento de grupos de estudos voluntários em horário alternativos das aulas em algumas universidades, quanto o aparecimento de coletivos feministas que procuram através da internet visibilizar cada vez mais as temáticas de gênero.

Temos aqui a intenção de dar visibilidade para os estudos de gênero e, nesse sentido, acreditamos ser importante falar das nossas próprias pesquisas, até como uma forma de depoimento. São duas realidades diversas, mas que ilustram bem como a temática tem influenciado nossas escolhas enquanto professoras. Optamos em fazer tais relatos na primeira pessoa como forma de nos apoderar da fala e diferenciar as experiências vivenciadas por cada uma das autoras.

Mônica: desde minha graduação tenho me pautado em pesquisar sobre a história das mulheres, contudo, não havia nenhuma disciplina, no início dos anos 2000, na UFRGS, que focasse nesse tema ou nos estudos de gênero. Mesmo assim me interessei em saber mais sobre a vida de uma mulher, Christine de Pisan, que em pleno medievo havia escrito um tratado abordando temas como a educação feminina, esse foi o tema do meu TCC na época e serviu de base para outros estudos e publicações [Karawejczyk, 2016]. Já no meu mestrado eu procurei identificar se houve alguma movimentação em prol do voto feminino no Rio Grande do Sul nos anos iniciais de 1930, pois a bibliografia especializada somente dava destaque para manifestações no Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Norte. A fonte principal de consulta foi um jornal de Porto Alegre, o *Correio do Povo*. Eu me referia as minhas pesquisas, na época, mais como história política e que eu trabalhava com a imprensa do que identificava a minha proposta

com os estudos de gênero. Somente quando eu comecei o doutorado é que as questões de gênero realmente tomaram vulto para mim e, nesse momento, passei a frequentar as reuniões do GT de Estudos de gênero da ANPUH-RS, e partilhar leituras e angústias com @s colegas que participavam dos encontros. Tais reuniões me ajudaram muito e eu percebi a complexidade do tema e das mais variadas abordagens que ele proporciona.

Creio que os estudos de gênero nos permitem ter outro olhar para as fontes, também percebi que não era simplesmente acrescentar as mulheres na história, mas sim de se pensar as relações entre homens e mulheres e no modo como acabamos socializando de forma diferente meninos e meninas, de como criminalizamos certas atitudes e como isso é uma construção da cultura em que cada um está inserido e do contexto em que nossas histórias são vividas. Foi nas reuniões do GT que acabei me dando conta de que quando falamos de história das mulheres - nas nossas pesquisas e nas nossas aulas - temos que particularizar nossas falas, nossos temas. Afinal de que mulheres estamos falando? A partir de tais questionamentos, novas perspectivas começaram a ser abordadas e minha tese, recém-publicada, é uma prova disso. *As filhas de Eva querem votar: uma história da conquista do sufrágio feminino no Brasil* [2020] procura salientar os personagens, homens e mulheres que fizeram parte da campanha em prol da cidadania feminina no Brasil, mostrando suas relações e as limitações impostas pelo período em que viveram. Logo após ter terminado o doutorado passei um tempo na Fundação Biblioteca Nacional como pesquisadora-residente e lá pude me dedicar a pesquisar mais sobre a conquista do voto feminino e percebi como esse novo olhar sobre as fontes me tem proporcionado outras leituras e surpresas [Karawejczyk, 2019]. Atualmente tenho me dedicado a lecionar e a pesquisar sobre as temáticas de gênero na PUCRS e a parceria com Marlise Meyrer, desde 2018, tem se mostrado profícua e inestimável. Refinar, aguçar, generificar meu olhar como pesquisadora e, agora, como professora, foi a contribuição que os estudos de gênero acabaram por me proporcionar.

Marlise: ao olhar retrospectivamente para meu passado acadêmico, que se iniciou na década de 1980, no curso de graduação, a primeira lembrança que me vem em mente é a daquela realidade social em que, para maioria alunas mulheres, como eu, a graduação em História foi uma opção, dentre tantas outras no rol das licenciaturas, criadas nos tempos da ditadura, e que mudaram radicalmente o perfil dos professores no país. Neste contexto, grande parte das

alunas foi construindo sua formação lentamente ao mesmo tempo em que tinha filhos e atendia aos desígnios de mãe e esposa, cobrados pela sociedade, bem diferente do alunato jovem de hoje, que termina a graduação com a idade que eu iniciei e encaminha-se direto para o Mestrado e Doutorado. Parto desse relato pessoal "fundador" do meu "eu", pesquisadora dos temas sobre gênero, para chamar atenção de como o impulso que tiveram os estudos sobre a História das Mulheres, desde os anos 1980 e posteriormente de gênero, relacionam-se com a

experiência/vivência feminina de exclusão e exploração, possibilitando um olhar crítico sobre a sociedade patriarcal do mundo ocidental. É consenso que grande parte das historiadoras consolidaram seus estudos a partir de uma prática militante feminista. No caso brasileiro, o maior acesso feminino ao ensino superior contribuiu para a expansão desses estudos, como foi o meu caso. Já na graduação, no meu TCC, acabei por pesquisar parte da minha vida e do meu lugar, quando abordei o protagonismo das mulheres no mundo do trabalho na região do Vale dos Sinos. Minha intenção foi, a partir das histórias oficiais que tinham protagonistas masculinos, identificar o papel das mulheres naqueles contextos, ou as histórias que não foram contadas. Dei o título a esse trabalho: "Apesar de ser mulher", citando a fala de uma de minhas entrevistadas. Foi meu primeiro contato com uma bibliografia, à época ainda incipiente sobre a História das Mulheres, cito Michelle Perrot, Margareth Rago, Heleith Saffiotti, Maria Valéria Junho Penna e Mirian Moreira Leite. Em minha dissertação intitulada: "Evangeliches Stift: uma escola para moças das melhores famílias" - estudei uma escola evangélica alemã para moças fundada em 1886. Foi o momento de um aprimoramento intelectual, quando a relação entre, minhas experiências e a teoria, passaram a construir novos significados sobre minhas pesquisas.

As leituras específicas sobre História das Mulheres, que foram aprofundadas, somaram-se textos de Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Natalie Davis. Também sobre a educação feminina: Eni Mesquita Samara, Guacira Louro, Elza Nadai. Nesse trabalho me preocupei com o que hoje identificamos como a interseccionalidade, discutindo gênero, etnia e classe social no espaço social da instituição escolar estudada. Parte desse trabalho foi publicado, em formato e-book e impresso, em parceria com Daniel Luciano Gevehr [Meyrer; Gevehr, 2014]. Meu projeto do doutorado foi fruto de minha experiência docente no curso de Comunicação da UNISINOS, quando, estudando para a disciplina de História da Comunicação, e pesquisando a história da imprensa, deparei-me com a riqueza das revistas ilustradas, em especial a revista *O Cruzeiro*. Na tese, intitulada "Representações do desenvolvimento nas fotorreportagens da revista *O Cruzeiro* [1955-1957]", analisei as representações sociais veiculadas nas fotorreportagens da revista como parte de um projeto pedagógico que visava, em última análise, inserir o Brasil no mundo dito "civilizado". Embora nessa pesquisa não tenha me dedicado especificamente à história das mulheres, um dos capítulos discute o papel pedagógico da revista na construção de estereótipos sobre a mulher brasileira, como nas reportagens sobre os concursos de Miss Brasil. A tese foi publicada também em e-book [Meyrer, 2017]. De 2012 a 2017 integrei o corpo docente do curso de História e Pós-graduação em História da Universidade de Passo Fundo [UPF], onde acabei orientando a maioria das monografias e dissertações sobre história das mulheres.

Ao mesmo tempo, organizei grupos de estudos de Gênero e História Oral na Instituição que resultaram em dois trabalhos audiovisuais e um livro. O primeiro trabalho foi uma pesquisa sobre a antiga rua do meretrício da cidade e um cassino de luxo no local, que funcionava como local de

encontros. A partir da História Oral, produzimos o documentário: “XV de Novembro: fronteiras da [in]tolerância” e um livro com o mesmo título [Meyrer, 2016]. Outra produção foi o vídeo *Gênero, Educação e Sexualidade* [acesso on-line, indicação nas referências] que apresenta entrevistas com nove jovens sobre suas experiências recentes no espaço escolar. A questão de como as relações de gênero são tratadas e “sentidas” no espaço escolar, foi definida a partir do interesse do grupo, que se pautou por temas “incômodos”, muitas vezes traumáticos e da empatia com as dificuldades e sofrimento deles mesmos. Atualmente, desde 2018, integro o corpo docente do curso de graduação e pós-graduação em História da PUCRS, onde continuo a desenvolver projetos e pesquisas sobre História e relações de Gênero e orientando dissertações e teses sobre o tema. Também coordeno, junto com Mônica Karawejczyk, um grupo de estudos de Gênero. Ministramos, também em parceria, a disciplina do Programa do Pós-graduação em História: “História e Gênero: pesquisa e discussões historiográficas”. Nesse relato de minha trajetória, procurei mostrar como experiências de vida e profissionais pautadas pelas leituras teóricas, constituíram minha subjetividade, neste caso, um sujeito feminista e professora de história. Também evidencia a influência desse processo nas minhas práticas de ensino. Exemplo disso é que, em todas as minhas aulas, desde aulas sobre a Antiguidade Oriental, Idade Média ou Patrimônio as mulheres sempre estão presentes, evidenciando a indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

Os relatos de nossas experiências acadêmicas servem para evidenciar, a partir de percursos pessoais, a trajetória dos estudos de gênero na historiografia, bem como no ensino sobre essas temáticas nos cursos de graduação. Temos observado que as pesquisas que se tem debruçado sobre os estudos de gênero têm mostrado uma variedade de abordagens e de fontes. Com fins de exemplificar essa nossa constatação, passamos a apresentar os trabalhos que participaram de um dos Simpósios Temáticos [STs] do Encontro de Pesquisas Históricas, organizado pelos estudantes do curso de História, ocorrido no ano de 2019, na universidade em que trabalhamos a PUCRS. No ST Gênero e História das Mulheres observamos que a maior parte dos trabalhos foi proposta por mulheres. Analisando os resumos apresentados as palavras mais utilizadas foram: “invisibilidade histórica” e “resgate da trajetória” para justificar as pesquisas. Tais trabalhos se concentravam a analisar o espaço urbano, nos séculos XX e XXI e com foco na história das mulheres. Chama a atenção além do enfoque o uso das fontes mais diversas, tais como literatura; periódicos, tanto da grande imprensa quanto de uma imprensa especializada; entrevistas; textos sagrados; anais de conferências; quadrinhos; fotografias e pinturas; processos-crimes; documentos de instituições das mais diversas; discursos medico-psiquiátricos; filmes; depoimentos pessoais; processos trabalhistas; discursos jurídicos, entre outros.

Essa nos parece ser a marca das pesquisas atuais, uma ênfase maior na história das mulheres, com uma diversidade de fontes e abordagens, mas quase todas voltadas para o espaço urbano e para o último século. O foco tem sido quase sempre a conquista do espaço público e urbano, como o

espaço da fala, da legitimação do uso da palavra e dos espaços de poder bem como da divulgação dessa palavra, através da escrita ou de imagens, por exemplo.

Apesar de tal constatação também queremos destacar que, se desde os anos 1980 o tema dos estudos de gênero e da história das mulheres tem cada vez mais despertado interesse d@s pesquisador@s, a partir da década de 2010, tem obtido cada vez mais visibilidade e tem se tornado mais desafiante depois dos ataques proferidos por vários setores ao que tem se convencionalizado chamar de "ideologia de gênero". O que parece estar contribuindo para disseminar crenças equivocadas sobre o conceito de gênero é certa incompletude na forma como o termo gênero é compreendido. Os que criticam utilizam a palavra como fosse sinônimo de sexo biológico, caracterizando o homem e a mulher. Contudo nos estudos de gênero, a palavra é compreendida e utilizada de forma mais aprofundada, como uma categoria de análise que ajuda a pensar a maneira como as ações e posturas, dos homens e das mulheres, são determinados pela cultura em que estão inseridos [Scott, 2008].

Isso nos leva a questão da divulgação da história e do nosso papel como educadoras e pesquisadoras dessas questões, passamos a nos perguntar como deter essa onda de desinformação e intolerância? Temas que precisamos enfrentar e que podemos situar no que denominamos de *temas sensíveis* que precisam ser problematizados no âmbito escolar em todos os níveis. Entendemos aqui os temas sensíveis como: "temas controversos, cujo tratamento no espaço público se vê particularmente dificultado ou tensionado pelas implicações políticas, éticas e memoriais que acarretam, pelas hipersensibilidades ou irracionalidades que, em consequência despertam" tal como a definição de Vera Carnovale [Andrade, Balestra e Gil, 2018, p.17].

A latência do tema, os setores que mobiliza e sua intensa circulação, abala o sistema de poder enraizado na família patriarcal e no sistema heteronormativo. Essas questões são fundamentais para pensarmos a pesquisa e o ensino em história. Ou seja, nossas pesquisas sobre o passado mobilizam questões sensíveis do presente? Ou, nossas pesquisas e a prática de ensino estão dando conta de responder as questões sensíveis do presente? Em que medida o saber acadêmico pode interferir nas questões sensíveis e contribuir para uma sociedade mais justa, mais humana, mais democrática?

Desde o momento em que nos foi feito o convite para participar desse simpósio estávamos em dúvida sobre o que abordar. Falar sobre as nossas pesquisas e trajetórias como professoras? Falar sobre o que são os estudos de gênero? Sobre os mais recentes ataques a pesquisa e a academia? Sobre a angústia que tem permeado a vida acadêmica e a insegurança que tem nos colocado, nós como pesquisador@s, professor@s, estudantes em constante tensão e com um sério comprometimento da nossa própria saúde mental? Abordar a sensação de isolamento, fatalidade, incompreensão que está permeando ultimamente os corredores das nossas universidades?

Decidimos fazer um misto de depoimento/desabafo, pois esse é o momento de nos posicionarmos e colocarmos os temas sensíveis na mesa de discussão, partindo das nossas vivências, experiências e dos temas sensíveis que percebemos estar permeando a sociedade. Cabe-nos destacar que esse processo deve levar em consideração a subjetividade do/da historiador/a, que nossa prática não é alheia às crenças, aos sistemas de valores e as visões de mundo de cada um.

Para finalizar queremos lembrar que, no início do século XX, algumas mulheres se uniram para lutar por alguns direitos básicos, como o direito a ter uma educação de qualidade, de ter um trabalho com uma boa remuneração, de ter o direito de participar da vida política do seu país, de ter direito de escolher se iriam ter ou não ter filhos e até mesmo o direito de simplesmente andar livremente pelas ruas sem ser importunadas. Muitas dessas demandas as mulheres conquistaram ao longo de um século, outras ainda são apenas desejos e promessas, mas elas deixaram uma lição importante no nosso entender: não devemos deixar as adversidades nos impedir que lutar pelo que acreditamos ser o certo.

Fomos convidadas para participar de um evento acadêmico, em um momento de desmonte e ataque das universidades e das pesquisas em ciências humanas, com cortes governamentais significativos, que impactam diretamente no ensino e na pesquisa histórica. Em um momento que nossa profissão está sendo tão atacada e desacreditada – momentos como estes nos proporcionam a oportunidade de fazer uma reflexão sobre nossa trajetória e, no nosso entender, devem ser celebrados como momentos de luta e de resistência. Acreditamos que é o momento tanto de repensar a nossa profissão e o modo como nos relacionamos com a sociedade quanto a forma como divulgamos o conhecimento que produzimos na academia. Como bem abordou o samba-enredo da escola de samba Mangueira em fevereiro de 2019 – está na hora de: “tirar a poeira dos porões – abre alas pros teus heróis de barracões [...] dos brasis que se faz um país de Lecis” e nós acrescentamos, um país de dandaras, de Dilmás, de Marias, de Marieles e de tod@s nós.

REFERÊNCIAS

Mônica Karawejczyk é historiadora, professora, pesquisadora e feminista. Doutora em História pela UFRGS, atualmente professora colaboradora do PPG História PUCRS e bolsista PNPd-CAPEs.

Marlise Regina Meyrer é historiadora, professora, pesquisadora e feminista. Doutora em História pela PUCRS, atualmente professora permanente da Escola de Humanidades e do PPG História PUCRS.

ANDRADE, Juliana Alves de; GIL, Carmem Zeli de Vargas; BALESTRA, Juliana Pirola. Ensino de História, Direitos Humanos e Temas Sensíveis – Apresentação/Dossiê e Entrevista – Vera Carnovale: A dor do outro como tema nas aulas de história. Revista História Hoje, vol. 7, nº 13, 2018.

KARAWAJCZYK, Mônica. *As filhas de Eva querem votar: uma história da conquista do sufrágio feminino no Brasil*. Porto Alegre: Edipucrs, 2020.

KARAWAJCZYK, Mônica. Christine de Pisan: uma filósofa no medievo?!. In: PACHECO, Juliana [Org.]. *Filósofas: a presença das mulheres na filosofia*. Porto Alegre: Editora Fi, 2016. Disponível em: <http://www.editorafi.org/filosofas>

KARAWAJCZYK, Mônica. *Mulher deve votar? O Código Eleitoral de 1932 e a conquista do sufrágio feminino através das páginas dos jornais Correio da Manhã e A Noite*. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

MEYRER, M. R. *Representações do desenvolvimento nas fotorreportagens da Revista O Cruzeiro [1955-1957]*. Passo Fundo: UPF Editora, 2017.

Disponível em:

http://editora.upf.br/images/ebook/representacao_desenvolvimento_rev_o_cruzeiro.pdf

MEYRER, Marlise Regina [Org.]. *Quinze de Novembro: Fronteiras da [in]tolerância*. Passo Fundo [1945-1955]. São Leopoldo: Oikos editora, 2016. Disponível em:

[http://oikoseditora.com.br/files/Quinze%20de%20novembro%20-%20E-Book%20\[2\].pdf](http://oikoseditora.com.br/files/Quinze%20de%20novembro%20-%20E-Book%20[2].pdf).

MEYRER, Marlise Regina [org.]. Documentário – “Gênero, Educação e Sexualidade”, disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=71v4yI5C6Ao>

MEYRER, Marlise Regina [org.]. Documentário – “XV de Novembro: fronteiras da [in]tolerância”, disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=4h5LnzC-3_0

MEYRER, Marlise Regina; GEVEHR, Daniel Luciano. *Gênero, identidade étnica e poder: mulheres na imigração alemã no Rio Grande do Sul*. Passo Fundo: Ed. UPF, 2014. Disponível em: <http://editora.upf.br/index.php/e-books-topo/41-historia-area-do-conhecimento/92-genero-identidade-etnica-e-poder>.

SCOTT, Joan. El género: una categoría útil para el análisis histórico. In: *Género e historia*. México: FCE, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2008, p.48-74.

O ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE PANDEMIA DE CONVID-19

Patrícia Rodrigues Augusto Carra

A oportunidade de participar desta mesa e o processo de reflexão sobre a abordagem da temática coincidiram com as normas de prevenção e combate à pandemia de *coronavírus* no Brasil: o que me levou a rever minha proposta inicial de texto. Não é minha intenção e - creio não ser a pessoa mais habilitada para isso - discorrer sobre a pandemia. Minha ideia é, aproveitando a excelência desse espaço, interrogar - no contexto dessa mesa - sobre o exercício de nossas atividades docentes durante o período de isolamento ou quarentena; se o advento dessa pandemia e suas consequências e repercussões no plano social, político, cultural e econômico pontuaram nossas aulas.

Pretendo instigar a reflexão e a troca de experiências, pensar junto com esta mesa e os demais participantes deste colóquio. Creio ser legítima minha preocupação, contudo, escrevo este texto em meados de março. Quando nos encontrarmos, pode ser que algumas preocupações aqui expostas não se façam relevantes, assim como, estejam ausentes considerações essenciais. Prossigo acreditando que os frutos desse fórum serão as reflexões compartilhadas.

Uma das consequências vivenciadas, até o momento, foi a suspensão de atividades de ensino presenciais e - em diversas instituições de educação [tanto de nível superior quanto de Educação Básica] - a manutenção das aulas, ou de parte dessas, utilizando as tecnologias digitais de ensino para a oferta de aulas e/ou de atividades didáticas à distância. Aparentemente, o sistema mais utilizado está sendo a plataforma digital *Moodle* e, na sequência, a *Google Classroom*: espaços virtuais onde professores e professoras podem criar 'salas' e nestas utilizarem diferentes ferramentas pedagógicas, como: exposição de vídeos ou áudios, publicação de textos diversos, recomendação de estudos dirigidos, propostas de fóruns de discussão, busca de solução e/ou análise de questões-problemas sugeridas.

Diante desse contexto, e pensando sobre o ensinar História nos tempos atuais, assim como sobre os processos de aprendizagem e de produção de conhecimento, tanto nos espaços físicos quanto nos virtuais, cabem questionamentos. Apresento exemplos: Como as Tecnologias de Informação e Comunicação [TICs] podem contribuir com o ensino de História na atualidade? Quais as suas limitações e alcances? Como pensamos estas ferramentas enquanto instrumentos pedagógicos e na qualidade de fontes históricas? Como pensamos a produção de conteúdo - por estudantes e por docentes - nas formas digitais? - Como as desigualdades sociais implicam nas aulas e/ou atividades propostas remotamente? Ciente que ensino presencial e ensino à distância possuem características/estruturas próprias, quais as implicações do ensino remoto de História no desenvolvimento do pensamento histórico em estudantes da Educação Básica neste período?

O parágrafo acima já antecipa como é complexa, interdisciplinar e desafiadora a dedicação ao ensino de História. Uma práxis que extrapola a noção rudimentar de que o ensino de História corresponderia, apenas, ao ministrar o conhecimento acadêmico nos diferentes níveis e espaços de ensino existentes, a partir de escolhas metodológicas adequadas ao dueto público discente e conteúdo previsto. Neste sentido, lembro Paulo Freire: “*ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção* [Freire, 1996, p.22]”.

Os anos de 1980 nos brindaram com reflexões acerca do ensinar História e com a proposta do espaço dessa disciplina na Educação Básica ser, também, um lócus de produção de conhecimento discente e docente. O processo reflexivo datado desses anos legou práticas e reflexões que permeiam nossa práxis pedagógica na atualidade. Legou, também, a inclusão, nos interesses investigativos da História, da categoria *Ensino de História* no findar da década de 1990.

Atualmente, pode soar estranho, o questionamento do status do livro didático enquanto ferramenta pedagógica privilegiada, assim como a proposta do uso de fontes alternativas ou complementares a ele ser entendida como uma ação revolucionária no lecionar História. Pode soar estranho... Mas o livro didático, ainda ocupa grande centralidade no ensino de História [e não apenas]: as narrativas e ideias que veicula; o suporte em que é produzido; o seu lugar na economia /indústria educacional e suas aplicações pedagógicas e historicidade são exemplos de objetos de necessárias reflexões.

O ensino de história, suas finalidades e metodologias, possuem historicidade. Retornando à memória das reflexões acerca do universo e da importância do ensino- aprendizagem de História, no contexto das lutas pela redemocratização do país, importa pontuar que esse foi um processo revolucionário. Os questionamentos e ações derivados dessa experiência ainda repercutem. Aliás, hoje, vivenciamos um ‘sofrimento’ da História na qualidade de disciplina escolar, em especial, no Ensino Médio em decorrência da Lei n.º 13.415/2017. Pensar ensino de História e suas metodologias é, concomitantemente, pensar as razões da existência dessa disciplina escolar, sua relevância social, sua constituição e desafios ao longo do tempo. Bittencourt [2009, p.41] pontua que “o que mantém a História [e as demais disciplinas] nos currículos escolares são as finalidades a elas atribuídas enquanto disciplina escolar”, o que nos leva a duas questões: a maneira e os sentidos que historiadores [as] e professores [as] entendem o ensino de História e sua importância na grade curricular e os sentidos atribuídos pela sociedade a esta.

No correr do período intitulado transição democrática e dos anos 1990, professores e professoras argumentavam em prol da possibilidade de produção de conhecimento histórico ao nível da Educação Básica; da importância da participação docente na definição das pautas do ensino da História escolar e de experiências pedagógicas com uso de fontes

entendidas como diferenciadas e/ou temas não explorados pela historiografia tradicional. Nos finais da década de 1990, o lugar e a participação estudantil no processo ensino-aprendizagem ocupou grande espaço nas reflexões acerca do ensino de História e de suas metodologias.

Na qualidade de disciplina escolar, a História tem a responsabilidade de propiciar o desenvolvimento do saber histórico entendendo-o como uma das forças de formação do sujeito. Está em suas searas a contribuição para o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo discente, além do estímulo ao questionamento da realidade e/ou do apresentado como natural ou na ordem do senso comum nas diferentes sociedades.

Quando falamos em metodologias de ensino de História estamos, obrigatoriamente, pensando em *quem* ensinar - em quais *espaços-tempo* ensinar - com quais *objetivos* ensinar. Estamos pensando no *significado de ensinar e de aprender*. Estamos nos preocupando com os processos que levam à apreensão dos *conceitos da História*, assim como, com o desenvolvimento de um *letramento histórico*. Estamos nos preocupando com o que contribui com o processo de ensino-aprendizagem [e com o que pode comprometer] e com os referenciais epistemológicos da História [Caimi, 2009].

O ensinar História é uma ação atravessada por fatores como a cultura escolar das diferentes instituições de ensino, as condições do prédio escolar, o universo sócio - econômico e as necessidades práticas do público discente, as demandas da sociedade, a legislação educacional, a política do governo em questão, os acontecimentos que impactam a comunidade.

Um dos acontecimentos que impactam nossa sociedade, neste momento, é a pandemia causada pelo *novo coronavírus* [Covid-19]. Entre as recomendações para tentar diminuir as vítimas da pandemia e a sobrecarga do sistema de saúde está o *isolamento social*. Neste momento, pensar o contexto nacional é concordar com Marc Bloch: "*A história se encontra desfavorável às certezas*". Temas como o Sistema Único de Saúde [SUS], o entendimento do acesso ao atendimento médico como parte dos direitos humanos, reflexões sobre valores como igualdade e indulgência, assim como sobre a interdependência global, questões de gênero estão em pauta. Reflexões sobre o isolamento social revestem-se, também, de status classista e nos mostram que, se o vírus não discrimina, nossa sociedade é dotada de instrumentos que o fazem.

Esta pandemia não é a primeira que assola a humanidade. Assim como em outros espaços/tempos, suas implicações não estão restritas ao campo de estudos das ciências biológicas. Qual o papel das ciências sociais, em especial da História, neste momento? Como o ensino de História pode contribuir com a compreensão dos efeitos e usos da pandemia nos contextos culturais, econômicos e políticos e sociais? Em que medida o ensino de História está sendo percebido como próximo da experiência humana ou estrangeiro ao cotidiano de homens e mulheres [Ricoeur, 2012] ou, ainda, uma disciplina de curiosidades/de dimensão ficcional? Penso que

estas perguntas devam ocupar nossas reflexões, entre outras razões, por estarem relacionadas a questionamentos sobre a finalidade do estudo e do ensino da História e a interesses que o mobilizam ou que o atravessam.

As experiências, por ora, vivenciadas por sujeitos estudantes pautaram os conteúdos selecionados para estudo ou metodologias eleitas? Responder a esta pergunta é, também, um exercício de pensar o quanto [e como] estamos percebendo os sujeitos para quem preparamos nossas aulas, pensamos conteúdos e metodologias. Neste sentido, entre outras questões, é necessário indagar sobre nossa capacidade de comunicação com o público do ensino de História. Creio que vivenciamos um momento que alardeia a necessidade de pensarmos como está a nossa capacidade de comunicação do conhecimento histórico em diferentes espaços e para seus públicos diversos.

Esta é uma das questões que sempre pautaram as minhas preocupações, ao longo de mais de 25 anos, enquanto professora de História na Educação Básica. Infelizmente, *negacionismos históricos* e seus desdobramentos confirmam ideias advindas dessas reflexões. Felizmente, esse mesmo fenômeno já rendeu algumas iniciativas em prol da comunicação do conhecimento histórico para além dos recantos acadêmicos.

A comunicação no palco de atuação do ensino de História necessita de um olhar cuidadoso [e profissional] para a narrativa docente do saber histórico. É o fio dessa narrativa histórica o facilitador para o entendimento discente dos processos e acontecimentos estudados [Monteiro e Penna, 2011], para o entendimento de conceitos específicos da História e para a atribuição de sentidos aos conteúdos das aulas. O ensino de História opera numa zona de convergência entre os campos da Educação e da historiografia em um espaço que - para além dos territórios escolares [formais ou não] - alcança questões particulares das comunidades de origem da população que compõe a comunidade escolar. Quando me refiro à *narrativa docente do saber histórico* não estou, de forma alguma, defendendo destaque às preleções docentes. Pelo contrário, refiro à *narrativa docente do saber histórico* enquanto força de mediação no processo ensino-aprendizagem [e até de sedução à historiografia]. Neste sentido, o pensamento de Paulo Freire [2005] em relação à importância do silêncio, do escutar e do respeito à leitura de mundo do educando foi uma das bússolas que orientaram parte de minhas reflexões em relação à importância da comunicação do conhecimento histórico [e não apenas]: “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História [Freire, 1996, p.136]”.

Os cuidados desencadeados em função da pandemia, como já mencionado, levaram muitos educadores a utilizar o Ciberespaço: uma decisão que, para muitos docentes, está representando grande desafio e, também, stress. Importa pensar a produção do conhecimento histórico e metodologias viáveis nesta seara. Importa, também, refletir sobre a complexidade e as condições do trabalho docente e a respeito das fronteiras escolares para

além dos seus limites físicos. Não falta matéria para ocupar nossos pensamentos e, creio, levaremos algum tempo para conseguirmos analisar a complexidade do momento atual. Entretanto, no instante, vivenciamos o adventício e este nos diz que o fazer pedagógico está em mutação nos quesitos: lugares de existir, possibilidades técnicas, tempos e extensão, trabalho docente. Lembra-nos, também, que temos ideias e práticas que - apesar de esforços reflexivos que os denunciam - continuam permeando a ação de ensinar de História, seus textos, produções e escolhas metodológicas como: 'invisibilidades' de diferenças e desigualdades; questões de gênero; preconceitos de classe e étnicos.

Uma das questões que me preocupam é a necessidade da aposta em metodologias que propiciem a constituição de um pensar crítico em relação à humanidade, aos problemas que afetam nossa sociedade e ao conhecimento transmitido e produzido. Metodologias que incentivem o espírito de pesquisar, a arguição de fontes e de fatos e o questionamento de nossos papéis nas realidades que vivenciamos. Metodologias que auxiliem a inferir o significado de cidadania nos tempos atuais, que nos recordem que "*ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo* [Freire, 1996, p.98]". Propostas que discutam nos campos da historiografia e - a partir do contributo de outras ciências - aflições atuais como o medo [e a gestão política do medo] que, na atualidade, parece pairar sobre nossos espíritos, conseguindo nos adoecer. Se sempre foi uma necessidade, nos dias atuais, parece uma urgência: "*deixar transparecer [...] que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo* [Freire, 1996, p.28]".

Se um dos objetivos do ensino da História é contribuir para a expansão do ideário da cidadania enquanto *bem comum* é urgente, por exemplo, problematizar historicamente, a desvalorização da ação política e a imagem "*do cidadão apenas como o contribuinte, o consumidor, o reivindicador de benefícios individuais ou corporativos* [Benevides, 1996, p.1]" e refletir sobre como o ensino de História e suas metodologias podem contribuir para uma "*educação para a democracia*" [Benevides, 1996] e para o entendimento da constituição da cidadania na dinâmica das práticas sociais. É necessário, ao pensar nossas práticas e escolhas metodológicas, entre outros fatores, considerar as maneiras e os instrumentos que contribuem para a "*vinculação entre educação e cidadania, como condição para a participação, [...] justificar a exclusão da cidadania* [Arroyo, 2010, p.35]".

Entre as temáticas circulantes nas redes sociais encontram-se questões relativas ao contexto do *isolamento social*. Para o ensino História, representam, entre outras oportunidades, a proposição de questões-problemas envolvendo múltiplas temporalidades; a arguição à historiografia sobre experiências vivenciadas em outros espaços/tempos que possam contribuir para o entendimento do tempo presente e para o exercício de percebermo-nos como seres sociais ativos. Representa uma oportunidade de escuta aos aprendentes e de proposição de exercícios investigativos lembrando que "*o verdadeiro ensino sempre pressupõe pesquisa e*

descobertas [...] e a História é uma experiência que deve ser também concretizada no cotidiano [Fenelon, 1981, p.13]”.

Se o combate à pandemia expôs o ensino da História e as preocupações com suas metodologias para o *'modo on-line'*, também, está a evidenciar que, apesar da existência de um *mundo megaconectado* - e da emergência de novos meios e tempos/espacos de aprendizagem - a carência do letramento digital é um problema que transcende o pedagógico e revela raízes sociais, políticas e econômicas. Demonstra que o uso do Ciberespaço não significa uma educação inovadora. Pelo contrário, observo novos suportes, novas ferramentas para antigas metodologias. O domínio de tecnologias de informação é - muitas vezes - vendido como sinônimo de *expertise pedagógica*, contudo, analisando amostras consideráveis de seus usos para fins de ensino, observo a existência de diversas ações pedagógicas conservadoras sem apostas na possibilidade de construção do conhecimento na dinâmica do ensino - aprendizagem e na produção de conteúdos pelos aprendentes.

Neste dias, observo muitos colegas - simpáticos ou não aderentes à *multimodalidade* e confortáveis ou não com a exploração e a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação [TIC] nos contextos educativos - cansados. Muitos pressionados pelas instituições que, alicerçadas em *'discursos neotecnocratas'*, impõem a eles disporem de habilidades que, no momento, não dominam. Esquecemos da complexidade do trabalho docente? Pensar o ensino e suas metodologias [no caso o ensino de História] passa por pensar, também, a docência e a *estética da professoralidade* [Pereira, 2013].

Professores e professoras, em discursos diversos, são responsabilizados pelas questões da educação. Sem dispensar a ironia e sem desconhecer nossas responsabilidades, procuro nossos super poderes sobre todos os agentes e elementos da educação. Retomando os dias de hoje e as pressões para que na *docência modo on-line* [expressão que uso para o trabalho docente neste período] cumpram-se currículos, realizem - se avaliações e que exista qualidade e inovação, lembro que um cotidiano conectado não é sinônimo de condições para aderência [ou possibilidade de usufruto] a práticas pedagógicas e ações de aprendizagem no Ciberespaço. *“É uma ideia simplista e equivocada supor que a disponibilidade de acesso às TIC em distintos espaços e tempos e o domínio instrumental dos seus recursos seja suficiente para propiciar um uso significativo [Almeida, 2012, p. 12]”.*

Nenhuma teoria e - por consequência - nenhuma eleição metodológica são inocentes. Quando nossa práxis pedagógica se define? Ela se define ou se constitui de sentidos? Recordo quando ingressei no mundo da docência no ano de 1989: o ensino da História estava em discussão, mas para mim - recém iniciando minha a constituição de minha *professoralidade* [Pereira, 2012] - havia o conteúdo previsto para ser ensinado e isso não estava tranquilo: havia questões sobre a grade curricular que eu questionava. Havia a comunidade escolar e a escola com sua cultura e nesta comunidade

os alunos e as alunas: com gravidez na adolescência, trabalho infantil, assunção de identidade de fracasso escolar, questões de sexualidade, inteligências e vir- a – ser comprometidas, também, pela narrativa histórica presente no manual didático. Qual o objetivo do ensino da História? Quando a professora aprende e quando ela ensina? Qual o sentido da educação? Era o início de uma reflexão que ainda não teve fim.

Não encerro este texto com respostas sobre o ensino de História e suas metodologias no contexto da pandemia de *coronavírus* no Brasil e não era essa minha pretensão. Concluo com o convite para compartilharmos nossas experiências e apreensões. Lembro Paulo Freire: a gente se constitui professora e professor “na prática e na reflexão sobre a prática [Freire, 1991, p.58]”.

REFERÊNCIAS

Patrícia Rodrigues Augusto Carra é Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul [PUCRS / janeiro de 2014] sendo parte do doutoramento cursado na Universidade de Lisboa [bolsa CAPES p. 9262/12-1]. Desenvolveu estágio Pós-Doutoral junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS [2015]. Possui Mestrado em Educação pela PUCRS [2008], especialização em Psicopedagogia pela Universidade Estácio de Sá [1999], especialização em Supervisão Escolar pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ [1999], graduação em História concluída na Universidade Católica Dom Bosco [1995]. Professora Titular no Sistema Colégio Militar do Brasil, atualmente, trabalhando no Colégio Militar de Porto Alegre. Acesso registro no ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1954-1053>

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de. Prefácio. In: COSTA, Fernando Albuquerque [coord.]. Repensar as TIC na educação. O professor como agente transformador. Lisboa: Santillana, 2012.

AZEVEDO, Crilane B. e STAMATTO, Maria Inês. Teoria historiográfica e prática pedagógica: as correntes de pensamento que influenciaram o ensino de história no Brasil. In: Antíteses, vol 3, n.6, jul-dez de 2018, PP. 703 – 728.

ARROYO Miguel. Educação e exclusão da cidadania. n: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel e NOSELLA, Paolo. Educação e Cidadania quem educa o cidadão? 14 ed. São Paulo:Cortez, 2010 [Coleção questões da nossa época;v.6].

BENEVIDES, Maria Victoria. Educação para a Democracia [versão resumida de conferência proferida no âmbito do concurso para Professor Titular em Sociologia da Educação na FEUSP, 1996]. Disponível [on-line] em < <https://www2.camara.leg.br/a-camara/programas-institucionais/educacao-para-a-cidadania/educacao-para-a-democracia/textos-1/Educacao%20para%20a%20Democracia%20-%20Maria%20Victoria%20Benevides.pdf>>. Acesso: março, 2020.

CAIMI, Flávia E. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, Helenice e outros [orgs]. A escrita da História Escolar – memória e historiografia. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009.

FENELON, Dea R. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. Caderno Cedes [8]. São Paulo: Cortez, 1985.

FREIRE, Paulo. A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 [Coleção Leitura].

MONTEIRO, Ana Maria e PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n.1, jan./abr., 2011, p. 197

PEREIRA, Marcos Villela. Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Ed da UFSM, 2013.

RICOEUR, Paul. O passado tinha um futuro. In: MORIN, Edgar [Org.]. A religação dos saberes: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E SUA PRESENÇA NA ESCOLA

Vivina Dias Sol Queiroz

As mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas, provocadas pela denominada sociedade científica e tecnológica, gestada na segunda metade do século XX e ampliada neste século XXI, tem definido propostas de como deve o professor ensinar e o aluno aprender, mediados por tecnologias.

No Brasil a gênese dessa discussão tem como cenário os anos 1970 com a supremacia do tecnicismo, teoria educacional da época, que conferiu ao recurso tecnológico o poder da eficiência e da superioridade em relação ao ser humano. De acordo com Saviani [1987, p. 16]:

“Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc”.

Do ponto de vista desse autor, essa organização escolar, contribuiu para agravar ainda mais a qualidade do ensino escolarizado, posto que a forma de se compreender a escola, redimensionada para atender as demandas do capital, voltou-se para a formação de recursos humanos flexíveis, capazes de adquirir novos saberes e novas atitudes a fim de realizarem múltiplas funções em diversos formatos de espaço e tempo, evidenciando as relações estreitas existentes entre escola e sociedade.

De acordo com Frigotto [1995], para atender as demandas do capital o discurso oficial defendeu a formação de recursos humanos e para enfrentar a “vulnerabilidade” tecnológica, o capital redescobriu a humanidade esquecida do trabalhador e passou a se interessar mais pela apropriação das suas qualidades sócio-psicológicas, através dos chamados sistemas sócio-técnicos de trabalho em equipes, dos círculos de qualidade etc., que segundo Castro 1993, citado por Frigotto [1995, p. 51] “trata-se de novas formas de gestão da força de trabalho que visam a garantir a integração do trabalho aos objetivos da empresa”.

Bianchetti [2001, p. 18] também chama a atenção para o movimento das relações sociais que colocam de um lado a empresa capitalista no controle do processo de trabalho e de outro os trabalhadores com “seus interesses, suas estratégias de resistência, seus saberes tácitos e suas saídas individuais ou através de seus órgãos de representação”.

Nesse embate social, tanto a década de 1970 quanto a de 1980 assistiram o setor produtivo da sociedade brasileira ser afetado pela velocidade da informática que gerou no país a necessidade de indivíduos com conhecimentos na área e a mobilização de ações e recursos públicos para o

desenvolvimento de pesquisas sobre a possibilidade de uso e aplicabilidade desse produto tecnológico no processo educativo. Logo,

“Não há dúvida de que as transformações nas estruturas produtivas e as mudanças tecnológicas colocam à educação novos problemas. Mas certamente algo se simplifica. Pela primeira vez existe clareza suficiente de que é sobre a base da formação geral e sobre patamares elevados de educação formal que a discussão a respeito da profissionalização começa. E para obter tais objetivos, o consenso político nunca pode ser tão amplo, na medida em que unifica trabalhadores, empresários e outros setores sociais” [Paiva, 1989, p. 63 apud Frigotto, 1995, p. 39].

Como o desenvolvimento científico e tecnológico ocorre à revelia do tempo escolar, diferentes setores da sociedade içaram bandeiras de luta para que a escola fosse inserida no contexto tecnológico e pudesse acompanhar essas mudanças sociais, enfatizando a necessidade do uso das tecnologias disponíveis à época no processo de ensino e aprendizagem.

Associar o avanço tecnológico à melhoria da educação escolarizada, além de ser complexo é contraditório, uma vez que a autonomia da escola na sociedade é apenas aparente. Entretanto, essas transformações, provocaram a necessidade de se pensar no preparo e na atualização dos professores para atender as novas demandas educacionais, contribuindo para que no decorrer da década de 1980, germinasse no país uma política de informática orientada à educação, com a criação pelo Ministério da Educação de projetos para estudos e pesquisas sobre a importância de inserir os computadores nas escolas públicas brasileiras.

Nesse bojo, as políticas públicas e governamentais direcionadas à educação para atenderem às necessidades do processo produtivo, deram início a elaboração de programas e metas de formação de indivíduos em conformidade com a demanda da produção. É dessa década o PRONINFE [Programa Nacional de Informática na Educação], o EDUCOM [Educação com Computadores] o CIEd [Centro de Informática Educacional] e os NIED [Núcleos de Informática Aplicada à Educação] no interior das Universidades. Nesses projetos/programas, o computador era apontado como uma poderosa ferramenta para a melhoria da qualidade do ensino público e nos anos 1990, o Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação a Distância lançou o Programa Nacional de Informática na Educação, por meio do qual os computadores chegariam às escolas públicas brasileiras, colaborando para aproximar alunos e professores da chamada sociedade tecnológica. Vale ressaltar que o Programa Nacional de Tecnologia Educacional [ProInfo] foi criado pelo Ministério da Educação, em 1997, para promover o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio. A partir de 12 de dezembro de 2007, mediante a criação do Decreto nº 6.300, foi reestruturado e passou a ter o objetivo de promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica.

Ainda que em cada época da sua história a escola tenha se apropriado das tecnologias do momento como aconteceu com o rádio, o vídeo, a televisão, as máquinas de ensinar, etc., a expansão da internet e as tecnologias digitais alteraram ainda mais as relações do mundo do trabalho e a organização política, administrativa e pedagógica da escola, uma vez que, pela primeira vez em sua história, essa instituição se viu conectada a outros pontos, que estão além da prática docente sedimentada na arte milenar da fala do[a] professor[a] e da escrita manual do[a] aluno[a].

Destarte pode se afirmar que entre as tecnologias que fazem parte do cotidiano do[a]s estudantes, o computador e o aparelho celular apresentam-se como instrumentos que provocam mais dúvidas que certezas em muito[a]s professore[a]s em relação ao como fazer, por que fazer, para que fazer e o que fazer com essas tecnologias em sala de aula, uma vez que esse “fazer” não depende exclusivamente do trabalho do[a] professor[a]. Assim,

“A verdadeira integração do computador/internet na realidade da escola supõe uma nova organização escolar mais descentrada, um currículo mais flexível, a instauração de novos tempos escolares, menos rígidos e programados, mudanças no próprio espaço da sala de aula. E isto não acontece de um dia para outro: requer tempo, ajudas específicas, incentivos, toda uma estrutura de apoio”. [Freitas, 2008, p. 2]

Por outro lado, o desenvolvimento tecnológico possibilitou o acesso rápido a diversas informações no espaço temporal e geográfico a partir da disseminação da rede mundial de computadores, Internet, permitindo- a comunicação em tempo real, com qualquer parte do país ou do mundo, impulsionando as diferentes organizações do mundo do trabalho e interferindo nas práticas de ensino do[a]s professore[a]s, que são constantemente desafiado[a]s a aprenderem a ensinar através de um ferramental tecnológico.

Desse modo não se pode negar a presença e a importância que a tecnologia tem tido para a vida humana, contudo, é preciso apontar tanto as consequências nefastas como o desemprego estrutural, o subemprego, a exclusão social, etc, quanto os benefícios proporcionados, como por exemplo, na medicina, com a realização de cirurgias através de vídeos, entre outros meios.

Em relação ao processo de ensino e aprendizagem escolar, em especial ao longo do século XX, diversos recursos tecnológicos adentraram a escola e de uma forma ou outra permearam as práticas docentes em sala de aula. E neste século XXI as tecnologias digitais se fazem presentes no cotidiano do(a)s estudantes seja em seus domicílios e/ou em outros espaços sociais, e o seu uso, ocorre à revelia da vontade do[a] professore[a]. Tal demanda tem exigido que professores e professoras de todos os níveis de ensino também façam uso dessas tecnologias, para que os conteúdos ensinados cheguem até o[a]s aluno[a]s resultando em aprendizagens que serão

avaliadas em um formato totalmente diferente do que ocorre na presença de ambos no interior de uma sala de aula .

Cerceado de todos os lados pelos produtos tecnológicos, professores e professoras se vêem na iminência da “[...] formação de sujeitos pensantes e críticos para lidar praticamente com a realidade: resolver problemas, enfrentar dilemas, tomar decisões, formular estratégias de ação, transformar informação em conhecimento [...]”, [Freitas, 2008, p. 11]. Acrescente-se a isso o postulado de Kuenzer [1999] a respeito de outra constituição da identidade docente na atual sociedade tecnológica: “o[a] professor[a] sobranter” que precisa ser:

[...] muito mais do que um mero animador, competente para expor, cativando a atenção do aluno. Ele precisará adquirir a necessária competência para, com base nas leituras da realidade e no conhecimento dos saberes tácitos e experiências dos alunos, selecionar conteúdos, organizar situações de aprendizagem em que as interações entre aluno e conhecimento se estabeleçam de modo a desenvolver as capacidades de leitura e interpretação do texto e da realidade, comunicação, análise, síntese, crítica, criação, trabalho em equipe, e assim por diante. Enfim, ele deverá promover situações para que seus alunos transitem do senso comum para o comportamento científico [Kuenzer, 1999, p. 171].

Destarte, ensinar por meio das tecnologias digitais constitui-se em uma ação complexa permeada de expectativas tanto individuais quanto sociais. Tal complexidade é revelada à medida que o objeto em questão extrapola o valor externo conferido pelo meio e torna-se constitutivo do sujeito. Aprender a utilizar tais tecnologias que fazem parte do mundo cultural é um imperativo que se faz necessário, não apenas por esse objeto ter sido produzido no bojo da história das relações humanas, mas porque a sua constituição no sujeito aprendiz perpassa pela construção de sentidos e significados que extrapulam a mera aquisição de conteúdos e/ou desenvolvimento de habilidades técnicas em relação ao seu funcionamento.

Para tanto, a sua utilização como instrumento no trabalho docente precisa extrapolar a demanda mercadológica. É fundamental que o[a] docente, o[a] gestor[a] escolar, o[a]s dirigentes e o[a]s proponentes das políticas educacionais, compreendam que a instrumentalidade das atuais tecnologias somente será percebida se no contexto em que as mesmas estiverem inseridas, a mediação humana, se fizer presente em todas as fases do processo pedagógico.

Ainda que as transformações ocorridas no mundo do trabalho, fundamentadas na lógica e na racionalização do capital que, de maneira direta ou indireta, com maior ou menor intensidade, tenha contribuído para precarizar a atividade docente permeada de sentido para além da sobrevivência e do significado social da função fixada histórica e culturalmente ao longo da história da humanidade, um dos sentidos da docência consiste na atividade consciente e intencional acrescidos da singularidade peculiar que envolve o trabalho do[a] professor[a].

Por outro lado, essas transformações podem ser o começo de uma caminhada em direção à ampliação do conhecimento por meio de estudos, pesquisas, análises e reflexões acerca do sentido pessoal e do significado social da atividade docente nos diversos espaços constituídos e construídos envolvendo a educação escolarizada, para que se possa edificar uma postura responsável e comprometida perante o avanço das tecnologias digitais que estão adentrando a escola.

E no atual momento em que o mundo está vivendo uma situação de pandemia requerendo de todos os atores sociais o compromisso, a responsabilidade e o cuidado para o enfrentamento do covid19, onde a palavra de ordem é o isolamento social, diversas atividades nos mais variados setores, foram substituídas pelo teletrabalho; no sistema educacional, em todos os níveis de ensino, as aulas presenciais foram suspensas. Assim para cumprir o calendário escolar, docentes e estudantes estão realizando suas atividades de ensino e aprendizagem por meio das mais diversas ferramentas tecnológicas. Todavia, contraditoriamente, tais recursos ainda não estão disponíveis a todas as pessoas, evidenciando que a escola ao caminhar *pari passu* com o antigo e o moderno, é o espaço capaz de promover tanto a inclusão, quanto a exclusão social.

Nessa perspectiva, é fundamental a compreensão do sentido histórico da vida em relação ao conhecimento que deve ser discutido numa perspectiva teórica e metodológica que privilegie a sua gênese e desenvolvimento, dentro de um tecido social, no interior do qual a dimensão humana tenha mais relevo que a dimensão dos produtos, de forma que o ser humano se reconheça naquilo que produziu.

Por mais que o avanço tecnológico ocorrido nas últimas quatro décadas do século XX tenha produzido objetos que além de serem veículos de informação e de comunicação, são recursos que possibilitaram novas formas de relações capazes de provocar transformações na consciência individual, na percepção de mundo, na construção de novos conhecimentos, nos valores e nas formas de atuação social, nenhum desses objetos possui a capacidade de substituir a interação humana. Portanto, mesmo que a escola se equipe com os mais modernos recursos tecnológicos, quem fará toda a diferença na formação das pessoas será o[a] professor presente fisicamente nos espaços das salas de aulas, porque entre docente e discente existe uma relação didático pedagógica real e concreta que faz parte do sentido e significado da docência comprometida e responsável com a formação de pessoas éticas, sensíveis e solidárias tão necessárias neste século XXI.

REFERÊNCIAS

Vivina Dias Sol Queiroz é Graduada em História e Pedagogia, Mestra e Doutora em Educação, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Na Educação Básica foi professora na Educação Infantil, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na Educação de Jovens e Adultos, na Coordenação do Ensino Supletivo e Direção de Escolas da

Educação Básica. Também foi diretora do Centro de Informática Educacional de Mato Grosso do Sul e do Núcleo de Tecnologia Educacional de Campo Grande-MS. No Ensino Superior foi professora da Universidade Anhanguera-UNIDERP, onde trabalhou como docente nos cursos de Administração, Educação Física, Serviço Social, Pedagogia e Turismo, na Coordenação Adjunta do Curso de Pedagogia na Modalidade Presencial e como Coordenadora do Curso de Pedagogia na modalidade EaD. Atualmente é professora associada da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, diretora da Faculdade de Ciências Humanas [2017-2021] membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação [GEPPE.]

BIANCHETTI, Lucídio. **Da Chave de Fenda ao Laptop Tecnologia Digital e novas qualificações**: desafios à educação. Petrópolis/Florianópolis: Vozes/Editora da UFSC, 2001

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Computador/Internet como Instrumentos de Aprendizagem: Uma Reflexão a partir da abordagem Psicológica Histórico-Cultural. In: 2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife. **Anais eletrônicos**, 2008. Disponível em www.ufpe.br/nehte/simposio/2008 Acesso em 20/11/2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Formação Humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo A A e SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**: visões críticas. 3ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrance. In: **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 1, n. 68, p. 163-201, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, São Paulo, Cortez, 1987.

A TEORIA DE RÜSEN E O ENSINO DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES DE PESQUISA A PARTIR DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Aaron Sena Cerqueira Reis

Neste texto, propomos uma reflexão acerca da teoria da história de Jörn Rüsen e sua relação com o ensino de história. Mais especificamente, pretendemos vislumbrar algumas possibilidades de pesquisa no campo da história ensinada a partir do conceito de consciência histórica. Relacionado aos processos de construção do pensamento histórico, este conceito favorece a compreensão de memórias e identidades forjadas a partir da experiência humana no tempo, além de promover uma renovação nos estudos que tem a história e seu ensino como escopo.

Professor emérito da Universidade de Witten-Herdecke [Alemanha], Rüsen tem uma vasta produção no campo da História, Filosofia, Antropologia e Historiografia, “debruçando-se sobre as grandes linhas culturais do mundo contemporâneo – em seus contatos e seus estranhamentos” [Martins, 2010, p. 7]. De acordo com Wiklund [2008, p. 22], o pensador está relacionado a uma geração de intelectuais “que cresceu depois da guerra” e adotou “a perspectiva da modernização sobre o desenvolvimento social e cultural com uma interpretação essencialmente positiva da modernização e da racionalização”.

Considerando que o pensamento do teórico esteve alinhado à virada sociológica dos anos 1960 e 1970, Rüsen [2015, p. 26] enfrentou o desafio de, por um lado, não recusar radicalmente a tradição historicista que o influenciou, articulando, por outro lado, as “concepções analíticas pós-historicistas da história social com os modos neo-hermenêuticos de pensar”. Ou seja, para o intelectual, não obstante os apelos transdisciplinares que “desacreditaram as pretensões de racionalidade do conhecimento”, o historiador não deve eximir os resultados de sua pesquisa da “pretensão controlável de validade” [Rüsen, 2015, p. 27]. Esta ideia resulta da compreensão de que “razão” e “racionalidade” são “histórica e culturalmente situadas”, ponto de partida da sua teoria [Wiklund, 2008, p. 25].

No Brasil, o intelectual ficou conhecido, sobretudo, com a tradução da trilogia *Razão histórica* [2001], *Reconstrução do passado* [2007] e *História viva* [2007], obras que compõem seus *Fundamentos de uma teoria da história*, publicados originalmente na década de 1980. Desde então, houve uma crescente recepção do pensamento rüseniano nas pesquisas em história e seu ensino. Talvez por este motivo suas ideias e conceitos não devam ser ignorados, muito embora isso exija um olhar mais cauteloso por parte de pesquisadores/as, a fim de evitar apropriações, reducionismos e simplificações inadequadas de sua obra [Oliveira, 2012].

Sem desconsiderar as dificuldades impostas pelo pensamento de Rüsen, esperamos que esta reflexão possa contribuir com algumas lacunas

observadas em seu trabalho, principalmente quando se busca a ideia de ensino de história, tais como “o caráter abstrato da discussão; a ausência de comentadores dedicados à propedêutica; o sutil distanciamento entre os conceitos, a exemplo de cultura, e de cultura histórica, formação, aprendizado e consciência histórica”, além da expectativa criada em torno da obra deste filósofo [Freitas; Oliveira, 2014, p. 230].

Como dissemos, a teoria da história de Rüsen suscita diferentes possibilidades de pesquisa, sobretudo na área de história e seu ensino. Após um trabalho de revisão de literatura acerca da recepção do pensamento deste teórico para os estudos desenvolvidos no Brasil, Barom [2015] sintetizou as contribuições de Rüsen em cinco aspectos: 1] articula o pensamento histórico regulado cientificamente com a vida prática, favorecendo à construção individual ou coletiva de orientação no tempo; 2] refuta a ideia de história como literatura ou ficção, embora reconheça a produção narrativa como meio de atribuição de sentido à experiência histórica; 3] abre espaço ao conceito de cultura histórica, permitindo, desse modo, o reconhecimento de outras formas de pensar a sociedade historicamente; 4] amplia a concepção de Didática da História; e 5] valoriza as ideias dos estudantes por meio do desenvolvimento da competência narrativa.

Tais premissas corroboram e sintetizam a opinião de muitos estudiosos/as [Saddi, 2016; Alves, 2011; Assis, 2010; Martins et. al., 2015; Cerri, 2011; Schmidt, 2014]. Segundo comentadores/as, os conceitos expressos por Rüsen apresentam-se de maneira imbricada, não obstante serem apropriados de maneira isolada, seja para fundamentação de pesquisas empíricas ou como objeto de análise. Dentre estes conceitos, o mais expressivo é a noção de consciência histórica [Oliveira, 2012; Barom, 2012]. Em estudos desenvolvidos por pesquisadores brasileiros, este conceito apresenta diferentes tendências, dentre elas, poderíamos destacar: 1] uma prática textual que assume a consciência histórica como sinônimo de pensamento histórico; 2] a possibilidade de manipulação desta ideia no ambiente escolar; 3] a intenção de medi-la a partir da identificação de tipologias; e, finalmente, 4] a identificação prática destas produções de sentido via narrativa histórica [Barom, 2012].

Em pesquisa sobre a consciência histórica de estudantes dos ensinos Fundamental e Médio [Reis, 2019], entendemos este conceito como um dos elementos constituintes do pensamento histórico dos jovens. Neste sentido, valorizamos, sobretudo, o conjunto de ideias relacionado ao nível da vida prática, onde percebemos manifestações prévias de conhecimentos advindos da cultura histórica do grupo. Em nosso trabalho, não nos preocupamos em manipular ou dimensionar a consciência histórica por meio de tipologias, nos limitando, tão somente, a identificar os sentidos expressos em narrativas.

Não obstante à perspectiva que adotamos, é preciso reconhecer que a consciência histórica não tem exclusividade no pensamento de Rüsen. Para Gadamer [2003, p. 17], por exemplo, o conceito está relacionado a um tipo

de “privilégio do homem moderno”, por meio do qual se adquire “*plena consciência da historicidade de todo presente e da relatividade de toda opinião*”. Nesta perspectiva, o sentido histórico é construído a partir da “compreensão” do passado em seu “próprio contexto”, operação que caracteriza as ciências humanas como uma prática reflexiva “com relação a tudo que lhe é transmitido pela tradição” [Gadamer, 2003, p. 18]. A concepção de Gadamer nos leva a entender que, a consciência histórica apenas existe mediante o desenvolvimento de orientações do tipo moderno. Rüsen, ao contrário, postula que:

“A consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraíza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, têm metas que vão além do que é o caso” [Rüsen, 2001, p. 78-9].

Ainda assim, este pensamento suscita divergências. Munakata [2015], por exemplo, revela seu incômodo em relação ao conceito de consciência histórica e critica o “dogmatismo” com que pesquisadores brasileiros se apropriam da teoria da história de Rüsen. Em seu olhar, o problema inicia com os fundamentos da ciência histórica que, embora sugira um “processo abstrativo”, não demonstra como o conhecimento histórico se constitui como “um processo genérico e elementar do pensamento humano”, nem como se extrai a “particularidade científica” do seu produto cognitivo. Deste modo, considera a ideia de consciência como uma “ilusão filosófica” e acusa a teoria de Rüsen de “máquina homogeneizadora”, em que não importam “os modos particulares com que grupos culturais distintos se relacionam com a temporalidade e suas narrativas, mas o fato de que todo e qualquer ser humano relaciona-se com o tempo e constrói narrativas” [Munakata, 2015, p. 73].

De fato, um relance sobre a obra de Rüsen pode nos causar um certo incômodo. Porém, um olhar mais acurado permite-nos enxergar o potencial do pensamento deste teórico para o principal campo de atuação dos/as historiadores/as. Conforme Cerri [2011, p. 16], a estrutura da consciência histórica está relacionada ao ensino de história na medida em que favorece a mobilização e manipulação do conhecimento sobre o passado “para produzir tais ou quais efeitos públicos e privados, coletivos ou individuais”. Por este viés, o/a professor/a de história deve ser considerado/a um protagonista, pois participa da “constituição das identidades dos outros” ao tempo em que constrói parte de sua própria identidade pessoal, política e profissional [Cerri, 2011, p. 16]. Em outras palavras, o/a professor/a de história é

“um intelectual capaz de identificar os quadros de consciência histórica subjacentes aos sujeitos do processo educativo – inclusive o seu próprio – e

de assessorar a comunidade na compreensão crítica do tempo, da identidade e da ação na história” [Cerri, 2011, p. 17].

Para Lee [2004], a proposta de Rüsen surge como uma ideia capaz de “reconceitualizar” uma área de estudo e pesquisa acadêmica. Nesta perspectiva, a consciência histórica pode cobrir questões que dão suporte aos estudos da educação histórica, pois este conceito denota que a orientação no tempo não é um movimento opcional e, também, concebe o passado de maneiras “radicalmente diferentes do discurso metodologicamente explícito” [Lee, 2004, p. 5, tradução nossa]. Calcada nesse pressuposto, a educação histórica pode contribuir para que jovens em situação escolar construam sua própria estrutura do passado de uma maneira coerente, significativa e utilizável, entendendo que as narrativas podem ser abertas a modificações. Em outras palavras, com a perspectiva da consciência histórica, podemos evidenciar o passado utilizado pelos/as estudantes e, a partir de suas ideias, refletir sobre o que eles/as realmente sabem [Lee, 2004].

Embora evidencie “questões sobre o desenvolvimento de tipos de orientação para o passado”, a tipologia de Rüsen “não oferece um modelo de desenvolvimento das ideias dos alunos sobre a natureza da história como disciplina” que possa ser operacionalizado na educação histórica [Lee, 2004, p. 32, tradução nossa]. Para Lee,

“isso não quer dizer que a tipologia seja incorreta ou inútil, mas apenas reconhece que na compreensão das concepções da história e do passado dos estudantes, precisamos ser capazes de buscar diferentes tipos de perguntas, as quais nos conduzirão a diferentes tipologias” [2004, p. 37, tradução nossa].

É o que evidenciam estudos como os de Alves [2011]. Ao comparar os processos de formação da consciência histórica entre estudantes brasileiros e portugueses, o pesquisador categorizou as diferentes formas de orientação, expressas em narrativas escritas, segundo a tipologia de Rüsen. Dentro deste quadro, houve uma subcategorização em que foram privilegiados conceitos meta-históricos como os de explicação, evidência, compreensão e significância históricas, denotando diferentes níveis de desenvolvimento do pensamento histórico.

No campo da didática da história, von Borries [2014] tem privilegiado estudos empíricos acerca da consciência histórica, buscando avaliar instrumentos de pesquisa e a competência histórica de estudantes de maneira a mitigar as lacunas entre teoria e prática. O pesquisador tem demonstrado a importância de trabalhos comparativos – interculturais ou não – que permitem conectar a consciência histórica a conceitos como os de identidade [valores individuais ou coletivos], competência [capacidade crítica de comparar as culturas históricas] e cultura histórica [meio de produção e recepção da história]. Por meio deste conceito, von Borries [2014] atribui à história um sentido amplo, cuja compreensão se baseia no diálogo de interpretações de experiências temporais e na exposição

narrativa. Deste modo, a história pode ser vista como um meio de comunicação, questionamentos e negociações.

Como objeto de pesquisa, a consciência histórica pode revelar quem somos, sobretudo a partir dos elementos identitários que compartilhamos. Estudos quantitativos em larga escala evidenciam que, não obstante a importância do ensino escolar, é preciso considerar sobretudo o papel dos meios de comunicação de massa no ensino de história [Angvik; Borries, 1997 apud Cerri, 2011], ou mesmo, a distância entre a história escolar, a história oficial e a história vivida pela comunidade [Carretero, 2010]. Por sua vez, ao focar grupos menores, os estudos qualitativos viabilizam a compreensão de aspectos mais específicos da consciência histórica que, apesar da dificuldade de elaboração de modelos teóricos, apropriam-se de narrativas em que a operação mental do indivíduo é capaz de sugerir diferentes formas de atribuição de significado ao tempo, bem como de orientação da vida prática.

Ao enfatizar o caráter humano do fenômeno da conscientização histórica, Cerri [2011] aproxima a ideia construída por Rüsen ao conceito de "conscientização" proposto por Paulo Freire. Neste sentido, o pesquisador reforça a ideia de que "consciência" não se trata de "algo que se tem ou não se tem, ou que se tem do jeito certo ou errado, ou que possa ser doado de um sujeito para outro" [Cerri, 2011, p. 66]. Em ambas as perspectivas, as ideias de conscientização ou conscientização histórica devem ser entendidas como um processo dialógico, em que os indivíduos conseguem expressar seus interesses, tendo como contraponto o interesse do outro. Assim, caberá à disciplina de história, não apenas "ensinar coisas", mas sobretudo, gerenciar as ideias postas em relação, contribuindo com o desenvolvimento da "capacidade de pensar historicamente" [Cerri, 2011, p. 81].

Corroborando com esta perspectiva, Schmidt [2011] destaca a importância do conceito de "cultura" para ambos, Rüsen e Freire. Conforme a pesquisadora, os intelectuais incorporam "a cultura numa totalidade, como resultado da condição humana universal, como um conjunto ou produto da experiência humana, como um processo da tradição seletiva e como a ação humana na vida prática" [Schmidt, 2011, p. 110]. Ao fazê-lo, atribuem à ideia de consciência [histórica] uma função prática, por meio da qual reforçam a identidade dos sujeitos e fornecem "à realidade em que eles vivem uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação, intencionalmente, por meio da mediação da memória histórica e, portanto, da cultura histórica" [Schmidt, 2011, p. 115].

Nesta perspectiva dialógica, a história fornece sentidos aos conteúdos narrados e possibilita o debate e a complexificação da consciência histórica trazida com o estudante para o ambiente escolar. Conforme Cerri [2011, p. 117], é justamente isso o que a matriz disciplinar de Rüsen propõe, ou seja, uma "articulação efetiva entre o conhecimento e a ação, entre ciência especializada e o uso cotidiano da história pelas pessoas". Por meio desta matriz, o conhecimento se articula às carências de orientação que o originaram em ciclos que se renovam constantemente. Este modelo pode

explicar o resultado prático do ensino de história e contribuir com “o desafio de trabalhar as identidades para além de seu objetivo inicial, que era a formação da cidadania” [Cerri, 2011, p. 121].

Relacionado ao conceito de consciência histórica, na perspectiva da didática da história alemã, o ensino de história pode ser renovado e seu valor atribuído à formação da competência narrativa [competência de experiência, de interpretação e de orientação]. Contudo, isso não significa que, devido à valorização da experiência vivida, o estudo deverá ser pautado exclusivamente em fatores imediatos ao cotidiano dos alunos, pois “a contribuição da história na escola não é somente a compreensão da própria realidade e a formação da identidade, mas também a concepção e compreensão da diferença, da alteridade” [Cerri, 2011, p. 126].

Diante do exposto, reconhecemos a importância do pensamento de Rüsen para a história e seu ensino. Concordando com Freitas e Oliveira [2014, p. 233], acreditamos que a teoria deste historiador, “enriquece o debate a respeito das finalidades e dos meios da disciplina escolar História”, muito embora, também compartilhamos da opinião de que, isoladamente, ela não deva ser “elevada à categoria de novo documento oficial do ensino de História no Brasil”. Ainda assim, ressaltamos a necessidade de compreensão da teoria da história de Rüsen, haja vista o impacto que suas ideias têm causado nas pesquisas em ensino de história.

REFERÊNCIAS

Aaron Sena Cerqueira Reis é Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Professor na Universidade Tiradentes.

ALVES, Ronaldo Cardoso. Aprender história com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses. 2011. 322f. Tese [Doutorado em Educação] – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ANGVIK, Magne; BORRIES, Bodo von [eds]. Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents. Hamburgo, Edition Körber-Stiftung, 1997.

ASSIS, Arthur. A teoria da história de Jörn Rüsen: uma introdução. Goiânia: Editora UFG, 2010.

BAROM, Wilian Carlos Cipriani. A teoria da história de Jörn Rüsen no Brasil e seus principais comentadores. Revista História Hoje, vol. 4, n.8, p.223-246, 2015. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/200>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

BAROM, Wilian Carlos Cipriani. Didática da história e consciência histórica: pesquisas na pós-graduação brasileira [2001-2009]. 2012. Dissertação [Mestrado em Educação] – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.

BORRIES, Bodo von. Young people and their historical consciousness. *Cadernos de pesquisa: pensamento educacional*, Curitiba, v.9, n.21, p.33-66, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://universidadetuiuti.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq_21/art_2.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2015.

CARRETERO, Mário. Documentos de identidade: a construção da memória histórica em um mundo globalizado. Tradução Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CERRI, Luis Fernando. Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Cultura histórica e livro didático ideal: algumas contribuições de categorias rüsenianas para um ensino de História à brasileira. *Espaço Pedagógico*, v. 21, n. 2, Passo Fundo, p.223-234, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/4298>>. Acesso em: 24 jul. 2015.

GADAMER, Hans-Georg. Problemas epistemológicos das ciências humanas. In: FRUCHON, Pierre [org.]. O problema da consciência histórica. 2ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

LEE, Peter. "Walking backwards into tomorrow": historical consciousness and understanding history. *International Journal of Historical Learning Teaching and Research*, v.4, n.1, 2004. Disponível em: <<https://www.history.org.uk/secondary/resource/4857/the-international-journal-volume-4-number-1>>. Acesso em: 01 mar. 2014.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. Historicidade e consciência histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende [orgs.]. Jörn Rüsen e o ensino de história. Curitiba: Editora UFPR, 2010, p.7-10.

MARTINS, Estevão C. de Rezende; SCHMIDT, Maria Auxiliadora; ASSIS, Arthur. A obra de Jörn Rüsen e sua relevância – Introdução à edição brasileira. In: RÜSEN, Jörn. Teoria da história: uma teoria da história como ciência. Tradução Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015, p.11-18.

MUNAKATA, Kazumi. História, consciência histórica e ensino de história. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca [orgs.]. O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado. Rio de Janeiro: FGV, 2015, p.55-75.

OLIVEIRA, Carla Karinne Santana. "O livro didático ideal" em questão: estudo da teoria da formação histórica de Jörn Rüsen em livros didáticos de

história [PNLD-2008]. 2012. 155f. Dissertação [Mestrado em História] – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

REIS, Aaron Sena Cerqueira. Brasil em tempos de crise: um estudo sobre a consciência histórica de jovens estudantes. 2019. Tese [Doutorado em Educação] - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. doi:10.11606/T.48.2019.tde-03102019-163614.

RÜSEN, Jörn. História viva: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução: Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

RÜSEN, Jörn. Razão Histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Tradução Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. Reconstrução do passado: os princípios da pesquisa histórica. Tradução: Asta-Rose Alcaide. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

RÜSEN, Jörn. Teoria da história: uma teoria da história como ciência. Tradução Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cultura Histórica e aprendizagem histórica. Revista NUPEM, Campo Mourão, v.6, n.10, p.31-50, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/view/526>>. Acesso em: 29 set. 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Hipóteses ontogenéticas relativas à consciência moral: possibilidades em consciência histórica de jovens brasileiros. Educar em Revista, Curitiba, n.42, p.107-125, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n42/a08n42.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2018.

WIKLUND, Martin. Além da racionalidade instrumental: sentido histórico e racionalidade na teoria da história de Jörn Rüsen. História da Historiografia, n.1, p.19-44, ago. 2008. Disponível em: <<https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/24>>. Acesso em: 26 jul. 2018.

O CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ E A REFORMULAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DE REDEMOCRATIZAÇÃO NACIONAL

Amanda Cristina Ribeiro

Neste trabalho, apresentamos os elementos históricos que marcaram a conjuntura de reformulação curricular no Estado do Paraná no contexto de redemocratização política pós-ditadura militar no Brasil. Destacamos as mudanças relacionadas a renovação das concepções sobre a natureza do processo histórico e sobre o ensino de História. A reformulação curricular do ensino no Estado fazia parte da política pedagógica adotada pela SEED-PR desde o início da gestão do governo estadual de José Richa, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB, que venceu nas eleições para governadores de 1982. A eleição de 1982 marcou significativas mudanças na trajetória política nacional, pois representou o desgaste do partido de apoio ao governo, o Partido Democrático Social [PDS], sucessor da Aliança Renovadora Nacional [ARENA].

Na década de 1980, o discurso de democratização do acesso à escola e de melhorar a qualidade de ensino na educação básica se apresentava como elemento atrativo positivo para os governos estaduais. Não obstante, o governo de Estado no Paraná apresentou um novo referencial curricular a partir de uma demanda de “preocupação com a democratização da educação, tanto no que se refere ao atendimento a todas as crianças em idade escolar, quanto à produção de um ensino de boa qualidade [...]” [PARANÁ, 1990, p. 14].

As reformas democratizantes das relações de ensino na década de 1980 não foram mobilizadas no âmbito particular do Estado do Paraná, pois se traduziram como resultado de um movimento histórico de renovação das relações de ensino a nível nacional. Conforme Moreira [2000, p. 111], “o movimento de renovação curricular dos anos 80 ocorreu predominantemente nas regiões Sudeste e Sul”, regiões que historicamente concentraram maior crescimento do setor industrial. Nossa perspectiva, neste trabalho, corrobora com a tese defendida por Moreira [2014] sobre o desenvolvimento de orientações críticas no pensamento curricular brasileiro, de 1979 a 1987, em que o autor defende que “as transformações ocorridas nos contextos socioeconômicos e políticos [...] favoreceram o desenvolvimento de uma abordagem crítica das questões educacionais em geral e curriculares em particular” [MOREIRA, 2014, p. 182].

Utilizamos como referência para este estudo, a análise qualitativa do documento intitulado Currículo Básico para Escola Pública do Estado do Paraná [1990]. Trata-se de um documento referência do então denominado Ensino de Primeiro Grau, publicado em 1990, pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED-PR. O Ensino de Primeiro Grau correspondia aos anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental [primeira à oitava série]. A partir de 2006, o Ensino Fundamental passou a ter duração de nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

A sistematização curricular expressa no Currículo Básico definia uma proposta disciplinar para as oito séries do Primeiro Grau: Pré-Escola; Alfabetização; Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências; Educação Artística; Língua Estrangeira Moderna e Organização Social e Política do Brasil. Em conjunto, a sistematização do conhecimento escolar proposta no documento enfatizava a apreensão da instituição escolar a partir de sua razão histórica, isto é, da sua função social essencial, que levava em consideração “[...] a questão do conhecimento, explicativo da organização da sociedade, de sua produção material e cultural [...]” [PARANÁ, 1990, p. 16]. O Currículo Básico toma como referência a categoria marxista de totalidade histórica para referenciar o otimismo em relação a:

“[...] superar a dicotomia entre educação e política, entendendo que as condições que viabilizarão a escola necessária devem ser conquistadas pela sociedade como um todo. Então, o primeiro pressuposto para que este caminho se efetive é a compreensão da *totalidade histórica* e a necessária articulação das reivindicações educacionais com os demais movimentos sociais em direção à superação das atuais relações sociais”. [PARANÁ, 1990, p. 25]

A posição político-pedagógica adotada pela SEED-PR na conjuntura de abertura democrática do país se apresentava como alternativa ao autoritarismo precedente. Nossa hipótese analítica considera o referencial curricular dos anos 1980 como expressão singular de uma conjuntura histórica marcada pela ascensão de novas formas de ação política dos movimentos sociais e dos trabalhadores em geral, inclusive dos professores, que naquele contexto começavam a se afirmar a partir da representação coletiva pela via do movimento sindical organizado. Esse conjunto de mudanças reverberou na formulação de novas perspectivas educacionais que apontaram o espaço cotidiano escolar como espaço de fazer política e a ação docente como ação politizada, bem como influenciaram nas mudanças de paradigmas disciplinares do ensino escolar, como ocorreu com o ensino de História, do qual trataremos a seguir.

Renovação das concepções sobre a natureza do processo histórico e o ensino de História

A proposta curricular para o ensino de História presente no Currículo Básico configurava-se por ser uma proposta de viés progressista, uma vez que apresentava uma concepção renovada da História, isto é, uma forma que pressupunha “[...] apreender de modo crítico, os princípios que possibilitam a construção da História como ciência [...]” [PARANÁ, 1990, p. 82]. Essa proposta de renovação se articulava em três princípios basilares, que expomos a seguir: *Entender a História como o devir do homem* – a apreensão deste princípio pressupõe “[...] tomar a História como produto da ação de todos os homens, do conjunto da humanidade [...] através da sua produção (não só material), através dos tempos”; *A História é o produto da prática concreta do homem* – Este princípio permite resgatar “[...] a multinilinearidade da História, isto é, o entendimento de que o estudo das

sociedades não é feito linearmente, mas pela análise da ação dos homens em tempos e espaços diferentes” e, por fim, a *História como processo* – que significa “[...] concebê-la em constante transformação [...] o conhecimento do passado em movimento, a partir da inserção dos sujeitos na História do presente” [PARANÁ, 1990, p. 82].

O conteúdo exposto acima extrapola a antiga dinâmica do modelo organizacional dos conteúdos históricos que havia predominado hegemonicamente até então e questiona suas formas de transmissão no processo de ensino aprendizagem, conforme se verifica a seguir:

“Os conteúdos atuais estão organizados segundo uma lógica que supõe que a História é composta de uma infinidade de fatos, identificados e isolados pelo historiador, e encadeados pela narrativa. A cronologia é linearizada, confundida com uma corrente de causas e efeitos, em linha ascendente, da Pré-História aos nossos dias atuais. Critérios mais geográficos que propriamente históricos norteiam a divisão dos conteúdos pelas diversas séries, seguindo essa concepção linear: História da Europa [Antiga, Medieval e Contemporânea], História da América, História do Brasil, História do Paraná”. [PARANÁ, 1990, p. 81]

A crítica aos critérios relacionados ao estudo histórico no contexto anunciado acima compreendia uma dimensão renovada sobre as questões políticas, que começa a ser gestada no decorrer dos anos 1960 e ganha peso na década de 1980, sobretudo, a partir da divulgação de célebre obra de René Rémond, historiador francês, que publica em 1988 a obra intitulada “Por uma história política”, cuja discussão central se relaciona aos pressupostos teórico-metodológicos de uma História Política Renovada.

Rémond [2003] manifesta que o modelo interpretativo sobre os fenômenos políticos na sociedade, até a primeira metade do século XX, perpetuava reflexos do período do Antigo Regime, que privilegiava o particular e o nacional, e caracterizava-se por uma postura elitista e aristocrática. Desse modo, a política era ligada sempre aos feitos “heroicos”, aos “grandes acontecimentos da nação” e seu estudo, em grande medida, tinha como fonte de investigação os registros escritos institucionais, considerados oficiais, sobre os quais caberia aos historiadores transmitir a informação posta, fidedigna aos fatos, sem abertura para interpretações. Nesse contexto, no âmbito escolar:

“[...] aquilo que se apresenta como a História da humanidade não é senão a História de alguns homens, grupos ou classes. A maioria dos homens é mero pano de fundo para peça encenada por aqueles grandes personagens. Estes conteúdos, longe de ser a própria história, são a cristalização de uma determinada concepção de História, há muito contestada pelo desenvolvimento da ciência histórica, mas ainda – infelizmente – via e atuante principalmente nos meios escolares”. [PARANÁ, 1990, p. 81]

Segundo Remond [2003], A partir da segunda metade do século XX, esse modelo interpretativo da história fora condenado pelo ímpeto das massas e

o advento das democracias. Para o autor, foram os fenômenos anunciados a partir da década de 1960 no contexto europeu, tais qual o advento da democracia política e social, o impulso do movimento operário e a difusão do socialismo, que contribuíram para formulação de uma visão renovada sobre o político e suas confluências sociais. Esses acontecimentos contribuíram para formação de “um olhar para as massas”, de modo que “[...] a compaixão pelos deserdados, a solidariedade com os pequenos, a simpatia pelos ‘esquecidos da história’ inspiravam um vivo desejo de reparar a injustiça da história para com eles e restituir-lhes o lugar a que tinham direito” [REMOND, 2003, p. 19].

No cenário historiográfico brasileiro, de acordo com Gomes [2004, p. 158], essa revisão historiográfica da denominada Nova História, “[...] alterou de forma substancial uma certa matriz de pensar as relações de dominação na sociedade brasileira, propondo uma nova interpretação que sofisticou a dinâmica política existente no interior das relações entre dominantes e dominado”. No caso da ditadura militar brasileira, na análise de Motta [2016, p. 11], alguns grupos “[...] participaram, apoiaram ou aderiram ao regime militar – que não era força externa nem resultado de derrota militar, mas, uma construção política considerada legítima por setores sociais significativos”. Nesse sentido, articulada com as demandas históricas do contexto, a nova proposta orientadora para o ensino de História no Estado do Paraná, embasada na concepção renovada da História, propunha:

“[...] romper com uma forma de ensino onde o aluno se encontre numa posição passiva de aprendizagem, num círculo vicioso de reprodução de um conhecimento fechado, enclausurado numa relação de causas e conseqüências, onde a História é tão somente o conhecimento do passado [...] Esclarecemos que não se trata da história dos vencidos ou da História dos vencedores, mas da História da relação entre um e outro” [PARANÁ, 1990, p. 81]

A passagem acima demonstra que o debate historiográfico e os delineamentos de uma nova visão sobre a História Política, que marcaram a segunda metade do século XX, são condicionantes fundamentais para compreender historicamente os desdobramentos sociais que levaram a formulação de uma política educacional no estado do Paraná, no contexto da década de 1980, que expressava novas compreensões sobre, pelo menos, três dimensões básicas do estudo histórico: o objeto da História, seus temas e seus métodos. Essas três dimensões compreendiam um significado renovado para a vida cotidiana “[...] a vida material, vida imaginária da sociedade; História da sexualidade, das magias, das crenças [...] é uma História problema, que antes propõe questões do que oferece soluções” [PARANÁ, 1990, p. 82].

Na perspectiva de Agnes Heller [1972], o cotidiano é entendido como lugar privilegiado de apreensão do processo histórico, onde se encontram as atividades necessárias à sobrevivência humana, isto é, onde se criam as condições elementares para reprodução social de homens particulares. Dessa forma, o cotidiano é entendido como a vida de todos os dias, os

mesmos hábitos, os gestos, os afazeres. Por muito tempo, devido a essas condições, o estudo da vida cotidiana foi desvalorizado, por ser compreendido como espaço rotineiro de naturalização de “ações mecânicas”. Numa abordagem marxiana temos que:

“Marx e Engels [2007] ao usarem a dialética objetivam suprimir a imediaticidade e a pretensa independência com que o fenômeno surge, subsumindo-o a sua essência. Com a dialética os elementos cotidianos deixam de ser naturalizados e eternizados, passando a ser encarados como sujeitos da práxis social da humanidade. Neste sentido, a dialética é um esforço para perceber as relações reais [sociais e históricas] por entre as formas estranhadas com que se apresentam os fenômenos”. [ZAGO, 2013, p. 113-114]

Ao propor uma ideia de valorização dos temas da vida cotidiana para o estudo da História, o Currículo Básico demonstrava uma compreensão renovada do processo histórico, que considerava os vários níveis de apreensão da realidade e “[...] o conhecimento do passado em movimento, a partir da inserção dos sujeitos na História do presente” [PARANÁ, 1990, p. 82]. Tratava-se, pois, de superar uma dada concepção do ensino de História voltada para o “saber enciclopédico”, isto é, com o decorar de um conjunto de fatos históricos, nomes e datas, para a compreensão das formas como o conhecimento histórico é produzido “[...] formando um homem político capaz de compreender a estrutura do mundo da produção onde ele se insere e nela interferir” [PARANÁ, 1990, p. 82].

Os pressupostos metodológicos de saída de um saber enciclopédico para um saber investigativo crítico era consonante com a proposta pedagógica que embasou o Currículo Básico como um todo, considerada inovadora para o período e denominada, desde meados de 1980, como Pedagogia Histórico Crítica. Seu idealizador e principal expoente, Dermeval Saviani, procurava enraizar sua crítica educacional a partir da contribuição teórica do marxismo e de uma dialética do movimento real, observando que ao mesmo tempo em que a educação reproduzia as relações de dominação vigentes na sociedade capitalista, as condições específicas do curso histórico também permitiam pensar em processos contra hegemônicos do poder no interior das escolas, de modo que, na visão do autor, ao mesmo tempo em que a educação é determinada pela sociedade, trata-se, contudo, de uma determinação relativa e na forma de ação recíproca, isto é, o determinado também reage sobre o determinante.

Considerações Finais

O fenômeno de mudanças na política educacional do Estado nos anos 1980 forjou o contexto propício para divulgação de uma concepção renovada sobre a natureza do processo histórico e sobre o ensino de História, sintetizada na proposta curricular do Currículo Básico para Escola Pública do Estado do Paraná, publicada no ano de 1990. As mudanças que envolveram o ensino de História, seus pressupostos teóricos e encaminhamentos metodológicos, dialogaram com o debate intelectual do campo

historiográfico e político, que já vinha maturando desde os anos 1960 no contexto europeu, projetado pelos acontecimentos históricos que marcaram o período, bem como pelas mudanças políticas e sociais em nível nacional, projetadas pela ação desenvolvida pelos movimentos populares no projeto de abertura política nacional, iniciado em meados dos anos 1970, cuja característica marcante, bem explorada pela historiografia especializada, foi uma nova dimensão das formas de mobilização das massas populares e a reorganização dos espaços de atuação política de diferentes segmentos da sociedade, como é o caso do sindicalismo operário e dos professores; a ação das comunidades eclesiais de base e dos movimentos sociais em geral.

É necessário, pois, reconhecer que o projeto de transição pelo alto, sob o estigma da abertura política “lenta, gradual e segura”, proposta pelo governo Geisel [1974-1979], enfrentaria seus primeiros abalos em 1978, com as greves do ABC; que posteriormente demonstrariam as condições objetivas próprias para criação do Partido dos Trabalhadores [PT]; em 1980, e da Central Única dos Trabalhadores [CUT], em 1983, fizeram-se sentir mais firmes em 1984, na campanha das “Diretas Já” e repercutiram na participação popular da Constituinte de 1988 [MATTOS, 2009]. A abertura política controlada, portanto, enfrentou significativas dificuldades de se concretizar tal qual se almejava.

Ao analisarmos o Currículo Básico para Escola Pública do Estado do Paraná [1990], portanto, compreendemos o documento como resultado de um conjunto de mudanças que ocorreram na sociedade em seu contexto de produção e, não, como produto pronto e acabado de uma política transitória de gestão de governo estadual na primeira metade da década de 1980. A apreensão dessa ideia implica em reconhecer a ciência histórica como produto da ação do conjunto da humanidade, condicionada aos problemas, contradições e valores compartilhados em uma dada época. A discussão desenvolvida aqui, reconhece a História como processo em movimento, portanto, esperamos que este trabalho contribua como reflexão inicial para formulação de considerações atuais sobre as problemáticas que envolvem o ensino de História no tempo presente e sobre a conjuntura social que envolve seu contexto de produção.

Referências

Amanda Cristina Ribeiro é professora de História da Rede Pública de Ensino do Paraná. Doutoranda em História [UEM] e Mestre em Ensino [UNESPAR/PR]. E-mail: amribeiro.historia@gmail.com. ORCID: 0000-0002-1625-2953.

GOMES, Ângela de Castro. Questão social e historiografia no Brasil do pós 1980: notas para um debate in *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n. 34, jul-dez , 2004, p. 157-186.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

MATTOS, M.B. Trabalhadores e Sindicatos no Brasil. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MOREIRA, A.F.B. Currículos e programas no Brasil. Campinas: Papirus, 2014.

MOREIRA, A.F.B. Propostas curriculares alternativas: Limites e avanços in Educação & Sociedade, ano XXI, n.73, dez, 2000.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. A estratégia de acomodação na ditadura brasileira e a influência da cultura política in Sitio Principal, vol 8, n. 17, 2016.

PARANÁ. Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná. Curitiba, 1990.

REMOND, Rene. Por uma História Política. Rio de Janeiro: FGV, 2003. 2a. Edição. Trad. Dora Rocha.

ZAGO, Luis Henrique. O método dialético e a análise do real. Kriterion, Belo Horizonte, n. 127, jun. 2013, p. 109-124.

O LIVRO DIDÁTICO E A ESCOLA DOS ANNALES: UMA ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS UTILIZADOS NA ESCOLA LEONARDO NEGRÃO DE SOUSA NA SEGUNDA DÉCADA DO SÉCULO XXI NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA-PARÁ

Amilton Bitencourt Azevedo

Este trabalho pretende identificar se há e qual influência da Escola dos Annales na composição dos conteúdos presentes nos Livros Didáticos de História utilizados nas escolas do município de Abaetetuba, mais especificamente no colégio Leonardo Negrão de Sousa. E na ocorrência dessa influência, analisar se há resultados positivos.

A importância do Livro Didático e suas problematizações são abordadas sobre os mais variados aspectos como o pedagógico, o político, o econômico, cultural e ideológico, suas mudanças e permanências de estereótipos, reprodução de preconceitos, e a sua relação como um objeto possuidor de um grande valor mercadológico e um produto do seu tempo.

A Escola dos Annales foi um movimento historiográfico que se constituiu em torno do periódico acadêmico francês [1929], sua "revolução" foi romper com a velha História factual, incorporando à história as outras áreas do conhecimento como Sociologia, Psicologia, Economia etc. Tudo que pudesse compor o conhecimento histórico, utilizando-se métodos pluridisciplinares que rompeu com a História positivista dos grandes homens e seus grandes feitos, esses, que até então, eram os únicos dignos da História.

A corrente positivista trabalhava apenas com os "fatos, a verdade, os documentos oficiais": tudo que estava além deste conceito não era considerado. Essa era a única possibilidade de se fazer história, buscando sempre a verdade absoluta. A história, portanto, teria a função de responder estas questões, sendo inquestionável, pois seu resultado seria tido como verdade.

Neste contexto, os homens que estavam incutidos em construir a história eram os que detinham o poder e, que produziam esses documentos oficiais, a denominada história factual. A partir do surgimento da Escola dos Annales, historiadores como Marc Bloch e Lucien Febvre rompem com a corrente positivista, duvidando e, ao mesmo tempo, ampliando esta forma de fazer história, pois passa-se a percepção de quão ampla são as fontes históricas e não apenas os documentos ditos oficiais.

Essas novas abordagens possibilitaram ao historiador a ampliação de suas habilidades e perspectivas no âmbito das fontes e metodologias, já que a dimensão da distância entre o que se escreve e o que de fato aconteceu se estreitou.

Nesse processo de aprimoramento [de fazer história] que vai desde a história positivista até a Escola dos Annales torna-se evidente a

consolidação de que a história não é uma ciência da verdade, mas sim, acima de tudo, uma construção que possa chegar ao máximo dessa verdade, sabendo que ela é inatingível.

1. Um olhar sobre a história do livro didático no Brasil

O Livro Didático no Brasil de certa forma tem seu início ainda com processo de colonização brasileiro, através da [política] de catequização dos povos nativos [Indígenas], pela igreja católica representada pelos Jesuítas. A busca em transformar os "bons selvagens" em novos "filhos de Deus" fez com que surgisse, então, a necessidade de criar mecanismos que facilitassem esse objetivo de "domesticação" desses povos.

A princípio as dificuldades dos primeiros contatos devido à barreira linguística e os outros vários aspectos culturais foram um grande entrave. Conforme Batista a partir do século XVI inicia-se o uso de cartas que eram levadas pelo professor e pelos pais dos alunos para que as crianças aprendessem a ler, as famosas cartilhas, que eram utilizadas também para transmitir noções de catecismo, [Batista, 2011, p. 18].

Essas utilizações eram simples e de forma diversa,

"Alguns depoimentos desta época chegaram a afirmar que, graças à utilização destas cartas, quase não sobraram documentos escritos por causa da intensa manipulação destes documentos e da sua degeneração pelo constante uso. Em regiões como Goiânia, onde havia falta deste tipo de material, era comum que fizessem as cartilhas utilizando materiais, como caixas de sapato, grão de milho ou traçassem letras de todos os tipos, em folhas de bananeiras cravadas com folhas de laranjeira". [Batista, 2011, p.18-19]

Claro que existiam os livros vindos de Portugal, esses eram objetos raros na colônia portuguesa [Brasil] e que também auxiliavam no ensino, "eram reunidos os clássicos, e, a partir disso, era estudada a gramática, o latim e a retórica, além de noções de geografia, história e ciências, tendo pouca ou nenhuma importância à matemática". [Batista, 2011, p.19]

Sempre partindo da realidade dos alunos que servia como facilitador do aprendizado tendo em vista a utilização das ditas "cartilhas". E que hoje em dia, isso parece ser estranho aos nossos olhos, onde a realidade dos alunos de certa maneira não é considerada.

Essa forma "primitiva" logo seria adequada a uma educação colonizadora alienante, desprezando qualquer característica intrínseca a realidade dos educandos brasileiros.

Até a vinda da família Real portuguesa para o Brasil toda produção oficial de livros vinha da metrópole portuguesa, pois era inviável uma produção local por vários motivos, o comercial e seu público alvo que quase em sua totalidade era analfabeto. O livro didático vai reproduzir características

necessárias para a “construção e desenvolvimento” de uma identidade nacional valorizando assim, a pátria. Ensinando postura de comportamento, boas práticas de higiene “criando” um cidadão útil. Nesse processo o professor não tem participação nenhuma na escolha desse material, por ter uma formação precária restando apenas repassar as crianças esse conteúdo.

1.1 O Livro Didático em debate: as discussões acerca do Livro Didático de História

O Livro Didático, por ser um objeto comum entre os principais atores da educação [professor e aluno] acaba em grande parte não havendo nenhuma reflexão sobre ele. Essa “intimidade” nos facilita identificá-lo e diferenciá-lo de outras produções editoriais, porém defini-lo é algo mais complexo,

“Entretanto, trata-se de objeto cultural de difícil definição, por obra bastante complexa, que se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo. Possui ou pode assumir várias funções diferentes, dependendo das condições, do e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. É um objeto de “múltiplas facetas”, e para sua elaboração e uso existem muitas interferências”. [Bittencourt, 2009, p. 301]

Essa complexidade torna o livro didático objeto ímpar, alvo de grandes discussões travado pela comunidade escolar, editorial, acadêmica e governamental.

Há diversas abordagens em relação ao Livro Didático e seus dilemas, e um dos principais pontos é ser um instrumento de controle por parte dos “agentes do poder”, sendo confeccionado por várias “mãos”,

“O autor de uma obra didática deve ser em princípio, um seguidor dos programas oficiais propostos pela política educacional. Mas, além da vinculação aos ditames oficiais, o autor é dependente do editor, do fabricante do seu texto, dependência que ocorre em vários momentos, iniciando pela aceitação da obra para publicação e em todo o processo de transformação do seu manuscrito em objeto de leitura, um material didático a ser posto no mercado”. [Bittencourt, 2004, p. 490]

Essa problemática também se depara com o despreparo do professor, outro a ser considerado dentro desse contexto, nesse “jogo” de poder, é a escolha de um material minimamente adequado às características para um bom aprendizado que possibilite e conduza o professor e o aluno a uma educação problematizadora e emancipadora.

1.2 O livro didático em debate: as discussões acerca dos livros didáticos de história

O Livro Didático, mesmo sendo um objeto comum entre os principais atores da educação [professor e aluno], acaba em grande parte com precária ou

nenhuma reflexão. Essa “intimidade” do livro com professores e alunos nos facilita identificá-lo e diferenciá-lo de outras produções editoriais, porém defini-lo é algo que se precisa ter extremo cuidado. Sobre isso Circe Bittencourt afirma:

“trata-se de objeto cultural de difícil definição, por obra bastante complexa, que se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo. Possui ou pode assumir várias funções diferentes, dependendo das condições, do e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. É um objeto de “múltiplas facetas”, e para sua elaboração e uso existem muitas interferências”. [Bittencourt, 2009, p. 301]

Essa complexidade torna o livro didático objeto ímpar, alvo de grandes discussões travado pela comunidade escolar, editorial, acadêmica e governamental. Ele possui em seu conteúdo possibilidades de contribuição de mudanças ou reproduções de mazelas. Há diversas abordagens em relação ao Livro Didático e seus dilemas, sendo um de seus principais pontos caracteriza-se como instrumento de controle por parte dos “agentes do poder”; sua produção e distribuição é feita por várias “mãos” até chegar ao seu lugar de destino, sendo esta à escola e por fim às mãos dos professores e os alunos,

“O autor de uma obra didática deve ser em princípio, um seguidor dos programas oficiais propostos pela política educacional. Mas, além da vinculação aos ditames oficiais, o autor é dependente do editor, do fabricante do seu texto, dependência que ocorre em vários momentos, iniciando pela aceitação da obra para publicação e em todo o processo de transformação do seu manuscrito em objeto de leitura, um material didático a ser posto no mercado”. [Bittencourt, 2004]

Essa problemática soma-se também ao “despreparo do professor”, ocasionado por vários fatores que envolvem sua formação que é uma característica “cara” dentro desse contexto. Nesse “jogo” de poder e interesses, escolher um material minimamente adequado às características que possibilite um bom aprendizado é:

“[...] Uma questão política e torna-se um ponto estratégico que envolve o comprometimento do professor e da comunidade escolar perante a formação do aluno. O material didático, por instrumento de trabalho do professor, é igualmente instrumento de trabalho do aluno”. [Bittencourt, 2009, p. 298]

Esse “fardo” de escolher o livro adequado que possua características que desenvolva as diversas habilidades de atividades e possibilite uma autonomia reflexiva dos alunos e não apenas um aprendizado técnico e sim um indivíduo mais capaz, “A escolha dos materiais depende, portanto, de nossas concepções sobre o conhecimento, de como o aluno vai apreendê-lo e do tipo de formação que lhe estamos oferecendo”. [Bittencourt, 2009, p. 299]

1.3 Uma abordagem sobre as “minorias” no livro didático de história

A permanência de preconceitos e estereótipos ainda é um problema muito sério em nosso país, a educação é um dos principais mecanismos de acabar com essa vergonha. Nossa sociedade está repleta de estímulos negativos na TV, na música e também em nossas escolas, etc.

O livro didático ainda é um reprodutor dessas mazelas ou muitas vezes não consegue acompanhar as dinâmicas atuais e urgentes de nossa sociedade.

1.3.1 Os Indígenas

A história indígena “se inicia” com a história europeia, com a chegada dos europeus no que viria a ser chamado de América. O “estranhamento” desse contato vai resultar numa política de inferioridade e subjugação dos povos habitantes desse “novo” território.

Como consequência dessas construções, os índios são quase sempre estudados no passado, aparecem em função do colonizador, representação essa que reforça a tendência etnocêntrica de grande parte da historiografia em curso. Desde então, esses povos têm tido uma participação pouco expressiva em nossa historiografia e no cotidiano escolar, sendo geralmente estudados como coadjuvantes vítimas indefesas, dominados, aldeados e assimilados, nunca vistos com autonomia. Essas interpretações construíram uma imagem estática dos índios e tendem a afastá-los da história, e, o que é mais preocupante, essa representação está posta em muitos livros didáticos, e, no âmbito escolar, esse manual é um influente instrumento no processo de ensino-aprendizagem. O etnocentrismo é um evento que está presente na história das sociedades e conceitua-se como uma percepção de mundo onde o “nosso” grupo é pensado como centro de tudo e os “nossos” valores são colocados como referências para os demais. De acordo com Rocha [2004, p. 9], “a sociedade do ‘eu’ é a melhor, a superior, é representada como o espaço da cultura e da civilização por excelência. É onde existe o saber, o trabalho, o progresso. A sociedade do ‘outro’ é atrasada. São os selvagens, os bárbaros”. Nesse sentido, essa postura tende a dificultar a maneira como pensamos o diferente, visto que, ao exercermos a alteridade, devemos nos colocar no lugar do outro na relação interpessoal e, assim, exercer a cidadania e estabelecer uma relação construtiva com as diferenças”. [Mariano, 2006, p. 11]

A reprodução desse imaginário é extremamente nociva para todos esses povos que vivem a condição de não “possuir” história, por tanto não se reconhecem e não se enquadram fora e nem dentro dos livros didáticos. Outro fator que reforça esse imaginário é a simplificação das coisas, os livros didáticos acabam mostrando muitas vezes um grupo étnico como se todos os grupos fossem homogêneos e possuidores das mesmas características, língua, território, religiosidades, etc. Essa visão simplista somada à visão maniqueísta acima citado trazem características negativas incalculáveis para todos os povos Indígenas e não Indígenas todos perdem,

pois não sabemos quem somos, não reconhecemos nosso passado, nossa história e esse não reconhecimento acaba nos levando a uma equivocada visão de nós mesmo e de País.

Esse processo do não conhecimento e distanciamento acaba levando de certa forma a exclusão ou uma participação insignificante na construção de nossa história e de nossa identidade. Assim não conseguimos enxergar o quanto há dívidas pra com esses povos e não reconhecemos suas histórias como sendo também a nossa,

“A contraposição entre “índios” e “brancos” como categorias de tipo racial, além de ser um erro do ponto de vista científico, dificulta que o ensino nas escolas abarque a diversidade existente e, no limite, favorece o racismo. Como adverte o historiador brasileiro Jaime Pinsky, “somos, na visão reproduzida em muitas escolas, brancos de cultura branca”. Ou seja, as escolas comuns, do ensino fundamental e médio, quando falam dos índios, costumam apresentá-los aos alunos em contraste com o que seriam os brancos, tomados como o termo referente, como se branco caracterizasse a “sociedade nacional”, na qual o indígena seria apenas “o outro”. Já está na hora de abandonarmos esse pensamento em função daquele que vê a nossa sociedade, em geral, composta por uma infinidade de grupos étnicos em sua mescla”. [Funari, 2011, p, 9-10]

A importância do conhecimento de nossa história foi “potencializada” pela alteração da lei 10.639/03 para a lei 11.645/08, que a princípio tinha como obrigatoriedade apenas o ensino da História dos africanos e afro-brasileiros; onde é incluída a obrigatoriedade do ensino da História e cultura dos povos indígenas. Essa lei traz mudanças significativas no ensino, possibilita que os temas referentes a esses povos possam ser vistos de outra forma, como partes integrantes de nossa formação, da nossa história. É preciso que estes não sejam apenas identificados como “coadjuvantes” de sua própria história e sim como sujeitos ativos, que tem papel fundamental na construção desta nação, possuidor de uma história antes e depois da colonização, principalmente após o período da escravidão, tomando consciência de que somos um País *pluriétnico* e culturalmente diverso.

1.3.2 Os Negros

Outro ponto a ser analisado é a História dos povos Africanos e Afro-brasileiros. Sabe-se que estes indivíduos são parte da história da humanidade, entretanto esta ciência não impede que sejam relegados a um segundo plano em nossa sociedade, ficando sua grandiosa e rica história, restrita apenas ao período da escravidão culminando num estado de preconceito generalizado, ocasionando inclusive serem vistos como não possuidores de história antes, durante e depois do período escravocrata.

Hoje no Brasil temos alguns avanços nesse sentido, como a Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e culturas africanas e afro-brasileiras em todas as escolas, públicas e particulares do ensino fundamental e do ensino médio do País. Essa lei foi alterada pela Lei

11.645/08, tornando também obrigatório o ensino da História da cultura dos povos indígenas. Essa lei tem papel importantíssimo para a contribuição da mudança de paradigmas com a história e a cultura desses povos, em sala de aula os professores devem ressaltar que a cultura afro-brasileira é constituída e formadora da sociedade brasileira na qual os negros são considerados como sujeitos históricos, produtores de conhecimento em todos os âmbitos de nossa sociedade como na cultura Ex: música, culinária, dança, linguagem, as religiões de matrizes africanas em tu que nos é característico e único.

Os livros didáticos tem um papel fundamental nessa mudança, ele pode proporcionar e ampliar um pensamento crítico sobre preconceitos e estereótipos construídos pela nossa sociedade, desconstruindo-os ou reproduzindo-os. As discussões acerca da utilização do livro didático como objeto quase que exclusivo na vida escolar dos alunos e fonte de referência para o professor nas aulas, nos suscitam reflexões, se esse livro está adequado a nossa realidade e as necessidades atuais. "A lei, porém, não é garantia de que esse ensino realmente irá acontecer e que o professor terá os meios necessários para informar aos seus alunos os conhecimentos sobre a História e Cultura Africana e Afro-brasileira e Indígena". [Cruz e Jesus, 2013]

O professor necessita ter o mínimo de conhecimento/formação para tais abordagens, precisa dos mais diversos recursos para isso. Tendo em vista que somos bombardeados por informações diversas sobre o continente africano, muitos acabam nem sabendo que a África é um continente tão pluriétnico quanto qualquer outro; o que se vê são mazelas de todos os níveis, além de estereótipos ditos "exóticos". Esses são apenas alguns exemplos de nossa falta de conhecimento, no Brasil mesmo possuindo parte de sua população predominantemente negra, a visão destes "filhos" acaba sendo semelhante a qualquer outra nação que não possuiu em sua construção histórica relações diretas com esses diversos povos. Fomos e somos formados por estes povos advindos do continente africano mesmo não reconhecendo e não admitindo sua determinante contribuição e influência.

Concluiu-se, portanto que a Escola dos Annales determina em grande parte o conteúdo presente nos Livros Didáticos de História, mesmo que seu intuito não seja exatamente esse, ou seja, determinar conteúdos para Livros Didáticos, entretanto esses limites extrapolam tais condições, destacando que por mais esforços que se faça o Livro Didático ideal é apenas uma meta. Mas, podemos produzir um Livro Didático minimamente coerente com as necessidades atuais possibilitando a reflexão e ampliando o olhar dos alunos para compreender e interpretar nossa realidade. Sabe-se que esse assunto não se encerra aqui, mas o mesmo se pretende como ponto de partida para demais trabalhos futuros.

REFERÊNCIAS

Amilton Bitencourt Azevedo é professor especialista em História da Amazônia e Cultura Afro brasileira [Trabalho realizado sobre a orientação do professor Dr. Carlos Leandro Esteves]

AZEVEDO, Amilton Bitencourt. O livro didático e a Escola dos Annales: uma análise dos livros didáticos utilizados na Escola Leonardo Negrão de Sousa na segunda década do século XXI no município de Abaetetuba-Pará. In <https://gehlda.wixsite.com/ehlda/e-book>

BATISTA, Amanda Penalva. Uma análise da relação Professor e o Livro Didático – 2011.

BITTENCOURT, C. M. F. Autores e editores de compêndios e livros de leitura [1810 – 1910]. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 30, n.3, p.475-491, 2004.

BITTENCOURT, Circe M. F. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2009.

FUNARI, Pedro Paulo. A temática Indígena na escola: Subsídios para os professores. São Paulo; Contexto 2011.

TIMBÓ, Isaíde Bandeira. Livro Didático de História: Cultura Material Escolar em Destaque. ANPUH – XXV. Simpósio Nacional de História – Fortaleza, 2009.

CRUZ, C. S. JESUS, S. S. Lei 11.645/08: a escola nas relações étnicas e culturais e o ensino de história - algumas reflexões sobre essa temática no PIBID. XXVII *Simpósio Nacional de História, conhecimento histórico e diálogo social*. ANPUH. Natal – RN. 2013.

ROCHA, Everardo. O que é etnocentrismo. São Paulo: Brasiliense, 2004.

MARIANO, Nayara R. C. Ordenar, Civilizar e Instruir: Os Livros Didáticos e a Construção do Saber Escolar no Brasil Oitocentista, 2006. Disponível em <www.anpuhpb.org> Acesso em: 05 mar. 2019.

BRASIL. Decreto-lei nº 1006 de 30 de dezembro de 1938. Disponível em: www2.camara.org.br. Acesso em: 13 dezembro 2017.

ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL A PARTIR DO ESTUDO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO MATERIAL DA CIDADE CAXIAS/MA

Ana Carolina da Conceição Silva e Jakson dos Santos Ribeiro

O presente ensaio, trata-se de uma reflexão acerca da utilização da Sequência Didática [S.] no Ensino de História Local para o/as aluno/as do Ensino Fundamental Maior [6º ao 9º ano], intitulada: Patrimônio Histórico Material e Imaterial, cuja finalidade é ampliar o ensino de história local na cidade de Caxias-MA, visto que se tem uma carência de material didático em relação a temática.

Apontamos que, neste trabalho será apresentado uma reflexão, em relação ao Patrimônio Histórico Material, como possibilidade para o ensino da história local. Ressaltamos ainda que se torna relevante apresentar tais estudos na atualidade, pois compõe um dos temas que devem estar presentes no cotidiano dos aluno/as da Educação Básica.

Nesse sentido, uma vez que os professores recorram a outros materiais didáticos para repassar esses conhecimentos, a S.D se configura como uma delas, tornando-se uma forma de aprendizagem sobre assuntos timidamente discutido em sala de aula. Além de reforçar desde cedo, na construção de identidade e pertencimento ao local que está inserido. Assim é válido considerar o conceito de Sequência Didática:

“A sequência didática, sendo um produto educacional, tem como procedimento a utilização de um conjunto de atividades relacionadas entre si para trabalhar determinado conteúdo [...]. [Ferreira, 2015, p. 38]. Em suma, a sequência didática é um procedimento para a sistematização do processo de ensino e aprendizagem, sendo de fundamental importância a efetiva participação dos estudantes”. [Ferreira, 2015, p. 39]

Desse modo também é importante salientar, que um dos maiores problemas que o docente enfrenta dentro do âmbito escolar é saber desenvolver um estudo sobre história local, isso principalmente para os alunos das séries iniciais, pois existe uma carência de materiais. Nos livros didáticos apresentam ínfima discussão e quando aparecem é apenas uma passagem ou outra, nesse sentido, um grande aliado nesse assunto e que dá suporte para o professor desenvolver possibilidades de discutir e pesquisar junto ao aluno são os PCN's, que diz o seguinte:

“[...] Identificação de transformações e permanências nas vivências culturais [materiais e artísticas] da coletividade no tempo [...]. [Brasil, 2000, p. 42]. [...] reconhecer algumas semelhanças e diferenças que a sua localidade estabelece com outras coletividades de outros tempos e outros espaços, nos seus aspectos sociais, econômicos, políticos, administrativos e culturais [...]”. [Brasil, 2000, p.51]

Por esse viés, é importante mencionar, a necessidade em trazer para aulas uma dinâmica quanto ao processo de ensino – aprendizagem e permitindo

destituir os limites na relação do professor – aluno – conteúdos de história, de maneira mais específica. Nesse sentido, é pertinente apontar que:

“Concretamente pensando, a construção do conhecimento não pode ser entendida como algo individual. O conhecimento é produto da atividade e relações humanas marcado social e culturalmente. Pensando a relação professor/aluno, o professor tem um importante papel que consiste em agir como intermediário entre os conteúdos da aprendizagem e a atividade construtiva para assimilação dos mesmos”. [Brait et al., 2010, p. 04]

Com isso, surge muitas questões como seria desenvolvido essa relação, pois bem se sabe que a boa relação em sala de aula torna tudo mais fácil, tanto para o docente quanto para o discente, principalmente no quesito ensinar e aprender:

“[...] logo, a relação professor/aluno em meio ao ensino/aprendizagem, depende fundamentalmente, do ambiente estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão dos alunos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles [...]”. [Brait et al., 2010, p 6]

Portanto, a partir do momento que o professor compreende que a sua relação com o aluno vai além de repassar conhecimento, o processo de ensino-aprendizagem torna-se mais prazeroso. E quando se traz para a sua prática o estudo da história local a aproximação de ambos se desenvolve. Em relação a essa questão, foco do nosso estudo, é relevante pensar o que seria a história local. Assim Barros [2013] aponta:

“O ensino de história local apresenta-se como um ponto de partida para a aprendizagem histórica, pela possibilidade de trabalhar com a realidade mais próxima das relações sociais que se estabelecem entre educador / educando / sociedade e o meio em que vivem e atuam”. [Barros, 2013, p. 03]

Por essa razão, que tais assuntos irão influenciar na maturação dos valores pessoais de cada educando, por tanto, fica perceptível que vai além do conhecimento de história local, mas sim, a partir dos estudos, o aluno pode desenvolver sua própria visão e seus valores sobre seu local de vivência:

“O trabalho com a História Local no ensino da História facilita, também, a construção de problematização, a apresentação de várias histórias lidas com base em distintos sujeitos da história, bem como de histórias que foram silenciadas, isto é, que não foram institucionalizadas sob a forma de conhecimento histórico”. [Barros, 2013 p. 17]

Sendo assim, fica mais fácil de compreender a importância em se trabalhar o tema proposto, principalmente para o aluno, para que assim, o mesmo possa desenvolver seu senso crítico em relação ao mundo, a partir de exemplos mais próximos a realidade dele/a:

“Para ensinar História a partir da experiência de vida do aluno, é necessária uma perspectiva teórico-metodológica que fale da vida das pessoas, das memórias e lembranças dos sujeitos de todos os segmentos sociais. É preciso dar voz a histórias desses sujeitos que sempre estiveram excluídos dos conteúdos ensinados”. [Barros, 2013, p. 17]

Dessa forma, ao realizamos uma pesquisa sobre os principais conceitos em relação a Patrimônio e desenvolvemos a Sequência Didática, que se trata de conjunto de questões reflexivas sobre o que se entende como patrimônio. Por isso se fez necessário um mapeamento dos locais mais importante da cidade de Caxias/MA, para escolher quais iriam ser analisados e trabalhados no material didático.

Mas antes de compreender a funcionalidade da Sequência Didática, buscamos entender o que pode ser compreendido como patrimônio, que pode ser definido como:

“Bem ou conjunto de bens naturais ou culturais de importância reconhecida num determinado lugar, região, país ou mesmo para a humanidade, que passam por um processo de tombamento para que sejam protegidos ou preservados” [Houaiss, 2001 apud Silva, 2016, p. 29]

Esse termo perpassou por diversas mudanças ao longo do tempo, sendo compreendida nos séculos XVI-XVIII como vestígios de uma civilização que era considerada superior, tendo como um documento para conhecer mais sobre esse dito patrimônio uma obra-de-arte; nos séculos XIX e XX, pode-se ter a compreensão que é um conjunto de expressões matérias ou não que exemplificam, historicamente a identidade sócio cultural de uma nação.

Seguindo essa premissa, nos anos que se passa, tem-se a noção patrimônio de que se começa a considerar seu potencial socioeducativo, econômico, político, além de seu valor cultural e nos dias atuais a concepção que se tem é de uma riqueza coletiva de importância crucial para a democracia cultural.

Além disso, exige-se o compromisso ético e a cooperação de toda a população para garantir tanto sua conservação como sua exploração adequada. É válido salientar que no Maranhão se tem um dos maiores conjunto de arquitetura civil da América Latina, com 5.600 prédios mantendo seu traçado urbano original desde 1641 e marcada por sua expressiva riqueza cultural. [Moreira, 2019, slide 5]

Sendo assim, se torna mais imprescindível trabalhar em torno dos Patrimônios:

“Patrimônio material é o conjunto de edifícios, obras de arte, documentos, monumentos, fotos e outros objetos pertencentes a um lugar. Ou seja, são coisas que têm um valor histórico ou sentimental para os habitantes de uma região, pois se referem às origens e à forma que escolhemos para sermos lembrados”. [Brasil, Iphan, 2019]

Trazendo para a nossa realidade, em Caxias-MA, a quantidade de prédios tombados é significativa de Patrimônios históricos, o que gera em si, uma rica história, com diferentes personagens. Por exemplo:

“A cidade de Caxias-Ma, teve a grande honra no século XX com a construção do Palácio Episcopal, tendo primeiro Bispo, D. Luís Gonzaga da Cunha Marelím, que assumiu a Diocese em 1941, porém, as obras iniciaram em 1944, só que um ano atrás um tiveram o lançamento da primeira pedra do Palácio. Ele foi construído com recursos da comunidade católica de Caxias”. [Nacional, Inventário, 1999]

O Palácio Episcopal foi um grande marco para a população, pois além, de ser um local extremamente religioso foi construído com recursos da comunidade católica, podendo se analisar que grande parte dos locais religiosos que se encontra na cidade, foram construídos através de ajuda, o que hoje acontece muito e traz uma reflexão muito pertinente sobre a relação que a população deveria ter entre si e quem fazia parte dessa comunidade, os mais ricos ou os mais pobres? É inegável que hoje ele é um marco na história de Caxias, seus visitantes tiram foto em frente ao palácio e registaram sua passagem pela cidade, porém, faz-se necessário pensar essas questões socioeconômicas, levando em consideração a época da construção.

Nesse sentido, outro momento de aprendizagem da proposta da sequência didática, foi apresentar o:

“O quartel foi construído em 1840 a mando do Governador da Província Luís Alves de Lima e Silva, no momento da revolta dos Balaios. Anteriormente foi denominado de Morro das Tabocas, Morro da Pedreira, e segundo os mais velhos, muitas lendas rondam o lugar, como a lenda das almas iluminadas e a lenda da pedra que cuspiu fogo. Com a revolta, o local ficou bastante destruído, necessitando de uma reforma, e em 1873 o mesmo foi reconstruído”. [Nacional, Inventário, 1999]

Ao pensarmos nas questões apresentadas na citação acima, podemos perceber que, o patrimônio das ruínas do quartel são vestígios deixados para serem lembrados que houve a revolta dos Balaios e não deixar esquecer da luta cravada contra a elite da época. Propiciar uma análise mais crítica em relação a este conflito, na qual, grande parte da população que participou era pobre e estavam dispostos em pôr um fim no monopólio político da região, pensando nas lutas de seus ideais para alcançar um objetivo. É um ponto muito importante da cidade, na qual, muitos visitantes primeiramente pensam em ir a este local com um significado tão importante.

Nesse ponto, acompanhado os estudos acerca do Patrimônio de Caxias, é válido mencionar:

“A construção da Capela de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos deu início em 1772, sendo feita de pedra, rebocada de cal e coberta de palha, pois, não tinha telhado. Na primeira metade do século XIX [1934-1940], acontecia a revolução denominada Balaiada, na qual, a Capela foi ocupada pelos Balaios, fazendo dela um posto de abastecimento. Após a expulsão dos Balaios, a Capela ficou muito danificada. Com a ajuda dos fiéis, nos anos seguintes [1940-1964], a Capela começa a ser reconstruída com donativos provenientes dos devotos”. [Nacional, Inventário, 1999]

Talvez essa seja uma das igrejas com valor histórico mais importante da cidade de Caxias/Ma, pois, como é mencionado acima a mesma foi ocupada pelos Balaios durante a Revolta, porém, na cidade e nos estudos ela é pouco mencionada e está bastante esquecida pela população, daí se faz necessário uma reflexão do porquê um local tão importante está sendo deixado de lado? Por ter servido como um posto de abastecimento para os revoltosos, o valor histórico se torna bem mais significativo para os estudos, proporcionando análises pertinentes do porquê essa igreja está tão abandonada e pensar as motivações dos Balaios em ocupar a Capela, seria por ponto estratégico ou por ser um local mais propício para se esconder? Vale ressaltar, que ao redor da Igreja havia um local onde os escravos eram cruelmente açoitados e castigados pelos seus donos, muitos deles chegam a óbito por conta dos severos castigos.

Assim, além dos elementos deixados pela presença da Revolta da Balaiada e prédios religiosos, a cidade também guarda também ao céu aberto outros aspectos que fazem parte da história local e patrimônio de Caxias, que são marcos do processo de industrialização, e fazem parte do tombamento patrimonial da cidade:

“A Companhia de Fiação e Tecidos União Caxiense S. A. também conhecida por muitos da cidade e os visitantes por Centro de Cultura, foi fundada em 1889 por três sócios, Antônio Joaquim Ferreira Guimarães, Manoel Correia Baima de Lago e Francisco Dias Carneiro. A Fábrica esteve em seu melhor momento durante a Segunda Guerra que ocorreu o ponto alto da Indústria, com o fornecimento de matéria-prima para o exterior, porém, a Companhia declarou falência em 1950. O prédio da extinta União Caxiense foi o primeiro a ser tombamento na cidade, pelo Departamento do Patrimônio Histórico, Artístico e Paisagístico do Maranhão [Dphap/MA], ficou abandonado até a década de 1970 quando a administração pública adquiriu o imóvel e o transformou no Centro de Cultura Acadêmico José Sarney”. [NACIONAL, Inventário, 1999]

Talvez um dos mais importantes patrimônios da cidade, o Centro de Cultura conta com uma rica história a ser sempre lembrada. O prédio histórico vem lembrar e caracterizar um período de apogeu do município, na qual, foi uma das primeiras fábricas de tecidos de algodão do Maranhão e marca por um tempo o auge da economia para a cidade. Hoje ela funciona para fins públicos da população, tendo o seu espaço utilizado para abrigar as secretarias do município.

Este recurso, como já foi explanado fez parte do material didático proposto na Sequencia Didática, cuja abordagem estava centrada em trazer uma discussão acerca da História Local e sua importância para o estudo do Patrimônio Histórico Material, sendo discutido aqui nesse primeiro momento apenas breves noções conceituais e apresentadas alguns pontos da cidade de Caxias-Ma, que servem para o aluno estudar e conhecer mais sobre a história local.

Diante do exposto, foi perceptível que através do recurso didático, que o professor poderá criar maneiras de trabalhar assuntos importante e instigando uma reflexão do discente sobre sua sociedade. Pois, conhecendo mais sobre pontos históricos de sua cidade, o aluno será capaz de realizar reflexões e análises sobre a sociedade em diferentes épocas, podendo realizar um paralelo com o passado e presente, tendo como base a economia, a política, a organização social e a cultura, sendo capaz de fazer uso da história local para atender as possibilidades da construção do conhecimento histórico.

Referências

Jakson dos Santos Ribeiro é doutor em História Social da Amazônia pela Universidade Federal do Pará [2018]. Mestre em História Social pela Universidade Federal do Maranhão [2014]. Especialista em História do Maranhão pelo IESF [Instituto de Ensino Superior Franciscano] [2011]. Graduado no Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Estadual do Maranhão [Centro de Estudos Superiores de Caxias-MA] [2011]. Coordenador do Grupo de Estudos de Gêneros do Maranhão-GRUGEM/UEMA.

Ana Carolina da Conceição Silva é graduando em Licenciatura Plena em História, pelo Centro de Estudos Superiores de Caxias, da Universidade Estadual do Maranhão –CESC/UEMA. Membro do Grupo de Estudos de Gêneros do Maranhão- GRUGEM/UEMA.

BARROS, Carlos Henrique Farias de. Ensino de História, Memória e História Local. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/junho2013/historia_artigos/barros.pdf>. Acesso em: 06 de março de 2020.

BRAIT, Lílian Ferreira Rodrigues. et al. A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí, UFG, v. 8, n. 1, p. 15, jan./jul., 2010.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais [ensino médio]: Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 2000.

FERREIRA, Mário César Alves. Ensinando História: produção de uma sequência didática sobre as representações do negro no Brasil. Dissertação [Mestrado em Ensino de Ciências Humanas], Universidade Tecnológica Federal Do Paraná, 2015.

INVENTÁRIO nacional de bens móveis e integrados Maranhão e Piauí. 3ª superintendência regional. São Luís, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN, 1999.

IPHAN. Patrimônio Cultural. Disponível em: <
<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/218>>. 2 de dezembro de 2019.

104

LOPES, Rita de Cássia Soares. A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem. Disponível em:
<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-8.pdf>>. Acesso em: 06 de março de 2020.

MOREIRA, Cínthia dos Santos. Patrimônio, Arqueologia e Legislação. 2019. 35 slides.

SILVA, Giseli Veronêz da. O processo de designação da expressão "Patrimônio" em documentos constitucionais. 76f. Dissertação [Mestrado]. Universidade do Estado do Mato Grosso: UNEMAT, 2016.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: APORTES PARA O CONTEXTO REPUBLICANO BRASILEIRO

Aruanã Antonio dos Passos e Willian Roberto Vicentini

Sabe-se que várias foram as fases ou períodos em que o Brasil foi governado por grupos, e muitos destes enfrentaram a diversidade política e os mais diversos problemas sociais e incertezas. Estas entrelaçadas nas políticas econômicas e sociais que em muito levam a população deste país a momentos de euforia e de extrema preocupação. Fausto [2002, p. 245] aponta para a transição do Império para a República, a seguinte situação, que, “como episódio, a passagem do Império para a República foi quase um passeio. Em compensação, os anos posteriores ao 15 de novembro se caracterizaram por uma grande incerteza. Os vários grupos que disputavam o poder tinham interesses diversos e divergiam em suas concepções de como organizar a república”.

Aponta-se neste, que as diferenças eram grandes em relação ao pensamento político, em que Fausto [2002, p. 246] aponta. “Apesar da profunda rivalidade existente entre os grupos no interior do Exército, eles se aproximaram em um ponto fundamental. Não expressavam os interesses de uma classe social, como era o caso dos defensores da República liberal”. O referido trabalho apresentado buscará neste momento, apresentar elementos da história do Brasil no período de transição do governo das Oligarquias para o governo de Getúlio Vargas, em que primeiramente se apresenta como Governo Provisório, em seguida o Governo Constitucional e depois o Estado Novo, mas para se entender tais elementos, se transitará na história.

Desafiando as forças conservadoras da oligarquia que comandava o país, a figura de Getúlio Vargas, gaúcho, que se junta a políticos de Minas Gerais e da Paraíba (que apesar de perder as eleições), manobra um golpe e assume a presidência do Brasil em 1930. Retorna-se ao período republicano anterior a Vargas, pois se acredita que tal período tem sua importância e vai gerar o processo de transição para Getúlio. Ainda, que vários eram os problemas a serem enfrentados pelos republicanos, um deles é o financeiro, com dívidas herdadas do Império, o qual consumia grande parte dos valores da Balança Comercial brasileira.

Dentro da história do Brasil e para dar prosseguimento a este, aponta-se que a Constituição de 1891, promulgada (por Rui Barbosa), teve em sua elaboração muitas discussões. Sobre a inspiração desta, Fausto [2002, p. 249] cita que: “a primeira Constituição da república inspirou-se no modelo norte-americano, consagrando a República federativa e liberal.” Ainda se sabe que esta estabeleceu os três poderes – o Executivo, o Legislativo e o Judiciário, ainda, Estado e Igreja passaram a serem instituições separadas, deixando assim de ter uma religião oficial no Brasil. Tal fator foi importante para a questão da imigração no país. Fausto, cita que:

A descrição do processo político que vai da proclamação da República às presidências civis nos permitiu ter uma ideia de como se consolidou um certo tipo de República. Até aqui, deliberadamente, ela foi chamada quase sempre de República liberal. Fizemos isso, tendo em vista preceitos da Constituição que ela adotou e a ideologia dos setores que prevaleceram na organização do novo regime. Entretanto, a Primeira República recebeu outras designações. As mais sugestivas são as de República oligárquica, República dos "coronéis", República do "café com leite". Um bom caminho para se fazer uma caracterização geral do período consistem perguntar se essas denominações são ou não adequadas" [2002, p. 261].

É claro que tais denominações são importantes, pois designam uma época da história do país e apontam para um caminho, pelo qual o pesquisador pode apontar suas análises. Pode-se apontar que a República do "café com leite", teve várias características, como o comando do país por um grupo pequeno de políticos em cada Estado, uma certa autonomia estadual, em que cada região buscava seus interesses próprios, ainda alguns Estados como São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, tinham grande expressão na política.

Sabe-se que, Fausto [2002, p. 262], aponta que "à primeira vista, parecia que o domínio das oligarquias poderia ser quebrado pela massa da população através do voto. Entretanto, devemos lembrar que o voto não era obrigatório e o povo, em regra encarava a política como um jogo entre os grandes ou uma troca de favores. (...) A porcentagem de votantes oscilou entre um mínimo de 1,4% da população total do país (eleição de Afonso Pena em 1906) e um máximo de 5,7% (eleição de Júlio Prestes em 1930)".

Ainda se pode apontar, que neste período os resultados eleitorais não eram muito confiáveis, em que o voto não era secreto e muitos dos eleitores estavam sujeitos às pressões dos chefes políticos locais. Tais chefes políticos concentravam uma grande soma de poder, em que se trocavam votos por favores dos mais variados. Para Nagle [1974, p. 7], este cita que: o voto era um instrumento "sem compromisso ideológico" – interpretação válida para toda a história da Primeira República. O descompromisso refletia-se no feitio da mentalidade política brasileira, autorizando a afirmação de que "povo político", propriamente falando, inexistia no Brasil.

Pode-se citar que neste período um grande número de imigrantes chegou ao Brasil, trabalhadores que buscavam uma oportunidade de trabalho e ascensão social. Muito da história do Brasil, se dá tomando como base o trabalho (nem sempre um trabalho pago justamente), em certas épocas, estas pessoas que venderam sua força de trabalho, uma classe de operários, que buscaram com movimentos reivindicatórios e manifestações nos anos de 1917 a 1920. Estes movimentos, organizados por sindicatos, levaram os trabalhadores a buscar leis que trouxessem alguns benefícios a estes.

A urbanização pode ser considerada como uma ação efetiva do processo de modernização das cidades e da busca para o chamado desenvolvimento. Vê-se que as cidades neste início de século se alteram em nome da chamada modernização. Este processo faz parte de uma realidade que se apresenta dentro das concepções capitalistas que buscam não apenas se inserir no Brasil, mas também se consolidar como elemento fundante de uma classe de proprietários das fábricas e detentores de um capital desenvolvimentista.

Os movimentos foram vários nas principais cidades, como São Paulo e Rio de Janeiro, o qual enfrentavam problemas sociais com a exploração da mão de obra dos trabalhadores, uma classe de pessoas que vendem a sua força de trabalho, em muito chamados de operários. Ainda, se pode verificar que em muito os interesses pessoais de crescimento e ascendência social, reflete a atitude dos indivíduos em relação as condições que estes enfrentam em seu cotidiano.

A política dos anos 1920 sofreu alterações baseadas na estrutura socioeconômica do país, também se pode ver que tal alteração na sociedade se dava também por mudanças como uma maior participação popular na política, ainda, ocorria um certo desgaste entre as oligarquias no que se refere as sucessões presidenciais. Também neste contexto, ocorreu o movimento tenentista, que entre 1922 e 1927, estes se fizeram mostrar em suas reivindicações. Em seu primeiro governo, o chamado "Governo Provisório" pode-se dizer que Getúlio teve como objetivo reorganizar a questão política do Brasil, pois este busca centralizar em suas mãos o poder, buscando tirar de cena órgãos legislativos em várias esferas.

Fausto [2002, p. 333] cita que, "as medidas centralizadoras do governo provisório surgiram desde cedo. Em novembro de 1930, ele assumiu não só o Poder Executivo como o Legislativo, ao dissolver o Congresso Nacional, os legislativos estaduais e municipais". Ainda se pode citar, que muitas das medidas de Vargas, levam a uma tensão entre as velhas oligarquias, quando centralizou a política do café em suas mãos e os militares, que atuavam como interventores a mando do presidente. Dentro do contexto, Vargas continua no poder nos anos de 1934 a 1937, em que se pode chamar de segundo mandato, em que se chama de Governo Constitucional, em que este se utiliza de um pensamento fascista, em que duas forças atuam na política brasileira, a ANL e a ANB.

Ainda, sabe-se que Getúlio Vargas institui um período ditatorial, em que aponta elementos de um plano comunista no Brasil e fecha o Congresso Nacional e impõe ao país uma nova Constituição. Este golpe que Vargas organiza no país, tem o apoio de diversos setores da sociedade que o deixa no poder de 1937 a 1945. Vargas volta a presidência em 1950, mas não completa seu mandato, pois se suicida em 1954. Para o período getulista, a historiografia aponta que esta foi uma preocupação e é citada como um período de iniciativas diversas, no nível dos Estados. Para se chegar ao período de Vargas e as tais reformas, cita-se neste período, que ocorreram reformas e medidas tomadas nos anos 1920, como a reforma promovida

por Sampáio Dória, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Mário Cassassanta e Fernando de Azevedo.

Muitas destas reformas educacionais foram promovidas por legisladores que acreditavam fazer algo de positivo pela educação, ou por seus próprios interesses ou do seu grupo político, mesmo já passando para o século XX, muitos ainda acreditavam estar no período escravocrata, outros pensando nas mudanças do trabalho imigrante assalariado, ainda para alguns as ideias monarquistas conflitavam com as concepções liberais. As correntes políticas buscavam apontar para alguma direção, muitas orientavam ações, outras impediam as transformações da educação. Em que se buscavam implantar um modelo de ensino de cima para baixo, em que buscavam fomentar na educação um período de formação de mão de obra para a nascente indústria, em meio a estas, aplicava-se ainda uma educação elitista. Nagle cita que:

ao atribuírem importância ao processo da escolarização, prepararam o terreno para que determinados intelectuais e “educadores” – principalmente os “educadores profissionais” que apareceram nos anos vinte – transformassem um programa mais amplo de ação social num restrito programa de formação, no qual a escolarização era concebida como a mais eficaz alavanca da história brasileira [2002, p. 261].

Várias foram as instituições de ensino criadas a partir desta “necessidade”, em que se formataram instituições de educação e controle de uma população jovem, que estes eram chamados de desvalidos da fortuna. Para tal, Saviani [2010, p. 196], este cita que: “com essas medidas resultou evidente a orientação do novo governo de tratar a educação como questão nacional, convertendo-se, portanto, em objeto de regulamentação, nos seus diversos níveis e modalidades, por parte do governo central”. Ainda, cita-se que processo educacional deste período é marcado por embates políticos entre diferentes pensamentos, em que se formatam instituições de ensino diversas, não somente para o ensino primário e secundário, mas também profissional. Muitas destas tinham o objetivo de atender as classes menos favorecidas, como o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, criado em 1873 e as Escolas Federais de Aprendizes Artífices, criadas nas capitais dos estados em 1909.

Sabe-se que havia no período uma crítica ao ensino profissional técnico, que se referia ao seu programa educativo, o qual proporcionava o ensino das letras e a aprendizagem manual dos ofícios, o qual se chamou pelo mesmo autor [p. 166] de “desalfabetizando o aluno, tal como uma escola primária”. Cita-se em relação ao ensino técnico-profissional, mais uma medida de alteração deste é adotada, é a portaria de 13 de novembro de 1926, o qual firma e sistematiza as medidas adotadas pelo governo federal a esta modalidade de ensino. Ainda, dentro da implantação do ensino industrial no Brasil, são criadas outras instituições durante o período getulista, chamado “Estado Novo”, no qual, criam-se instituições como o SENAI pelo Brasil.

A questão do ensino profissional no país, ainda perpassa por demais instituições (como citado acima), que visavam à formação de jovens para a indústria, estas gestadas pelo Governo Federal. Neste momento, se abre espaço para citar um pouco da legislação sobre as escolas profissionais, pois, a reforma de 1932, buscava articular as escolas profissionais com as escolas secundárias, ainda, em seguida, a legislação aponta o Decreto n. 5.922-A, de fev. 1937, o qual se faz um retorno à situação de desintegração anterior à reforma de 1932. Pode se apresentar a principal mudança neste Decreto "(...) foi o abandono da orientação impressa por Anísio Teixeira em 1932, de que todos os estabelecimentos de ensino secundário se transformassem em escolas técnicas secundárias" [CUNHA, 2005, p. 187]. Sabe-se ainda, que o momento necessitava uma formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Com o estabelecimento do Estado Novo em 1937 e a referida Constituição, modificava-se a questão educacional. Romanelli [2003, p. 153] aponta que, "a Constituição de 1937 modificava substancialmente a situação, pois deixava de proclamar o dever do estado quanto à educação e limitava-se a ação". Verifica-se que para o período, a educação profissional e alguns ramos do ensino, eram modificados. Nesse contexto é fundamental citar a Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto-Lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942, ainda, o Decreto-Lei no. 4.073 de 30 de janeiro de 1942, em que organiza o ensino industrial (Lei orgânica do Ensino Industrial) Romanelli [2003, p. 154]. Ainda se pode citar na [p.155], em seu artigo 67 desta lei, que:

o ensino industrial das escolas de aprendizagem será organizado e funcionará, em todo o país, com observância das seguintes prescrições: I – o ensino dos ofícios, cuja execução exija formação profissional, constitui obrigação dos empregadores para com os aprendizes, seus empregados. II – os empregados deverão, permanentemente, manter aprendizes, a seu serviço, em atividades cujo exercício exija formação profissional. IV – as escolas de aprendizagem serão localizadas nos estabelecimentos industriais e cujos aprendizes se destinam, ou na sua proximidade. XII – as escolas de aprendizagem darão cursos extraordinários para trabalhadores que não estejam recebendo aprendizagem.

Contribuiu para este artigo, a ideia de que o momento exigia uma postura do governo referente ao ensino profissional, tal ação se deu com as alterações acima citadas. Mas ainda se pode discutir em quais concepções teóricas metodológicas se deram tais mudanças. Sabe-se que os acontecimentos na sociedade são elementos em que a realidade se apresenta e exige certas posturas dos legisladores, pois em nosso ver, uma concepção de realidade e de mundo fora utilizada na época, pois se busca entender o modo humano de existência, o qual se vincula a uma concepção de realidade e de vida, pois a sociedade muda, e as referidas mudanças se dão pela necessidade de transformação que esta exige.

Para tal, Löwy [2006, p. 15] nos aponta que: “a hipótese fundamental da dialética é de que não existe nada eterno, nada fixo, nada absoluto. Não existem ideias, princípios, categorias entidades absolutas, estabelecidas de uma vez por todas. Tudo o que existe na vida humana e social está em perpétua transformação, tudo é perecível, tudo está sujeito ao fluxo da história”. Pode-se citar que toda a legislação apresentada neste trabalho se volta para o desenvolvimento pessoal, concepção essa fundamental da educação. Enquanto ser social e histórico, os sujeitos necessitam da sua própria ação política para se utilizar destas determinações em busca de uma vida melhor.

Referências

Aruanã Antonio dos Passos é Doutor em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Docente do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Câmpus Pato Branco. Willian Roberto Vicentini é Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Doutorando em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Docente da Faculdade de Colombo (FAEC) e da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED).

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização. 2ª. ed. São Paulo: Unesp; Brasília, DF: Flasco, 2005.

FAUSTO, Bóris. História do Brasil. 10ª. ed. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

NAGLE, Jorge. Educação e Sociedade na Primeira República. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil. 28ª. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2003.

SAVIANI, Demerval. História das Ideias Pedagógicas no Brasil. 3ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

O ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DO PATRIMÔNIO MATERIAL LAPEANO: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Audrey Franciny Barbosa e Isaias Holowate

Introdução

A presente comunicação é fruto de uma experiência vivenciada no âmbito do curso de extensão "*Memória e Patrimônio cultural: abordagens a partir do patrimônio da Lapa*", no ano de 2018, e cuja iniciativa buscou a articulação de discussões teóricas e práticas acerca do patrimônio cultural e da memória social presentes na cidade da Lapa/Paraná.

111

O curso contou com a participação de diversos discentes e docentes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, envolvendo, sobretudo, os cursos de graduação e pós-graduação em Educação e História. A formação foi dividida em dois momentos, a saber: um encontro de cunho teórico e bibliográfico voltado para a discussão acerca da construção da memória e da produção de patrimônios culturais; e uma visita guiada de cunho técnico-prático à Lapa.

O objetivo dessa experiência foi problematizar as questões que permeiam a construção de memórias sociais na Lapa e como os patrimônios materiais contribuem para este fim. Aqui, nosso propósito, é apresentar parte das discussões teóricas realizadas durante o curso, um relato de como vivenciamos essa experiência e de que forma ela colaborou para repensar questões que permeiam o ensino de História.

Por isso, o presente texto é dividido em três momentos, a saber: uma breve contextualização da história lapeana; uma problemática acerca dos patrimônios edificados na Lapa; e uma possível abordagem do patrimônio material lapeano nas aulas de História.

Lapa/PR: uma história entre muitas

A Lapa é uma das mais antigas cidades paranaenses, e possui fortes ligações com o Tropeirismo, sendo uma das vilas do estado que se fundaram a partir da passagem dos tropeiros. O município surgiu no século XVIII, após se desmembrar de Curitiba, e foi chamada de Lapa devido ao paredão de pedra conhecido como Morro do Monge, um dos pontos mais conhecidos da cidade e que é alvo de especulações místicas. Em 1891, a cidade passou por uma grande transformação: recebeu as linhas da ferrovia e tornou-se parte do sistema ferroviário brasileiro, o que fortaleceu a sua produção da erva-mate e seu escoamento [Cordova, 2013].

Atualmente, o centro da cidade mantém muitos dos traços arquitetônicos dos séculos XVIII e XIX, uma preservação proposital, uma vez que, seu centro tem forte apelo turístico. Além disso, os acontecimentos de sua trajetória mais exaltados pelos seus arranjos urbanos e lembrados pelos moradores estão ligados ao episódio do Cerco da Lapa, ocorrido em 1894, e que fez parte do movimento conhecido como Revolução Federalista.

De maneira sucinta, o Cerco da Lapa, que durou alguns dias, se deu pelo confronto violento na cidade entre os maragatos [rebeldes] comandados pelo lapeano Carlos Lacerda e os pica-paus [legalistas ou federalistas] comandados pelo republicano Gumercindo Saraiva. Ao fim, os maragatos foram derrotados pelas forças republicanas, após uma batalha heroica que permeia o imaginário da cidade.

Não à toa, ainda hoje os espaços que estiveram envolvidos nos confrontos, como o Theatro São José que serviu de hospital, as casas que serviram de base para os soldados, os objetos atingidos pelos disparos e os monumentos em homenagem aos militares republicanos, tidos como heróis do Cerco, são os principais espaços de memória e turismo da cidade.

Lapa/PR sua memória e patrimônio: um relato de experiência

A história da cidade está marcada por uma série de ações e personagens. Porém, é visível nas suas ruas, monumentos e museus que grande parte do que é memorado – e até mesmo financiado – são os fatos, espaços e as personagens que se ligam ao episódio do Cerco da Lapa. O Cerco e seus acontecimentos se tornaram até mesmo ponto de referência, sendo utilizados em expressões dos moradores locais, como: “naquela casa ali [...] ao lado de onde ficava o hospital do Cerco”.

Tomando por premissa Pierre Nora, pontuamos que os “lugares de memória são necessários pois a memória – tradição, prática, [re]conhecimento desse passado – não existe mais” [Nora, 1993], logo “não há memória instantânea” [Nora, 1993, p. 13]. Nesse sentido, os monumentos e patrimônios construídos e/ou selecionados possuem determinados fins e objetivos definidos, pois eles buscam a valorização de uma imagem/acontecimento do passado [Nora, 1993].

Diante disso, há que se pontuar o patrimônio lapeano como uma escolha que, longe de natural, corresponde a uma ação proposital, cujo objetivo é rememorar alguns eventos específicos de sua história. Assim, quando analisamos esses patrimônios sob a perspectiva de discursos materiais, podemos pensar: O que significam as narrativas materiais presentes no centro da Lapa/PR?

Entre as muitas hipóteses possíveis de investigações, aqui propomos que tais narrativas visam legitimar uma identidade lapenana, assim como, no período contribuiu para autoestima do povo paranaense. Afinal, a região esteve enfraquecida e sem autonomia durante muitos anos, devido ao seu caráter provincial, mas a partir da República e enquanto uma das federações da nação, passou a exercer um papel ativo na malha republicana. Por isso, o Cerco da Lapa, enquanto ato de resistência e defesa da República brasileira, significou à região sua inserção nacional e importância regional e local.

Para tal, de acordo com Cordova:

"é fundamental que se questione acerca dos significados atribuídos aos seus patrimônios tombados, indo além de uma leitura representativa dos heróis configurados no panteão que os homenageia [...] não pode se voltar somente para uma interpretação unilateral da documentação oficial, mas abrir possibilidades para se trabalhar com vestígios de memória, entendendo o monumento como um documento que gerou o cotidiano dos que vivenciaram a luta armada da Revolução Federalista no Paraná". [Cordova, 2013, p. 06-07]

Mais do que romper e negar os patrimônios materiais que compõem o cenário lapeano, está discussão se propõe a pensar estes patrimônios como construções que valorizam um determinado discurso, mas que também silenciam outros. Afinal, se todo o investimento público é destinado para a manutenção de um determinado patrimônio pelo seu apelo turístico e memorial, como ficam os demais? Um exemplo desta questão é o Morro do Monge, um dos patrimônios naturais da cidade, mas que nos últimos anos vem sofrendo abandono e descaso [Hornung, 2007].

Lapa/PR e seu patrimônio material: objeto de estudo para uma aula de história crítica

Um dos objetivos dessa comunicação é propor uma abordagem para o ensino de História, tendo por objeto de estudo a cidade da Lapa e seu patrimônio material. Acreditamos que tal recorte tem por premissa colaborar com conhecimentos históricos em escala local, oportunizando aos "alunos a possibilidade de melhor compreender o cenário da sua vida" [Mattozzi, 2008].

Logo, compreendemos que o ensino de História atual deve estar pautado na formação crítica e ativa do educando, sendo este não mero receptor e reprodutor de informações, mas produtor de novos e subjetivos conhecimentos [Bittencourt, 2008]. No caso específico do ensino de História pautado nas discussões patrimoniais, Circe Bittencourt [2008] destacou a importância dessa perspectiva de trabalho para a formação do aluno crítico e questionador, uma vez que:

"a educação patrimonial integra atualmente os planejamentos escolares [...] envolve o desenvolvimento de atividades lúdicas e de ampliação do conhecimento sobre o passado e sobre as relações que a sociedade estabelece com ele: como é preservado, o que é preservado e por quem é preservado". [Bittencourt, 2008, p. 277]

Assim, ao tomar o patrimônio como foco de análise nas aulas de história, é mister levarmos em conta a construção acerca desses bens materiais, quais os motivos estão intrínsecos à sua preservação e quais os poderes e os sentidos estão ali expressos. Por isso, há que se ter em mente que o patrimônio histórico como objeto de estudo requer alguns cuidados, pois:

"limitar o estudo a espaços considerados "monumentos históricos", tombados pelo patrimônio histórico, pode-se conduzir os alunos a equívocos

sobre a própria concepção de história e sedimental a ideia de que a memória histórica deve ater-se apenas a determinadas esferas do poder". [Bittencourt, 2008, p. 279]

Mas afinal, quais os cuidados devemos ter ao tomar o patrimônio material para o ensino de História? Aqui, partimos da perspectiva de estudo de Ivo Mattozzi, segundo qual, o estudo do patrimônio contribui para a formação da cultura histórica e para a formação do bom cidadão, uma vez que, a educação patrimonial problematiza as marcas simbólicas do território social, ao passo que, as transforma em novos instrumentos de informação.

De acordo com Ivo Mattozzi [2008]:

"O professor pode aproveitar essa ligação entre a história e os bens culturais para incluir no currículo estratégias de pesquisa histórico-didática que façam uso dos bens culturais [arquitetônicos, monumentais, de museus, de arquivos...], com o objetivo de orientar os alunos para a produção de conhecimentos que dizem respeito ao território e aos bens culturais". [Mattozzi, 2008, p. 137]

Agora, como fazer com que esses alunos compreendam os bens culturais como integrantes de um patrimônio material e coletivo? Ivo Mattozzi [2008] nos assinala três questões que devem ser dignas de cuidado, a saber: primeiro, que as turmas desenvolvam experiências de aprendizagem com bens culturais originais; segundo, que estes bens sejam objetos de questionamentos e de produção de novas informações; terceiro, que sejam localizados em seu contexto de produção e de tutela, isto é, que os alunos saibam quem e por quê esses bens permanecem preservados enquanto patrimônios. [Mattozzi, 2008, p. 137-138]

Além disso, uma metodologia possível para tratar do patrimônio material é o estudo do meio [Bittencourt, 2008]. Para isso, os procedimentos devem levar em considerações dois aspectos: primeiro, que o método é um ponto de partida; segundo, que deve ser produzido um projeto de estudo vinculado as diretrizes curriculares [Bittencourt, 2008]. No que diz respeito a este projeto de estudo, ele poder ser integral [quando abrange todos os aspectos do espaço investigado] ou parcial [quando se detem em alguns dos aspectos da cidade] [Bittencourt, 2008, p. 280]. Aqui, definimos nossa intenção como um estudo de caso parcial, pois objetiva analisar apenas a dimensão patrimonial/material da cidade da Lapa.

Diante disso, a fim de atingir nosso objetivo, propomos aqui três questões – com base nas leituras de Ivo Mattozzi e Circe Bittencourt – para serem levadas em consideração ao tomar o patrimônio edificado da Lapa como objeto de estudo em sala de aula.

A primeira, dentro do possível, que o acesso a este patrimônio aconteça de maneira pessoal, ou ao menos ativa-visual – atualmente são inúmeras as ferramentas tecnológicas que possibilitam essa atividade. Recorrer apenas ao livro e a exposição das ideias centrais e imagens ilustrativas acerca da

Lapa ou de seu patrimônio não seria o meio de se atingir o objetivo mais amplo aqui proposto.

A segunda questão, que a turma levante questionamentos acerca da construção dos patrimônios lapeanos. Tomando como exemplo o Pantheon dos Heróis, podemos questionar: Por que foi construído um Pantheon aos heróis? Quem eram esses heróis? Se existia um herói, existia um vilão? Quem eram os vilões e onde eles estão? Enfim, que estes patrimônios não sejam concebidos como informações prontas, mas sim como objetos para problematizações. Afinal, a educação patrimonial está centrada no pluralismo cultural [Bittencourt, 2008].

A terceira, e última questão, diz respeito ao contexto de produção do patrimônio. Continuando com o exemplo do Pantheon dos Heróis, inaugurado pela iniciativa municipal em 1944, e com o objetivo de imortalizar os heróis do exército que defenderam a república brasileira, podemos interrogar: Em qual contexto ele foi produzido? Por quais motivos se deu sua construção? Quais os cuidados despendidos à ele atualmente? Qual a relação mantida entre a cidade e este patrimônio?

Questões que podem ser respondidas pelos alunos com o apoio de questionários aplicados à população local, e que os colocam como investigadores do meio e como produtores ativos de conhecimento, pois, como ressaltou Circe Bittencourt, a aula de história pautada no patrimônio deve explorar historicamente o lugar, direcionando o olhar da turma para determinadas questões, levando a compreender o que são fontes históricas não escritas [como as construções, as casas, o desenho urbanos, etc.] e perceber os patrimônios materiais como marcas simbólicas do passado [Bittencourt, 2008].

Por fim, como já ressaltamos, não se objetiva aniquilar e desvalorizar o patrimônio material produzido sobre o Cerco da Lapa, mas apenas levantar algumas interrogações sobre ele, a fim de que nossos alunos desenvolvam atividades de crítica em sala de aula e que estas os acompanhe ao longo da vida, sempre enfatizando que opiniões devem estar alicerçadas em estudos analíticos.

Considerações Finais

Nosso objetivo aqui foi colocar em formato textual uma experiência que contribuiu para a nossa formação enquanto professores de História. A Lapa, enquanto patrimônio material do Paraná, vem sendo objeto de estudo requisitado pelos professores de história do estado já a alguns anos – e motivos para isso existem de sobra, afinal, é uma cidade com ricas fontes para a discussão historiográfica.

Como pontuado ao longo do texto, mais de uma vez, e aqui voltamos a ressaltar, não é nosso intuito desvalorizar as narrativas e o discurso memorial presente no patrimônio lapeano. Pelo contrário, buscamos contribuir para a discussão destes tomando por reflexão teórica autores que

problematizam a construção de patrimônios materiais [Cordova, 2013] e memórias sociais [Nora, 1993].

Assim como, foi nossa intenção apresentar aos nossos colegas de campo e curiosos do assunto uma possível articulação entre a educação patrimonial [Mattozzi, 2008] e a o ensino de história crítico [Bittencourt, 2008], que seja potencial para a formação dos nosso alunos como observadores e críticos dos bens materiais que os cercam. Por fim, esperamos ter atingido os objetivos que colocamos.

Referências

Audrey Franciny Barbosa é Mestre em História [UEPG, 2019], licenciada em História [UEPG, 2017] e Pedagogia [Unisecal, 2020]. Desenvolve pesquisas nos campos da História Cultural e Cultura Visual. Atualmente, é professora de História na rede pública do Paraná.

Isaias Holowate é Doutorando em História pela Universidade Federal do Paraná. Atua como pesquisador nas áreas de História Social do Discurso e História da Cultura Escrita, com ênfase nos estudos sobre as relações entre os discursos e sociabilidades em uma configuração social.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008.

CORDOVA, Maria Julieta Weber. O patrimônio tombado e a narrativa preservacionista na Lapa/PR: a identidade regional entre a memória e o memorável. In Revista Patrimônio e Memória. São Paulo, Unesp, v. 9, n. 1, jan- jun, 2013, p. 5-30.

HORNUNG, Josilene Bach Chimborski. Análise das condições de uso do Parque Estadual do Monge, município da Lapa [PR]. 96f. Dissertação [Mestrado em Geografia]. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

MATTOZZI, Ivo. Currículo de História e Educação para o patrimônio. In. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 47, jun. 2008, p. 135-155.

NORA, Pierre. Entre memória e História: a problemática dos lugares. In. Projeto História, São Paulo, n.10, 1993, , p.07-39.

A DISCIPLINA DE HISTÓRIA ANTIGA E ARQUEOLOGIA: APONTAMENTOS SOBRE O ENSINO DA HISTÓRIA INDÍGENA DAS AMÉRICAS NA LONGA DURAÇÃO

Avelino Gambim Júnior

Este texto tem como objetivo discorrer sobre temas tradicionais ao ensino de história antiga como o surgimento das instituições na antiguidade das sociedades clássicas e orientais, desde as sociedades comunais até o surgimento do Estado, porém situando da mesma forma o estudo das sociedades da antiguidade americana e amazônica. Tais questões emergiram a partir da minha experiência como professor substituto no curso de História da Universidade Federal do Amapá [UNIFAP], ao ministrar a disciplina de História Antiga e Arqueologia. Como historiador e arqueólogo, meu exercício neste sentido é fazer apontamentos sobre essas diferentes áreas geográficas.

117

Pensar na relação entre sociedades comunais e o aparecimento de instituições como família, Estado, a Religião [institucionalizada] e a propriedade privada no Mundo Antigo remonta a um evolucionismo unilinear muito em voga a partir do século XIX, visto em obras que explicavam as sociedades desde a selvageria até a civilização [Morgan, 1877], que ficou conhecido como evolucionismo social ou evolucionismo cultural [Schwarcz, 1993].

Sob a influência deste evolucionismo, porém sob uma perspectiva do materialismo histórico dialético, foram produzidas obras que discutiam essas mudanças culturais como a "A origem da família, da propriedade privada e do Estado" [Engels, 1884], cujas interpretações históricas quanto à mudança cultural das sociedades desde os primórdios, passando pela antiguidade, muito repercutiram nos estudos do mundo antigo.

Para saber como se deram essas mudanças, o ideal seria recorrermos a cada um dos processos históricos individualmente, assim como os contextos sócio-culturais particulares, dentro da perspectiva de uma história da longa duração braudeliana ao relacionar os mesmos a contextos mais amplos e estruturais de duração lenta, como o Mediterrâneo e as estruturas sócio-culturais das sociedades banhadas por este mar [Braudel, 1958]. Isto ajudaria a refletirmos sobre o crescente fértil no mundo antigo, cujos exemplos mais emblemáticos são o Antigo Egito e a baixa Mesopotâmia, este último alvo de escrutínio aqui.

Para iniciarmos essa narrativa devemos voltar ao surgimento da agricultura e começar pela organização de comunidades aldeãs que partir do desenvolvimento dessa mesma agricultura, teriam passado por revoluções neolíticas observáveis através da cultura material e as tecnologias de produção [Childe, 1936], em outras palavras, o início da sedentarização com as primeiras aldeias e o incremento da agricultura, onde teríamos a formação de comunidades aldeãs, sendo estas, segundo Marx [1867],

responsáveis pelo primeiro modo de produção da humanidade, o modo de produção comunal "primitivo".

Estas mudanças teriam levado a um gradativo aumento populacional e uma mudança nas relações de trabalho que levaria ao início da exploração do homem pelo homem, através do que ficou conhecido como modo de produção tributário ou asiático [Cardoso, Rede & Araújo, 1998]. Entre as maneiras de entender esta mudança, estão os determinismos do meio ambiente mais ou menos favoráveis a aumentos populacionais que talvez tivessem alguma relação com outra "revolução", a urbana, com o surgimento das primeiras cidades [Pinsky, 2010].

Hoje é amplamente aceito por historiadores e arqueólogos, que essas mudanças não necessitam estarem interligadas causalmente umas às outras, nem seriam excludentes umas às outras, muito pelo contrário, dependendo do caso analisado [Cardoso, 1990; Pinsky, 2010], diversos fatores se somariam para explicar o surgimento de instituições como o Estado e a propriedade privada.

No que concerne o crescente fértil, no caso do Egito e Mesopotâmia, por volta do III milênio A.C., de fato podemos observar justamente esses elementos interligados multicausalmente uns aos outros, como a organização comunal na qual a propriedade e acesso a terra não era, à época dessas transições, igualitária, sendo realizadas redistribuições periódicas do acesso comunal a terra coexistindo com a propriedade privada, mediante o Estado, que controlava os meios de produção [Cardoso, 1990].

Por se tratar de períodos onde temos dois tipos de fontes disponíveis, a escrita e a cultura material, o crescente fértil pode ser explicado questionando-se algumas recorrências nessa área [Pinsky, 2010], fortemente embasadas na ideia das mudanças nos modos de produção, correspondendo a maneiras específicas das atitudes pelos quais determinadas sociedades organizam sua vida econômica, desde as relações de trabalho passando pela organização e estrutura política e características culturais.

No caso da baixa Mesopotâmia não há a formação de um estado centralizado [como ocorreu precocemente com o antigo Egito], mas temos Estados cujas estruturas administrativas sustentavam apenas um poder regional, e a formação do que podemos chamar de cidades-estados que por vezes na história houve tentativas de centralização ao longo de três milênios [Pinsky, 2010].

Um dos legados mais conhecidos dos povos mesopotâmicos é o código de Hamurabi, que apesar da simplificação, banalização e generalização que têm sido alvo, permite, como bem coloca Pinsky [2010], pelo menos pensarmos como se dava as relações familiares, a relação entre ricos, escravos e o povo, além de aspectos econômicos, políticos e culturais, assim como das práticas sociais com o desenvolvimento de uma institucionalização da religião e da propriedade privada e principalmente

relativo a obrigações e direitos regidos por leis, no que poderíamos estender, a grosso modo, a toda a baixa Mesopotâmia [Pinsky, 2010].

O controle dos rios e o desenvolvimento precoce urbano na porção sul da Mesopotâmia, junto ao rio Tigre e Eufrates, levaram a uma divisão do trabalho onde era necessária nos centros urbanos uma especialização na manutenção, administração e controle das irrigações, que aproveitavam de maneira inteligente os rios e suas cheias [não tão regulares como as do Egito e muito mais violentas] para tirar proveito de um ambiente desértico [Pinsky, 2010]. Esta manutenção dos canais e abastecimento de água levava também a multiplicação de estabelecimentos rurais e consequentemente ao aumento de uma população camponesa, cujas terras podiam pertencer ao Estado, a particulares, ou ainda a templos religiosos [Pinsky, 2010].

A propriedade da terra, ou do solo pertencia ao Estado enquanto garantidor das obras de irrigação que possibilitavam justamente a produção agrícola. Por sua vez a "lógica familiar", da família extensa era a da divisão do trabalho através das comunidades aldeãs, cujas terras anteriormente eram cultivadas coletivamente e os produtos repartidos e geridos entre essas mesmas famílias, passam agora sob tutela do Estado, através dos seus excedentes, a gerar tributações ao Estado, podendo também garantir assim possíveis trocas mercantis [Cardoso, 2008; Pinsky, 2010].

Nesse caso há uma relação profunda entre uma religião agora instituída e especializada e cada vez mais centralizada, que além de estocar excedentes necessários aos especialistas, também mantinha aqueles que cobravam as taxações até os encarregados na defesa dos templos, ou seja, na redistribuição e subsistência daqueles que não produziam, além de é claro servir como elemento ideológico legitimador desse sistema de taxação [Cardoso, Bouzon & Tunes, 1998].

Ao falarmos em propriedade privada na baixa Mesopotâmia, deve-se ter em mente que na realidade estamos nos referindo a "propriedades privadas" no sentido mais simples e não jurídico do qual herdamos do Direito Romano. Desse modo ao desde o século terceiro milênio A.C. até a conquista macedônica veremos vários tipos de propriedade, as propriedades templárias, isto é, relativas aos templos religiosos aos sacerdotes e seus dependentes, as propriedades palatinas, que chegam a se confundir algumas vezes como o Estado, e por fim as propriedades privadas de particulares [Cardoso, 1986].

No que tange as propriedades palatinas e as propriedades particulares, estas passam a ganhar mais força. No caso das terras reais estas passam a ser cultivadas mediante complexo sistema de posse/propriedade, desde rendeiros que pagavam aluguéis, colonos que pagavam em espécie, funcionários públicos que ofereciam serviços ao rei, além de pessoas que prestavam corveias [Pinsky, 2010].

Além disso, com o crescimento do poder estatal esta também passa, através da formação de corpos militares, a defender a cidade em caso de agressões externas e expedições bélicas, mas principalmente manter o *status-quo* de maneira a garantir que as taxações fossem pagas, e é claro, garantir o cumprimento do trabalho dessa mesma mão de obra rural igualmente usada para a construção e manutenção das obras hidráulicas e outras obras de engenharia.

Porém apesar da crescente estatização, da economia mercantil em franco enriquecimento e da escravidão, até as invasões macedônicas as comunidades aldeãs nunca cessaram de existir, o que de certa forma, preservada as suas diferenças, pode se aplicar igualmente, com suas devidas alterações ao longo dos anos ao antigo Egito [Cardoso, 1990] e tantas outras sociedades como a antiga China, a Índia Antiga e aqui na América, os Incas, os Astecas e os Maias, estes três últimos reconhecidamente identificados como tendo pré-requisitos necessários para enquadrá-los no modo de produção asiático, assim como as sociedades comunais.

Apesar dos questionamentos quanto ao surgimento dessas instituições serem alvo de discussões até hoje, a ideia de um evolucionismo unidirecional e progressivo caiu em desuso como um modo explicativo da mudança. Porém isso não significa que a lógica da existência de uma comunidade aldeã-tributária não seja uma forma pertinente de interrogar a História dessas sociedades [Cardoso, 1990], e da evolução, no sentido simples de mudança social e cultural ao longo do tempo como ponto de partida para desvendar as particularidades históricas e regionais ocorridas no crescente fértil e em outros locais e temporalidades do globo terrestre. Este tipo de pensamento inclusive acaba reiterando, muitas vezes, uma identidade eurocêntrica, mesmo sendo nós latino-americanos, com a antiguidade clássica e relativa ao crescente fértil do “velho mundo”. Se ensinadas sem uma maior reflexão e pensamento crítico, acaba-se assumindo acriticamente uma visão quadripartite da História [Forneck, 2017], onde o estudo das instituições desses povos da antiguidade seriam o modelo de sociedade e civilização, o que remonte um pensamento iluminista, e altamente colonialista. Se levada a cabo esse tipo de história acaba sendo muito difícil enquadrar o estudo da antiguidade das Américas, já que as mesmas em sua maioria seriam, segundo essa lógica perversa, enquadradas em um anacrônica “pré-história”.

Essa experiência europeia acaba sendo usada como base para comparar todas as outras sociedades do globo, no que já é comum entre no ensino de história comparar aspectos como as relações familiares, o Estado e a religião, no caso dos Incas e Astecas, por exemplo, as vezes indicada tanto por arqueólogos como historiadores como sociedades clássicas, referindo-se as sociedades romanas, gregas, babilônicas e egípcias.

De modo a pensar numa história local que caminhe junto a estas questões tradicionalmente discutidas nos estudos das sociedades antigas é importante buscar modelos teóricos provindos da arqueologia latino

americana desde a nossa antiguidade até os dias de hoje, de uma história indígena de longa duração que busque romper com essa visão euro centrada e colonialista.

Sendo assim em primeiro lugar devemos abandonar o termo “pré-história” e defender a história indígena de longa duração, defendendo uma história dos povos originários como agentes históricos [Carneiro da Cunha, 1993; De Oliveira, 2003], com legados culturais e de instituições que não devem nada àquelas do “velho mundo”, e nem devem ser pensados em termos de comparação pelas semelhanças mas principalmente pelas diferenças.

Esse ponto de partida permite pensar em uma história antiga das Américas, de modo a ensinar a história dos indígenas no Peru com cidades tão antigas quanto o Egito, com suas culturais próprias e suas particularidades históricas [Shady, 2006], assim como no Brasil como no Pantanal mato-grossense [De Oliveira, 1996] e na região amazônica com as sociedades ao longo da calha do rio Amazonas, como as sociedades das ilhas do Marajó e as sociedades Tapajônicas [Roosevelt, 1992; Schaan, 2004; Gomes, 2008], Em primeiro lugar, deve-se lembrar que usualmente no ensino de história se costuma introduzir a História Antiga com a apresentação da “pré-história”, e neste caso é apresentado de modo anacrônico e colonialista os povos indígenas, e em nenhum momento os povos originários da Américas são mencionados como pertencentes à história, mas são, ainda que implicitamente, vistos como “povos sem história”. Seguido dessa breve e equivocada introdução é muito comum ser logo em seguida apresentada a História Antiga do “velho mundo”.

É nesse a partir destas implicações da História Antiga que busquei junto aos meus alunos e alunas das turmas 2017.2; 2018.1; 2018.2; 2019.1, na disciplina “Arqueologia e História Antiga” que os mesmos pudessem refletir sobre como é retratada a Antiguidade nos livros didáticos e nos meios midiáticos em geral, em oposição à “pré-história” e que passassem a refletir sobre como poderiam elas e eles, futuras e futuros docentes e historiadoras e historiadores, sobre formas de realizar uma história antiga local.

Ora, se o ser humano é capaz de narrar suas histórias, memórias e feitos através da história oral, através de gestos, danças, artes, músicas, cantos, através de pinturas, cestarias, gravuras rupestres, comunicar através de desenhos em cerâmica, enfim em diversos meios materiais, então a escrita não é a única forma de se contar e estudar a história de um povo, de uma sociedade. Não é por acaso que, como o próprio nome da disciplina sugere, busca-se uma relação interdisciplinar entre a história antiga e a arqueologia.

A Arqueologia pode ser vista como uma ciência social histórica que estuda vestígios materiais da presença humana, sejam estes vestígios antigos ou recentes, com o objetivo de compreender mais sobre os mais diversos aspectos da humanidade, assim estuda as pessoas e sua interação com as coisas e os lugares, enfim estuda as pessoas através da cultura em meio

material, físico, ou seja em sua materialidade [as vezes chamada de cultura material].

Desse modo a Arqueologia tem um papel fundamental na disciplina de História Antiga e Arqueologia, porque permite entrever que esses vestígios materiais podem ser aplicados não apenas às sociedades greco-romanas ou egípcias por exemplo, mas para todas as sociedades, incluindo as sociedades ameríndias. Esta constatação permitiu que eu pudesse fazer uma espécie de provocação com os meus alunos e alunas, buscando mapear como era sua percepção da história dos indígenas no Brasil e na Amazônia.

No tocante à história antiga das Américas é necessário permitir ao alunado a percepção e reflexão quanto a riqueza e diversidade da História Indígena, seja apoiada em etnografias, seja apoiada em textos de cronistas e viajantes, seja apoiada na oralidade, seja apoiada em materiais etnográficos de museus, seja através da arqueologia, que está inserida na disciplina Arqueologia e História Antiga.

Para que os alunos e alunas possam ter um entendimento da importância desses aspectos, estes deveriam de preferência já terem cursado outras disciplinas importantes como História dos Povos Indígenas e História da África onde são apresentados a conceitos antropológicos como a noção de "outro" e da alteridade, indispensável em disciplinas como História da América, e principalmente na divisão quadripartite de história dividida em antiga, medieval, moderna e contemporânea [Forneck, 2017]. Por isso a disciplina de Arqueologia e História Antiga se torna ainda mais relevante.

Nas quatro turmas em que ministrei tal disciplina, ao serem indagados sobre a existência da história indígena, muitos afirmaram que ela teria início na "pré-história", mas não havia ainda uma reflexão quando a origem e problemas no uso desse termo. Ao serem perguntados sobre o que era a arqueologia ou o que faz um arqueólogo, alguns disseram que a entendiam como "alguém que estuda as grandes civilizações da antiguidade egípcia, romana, grega, ou a pré-história daqui do Brasil".

Tal visão, não é de todo equivocada, por que de fato a arqueologia, como hoje a conhecemos e entendemos se desenvolveu a partir de coleções de museus, as descobertas cidade de Pompéia e Herculano e das expedições, descobertas e escavações no Egito por exemplo, e paralelamente ao início dos estudos e escavações das sociedades americanas anteriores a colonização europeia, a partir de meados do século XVII e XVIII em diante [Trigger, 1992].

Ao invés de discutir apenas a antiguidade clássica e oriental demos uma atenção maior para as Américas e em Especial a Amazônia e dentro de uma ideia de história local, o próprio estado onde os alunos e alunas se inserem, o Amapá, de modo a estimular uma relação de aproximação entre o objeto estudado.

Para que pudéssemos discutir sobre onde se deveria se inserir a história dos povos originários, pedi aos alunos e alunas que se reunissem em grupos e avaliassem livros didáticos do sexto ano [publicações de 2012 até 2018], que tratam especificamente das sociedades antigas, embasados em questionamentos e métodos de análise sugeridos por Circe Bittencourt em “Ensino de História: fundamentos e métodos” [Bittencourt, 2018], no qual a autora elenca três passos fundamentais, primeiro observando os aspectos formais, seguido pelos conteúdos históricos escolares, e por último os conteúdos pedagógicos, dos quais são apresentados abaixo apenas os aspectos mais relevantes à discussão aqui presente.

Nos aspectos formais, as pesquisas do[a]s discentes indicaram, com raras exceções, na análise da introdução e sumário, as sociedades indígenas quando são mencionadas, aparecem sob o título de “pré-história”, junto a outros povos também enquadrados nessa “pré-história” ao redor do globo. A história antiga nas Américas também tem rara aparição, porém referente aos Incas, Astecas e Maias, e em raras exceções a história do continente africano [não apenas o Egito] ganha algum destaque, porém infelizmente enquadradas em “pré-história”.

No conteúdo histórico escolar o[a]s discentes apontaram como era de se esperar, um aprofundamento muito grande na antiguidade clássica, baseada em textos, e em alguns casos fazendo referência a arqueologia. Tal constatação, permitiu que os discentes passassem a refletir sobre a importância da arqueologia no entendimento da história antiga clássica e mesmo apoio aos textos antigos dessas sociedades, no que discutimos a importância dos contextos arqueológicos de onde essas escrituras foram encontradas. Alguns livros didáticos inclusive, uma ínfima minoria, faziam indicações de leituras e tinham quadros que facilitavam o entendimento dessa interdisciplinaridade entre história e dos achados e contextos arqueológicos.

No tocante a atualização dos dados e conteúdos sobre a Grécia, Roma, Egito, Babilônia, etc, percebeu-se um certo descompasso com as pesquisas mais recentes, com raríssimas exceções apontadas acima. E a História Antiga na América? Como já previsto no sumário, a “pré-história” brasileira estava muito desatualizada e em alguns casos com fontes de jornais e revistas, não muito confiáveis.

Enfim, não querendo me estender, a visão como já apontei acima, nos livros didáticos são fortemente marcados por um pensamento evolucionista e eurocêntrico, defasado tanto para a antiguidade clássica quanto a oriental e praticamente inexistente quanto a História Antiga Americana, enquadradas enquanto “pré-história” americana, brasileira e amazônica.

Quanto aos conteúdos pedagógicos, conforme já alertado por Bittencourt [2016], foi possível observar que alguns dos exercícios não foram feitos por aqueles que elaboraram o conteúdo histórico escolar, de modo que na maioria das vezes há um descompasso entre o conteúdo e maneiras eficientes de refletir e mesmo ter algum pensamento crítico. Em outros

casos temos exercícios que acabam reforçando uma ideia de evolucionismo cultural.

Como bem lembra Funari e Carvalho [2007] existe uma renovação da historiografia sobre a História Antiga no tocante a temáticas e problemas de pesquisa sobre Grécia, Roma, Egito, Mesopotâmia, etc, que renovados pela história nova e da interdisciplinaridade com a arqueologia buscam intercalar estudos de gênero, o papel das mulheres, a visão do Egito por meio de textos egípcios e não visões apenas a partir dos gregos e romanos, as construção de narrativas históricas, os discursos por trás dos textos, enfim, dando um novo ar aos estudos da antiguidade, e fazendo um forte apelo a leitura e uso de estudos arqueológicos [Funari, 2003] e interdisciplinares sobre a antiguidade.

Funari [2003] menciona a importância da História Antiga do Brasil, conclamando novos docentes de história a se aprofundarem nos estudos da “pré-história” brasileira vistas como história antiga, embasadas então na Arqueologia, indo na onda de se buscar cada vez mais, que os alunos, seja nas escolas, seja nas universidades, priorizem a importância da diversidade cultural. Que maneira de mostrar tal diversidade cultural que não aquela que põem em pé de igualdade uma, ou várias, antiguidade[s] americana[s]? Ou africana[s], Australiana[s]?

Como bem apontou Bittencourt [2018] o livro didático não deve ser usado como manual, mas usado como um instrumento, por onde começar a problematizar e estimular visões críticas e reflexivas. Nesse quesito entra justamente uma crítica a uma visão ainda dominante, e pelo menos implicitamente evolucionista e colonialista, sendo um ponto de partida para buscarmos o entendimento das sociedades ameríndias, os povos originários do continente americano.

Após esta atividade eu e os discentes da disciplina Arqueologia e História Antiga passamos a discutir durante e após aulas expositivas a importância de pesquisas nas Américas no entendimento da organização social, nos aspectos culturais, nas epistemologias e visões de mundo e modos de se colocar no mundo e entende-lo, de sociedades indígenas, não apenas Incas, Astecas e Maias, mas também problematizar aquelas sociedades normalmente enquadradas dentro da “pré-história”, como as sociedades andinas e amazônicas, porém fortemente embasados em bibliografias especializadas, em dissertações, teses, artigos e livros. Estimulando os discentes a se tornarem professores/pesquisadores, a procurem nas fontes da arqueologia (Funari, 2005).

Como última atividade da disciplina pedi aos alunos que fizessem uma observação participante em uma turma de sexto ano durante aulas de história antiga e que fizessem uma pequena entrevista com o professor ou professora do ensino fundamental, além de observarem aspectos estruturais das escolas que visitaram, e é claro as aulas ministradas aos alunos, assim como as atividades didáticas endereçadas aos alunos de sexto ano.

Passados praticamente dois meses elaboramos em todas as quatro turmas rodas de conversas onde os alunos relatavam suas experiências, na qual a grande maioria dos discentes tiveram sua primeira experiência em sala de aula, mesmo que seja como uma espécie de etnógrafo. O intuito dessa observação, como adverti os discentes, não era para apontar “erros”, “falhas”, ou “falar mal” dos professores do sexto ano de história, mas para que eles pudessem ter uma ideia e uma primeira aproximação, nas escolas públicas e privadas na cidade de Macapá, a relação ensino aprendizagem no tocante ao ensino da história antiga e a realidade das escolas visitadas, assim como as dificuldades muitas vezes sentidas pelos professores e alunos dos sextos anos.

Ainda complementando a atividade final pedi aos alunos que elaborassem um plano de aula de como gostariam de ensinar sobre a história antiga no sexto ano do ensino fundamental, especificamente na história antiga da América, embasada em bibliografia arqueológica especializada e atualizada, além de procurarem propor meios de como inserir este conteúdo junto ao ensino de história antiga da Grécia, Roma, Egito, etc., por meio de um ensino diferente de um evolucionismo cultural.

Convém mencionar, entretanto que mesmo dentro da arqueologia tal pensamento há quem diferencie as sociedades ditas simples, isto é, sem Estados, ou um modo intermediário chamado “Cacicado” [Carneiro e Schaan, 2007], daquelas ditas sociedades simples. Tal visão é igualmente evolucionista e também é necessário discernimento crítico ao usar com os alunos e alunas esses termos. Desse modo nas bibliografias que passei aos alunos procurei aquelas que já passassem a pelo menos relativizar essas classificações e buscassem entender as sociedades ameríndias e amazônicas não pela falta de algo que ainda hipoteticamente estaria por vir, em comparação a pressupostos ocidentais e eurocêntricos mas como algo diferente, com suas particularidades históricas e regionais.

Os discentes relataram que em muitas das escolas observadas já há uma preocupação em conciliar a história antiga clássica, dentro de um espírito renovado e com referencial teórico mais atual e problemas e temáticas mais importantes e até mesmo mais chamativas aos alunos. Ainda que nas aulas se comente sobre as Américas nesse mesmo período, infelizmente, ainda há uma insistência dessa vez numa maioria das escolas, em situar a História Indígena, antes da chegada dos europeus como “pré-história” e de forma muito rápida.

Em algumas escolas, por iniciativa de alguns poucos professores e professoras, buscam inserir a História Indígena de longa duração dentro da História Antiga, vistas par à par com as sociedades clássicas e orientais. Chamando a atenção para a continuidade dos povos indígenas, e os povos originários contemporâneos, herdeiros dessas histórias, além é claro de estimularem a importância do [re]conhecimento das histórias dos povos originários que remontam [muito] mais de 10.000 anos nas Américas. E que podem e devem ser pensadas como história antiga.

Na explanação de seus planos de aula, os discentes, em sua maioria procuraram demonstrar o quão prejudicial é pensar nas sociedades por meio de uma explicação evolucionista, que não abre espaço para a explicação da diferença e não contribui para uma história mais democrática e ao ensino de história que abre espaço para a diversidade cultural e principalmente o respeito à diferença cultural e temporalidades distintas [Forneck, 2017].

Tal visão pode ser usada de modo estratégico ao lidar com uma bibliografia renovada da história do Egito e da Grécia por exemplo, e a partir da temática transversal escolhida procurar mostrar como deveriam ser também algumas sociedades ameríndias, procurando mais do que recorrências, mostrar as diferenças na organização social e nas concepções de mundo e universo cosmológico das sociedades estudadas.

Desse modo, os surgimentos das instituições podem ser vistas em diversas sociedades e estimular assim ao alunado uma compreensão mais ampla de instituições que se assemelham a sociedade europeia, mas também de outras sociedades, no continente americano, no continente africano, que são diametralmente opostas, assim como uma releitura do estudo das instituições nas sociedades clássicas e orientais.

Estas reflexões, somando as aulas expositivas, análise do livro didático, observação participante e plano de aula, foram brilhantemente discutidas na roda de conversas, no que foi possível elencar alguns pontos importantes, como por exemplo a percepção de que na sala de aula e na pesquisa (do professor), seja como for temos que ter consciência crítica dos modelos explicativos que adotamos e sua relevância ao se comparar o dito "Velho Mundo" e o dito "Novo Mundo".

Ao buscarem uma visão antropológica meus alunos passaram a buscar aplicar explicações provindas de teses, dissertações e artigos da arqueologia, que longe de estarem livres de críticas, pelo menos permitiram que os alunos pudessem ter elementos mais concretos e mais completos sobre as sociedades ameríndias, de modo a pensarem em modos de enquadrarem em sala de aula o estudo da História Antiga da Amazônia na disciplina de História Antiga nos sextos anos do ensino fundamental.

O que busquei aqui foi realizar uma reflexão e relatar algumas das experiências na disciplina de Arqueologia e História Antiga, assim como busquei fazer com meus alunos da graduação em história, de modo que os mesmos pudessem perceber a importância de se aproximarem da arqueologia, lessem as produções daquelas e daqueles que estudam a história antiga na região amazônica e do Amapá, como meio importante e estratégico de aproximar os alunos do ensino fundamental a valorizarem as histórias do local onde moram e os colocarem em pé de igualdade e importância com a antiguidade clássica e oriental.

Ainda há muito que ser realizado nos estudos arqueológicos que lidam com a história antiga das Américas, procurando finalmente desfazer uma visão nefasta de um evolucionismo cultural eurocêntrico excludente, e buscando o entendimento das sociedades estudadas sobre outros olhares mais abrangentes, mas buscando formas e linguagens didaticamente acessíveis. Tal premissa é válida ao estudo de todas as sociedades da antiguidade enfatizando nem tanto as origens, mas dos estudos das instituições em si, o que se entende por família, tipos de organização social, cosmologias, visões de mundo, religiões, enfim cada um desses aspectos observados por um uma lente histórica, pensados dentro de uma história de longa duração, buscando observar suas rupturas, mudanças e continuidades, de modo que o estudo das sociedades antigas nas Américas possam ser igualmente ensinados.

Referências

Me. Avelino Gambim Júnior é professor substituto no Curso de História Universidade Federal do Amapá [UNIFAP]. Arqueólogo colaborador no Centro de Estudos e Pesquisas Arqueológicas da Universidade Federal do Amapá (CEPAP / UNIFAP).

Agradecimentos

Em primeiro lugar agradeço aos meus alunos e alunas, pelo desafio fazer com que refletíssemos sobre a importância da história antiga a partir de outros olhares. Agradeço também a sugestão da professora Jelly Juliane Souza de Lima e novamente dos meus alunos que me motivaram a escrever este artigo.

Referências

Me. Avelino Gambim Júnior é professor substituto no Curso de História Universidade Federal do Amapá [UNIFAP].

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. Cortez editora, 2018. BOUZON, Emanuel. **Ensaio babilônicos: sociedade, economia e cultura na Babilônia pré-cristã**. EDIPUCRS, 1998.

BRAUDEL, Fernand. **Historia y ciencias sociales: la larga duración**. Cuadernos Americanos, v. 17, n. 6, 1958.

CARDOSO, Ciro Flamarion Santana. **Sociedades do antigo oriente próximo**. Ática, 1986.

CARDOSO, Ciro Flamarion; BOUZON, Emanuel; TUNES, Cássio Marcelo. **Modo de produção asiático: nova visita a um velho conceito**. Editora Campus, 1990.

CARDOSO, Ciro Flamarion; REDE, Marcelo; DE ARAÚJO, Sônia Regina Rebel. **Escravidão antiga e moderna**. Revista Tempo, v. 3, n. 6, p. 9-15, 1998.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **O Politeísmo do Antigos Egípcios sob o Reino Novo (1530-1069 AC)**. Cadernos do CEIA. Experiências Politeístas. Niterói: Universidade Federal Fluminense, p. 63-66, 2008.

CARNEIRO, Robert L.; SCHAAN, Denise Pahl. A base ecológica dos cacicados amazônicos. **Revista de Arqueologia**, v. 20, n. 1, p. 117-154, 2007.

- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Amazônia, Ethnologia e História Indígena**. 1993.
- CARVALHO, Margarida Maria de; FUNARI, Pedro Paulo A. Os avanços da História Antiga no Brasil: algumas ponderações. **História (São Paulo)**, v. 26, n. 1, p. 14-19, 2007.
- CHILDE, V. Gordon. **Man Makes Himself**, 1936.
- DE OLIVEIRA, Jorge Eremites. **Guató: argonautas do Pantanal**. Edipucrs, 1996.
- DE OLIVEIRA, Jorge Eremites. Da pré-história à história indígena. **Revista de arqueologia**, v. 16, n. 1, p. 71-86, 2003.
- ENGELS, Friedrich. **A origem da Família, da propriedade privada e do Estado**. Trad. José Silveira Paes. São Paulo: Global, 1984.
- FUNARI, Pedro Paulo. A renovação da História Antiga. In Karnal, Leandro. **História na sala de aula conceitos, práticas e propostas: conceitos, práticas e propostas**. Editora Contexto, p. 95-107, v. 5, 2003.
- FORNECK, Mara Betina. Ensino de história, tempo e temporalidades: uma experiência de formação continuada com professores de história de Arroio do Meio/RS. 2017.
- FUNARI, Pedro Paulo. Fontes arqueológicas. Os historiadores e a cultura material. **Fontes Históricas. São Paulo: Contexto**, v. 2, 2005.
- GOMES, Denise Maria Cavalcante. **Cotidiano e poder na Amazônia pré-colonial**. EDUSP/FAPESP, 2008.
- MARX, Karl. **Capital**, vol. 1, trans. Ben Fowkes (New York: Vintage, 1977), v. 382, p. 154, 1867.
- Morgan, Lewis Henry. **Ancient society (1877)**. General Books, 2009.
- PINSKY, Jaime. **As primeiras civilizações**. São Paulo: Editora contexto, 24ª Ed, 2010.
- ROOSEVELT, Anna Curtenius. **Arqueologia amazônica**. História dos índios no Brasil, v. 2, p. 53-86, 1992.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, p. 99-133, 1993.
- SHADY, Ruth. La civilización Caral: sistema social y manejo del territorio y sus recursos. Su trascendencia en el proceso cultural andino. **Boletín de Arqueología PUCP**, n. 10, p. 59-89, 2006.

ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL E O PENSAMENTO CURRICULAR NUMA PERSPECTIVA DISCURSIVA

Bruno Fernando Castro

Entendo a sala de aula como espaço para privilegiar processos de subjetivação como resultado da tradução de significados através do diferir [Derrida] e da decisão política [Laclau]. Defendo processos educativos que assumam constantemente a contingência do mundo dos significados e que explicitem toda prática como atribuição de sentidos fraturada, porque constituída pela negociação e alteridade. Dessa maneira, a pergunta provocadora presente no título, evocada a partir de uma experiência de sala de aula, apresenta questionamentos tanto sobre as políticas curriculares quanto sobre os processos de avaliação. Seguindo os trabalhos de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo, reconhecimento e contextualização, considerado como projetos, são tentativas de suturar a contingência ontológica do processo de interpretação, são tentativas de controle da significação do mundo e de controle do imprevisto/do risco quanto ao sucesso de processos educativos e o alcance da dita educação de qualidade, seja por meio dos sistemas centralizados de avaliação, pela organização curricular por competências ou também por meio do significativo conhecimento. A educação defendida aqui, contudo, busca se estruturar justamente sobre esse risco [Biesta] para dar visibilidade a experiências de estar com o outro e construir demandas. Dessa maneira, o objetivo da experiência didática apresentada é projetar experiências curriculares construídas contextualmente, atendendo demandas e necessidades que não são homogêneas e que apontem para a importância de práticas de significação contextual e a consequente contingência da realidade social discursivamente construída, através de um projeto pedagógico desenvolvido numa turma de ensino fundamental da rede pública. Portanto, as conclusões apresentadas nesse texto são resultado de algumas experiências práticas do cotidiano de uma sala de aula e apontamentos para outras práticas educacionais possíveis.

Esse texto foi elaborado a partir da experiência didática realizada em resposta ao projeto cultural escolar multidisciplinar sobre auto representação e história da escola intitulado "Quem é você? Eu sou Moyses", sugerido pelo professor Erick Debossan e acolhido pela equipe pedagógica da Escola Municipal Vereador Moyses Ramalho da rede pública de Araruama/Rio de Janeiro. A proposta inicial do projeto buscou trabalhar a autorrepresentação audiovisual dos discentes como alunos da instituição e como sujeitos sociais. A equipe pedagógica sugeriu então que outros professores também elaborassem alguma atividade que relacionasse sua disciplina ao tema do projeto escolar. Enquanto professor de história, busquei em temas que convergissem com a proposta conceitual e pedagógica do projeto. Orientei minha abordagem para a possibilidade de trabalhar nas aulas de história questões de identidade, desdobrando o tema inicial. Essa associação foi motivadora do diálogo com os alunos para explicar minhas escolhas didáticas e temáticas e indicar que todo texto é

transbordável, que as possibilidades de interpretação e [cria]ção sempre podem extrapolar o texto.

O conceito de identidade foi apresentado a partir da reflexão sobre as frases do título do projeto: "quem é você?" e "eu sou". Buscou-se apresentar o debate sobre a concepção do mundo como representação e como ocorrem os processos de identificação, a partir da alteridade e da atribuição de sentidos criados contextualmente. Trabalhando a ideia de que é através do discurso, entendido como todo processo de significação dentro do jogo político de disputas desiguais de produção de sentido num espaço-tempo, que o mundo e as identidades são criados e recriados em cada contexto que atuamos.

A partir dessas considerações é apresentada a ideia de que a História é também representação, é a narrativa criada a partir de elementos que indicam a ação do seres humanos no tempo e no espaço, como tudo a que atribuímos sentido sobre a experiência humana num contexto. Portanto, pensar sobre a escola, o bairro, a praça, os pontos de referência locais é também produzir História e atribuir significado complexo para os elementos que nos circundam no nosso cotidiano.

Na teoria do discurso político de foco pós-fundacional o mundo é concebido como representação e o texto é definido como qualquer elemento social dotado de significado, sempre produzido no jogo político com uma alteridade, que ganha forma na enunciação do texto, mas nunca consegue completamente apagar as marcas de sua contingência e os processos de tradução desses textos, porque sempre ocorrem em espaços de indecidibilidade caracterizados pelo conflito. Dessa maneira, é apontada a vulnerabilidade constitutiva do mundo como construção social em espaços indecidíveis e, por isso, é preciso sempre suplementar os sentidos consolidados para manter sua sedimentação, buscando saturar significações e produzir consensos. Porém, como a suplementação de significados se dá na relação entre diferença e repetição, da repetição como diferença, toda hegemonia, entendida como consenso, traz em si uma fratura que não permite interromper por completo a tradução do mundo e dos textos.

A noção de currículo mobilizada busca desestabilizar consensos que consideram o currículo como um conjunto de conhecimentos selecionados a partir de uma cultura mais ampla para ser ensinado a todos, seja em nome de um projeto instrumentalista de inserção no mercado de trabalho, seja num projeto de transformação social e de formação de sujeitos críticos. Porque entendo que todas tentativas de apagar a contingência constituinte do mundo, explícita ou implicitamente, atenta contra a diferença e limita a experiência da alteridade. A relação existente entre currículo e ensino e entre currículo e conhecimento é problematizada, como resultado da maneira que as políticas curriculares centralizam seus argumentos em torno do significante conhecimento, como objeto definido fora do jogo político, o que acaba levando a concepções que reduzem a educação ao ensino, definindo a primeira pela segunda, e mantém o conhecimento como núcleo central dos textos curriculares.

Concordo com Macedo [2013] e Biesta [2013] que para educar é preciso colocar o ensino sob suspeita, porém isso não significa abolir a dimensão do ensino, e sim descentralizar esse significante do cotidiano escolar e dos processos educativos. Algumas propostas desenvolvidas são estabelecer o currículo como instituinte de sentidos, como enunciação da cultura, como espaço indecível em que a subjetivação ocorre através de atos de criação.

Mesmo projetos críticos de currículo em função de conceitos como autonomia, emancipação, cidadania, democracia, mudança social, entre outros, podem limitar-se a projetos de ensino por conta da centralidade atribuída a um conjunto de conhecimentos como ferramentas para esses fins, definidos de maneira externa aos sujeitos e aos contextos, reduzindo a educação ao simples reconhecimento, com efeitos de controle sobre a diferença. Seja de matriz técnica e liberal, seja a partir de perspectivas críticas, parte considerável das teorias que estabelecem a centralidade do conhecimento consideram esse conceito como um produto histórico sócio-histórico inserível no currículo e passível de apropriação transparente, e não como prática de significação.

Essa concepção de conhecimento, e sua centralidade nas políticas curriculares, sanciona a compreensão da educação como processo de reconhecimento no já dado [Macedo, 2017] através do controle da interpretação [Lopes; Borges, 2017] em práticas de contextualização que visam garantir o estabelecimento de uma relação direta com o conhecimento [Lopes; Costa, 2018]. Teorias curriculares tributárias dessa concepção, focando o ensino ou a aprendizagem, buscam expulsar o não controlável da educação, reforçando sua dimensão normativa. A questão central nesses currículos é a criação de estratégias generalizantes que “colapsam o conteúdo em processos demonstráveis, tornando a mensuração das performances não apenas possíveis, como desejáveis” [Taubman, 2009, p 185 *apud* Macedo, 2017]. Todo processo de aprendizagem concebido dessa maneira precisa ser demonstrável, mensurável [através de avaliações sistêmicas como Prova Brasil e Pisa] e reconhecível de antemão, expulsando o não controlável, não dando espaço para o surgimento do inesperado e do imponderável.

Ao estabelecer as formas de reconhecimento, limitando o diferir mas possibilitando a mensuração, a atuação do professor assume forma de responsabilização por um projeto previamente elaborado, externamente definido. Porém, não se trata de abolir qualquer forma de conhecimento ou fundamento, e sim de reconhecer “a violência da norma não para a ela se contrapor de fora, mas para seguir se perguntando sobre as formas de ação do poder regulatório” [Macedo, 2017, p548].

Costa; Lopes [2018], problematizam a ideia de contextualização presente nos textos curriculares, entendida como outra forma possível de garantir a aprendizagem de conhecimentos e competências pré-definidos ao realizar operações que buscam inserir o conhecimento disciplinar curricular num dado contexto escolar. Nesse sentido, contexto é compreendido positivamente tanto pela delimitação de suas fronteiras, quanto pela

expectativa de que a contextualização garanta um melhor aprendizado, como garantia de motivação através da construção de significado para/a partir da vida dos alunos, para a formação de sujeitos capacitados a decidir conscientemente, a agir criticamente. Nessa visão, a escola é vista como contexto de aplicação dos conhecimentos, porém, a prefixação dos contextos como caminho para a garantia do ensino e da aprendizagem impede o imprevisto.

Remeter um texto a um dado contexto é uma forma de tentar limitar sua significação, de proporcionar uma base que ofereça garantias de interpretação. Não há um sentido original ao qual se possa recorrer ou alcançar. Toda enunciação sobre um contexto, que busque contextualizar, é ela também contextualização. Logo, sendo a contextualização um tema recorrente nas políticas curriculares, é preciso sempre apontar a educação como práticas de tradução contextuais em espaços indecidíveis.

Derrida [2001] define tradução como iteração, como repetição aditiva e suplementar na disseminação do sentido na enunciação, que sempre é alterada nessa repetição e, por isso, não é possível manter intacta a significação do que se pretende produzir e, por isso, toda produção de sentidos é realizada em espaços indecidíveis, sempre sujeitas à diferença. Dessa maneira, essa definição de tradução, como forma de estar e criar o mundo entendido como texto, freia quaisquer aspirações homogeneizantes de [con]textualização. Não há conhecimento, consciência, controle absoluto do sentido, ou limites e propriedades do contexto, há apenas um movimento de disseminação generativa de novos sentidos e é no conflito e negociação desses sentidos que nos tornamos sujeitos.

A ideia de conhecimento, presente nos textos de políticas curriculares como os PCNs e as DCNs, como elemento fundamental do que se entende por currículo e educação [em sua concepção de ensino] direciona ao contexto/contextualização uma possibilidade e uma metodologia que garanta a oportunidade para a formação de competências e habilidades. Correlaciona também a ideia de conhecimento com conteúdo curricular, mas questionando a segmentação disciplinar e propondo um conhecimento integrado e integrador, garantido por estratégias de interdisciplinaridade, temas integrados, temas transversais, entre outros significantes, através da aplicação contextual desses conhecimentos, através da contextualização, o que permitiria preencher a lacuna existente entre teoria e prática, produzindo um sujeito que domine o conhecimento classificado como necessários para ser aplicado em outros contextos presumidos, como a sociedade e o mundo do trabalho. Apesar dessa visão demonstrar uma perspectiva mais complexa da educação, ainda assim, está centralizada em torno do conhecimento normativo e heterônomo, ao qual o aluno tem o direito de acesso, mas não o de produção. O risco dessa concepção é limitar construções contextuais possíveis surgidas do imponderável da vida social e nos momentos imprevistos dos processos educacionais. Costa, Lopes [2018] apontam que isso permite a leitura de que o conhecimento defendido é produzido e definido externamente ao contexto e direcionado

para uma “função contextual” que possibilite tornar a escola “capaz” de produzir sujeitos “capazes” de [vir] a ser [idem, ibidem, p312].

Todo o desconstrucionismo apresentado nesse artigo não pretende caminhar ao irracionalismo, à rejeição de qualquer conhecimento herdado, ao relativismo desmedido, porque entendo que todo conhecimento, todo significado, precisa estar embasado num fundamento epistemológico. Portanto, me posiciono tanto pelo antirelativismo, que enxerga a validade geral dos saberes, levando a embasar-se num outro fundamentalismo, a generalidade, quanto pelo antirrealismo, contrário a concepções universais, das definições estruturais, do essencialismo, do normativismo ou qualquer tentativa de limitar a tradução, a interpretação.

Seguindo a ideia de que as construções de identidades ocorrem relacional e contextualmente, os temas abordados nas aulas de história foram a história local e memória. Sugeriu-se aos alunos que realizassem uma atividade na qual eles pesquisariam como ocorreu a construção de memórias e sentidos locais, através de entrevistas com moradores antigos, da investigação sobre a origem de nomes de ruas, praças, bairros e pontos de referência locais. Visando estimular o trabalho dos alunos e evitar um uso direto de textos *online*, o objeto formal de avaliação seria uma redação relatando todo o processo de investigação e as descobertas encontradas. Um aluno apresentou um texto sobre a história da origem de Araruama, copiado da Wikipédia e falando sobre povos indígenas que habitaram esse território [o município possui sítios de sambaquis e um museu arqueológico]. Ao que respondi, que o material apresentado poderia ser considerado como uma etapa do trabalho, porém, o combinado tinha sido uma redação. Em meio às dúvidas sobre o modelo de escrita pedido, vem a pergunta provocativa deste aluno de 14 anos do 9º ano do Ensino Fundamental: “professor, posso inventar qualquer história?”. Toda a experiência didática realizada realmente permitiu tal questionamento.

A resposta dada ao aluno no contexto da sala de aula foi de que ele poderia inventar o que quisesse, mas que articulasse com o que foi debatido em aula. No dia seguinte, o aluno traz um texto no qual ele narra uma história fictícia sobre a origem de Araruama. Nessa história, o aluno fala que é o cacique quem tem o poder de dar nome a tudo e a todos, e explica a origem do nome Araruama a partir da história de povos indígenas que tiveram seus caciques mortos pelos invasores portugueses, e por isso buscavam formar e nomear uma nova “cidade”, uma nova tribo. Dessa maneira, o nome Araruama teria vindo da sobreposição do nome Araru, segundo o aluno, o nome pelo qual os indígenas eram conhecidos porque havia muitas araras em seu território, com o sufixo Ama, porque os indígenas teriam percebido coletivamente que o que eles mais gostavam de fazer era amar. De maneira inadvertida e não presumida, o aluno articulou em seu processo de produção contextual de significação diversos temas e concepções desenvolvidos em aula, que costumam fazer parte da fundamentação epistemológica e didática, mas que nem sempre se apresentam como tema principal da aula, demonstrando a importância de

concebermos o currículo, a avaliação e os processos educacionais como atos de tradução em espaços indecidíveis.

Assim, uma resposta possível à pergunta do título, numa perspectiva pós-fundacional, é que pode, sim, escrever qualquer coisa, porém, não é qualquer coisa que é válida, mas é sempre necessário responder qualquer coisa como potencialização de espaços abertos à negociação e ao diferir na direção de uma educação [des]construtivista. Questionando fronteiras disciplinares, tornando estranho o que parece familiar. Construindo práticas de significação contextuais [Costa; Lopes, 2018], descolonizando hegemonias [Macedo, 2017], realizando um investimento radical em processos interpretativos [Borges; Lopes, 2017] de decisões políticas [Laclau, 2011], levando à acentuação do político, a uma hiperpolítica [Mouffe, 2017] na qual os sentidos estão sempre sendo negociados relacional e contextualmente sem garantias, assumindo a educação como risco para possibilitar a emergência do inesperado [Biesta, 2013], tomando qualquer consenso como sedimentações de particularidades que se universalizam, mas que está sempre sujeito ao deslocamento porque é sempre tradução, como repetição aditiva da *differance* [Derrida, 2008]

Referências

Bruno Fernando Castro é doutorando em Educação na UERJ e professor de História da rede pública.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC, 1998.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, 2013.

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. Cadernos de Pesquisa [online], vol.42, n.147, pp808-825, 2012.

_____. Para além da aprendizagem: Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

COSTA, Hugo; LOPES, Alice Casimiro. A contextualização do conhecimento no Ensino Médio: Tentativas de controle do outro. Educação & Sociedade, p 1-20, 2018.

DERRIDA, Jacques. Margens da filosofia. Campinas: Papyrus Editora, 2001

_____. Observações sobre desconstrução e pragmatismo. In: Mouffe, Chantal [org.]. Desconstrução e Pragmatismo. Rio de Janeiro: Mauad X, 2017.

KOSELLECK, Reinhart. Futuro Passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2006.

LACLAU, Ernesto. Emancipação e Diferença. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

_____. Desconstrução, pragmatismo e hegemonia. In: Mouffe, Chantal [org.]. Desconstrução e Pragmatismo. Rio de Janeiro: Mauad X, 2017.

LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas políticas de currículo. Cadernos de Pesquisa [Fundação Carlos Chagas. Impresso], v. 42, p 700-715, 2012.

_____; Cunha, Erika; Costa, Hugo. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. Currículo sem fronteiras, v. 13, p 392-410, 2013.

_____. Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas* [UnB], v. 21, p 445-466, 2015.

_____; Borges, Veronica. Currículo, conhecimento e interpretação. *Currículo sem fronteiras*, v. 17, p 555-573, 2017.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa* [Fundação Carlos Chagas. Impresso], v. 42, p 716-737, 2012.

_____. Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, p 539-554, 2017.

MOUFFE, Chantal. Desconstrução, pragmatismo e a política da democracia. In: _____ [org.]. *Desconstrução e Pragmatismo*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2017.

REFLEXÕES SOBRE A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E AS PRÁTICAS AVALIATIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Carolina Bitencourt Becker

É necessário que se pense sobre o papel fundamental do professor no processo de ensino-aprendizagem e na função que as avaliações desempenham nessa engrenagem. O educador precisa assumir uma postura libertadora e permitir ao aluno ser autônomo na construção do conhecimento, sendo ali o mediador desse processo. As avaliações aplicadas precisam ser pensadas como uma continuidade do processo de construção de aprendizagens significativas pelo aluno, e não como uma atividade-fim em que o objetivo principal é atingir uma nota mínima para ser aprovado na disciplina.

O objetivo deste texto é trazer algumas reflexões e proporcionar o debate sobre a avaliação da aprendizagem na disciplina de História, e algumas possibilidades de atingir aprendizagens significativas nessa área de Ensino.

Aprendizagem Mecânica X Aprendizagem Significativa

Na teoria os meios educacionais almejam a aprendizagem significativa, mas na prática:

"[...] a aprendizagem que mais ocorre na escola é outra: a *aprendizagem mecânica*, aquela praticamente sem significado, puramente memorística, que serve para as provas e é esquecida, apagada, logo após." [Moreira, 2012, p. 12]

Para David Ausubel [1980] quando a aprendizagem é arbitrária ela se resume a uma memorização, o que ele chama de aprendizagem mecânica, na qual o aluno tende rapidamente a esquecer, pois não relacionou o que aprendeu com o que já sabia, daí a arbitrariedade, e também, por não ter aprendido o conceito em sua substância, só sabe reproduzi-lo da forma que memorizou.

Foi buscando transformar a educação tradicional de sua época, que o pesquisador norte-americano David Paul Ausubel [1918-2008] dedicou-se à teoria da Aprendizagem Significativa. Estudou a mudança da aprendizagem mecânica em significativa, mesmo que uma não anule a outra, pois há conhecimentos que são arbitrários, tais como conceitos e fórmulas, os quais precisam ser memorizados. Contudo, esta deve ser considerada a etapa inicial, devendo o professor avançar para estratégias de aprendizagem contínua, incluindo os subsunçores para a construção do conhecimento, tornando a aprendizagem significativa.

Para Ausubel [1980] a chave para a aprendizagem significativa é o conhecimento prévio do aluno, que ele chamava de *subsunçor* ou *ideia âncora*. Ensinar sem levar em conta o que o aluno já sabe, segundo

Ausubel, é um esforço vão, pois o novo conhecimento não tem onde se ancorar. [Ausubel, 1980]. E a partir deste conhecimento já existente serão ampliados e relacionados os novos conteúdos, consolidando cada vez mais o seu conhecimento, facilitando novas aprendizagens significativas.

O papel do professor

A teoria de Ausubel foi pensada para o contexto da escola, com situações didáticas de interação entre estudantes e docentes, e traz a reflexão sobre a importância dos professores no preparo das situações que levarão ao processo de ensino-aprendizagem e que estas devem levar em conta a história de cada sujeito ou de cada aluno. Segundo Moreira [1997, 2012], Ausubel afirma que há duas condições para que a aprendizagem significativa ocorra, uma questão é o conteúdo que será ensinado, através do material de aprendizagem, que precisa instigar a curiosidade do aluno e a outra questão é o estudante que tem que estar disposto a aprender, não de forma arbitrária.

Esse material de aprendizagem é selecionado pelo professor e deve ser “potencialmente significativo”, com significado lógico de acesso pelo aluno e que não seja relacionável de maneira arbitrária e literal. Para isso, o aluno tem que ter os conhecimentos prévios relevantes para relacionar com o material de aprendizagem a ser usado [livros, aulas, aplicativos...] e o educador precisa ter um bom diagnóstico do que seus alunos já têm de subsunções.

Entendemos aqui, como material potencialmente significativo o próprio planejamento de aula do professor, em que ele faz as escolhas didáticas e metodológicas que possibilitem a aluno aprender de forma significativa.

Para que essa relação ocorra, é fundamental repensar as práticas avaliativas que utilizamos em sala de aula, pois são elas que na maioria das vezes, dão sentido para que o aluno queira aprender. Por isso o papel do professor, na compreensão da sua função na construção da aprendizagem significativa, é primordial. A construção do conhecimento só irá ocorrer com a mediação do professor, entre o que o aluno já sabe e os conteúdos novos, através do material de aprendizagem, e com a predisposição do aluno em aprender. [Moreira, 2012]

Avaliação

A avaliação no contexto de uma aprendizagem significativa deveria ocorrer de forma processual, no dia a dia da sala de aula, no momento das discussões coletivas, da realização de tarefas em grupos ou individuais. São nestes momentos que o professor pode perceber se os alunos estão ou não se aproximado dos conceitos e habilidades considerados importantes, localizar dificuldades e auxiliar para que elas sejam superadas por meio de intervenções, questionamentos, informações complementares e novos caminhos que levem à aprendizagem. [Smole, 2002]

Nesse contexto é que refletimos a avaliação, como parte fundamental da construção de uma aprendizagem significativa, dialogando, prioritariamente com as ideias dos autores: Jussara Hoffman, Cipriano Carlos Luckesi e Celso Vasconcelos. Consideramos então que a avaliação deve ser: emancipatória na construção de alunos críticos e reflexivos e com metodologia participativa [Vasconcelos, 2005]; mediadora e considerar o erro como parte do processo de aprendizagem, percebendo o aluno em um processo contínuo de aprendizagem [Hoffmann, 2012] e a avaliação como função diagnóstica, abandonando a função prioritariamente classificatória da avaliação escolar [Luckesi, 2005]. Com estes conceitos estaremos progredindo na constituição de avaliações que levem a construção de aprendizagens significativas aos nossos alunos.

Estas concepções de avaliação exigem uma mudança de postura do professor o qual deve investir, não no controle do que foi transmitido e sim na aprendizagem dos alunos.

Aprendizagem Significativa e as práticas avaliativas

Considerando a questão das avaliações na efetivação de aprendizagens significativas, é preciso que se leve em conta que o foco deve estar no processo de aprendizagem e não nos resultados obtidos:

“A aprendizagem significativa é progressiva, a construção de um subsunçor é um processo de captação, internalização, diferenciação e reconciliação de significados que não é imediato. Ao contrário, é progressivo, com rupturas e continuidades [...]. [...] um processo que envolve uma negociação de significados entre discente e docente e que pode ser longo.” [Moreira, 2012, p.13]

Se a construção da aprendizagem significativa se dá em um processo contínuo, as avaliações realizadas em sala de aula também devem ser contínuas, sem ênfase em uma avaliação preponderante ao final do semestre/ bimestre ou trimestre. E o que se deve avaliar é a compreensão, captação de significados, capacidade de transferência do conhecimento a situações não conhecidas, não rotineiras. [Moreira, 2012]

Para Ausubel, “a melhor maneira de evitar a simulação da aprendizagem significativa é propor ao aprendiz uma situação nova, não familiar, que requeira máxima transformação do conhecimento adquirido.” [Ausubel apud MOREIRA, 2012, p. 24]. Porém, essas propostas devem ser inseridas gradativamente para o aluno ir mudando sua forma de perceber a construção do conhecimento. “A aprendizagem significativa é progressiva, grande parte do processo ocorre na zona cinza, na região do mais ou menos, onde o erro é normal.” O “erro” é parte essencial, em que o aluno deve reconstruir significados para ancorar o conhecimento novo. [Moreira, 2012, p. 24]

De fato, a avaliação da aprendizagem significativa é mais difícil, pois implica uma nova postura frente à avaliação.

A Aprendizagem Significativa no Ensino de História

As pesquisas na área do Ensino de História se preocupam na formação de um aluno que se perceba sujeito da história, com consciência de si e do seu papel frente à sociedade em que vive, constituindo uma consciência histórica. Para o pensador alemão Jörn Rüsen [2009], a consciência histórica não é uma construção exclusivamente escolar. Ela é inerente ao ser humano e se faz presente fora do saber histórico obtido em sala de aula, pois não se limita a ideia de conhecer as experiências do passado.

Para Seffner [2013a] a função do ensino de História é a possibilidade do ser humano, através do conhecimento da história da humanidade, conhecer a si mesmo e aos outros, e entender melhor a sociedade em que vive. [Seffner, 2013a, p. 31]

Sobre a aprendizagem significativa, Alegro [2008], parte da premissa que as características dos conhecimentos prévios são determinantes para novas aprendizagens. A sua pesquisa apontou que estudantes ingressantes e concluintes apresentam ideias gerais semelhantes, apenas com uma maior diferenciação conceitual ao final do Ensino Médio. Indicou também que os alunos produzem significado e sentido ao construir narrativas sobre o tema. Os resultados sugerem, ainda, que “os mapas conceituais apresentam-se como ferramenta compatível com a narrativa histórica quando captam o essencial nas ideias dos estudantes.” [Alegro, 2008, p. 56]

As produções do professor Seffner [2013a, 2013b], preocupam-se com as aprendizagens significativas no Ensino de História. Trazem alguns critérios que, segundo ele, podem auxiliar a pensar as práticas em sala de aula, buscando “identificar boas condições de produção de aprendizagens significativas em História”. [Seffner, 2013b, p.50]. São eles:

- reconhecer e valorizar o saber que os alunos já possuem e se a aprendizagem serve para modificar impressões e opiniões que o indivíduo tem a respeito da situação presente;
- permanecer bastante tempo num único tema, estabelecendo numerosas relações a partir dele;
- operar com conceitos e nomeações e entender que os conceitos estão muitas vezes materializados em instituições que nos governam, e que devem ser estudados, conhecidos e visitados se possível;
- utilizar uma diversidade de fontes de leitura e pesquisa, tanto para consulta do aluno quanto do professor;
- usar das tecnologias e proporcionar uma diversidade de atividades em sala de aula;
- utilizar as questões do presente para extrair boas propostas de estudo do passado, cuidando o anacronismo, além de dar um sentido de funcionalidade para o ensino de História;
- toda a atividade deve gerar uma produção autoral pessoal do aluno;
- uma situação estudada deve ser uma situação complexa e desenvolver habilidades e competências;

- a interdisciplinaridade;
- os alunos precisam ter boa aceitação, boa receptividade às atividades propostas, podendo sugerir tópicos e negociar;
- atividades de diálogo entre alunos e professores, estimulando a argumentação e o confronto de pontos de vista;
- o professor tem que ter um bom ouvido e estabelecer sintonia com a turma, além de buscar ser um adulto de referência para seus alunos;
- toda a atividade deve ser estruturada sobre critérios claros para os alunos, do que vai ser feito e **critérios de avaliação da aprendizagem**. [grifo nosso].

O trabalho de Scheiner [2012], também traz reflexões sobre a Aprendizagem Significativa Crítica no Ensino de História, apresentando sugestões de como preparar atividades significativas para a sala de aula. Ela elenca alguns princípios como: o conhecimento prévio; a interação social e o questionamento; o diálogo com materiais variados e distintos, abordando diferentes linguagens; o aluno como “preceptor/ representador da realidade”, e com isso passaria a “mobilizar ideias fundamentais a respeito de como se aprende ou como se produz o conhecimento” e o quinto princípio, o do conhecimento como linguagem. [Scheiner, 2012, p.29]

A listagem de critérios trazida acima por Seffner [2013a, 2013b] e Scheiner [2012] são ferramentas essenciais para que o professor da disciplina de História pense e repense a sua prática didática e metodológica, a fim de se atingir a aprendizagem significativa.

A prática de pesquisa de Scheiner tinha também o objetivo de iniciar os alunos no mundo acadêmico e científico, o que seria importante na construção de aprendizagens significativas, e também foi verificado na pesquisa de Alegro [2008] e nos estudos de Rösen [2009], que nos estimula a buscar alternativas para a sala de aula, aproximando o mundo científico do escolar.

Outra forma de construção de aprendizagens significativas em História é apresentada por Maria da Silva [2011]. A autora procura mostrar a relevância do *peddy paper*. O efeito esperado desta atividade requer um processo metodológico com três fases distintas: o antes, o durante e o após a realização. E os alunos precisam estar envolvidos em todas as fases. Já Bascheira [2015] utiliza a interdisciplinaridade como forma de atingir uma aprendizagem significativa. A autora conclui que a interdisciplinaridade rompe as fronteiras das disciplinas e os muros entre as pessoas.

Nesse sentido, entende-se que aprendizagem significativa em História serve para modificar de alguma forma impressões e opiniões que o indivíduo tem a respeito da situação presente. [Seffner, 2013b]. E quanto mais diversas, autorais e interativas as metodologias, mais fácil em alcançar essa aprendizagem.

Aprendizagem Significativa em História e as Práticas Avaliativas

Para Seffner [2013b], o tema das aprendizagens significativas em História é muito controverso. Porém, uma das poucas questões em que a maioria concorda é que a prática de memorização não constrói uma aprendizagem significativa. Mesmo assim, segundo este autor, ainda é uma das práticas mais encontradas nas avaliações realizadas pelos alunos.

As avaliações realizadas em sala de aula precisam ser repensadas, a fim de atingir os objetivos de construção de aprendizagens significativas na disciplina de História, que não seja apenas um produto final com “um conjunto de informações sobre processos e eventos históricos”. A avaliação deve ser processual e buscar antecipar as decisões, e deve deixar claro ao aluno o que vai ser feito em sala de aula e quais serão os critérios utilizados pelo professor para realizar a avaliação da aprendizagem. [Seffner, 2013b, p.62-63]

Seffner [2013b] sugere que os trabalhos avaliativos devem ser recolhidos e em seguida devolvidos, para manter um ritmo de aprendizagem. É preferível ler poucos trabalhos bem escritos, mas com atenção, fazendo comentários. [Seffner, 2013b]. Este *feedback* auxilia a construir aprendizagens significativas.

Outra possibilidade é avaliar de forma processual através de uma produção autoral pessoal em cada atividade, feito em sala de aula, sem consulta. Essa produção pode ser escrita, desenho, história em quadrinho, música, etc. E, devem ter conexão com as fontes trabalhadas em aula. Podem ser opinativos, mas com argumentação, dialogando com o que foi debatido. E não precisa ser longo, “melhor cinco linhas autorais do que cinquenta copiadas do livro”. [Seffner, 2013a, p. 39-40].

Sobre a avaliação no trabalho interdisciplinar, Bascheira [2015], coloca que nessa perspectiva a avaliação do professor deve estar sendo feita em todos os momentos, e não somente ao final. Salienta a importância da avaliação coletiva e da autoavaliação, de modo que todos expressem as expectativas que tinham no início da pesquisa e as dificuldades encontradas no processo.

Noda [2005] traz uma atenção ao significado do planejamento para que uma avaliação comprometida com a aprendizagem se realize. O professor de História, ao planejar, teria que levar em consideração os problemas sociais do nosso tempo, e, através do estudo de outras épocas, preparar o terreno para a sensibilização dos alunos aos problemas do seu tempo. [Noda, 2005, p. 144]

Noda [2005] também alerta que é necessário estar atento aos aspectos subjetivos, que poderiam estar representados em uma “lista de verificação de participação em aula, atitude de cooperação na aula, noções de responsabilidade, relação com o professor.” Mas a autora sabe que diante da burocracia que o professor deve cumprir é difícil atribuir mais uma função ao educador. [Noda, 2005, p. 146]

Entre as diversas metodologias possíveis no ensino de História, o método da investigação é bastante propício, pois ele não despreza o conhecimento trazido pelo aluno e os erros não devem ser objetos de punições, mas pontos de partida para a elaboração de conhecimentos mais complexos. [Schmidt e Garcia, 2003, p. 228 apud Noda, 2005]. Nesse método o professor ao trabalhar com estudos de fontes em sala de aula, proporciona ao aluno aprender história com os mesmos instrumentos com que os historiadores a constroem. Assim proporcionando a “recuperação da historicidade do método da História”. [Noda, 2005, p. 58]. Isto leva a uma mudança na perspectiva de avaliação, pois o aluno deixa de ser o que aprende passivamente e o professor o que ensina.

Para Hoffmann [2004], a fim de que se desenvolvam práticas avaliativas mediadoras em História, é preciso refletir sobre o que significa promover de fato o desenvolvimento do aluno nessa área. Em relação ao ensino de História:

[...] mais importante que conteúdos de História de caráter fatural, é necessário que, no Ensino Fundamental, os alunos construam noções temporais básicas para localizarem-se e organizarem-se no tempo histórico, diferenciarem e relacionarem temporalidades, identificarem referências e medições temporais, perceberem a existência de diferentes ritmos e épocas e compreenderem que tempo é uma convenção social. Complementa a autora que tal concepção do ensino de História sugere o entrelaçamento de histórias individuais e coletivas dos alunos e irá se valer de várias fontes de informação, como jornais, livros, depoimentos, documentos familiares, a organização de linhas de tempo com acontecimentos significativos vividos por eles em suas cidades e regiões. [Hoffmann, 2004, Não paginado]

Dessa forma, o cenário avaliativo deve ser diferente da prática tradicional, no sentido de que as tarefas avaliativas propostas deverão valorizar, principalmente, “expressões singulares de noções de tempo e lugar, construídas pelos estudantes, o ‘aprender a ser e conviver em determinado espaço de pertencimento’, a formação de identidades, da própria cidadania”. [Hoffmann, 2004]. O artigo de Penna [2014] também traz a relevância do tempo histórico como uma categoria importante na análise do Ensino de História e que a maneira como o professor trabalha o tempo histórico é determinante no sucesso em propiciar uma aprendizagem significativa em História.

O acompanhamento do aluno deve ocorrer através de tarefas que permitam a expressão de suas ideias e de suas vivências, preferencialmente dissertativas, tais como narrativas e textos. E “a análise de tais tarefas dissertativas representará uma questão de abordagem multidimensional, pelo caráter qualitativo e subjetivo que a leitura de seus textos poderá implicar”. [Hoffmann, 2004]

Acredita-se que os alunos estarão sendo preparados para enfrentar o mundo quando as avaliações sejam compreendidas como parte integrante

de uma prática metodológica que busque significado no saber que se constrói em sala de aula, [Noda, 2005], ou seja, que busque construir uma aprendizagem significativa. E, quando os educadores se interroguem de maneira crítica e construtiva sobre o seu trabalho desenvolvido em sala de aula, e tente aperfeiçoá-lo, procurando formar alunos capazes de intervir na construção do mundo de forma criativa e consciente. Porém, não se tem uma receita pronta para isso, depende das possibilidades dos diferentes contextos das salas de aula e do estilo pessoal de cada professor. É na experiência que nos construímos.

REFERÊNCIAS

Carolina Bitencourt Becker é aluna do Mestrado ProfHistória, da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM/RS e professora de História da Rede Municipal de Ensino da cidade de São Sepé/RS, atuando nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

ALEGRO, R. C. Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no Ensino Médio. 2008. 239 p. Tese [Doutorado em Educação] - Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Campus de Marília, Marília, 2008. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/alegro_rc_ms_mar.pdf

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. & HANESIAN, H. [1980]. Psicologia educacional. Rio de Janeiro: Interamericana. Tradução para o português do original Educational psychology: a cognitive view.

BASCHEIRA, D. A. P. Ensino de História e projeto integrado: possibilidades para a geração de aprendizagens significativas no Ensino Médio. 2015. 133 p. Dissertação [Mestrado em História] – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/1096/Dissertacao%20Deise%20Angelica%20Pasquali%20Bascheira.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

HOFFMANN, J. Avaliação Mediadora: Uma Prática em Construção da Pré-Escola à Universidade. Porto Alegre: Mediação, 2012.

_____. O cenário da avaliação no ensino de ciências, história e geografia. In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. [Org.]. Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2004. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Avalia%C3%A7%C3%A3o/Avaliando%20a%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20no%20ensino%20de%20ci%C3%A4ncias,%20hist%C3%B3ria%20e%20geografia.doc>

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOREIRA, M. A. O que é afinal, aprendizagem significativa? Revista *Qurrriculum, La Laguna, Espanha*, p. 1-27, 2012. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/oqueeafinal.pdf>

_____. Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. In: Moreira, M.A.; Caballero, M.C.; Rodríguez, M.L. [orgs.] *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo*. Burgos, España. p. 19-44., 1997. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubport.pdf>

NODA, M. Avaliação e novas perspectivas de aprendizagem em História. *História & Ensino, Londrina*, v. 11, p. 143-152, jul. 2005. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11843>

PENNA, F. A. Negociando a distância entre passado, presente e futuro em sala de aula: a relação entre o tempo histórico e a aprendizagem significativa no ensino de história. In: XVI Encontro Regional de História da Anpuh – Rio: Saberes e práticas científicas, Rio de Janeiro, p. 1-9, 2014. Disponível em: http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400551647_A_RQUIVO_PENNA.pdf

RÜSEN, J. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. *Revista história da historiografia*, v. 2, n. 2, p. 163-209, mar., 2009. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/12/12>

_____. *Razão Histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UNB, 2010a.

_____. *Reconstrução do passado. Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica*. Brasília: UNB, 2010b.

_____. *História viva. Teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: UNB, 2010c.

SCHEINER, L. Aprendizagem Significativa Crítica e Ensino De História algumas reflexões a partir do Labhum. *ENCONTROS*, v. 10, n 18, p. 25-34, 2012. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/encontros/article/viewFile/419/354>

SEFFNER, F. Aprender e ensinar história: como jogar com isso? In: GIACOMONI, M. P.; PEREIRA, N. M. [Org.] *Jogos e ensino de História*. Porto Alegre: Evangraf, 2013a, p. 25-46.

_____. Aprendizagens significativas em História: critérios de construção para atividades em sala de aula. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet [Org.] *Jogos e ensino de História*. Porto Alegre: Evangraf, 2013b, p. 47-62.

SILVA, M. M. M. S. P. A aprendizagem significativa no ensino da História: o peddy paper como recurso didático. 2011. 121 p. Dissertação [Mestrado em Ensino de História e Geografia] - Universidade do Porto, Porto, Portugal, 2011. Disponível em:
<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/78452/2/34528.pdf>

SMOLE, K. C. S. Aprendizagem Significativa: o lugar do conhecimento e da inteligência. Revista Aprender Online, Editora Hoper, v. 1, n. 1, 2002. Disponível em: <http://www.construirnoticias.com.br/aprendizagem-significativa-o-lugar-do-conhecimento-e-da-inteligencia/>

VASCONCELLOS, C. S. Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. 15. Ed. São Paulo: Libertad, 2005.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: UM OLHAR PARA AS TRANSFORMAÇÕES OCORRIDAS NO SÉCULO XX

Cláudia Sena Lioti e Márcia Marlene Stentzler

O século XX foi marcado pela criação de vários dispositivos legais, engajados na tentativa de garantir a inclusão social e educacional das pessoas com deficiência. Contudo, há no Brasil, grandes dificuldades para a implementação destas leis, Kassar e Meletti ". [2012, p. 54], afirmam que, 'como qualquer política pública, a política educacional não é efetivada sob uma relação unidirecional, em que leis são assimiladas 'automaticamente' e homogeneamente por todo país'.

As legislações devem garantir os direitos sociais para todos os cidadãos, independente de suas especificidades. Os dispositivos legais promulgados no século XX, como a Constituição Federal [BRASIL, 1988], o Estatuto da Criança e do Adolescente [BRASIL, 1990] e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [BRASIL, 1996], já deveriam ser o suficiente para garantir a inclusão educacional dos alunos com deficiência. Seus textos trazem garantias de que toda criança deve ter direito a frequentar escola e desenvolver aprendizagem. Porém, mesmo com todos os avanços do século XX com relação ao atendimento da criança especial na escola regular, e apesar de tantas outras leis e diretrizes já formuladas e aprovadas no século XXI, a inclusão real e efetiva segue como um sonho distante, ou como meta para se alcançar no futuro. Capellini defende que, "direitos explicitados nas leis nem sempre são efetivados e, muitas vezes, não haveria a necessidade de tantas leis específicas para determinadas populações, se as leis comuns a todas as pessoas da sociedade fossem cumpridas plenamente". [CAPELLINI, 2003, p. 02].

As propostas de inclusão empenham-se em findar a negação dos direitos, dos atos segregativos e discriminatórios, visando à inserção social, educacional e profissional de todos os cidadãos, além de buscar eliminar os possíveis distanciamentos entre aquilo que é proposto e o que é executado na prática.

Montoan defende uma educação escolar inclusiva, baseada em aspectos que dão ênfase ao desenvolvimento social e afetivo dos alunos, pois desta forma, a escola será um ambiente realmente vivo e estimulador de potencialidades.

"Uma escola distingue-se por um ensino de qualidade, capaz de formar pessoas nos padrões requeridos por uma sociedade mais evoluída e humanitária quando consegue: Aproximar os alunos entre si; tratar as disciplinas como meio para conhecer melhor o mundo e as pessoas que nos rodeiam; e ter como parceiras as famílias, a comunidade na elaboração e no cumprimento do projeto político pedagógico. [MONTANO, 2012, p. 46]".

Montoan defende ainda que:

“As escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidade humanas autônomas, críticas, espaços onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, ensinam-se os alunos a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas aulas, pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar, sem tensões, competições, com espírito solidário e participativo. [MONTAAN, 2012, p. 46]”.

A inclusão escolar de crianças com deficiência está fundamentada e protegida por leis, decretos, diretrizes, tratados, e programas tanto nacionais, como internacionais e, foi garantida em razão da luta, do esforço e de constantes conflitos e reivindicações das famílias, entidades e movimentos interessados na causa, objetivados em eliminar todas as formas de discriminação que impedem o exercício pleno da cidadania das pessoas com deficiências.

Para a Organização das Nações Unidas, o princípio básico da Educação Inclusiva é que todos os alunos, independentemente de suas condições socioeconômicas, raciais, culturais ou de desenvolvimento, sejam acolhidos nas escolas regulares [UNESCO, 1994]. Mas não devemos nos iludir acreditando que a qualidade de ensino ofertada para os alunos especiais, tenham crescido da mesma forma como cresceu o acolhimento a eles, o que nos leva a questionar os paradigmas estabelecidos e refletir sobre a necessidade de reformas educacionais, que busquem alterações nos currículos, nas formas de avaliação, na formação dos professores, nas estruturas reais e concretas das escolas e na defesa de uma política educacional mais democrática [MENDES, 2006].

Utilizaremos como suporte teórico, os principais documentos legais direcionados, em parte, ou exclusivamente à Educação especial, promulgados no século XX, assim como, alguns documentos e programas internacionais, como, a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia no ano de 1990, a Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994 e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, que aconteceu na Guatemala em maio de 1999.

Este artigo se organiza da seguinte forma, num primeiro momento analisaremos as mudanças nas concepções educacionais trazidas pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, depois discorreremos sobre as implementações das Políticas Públicas e programas nacionais e internacionais que se referem ao atendimento educacional das pessoas com deficiência, a partir da década de 80.

As primeiras grandes transformações na educação especial trazidas pela Declaração Universal dos Direitos Humanos

Ao longo das últimas décadas, o Brasil passou a levantar a bandeira de “Educação para Todos”, um discurso a fim de garantir a inclusão social e educacional de um grupo de indivíduos que durante um longo período, viveu à margem da sociedade, distanciados de seus direitos civis, sociais e políticos, ou seja, impedidos de exercerem cidadania.

Para Marshall, a cidadania consiste na conquista de três direitos:

“O direito civil diz respeito basicamente à liberdade individual: liberdade de ir e vir, de pensamento, de fé, de imprensa, de fechar contratos legais, igualdade perante a lei e direito à justiça, direito ao próprio corpo e direito à propriedade privada. Deve-se entender o direito político como a possibilidade de participar do exercício do poder político, candidatar-se, votar e ser votado, criar e filiar-se a partidos políticos, participar de movimentos sociais, entre outros. Por último, os direitos sociais dizem respeito ao atendimento das necessidades básicas de um ser humano que garanta o mínimo de bem-estar, e que ele leve a vida de um ser civilizado. Por exemplo, direito à alimentação, à moradia, à educação, à saúde, a um salário digno. [MARSHALL, 1967. p.63]”.

Ao compreendermos o percurso histórico do atendimento educacional direcionado ao aluno com deficiências no Brasil durante o século XX, salientamos que, a primeira iniciativa em prol da educação das pessoas com deficiências aconteceu quando nossa pátria dava seus primeiros passos como país independente. Eram práticas advindas de modelos com resultados satisfatórios na Europa e dos Estados Unidos, porém tratavam-se ações provenientes, na maioria das vezes, de instituições particulares, além de serem experiências e ações isoladas, ligadas ao modelo clínico e assistencial. A educação desses indivíduos era vista como secundária, e, em grande medida, voltada ao desenvolvimento de atividades básicas da vida diária [GLAT& BLANCO, 2007].

Mazzotta explica que, somente no final do século XX, a inclusão de pessoas com deficiência na rede pública de ensino passou a ser uma iniciativa governamental e meta do sistema educacional, [MAZZOTTA, 1996].

O primeiro momento em que as políticas públicas governamentais direcionaram-se à pessoa com deficiência foi em 1948, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos [DUDH] que garantiu a proteção dos direitos humanos, em especial, os direitos garantidos à pessoa com deficiência. “Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.” [Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948].

Consta na DUDH [Declaração Universal dos Direitos Humanos] em seu Artigo VII que, “Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer

incitamento a tal discriminação.” [Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948].

Ao analisar o artigo supracitado, constatamos que a Declaração defende a perspectiva existencial, valorizando a convivência social dos indivíduos de modo que as especificidades tornam-se intrínsecas à existência humana. A Declaração dos Direitos Humanos tornou-se também um marco norteador para as legislações que promulgariam os direitos fundamentais das pessoas com deficiência:

“Parágrafo 1º - Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.

[...] Parágrafo 2º - A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. [Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948]”.

Desta forma, para a DUDH todas as pessoas serão beneficiadas com o acesso a educação, independente de apresentarem limitações físicas e/ou cognitivas.

Após a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aflora-se em alguns indivíduos, grupos e instituições, a consciência de que todas as pessoas têm direito à vida e ao acesso ao conhecimento construído no decorrer da história humana.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos trouxe também o desejo de se romper com sistemas sociais excludentes, contrapondo-se a processos de discriminações sociais, numa tentativa de minimizar os danos e trazer à cena aqueles que, historicamente, foram discriminados por causa de uma diferença.

As Implementações das principais Políticas Públicas e programas nacionais internacionais após a década de 80

Em nosso país, a partir da década de 80, foram criadas algumas leis, decretos, diretrizes e políticas públicas que almejavam proporcionar maior visibilidade aos direitos das pessoas com deficiência, no entanto, mesmo depois de transpassado um espaço temporal de cerca de quatro décadas, é possível notar que há ainda grandes dificuldades para o cumprimento da legislação, e que alguns incisos destas leis, decretos e diretrizes, seguem como um sonho distante, ou como meta para se alcançar no futuro.

No início da década de 80, entidades que representavam os interesses de pessoas com deficiência, além de alguns movimentos sociais, integraram-se, no intuito de organizar uma proposta que abarcasse os interesses das pessoas com deficiência, o objetivo era de que esses interesses fossem

agregados à nova Constituição Federal, que naquele momento estava sendo desenvolvida.

No ano de 1988, a Constituição Federal, Lei máxima em nosso país, foi promulgada e trouxe consigo um cenário de inúmeras transformações sociais, principalmente no que diz respeito à educação escolar de pessoas com deficiência, destacando como uma das bases para o ensino "a igualdade de condições de acesso e permanência na escola". [art. 206, inciso I].

O movimento de inclusão escolar avançou muito com o grande impulso que recebeu ao considerarmos as transformações propostas pela Constituição Federal. [BRASIL, 1990].

Em 1990, através da Lei n.8.069, mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, as crianças e adolescentes com alguma necessidade especial, ganharam prioridade nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção integral.

Alguns programas internacionais, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia no ano de 1990, a Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994 e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, que aconteceu na Guatemala em maio de 1999, também contribuiu com a diminuição da discriminação, diferenciação e restrição que pudesse impedir ou anular que algum direito humano ou liberdade fundamental fosse negado, principalmente na escola. Esses programas foram fundamentais no sentido de tomar medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista e de qualquer outra natureza que buscasse eliminar a discriminação e proporcionar a integração das pessoas com necessidades especiais à sociedade, além de buscar estabelecer novas diretrizes que levantassem reflexões sobre a necessidade de reformular e reformar as políticas e sistemas educacionais com a finalidade de fortalecer o movimento de inclusão educacional.

A LDB 9394/96, popularmente conhecida como Lei Darcy Ribeiro. A LDB é a legislação máxima no que se refere à educação, e tem a função de reger e regulamentar o sistema educacional brasileiro.

A LDB trouxe diversos avanços no atendimento escolar prestado aos alunos com necessidades especiais, um deles foi a determinação de que, "haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial" [BRASIL, 1996], garantindo, desta forma, as adaptações curriculares, quando necessárias, utilização de métodos, técnicas, recursos educativos e organização que possam proporcionar a melhor possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem para dos alunos especiais.

Conforme consta na LDB, as práticas de ensino na escola regular devem contemplar as mais diversas necessidades, inclusive eventuais necessidades especiais, além de buscar maneiras de eliminar as barreiras arquitetônicas e oferecerem alternativas que contemplem a diversidade, ademais, devem também buscar recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos educandos, com ou sem deficiências, de forma a cumprir os princípios constitucionais da igualdade de direito ao acesso e à permanência na escola básica, bem como do acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. [MONTAAN, 1999, 2001; FOREST, 1985].

No ano de 1999, através do Decreto nº 3.298, a educação especial é definida como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, último marco legal da educação especial ocorrido ainda no século XX.

Considerações finais

As Leis, documentos e programas, aprovadas ao longo de século XX, na teoria, já deveriam garantir a disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminassem as barreiras para a plena participação do indivíduo com necessidade especial na sociedade. Contudo, há ainda uma distância entre o que a lei prevê e aquilo que é oferecido na prática.

As políticas públicas governamentais visam, em relação à educação, incluir os alunos com deficiências, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, na rede regular de ensino. Mas entendemos que, a priori, é preciso estruturar as salas de apoio especializado, preparar os professores, desenvolver estratégias e metodologias específicas para os atendimentos, levando em consideração o tipo e grau de deficiência.

Fación [2008] defende que as políticas de inclusão, têm o objetivo de formar uma sociedade igualitária, no entanto, os decretos e leis, tantos os já existentes como os que estão a caminho, devem ser criteriosamente analisados e estudados, pois, apesar da crescente inserção de alunos especiais no ensino regular, a qualidade de ensino ofertado a eles, não melhorou na mesma proporção, o que nos leva a questionar os paradigmas estabelecidos e refletir sobre a necessidade de reformas educacionais, que busquem alterações nos currículos, nas formas de avaliação, na formação dos professores, nas estruturas reais e concretas das escolas e na defesa de uma política educacional mais democrática [MENDES, 2006].

Concluimos que, embora a legislação brasileira que atende a educação especial tenha avançado muito no século XX, e siga progredindo no século XXI, esse progresso não garante a inclusão efetiva destes alunos. Entendemos que não basta receber na escola, é preciso reorganizar as estruturas escolares, assim como as metodologias e os recursos humanos e pedagógicos.

Referências

Cláudia Sena Lioti é Mestranda em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar, pela UNESPAR campus de Paranavaí. Graduada em Pedagogia e em Letras – Vernáculas e Clássicas. Especialista em Atendimento Educacional Especializado, Educação Especial e Alfabetização e Letramento.

Márcia Marlene Stentzler: Doutora em Educação, História da Educação; Mestre em Educação, Formação de Professores; Docente no Colegiado de Pedagogia, UNESPAR campus de Paranavaí. Docente no Programa de Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar [PPIFOR]. Líder do NUCATHE [Núcleo de Catalogação, Estudos e Pesquisas em História da Educação]. Diretora de Programas e Projetos, Prograd- UNESPAR.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília: 1996.

BRASIL. Constituição 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Declaração Mundial de Educação para Todos, de março de 1990.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999: Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

Camargo, S. P. H., & Bosa, C. A. [2009]. Competência social, inclusão escolar e autismo: Revisão crítica da literatura. *Psicologia e Sociedade*, 21[1], 65-74.

DECLARAÇÃO de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. [1994, Salamanca]. Brasília: CORDE, 1997.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO: Jomtien, 1990.

FACÍON, José. Raimundo. *Inclusão Escolar e suas Implicações*. Editora IBPEX, 2ª edição, 2008.

GLAT, Rosana.& BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. [org.]. *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. [Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI], Editora Sete Letras, p. 15-35, Rio de Janeiro, 2007.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Análises de Possíveis Impactos do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, Rio de Janeiro, EDUR, v. 34, n. 12, p. 49-63, jan./jun. 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão Escolar. O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003 e 2012.

MARSHALL, Thomas Humphrey. *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez Editor, 1996.

Ministério da Educação. *Lei das diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96*. São Paulo; Saraiva, 1996.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

UNESCO. Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: Espanha, 1994.

ENSINO DE HISTÓRIA E CURRÍCULO NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

Danilo Sorato

Uma primeira conversa sobre ensino de história e currículo

Antes de iniciar um diálogo mais aprofundado acerca do currículo de História no Rio de Janeiro, torna-se fundamental apresentar um pouco do debate entre Ensino de História e Currículo ao longo do tempo no Brasil. Em seguida, debate-se a relação entre os dois na cidade do Rio de Janeiro a partir dos anos de 1980 até os tempos mais contemporâneos da última revisão curricular em 2018.

O Currículo de História, bem como o Ensino de História, possuem um dinamismo em relação às transformações que ocorrem na sociedade. Como mostra essas mudanças mais recentes no Brasil, caracterizada por novos olhares dos sujeitos históricos [negro, indígena, mulher], da mesma forma que por novas estratégias metodológicas.

No século XIX, o currículo de História brasileiro é criado após ampla discussão pela implantação do ensino público no país. Como mostra Bittencourt:

“A introdução da disciplina de História nos cursos preparatórios e no Colégio Pedro II, e posteriormente em liceus e escolas privadas das províncias, desempenhou “um papel iniciador no processo de autonomização das disciplinas” de forma semelhante ao que ocorreu na França e, ao desligar-se do tronco das letras, marcou “a abolição do princípio unitário no ensino das humanidades clássicas” [cf. Chervel; Compère, 1999, p.168]. A História se inseriu arditosamente no âmbito das Humanidades juntamente com os estudos da literatura e das línguas vivas, e seus objetivos estavam comprometidos com uma formação moral por intermédio de um curso dogmático estabelecido por um programa oficial ao qual os professores se submetiam, mas por vezes se rebelavam, especialmente no confronto entre uma história sagrada e uma história profana [Pirola, 2013]. Considerando a formação e origem dos professores, os conteúdos de uma História Universal ou da Civilização passaram a ser selecionados em função ou da História Sagrada ou de uma História Profana. E da mesma forma também se criava uma “cadeira” para a História do Brasil com reconhecidos professores oriundos do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil e que disputavam o sentido de uma formação nacionalista na formação de “cidadãos aristocráticos”. “[Bittencourt, 2018, p. 134]

O ensino de História tinha um sentido formador de “cidadãos aristocráticos” defensores de um nacionalismo brasileiro em vias de formação. Uma história com passado europeu e ocidental cujos sujeitos históricos exaltados eram os grandes heróis e personagens políticos tal como, os descobridores do Brasil.

Vale lembrar que o Rio de Janeiro era a capital do Império do Brasil e o local onde essas transformações no ensino eram mais visíveis. O Colégio D. Pedro II foi o laboratório para a implantação desse currículo em História para formar “cidadãos aristocráticos”.

Depois, no século XX, com as transformações sociais e políticas no país, novas formas de analisar o currículo e o Ensino de História ocorreram. A instauração da República renova os sonhos das elites políticas e econômicas em colocar entre as nações do mundo. No que tange ao Ensino de História e o Currículo, pode-se afirmar que houve pouquíssimos avanços. Como argumenta Bittencourt [2018, p. 137], as proposições curriculares estiveram muito interligadas ao contar a história do país através dos grandes personagens e elites políticas do Estado pelo método de memorização de datas e fatos históricos.

Mas, além dessa manutenção curricular do período imperial, há uma concepção de formar não apenas “cidadãos aristocráticos”, como “cidadãos patrióticos” obedientes as leis sociais e defensores da ordem estabelecida vigente no período Vargas.

Nos anos de 1950 e 1960, o Ensino de História mantém seus pressupostos básicos de formar estudantes com a finalidade de prestar vestibular. As transformações curriculares são deixadas de lado, embora importantes discussões ocorrem, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação [LDB].

No período militar, o Ensino de História é marcado por uma repressão aberta do novo regime político. Como mostra Bittencourt [2018, p. 141], a disciplina perdeu espaço para os Estudos Sociais na tentativa de formar cidadãos para obedecer à ordem social.

A partir da abertura democrática, o Ensino de História e seu currículo ganharam novas discussões e debates, sobretudo na cidade do Rio de Janeiro.

Ensino de História e Currículo na cidade do Rio de Janeiro

A cidade do Rio de Janeiro representa bem o que ocorreu no restante do país com a transição democrática no currículo de História. O novo tempo é caracterizado por reformas curriculares que repensam objetivos e metodologias na área.

Como aponta Da Silva [2016, p. 23], a reforma é embasada pelo campo da Nova História. Para além disso, é o momento em que são apresentados as discussões sobre a separação das disciplinas História e Geografia com o fim dos Estudos Sociais.

No ano de 1987, é feito um documento chamado, “**Reforma Curricular – História – 5ª-8ª séries**”, no qual participaram a Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria Estadual de Educação. Nesse documento estão

propostos uma série de alterações no Ensino de História, especificamente a volta da disciplina para a Educação Básica.

Nos anos de 1990, as mudanças se somam a aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação [LDB/1996]. Nessa legislação são oficializadas as discussões em vigor no Rio de Janeiro, como o ensino de História indígena e o ensino de História da África.

Na cidade do Rio de Janeiro, destacam-se as reformas empreendidas nos anos 2000. Na gestão Eduardo Paes, entre os anos de 2009 a 2013, são articulados documentos com orientações curriculares e materiais pedagógicos de História para os segmentos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos [EJA].

Nesse documento aparecem mudanças, mas também continuidades no que se referem aos conteúdos das Orientações Curriculares. Como mostram Moraes e Spindola ao entrevistarem os professores que formularam o currículo de História da cidade do Rio de Janeiro:

“Os entrevistados afirmaram que a lista de conteúdos presente nas Orientações curriculares não é diferente da que tradicionalmente compõe a disciplina no ensino fundamental, segundo a lógica da história integrada, em que a história do Brasil aparece vinculada à história mundial e principalmente da Europa. Segundo Bittencourt [2011, p. 157], essa abordagem apresenta algumas inovações, mas mantém o criticado pressuposto eurocêntrico, com uma diminuição acentuada dos conteúdos de história nacional, da América e África.” [Moraes; Spindola, 2017, p. 1157]

A perspectiva da história integrada diminui o protagonismo da história da África e indígena, o que pode ser um problema levando em consideração o grande espaço dado a História da Europa. É fundamental avançar nessas questões nas normativas curriculares da disciplina para, ao menos tentar equilibrar esses conteúdos.

Essas dificuldades começam a ser repensadas a partir de um novo ciclo que se abre no Brasil com a criação da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental. Para alinhar as orientações do componente nacional em História, as Orientações Curriculares do município do Rio de Janeiro são revisadas em 2018.

Nesse documento [Rio de Janeiro [município], 2018, p. 7], busca-se integrar o currículo municipal ao currículo nacional através da “**Atitude Historiadora**” em que professores e alunos se reconhecem como sujeitos de aprendizagem. Ademais, pretende-se preservar as especificidades locais da cidade do Rio de Janeiro a fim de que haja certa valorização da História Local. Diz o documento:

“A Secretaria Municipal de Educação, através da Gerência de Ensino Fundamental, continuou o diálogo com os Professores Regentes tendo em vista as discussões curriculares emanadas do MEC. As Orientações

Curriculares de História da Rede foram sendo [re]significadas, ao longo dos anos, em conjunto com os Professores da Rede. Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental, no final do ano de 2017, mais uma vez houve a oportunidade de reorganizar nossos currículos, procurando preservar sempre as questões específicas das comunidades de nossa cidade.” [Rio de Janeiro [município], 2018, p. 6]

Portanto, a sua concepção é repensar seu papel curricular alinhado com as alterações aprovadas na BNCC em 2017. Esse é um ponto fundamental da concepção do entendimento da legislação curricular, pois é o que norteia o seu conteúdo.

Um eixo interessante dos conteúdos é o que mostra a Ditadura militar brasileira para o 9º ano. Como sugestão, o currículo pede ao professor de História para trabalhar no 4º bimestre.

O interessante nessa discussão é perceber como o currículo encara esse evento histórico tão polêmico na conjuntura atual. Segundo aponta o documento, o docente deve ter como “objeto de aprendizagem”, “- O contexto do golpe e sua consolidação.- Cone Sul: outros golpes contra a democracia.- O estabelecimento da democracia no Brasil.” [Rio de Janeiro [município], 2018, p. 54].

A palavra golpe é utilizada para caracterizar 1964, o que deixa bem claro o posicionamento em relação ao que ocorreu no evento. Isso é importante em virtude do crescimento de correntes que relativizam ou negam o papel do autoritarismo e supressão de liberdade no Brasil na segunda metade do século XX. Esse debate deve ser levado para os espaços escolares do município já que foi um dos mais afetados pelo que ocorreu.

Apesar desses avanços no que concerne ao diálogo entre a BNCC e as Orientações Curriculares, existem dificuldades que não foram sanadas ainda pelo currículo atual. Problemas como a pouca abrangência dos conteúdos não europeus [indígena e africano] ainda persistem, sobretudo levando em consideração a conjuntura atual. Há maior abrangência de conteúdos europeus, tal como no currículo anterior [2009-2013].

Com a nova conjuntura nacional, quais serão as alterações curriculares no Ensino de História? E em termos de conteúdos, o currículo municipal do Rio de Janeiro pretende fazer uma releitura do período civil-militar aos moldes do que pensam os novos donos do poder? E o papel da religião cristã ganhará destaque? Os personagens históricos indígenas e negros perderam espaço para os grandes heróis políticos nacionais? Essas respostas serão refletidas nos próximos anos com as novas alterações curriculares que se seguirão.

Considerações Finais

O currículo e o Ensino de História na cidade do Rio de Janeiro sofreram diversas alterações com o passar dos anos, como bem mostrou a presente comunicação.

Desde sempre muito ligado ao que ocorreu no Brasil do período imperial ao período contemporâneo. Na época da monarquia, o Rio de Janeiro, capital e corte imperial, tornou-se o centro do processo de implantação do Ensino de História nas escolas públicas, especialmente com a implantação do colégio D. Pedro II.

O currículo tinha a preocupação de formar bons aristocratas, com a necessidade em conhecer apenas uma parte da história do país, aquela ligada ao lado europeu e ocidental. Em termos metodológicos, havia a preocupação em fazer o aluno memorizar grandes datas e fatos.

Com o passar dos anos e a implantação da República, os métodos e currículos continuaram marcados por esses primeiros passos. E o que mudou? A ideia em formar bons cidadãos obedientes e cumpridores das obrigações sociais. Tanto na Primeira República [1889-1930], quanto no período Vargas, entende-se que esse era o papel da História.

O período da ditadura militar, além de autoritário, trouxe como objetivo fazer com que o Ensino de História perdesse espaço na grade curricular do ensino público. O que procuravam era evitar que os cidadãos se tornassem pessoas críticas ao regime. Por essa ideia, a disciplina se juntou com a Geografia para criar os Estudos Sociais.

É apenas com a Redemocratização que novas metodologias e histórias são incorporadas aos currículos municipais. No Rio de Janeiro, a disciplina volta a ganhar autonomia e a repensar metodologias e perspectivas históricas com a reforma de 1987. Ganha-se a perspectiva da Nova História, incorporadas em personagens históricos marginalizados ou excluídos [negros, indígenas, mulheres]. Ademais, as metodologias em sala de aula se tornam mais dinâmicas e menos tradicionais [tecnologia, aulas dialogadas, filmes, teatros, etc.].

Nos anos 2000, o Ensino de História ganha novos contornos no Rio de Janeiro com a criação das Orientações Curriculares e Material Didático a partir de 2009. No primeiro momento, entre 2009-2013, novos olhares são incorporados, apesar de que em termos de conteúdos, ainda havia espaço para avanço, sobretudo na história indígena e africana. No segundo momento, entre 2014-2018, e com a legislação em vigor, destaca-se a tentativa de fazer um alinhamento do documento com a BNCC, especificamente nas habilidades e competências através da "atitude historiadora".

Como desafio ao Ensino de História na cidade do Rio de Janeiro, cabe continuar com discussões que respeitem o método histórico, sobretudo com a afirmação e manutenção de discussões que não negam ou relativizam os eventos históricos, tais como, a Ditadura Militar de 1964.

Ademais, incorporar mais discussões da história indígena e africanas que tenham sintonia com as demandas locais do município do Rio de Janeiro, já

que o papel desses sujeitos históricos foi relevante para entender até onde se desenvolveu esse local.

Finalmente, espera-se que espaços de autonomia do ensino e aprendizagem em história sejam mantidos no currículo, pois são fundamentais para desenvolver os estudos nos espaços escolares. Espera-se que tentativas de cerceamento da prática docente e discente não sejam mais que ventos de uma conjuntura complexa e difícil de um momento de crise do Brasil.

Referências

Danilo Sorato é professor de História da Educação Básica. Mestre em Ensino de História [UNIFAP].

BITTENCOURT, Circe Fernandes. "Reflexões sobre o ensino de História" in ESTUDOS AVANÇADOS, vol. 32, n. 93, Mai-Ago, 2018, p. 127-149.

DA SILVA, Teresa Cristina. "O Ensino de História e reforma curricular no município do Rio de Janeiro no contexto da transição democrática (1983-1991): entre rupturas e marcas de continuidade". Dissertação, PUC-RJ, Rio de Janeiro, 2016, f. 131.

MORAES, Caroline da Luz; SPINDOLA, Luisa Kaufman. "O currículo de história na reforma da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro" in EDUCAÇÃO PESQUISA, vol. 43, n. 4, Out-Dez, 2017, p. 1147-1162.

RIO DE JANEIRO [município]. "Revisão das Orientações Curriculares - História". Secretaria Municipal de Educação, Rio de Janeiro, 2018, p. 55.

POSSIBILIDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA DO MUNICÍPIO DE AXIXÁ/MA POR MEIO DAS FONTES ORAIS

Darlan Mélo e Delcineide Maria Ferreira Segadilha

160

Com o presente artigo objetiva-se analisar algumas possibilidades do ensino de História por meio da história oral. Metodologicamente situa-se na dimensão da História Cultural; abordagem da história oral; domínio dos estudos de gênero e biográficos; temática do ensino de história. Usa-se como técnica a história oral; como instrumento a entrevista semiestruturada; e como fontes relatos de pessoas idosas. Apoia-se em autores como: Bosi [1994]; Chartier, [2002;2010]; Del Priore [2009] e Pinsky [2010].

A História oral tem despontado como metodologia de reconstrução histórica importante, em um processo de desvelamento do passado local que possibilita aos alunos compreender indivíduos e fatos passados que fazem parte da proximidade dos mesmos [Barros, 2013]. Tal perspectiva de ensino e aprendizagem da história foi percebida quando realizamos entrevistas com antigos moradores do município Axixá/MA para duas pesquisas, uma sobre a sociedade axixaense da década de 1960 e outra sobre a política local da década de 1950. Essa experiência nos possibilitou verificar o quanto poderia se conhecer acerca da história do município Axixá a partir das fontes orais.

Visto que a disciplina História sempre enfrentou a dificuldade de ser considerada uma disciplina enfadonha, de cunho decorativo e de trabalhar a ideia de passado por si só, consideramos relevante o incentivo do trabalho com a história oral no ensino de História, na perspectiva de que o manuseio de relatos de pessoas comuns possibilita aos/às estudantes a desconstrução de noções equivocadas acerca da construção do processo historiográfico, além do desenvolvimento da imaginação do/a educando/a a viabilizar a formação de agentes históricos mais autônomos.

Como sujeitos de nossa pesquisa entrevistamos 05 [cinco] pessoas, que tiveram como critério de escolha ser pessoa idosa com conhecimento significativo sobre a história da cidade. Eles são apresentados com nomes fictícios e respectiva idade, sendo as pesquisas realizadas em 2015. São eles: João, 75 anos; Pedro, 77 anos; Maria, 75 anos; Marizé; 85 anos; e Cezino, 89 anos.

Mulheres, gênero e representações: conhecendo a sociedade axixaense

Em pesquisa sobre a sociedade axixaense da década de 1960, nos foi relatado que era costume da cidade a realização de bailes. Relevante frisar que os relatos obtidos sobre esses bailes vieram de pessoas que foram frequentadoras dos referidos bailes. Tais festividades eram intituladas "Baile de Primeira" e "Baile de Segunda", ambos realizados na mesma localidade,

e dia, porém, distantes geograficamente um do outro. Tais bailes ocorriam ao som de instrumentos musicais [sopro, cordas, e percussão] e eram realizados no período carnavalesco, ou em festejos a santos católicos em seus respectivos meses: Nossa Senhora da Luz [setembro], Nossa Senhora de Santana [julho], Santo Antônio [junho], e Nossa Senhora da Saúde [novembro].

De acordo com os entrevistados, os "Bailes de Primeira" eram frequentados apenas por famílias e moças consideradas "honradas" e geralmente aconteciam em prédios públicos como escolas ou prefeitura, tinham representação de um ambiente de respeito e ordem [JOÃO; PEDRO; MARIA; MARIZÉ]. Quanto ao "Baile de Segunda", era considerado o oposto do primeiro, sendo visto com desprezo por boa parte das pessoas da cidade ditas de "bem", possuíam representação de lugares frequentados por "mulheres mal faladas", das "camaradas" [nome dado às amantes], dos briguentos, e beberrões [JOÃO; PEDRO].

Ainda quanto aos critérios de escolha dos frequentadores/as desses bailes, é interessante informar que, conforme relatos dos/as entrevistados, os homens do Baile de Primeira podiam frequentar o Baile de Segunda, porém, aos homens dos Bailes de Segunda não era permitido frequentar o Baile de Primeira, podendo-se observar aí sérias imposições demarcadas pelo preconceito social. De sua parte, as mulheres do Baile de Primeira eram proibidas socialmente de frequentar o Baile de Segunda, assim como as mulheres frequentadoras deste último não tinham permissão social para adentrar aos Bailes de Primeira. Diante de relatos tão significativos, percebemos que tais informações nos abrem um leque de temáticas a exemplo das relações de gênero, campo social, que podem ser trabalhadas em sala de aula. Quão sintomático é a situação em que era permitido aos homens frequentadores do Baile de Primeira o livre trânsito nos dois espaços festivos, ficando a mulher restrita a um espaço festivo, clara discriminação de gênero. No intuito de fomentar a discussão de gênero na escola, Pinsky adverte:

"O importante é fornecer aos estudantes elementos para um 'olhar de gênero', ou seja, fazer com que eles percebam como o masculino e o feminino têm sido e ainda são representados e, a partir disso, como as sociedades se organizam com base nessas representações. Estamos falando das questões de gênero" [2010, p. 29].

Como pode ser percebido, tais circunstâncias permitem ao docente o trabalho em sala de aula com a noção de representação, de forma que o aluno perceba a inteligibilidade sobre como as pessoas viam esses espaços festivos, visto ser por estas representações que os indivíduos acomodavam/acomodam concepções sobre o seu entorno, coisas, espaços, e pessoas aceitos por eles, excluindo o que não lhes agradam. Acerca das representações Chartier esclarece [2002, p. 35]: "[...] determinam posições e relações que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ser percebido constitutivo de sua identidade". Esse mesmo autor corrobora essa afirmação em outra passagem do mesmo texto, em que afirma que essas

representações servem de elemento coesivo da sociedade em que o indivíduo está inserido. Segundo Chartier, as representações determinam: “[...] as formas institucionalizadas e objetivadas em virtude das quais ‘representantes’ [instâncias coletivas ou indivíduos singulares] marcam de modo visível e perpétuo a existência do grupo, da comunidade ou da classe” [2002, p. 36]. Na perspectiva de Chartier [2002], é importante salientar que o indivíduo realiza o “crivo” social, no qual seleciona o que lhe agrada e afasta aquilo que o incomoda, quadro perceptível nas festividades axixaenses, cuja dinâmica permite identificar uma moral internalizada nas pessoas, a exigir adequações sociais à realidade vivida. um padrão social em conformidade com cada lugar.

Biografia e política – possibilidade exploratória

A segunda pesquisa que realizamos procurou investigar a vida de um político local, década de 1950, de nome Esaú Pacífico, personagem da história política do município e ainda vivo na memória dos antigos moradores de Axixá/MA. Esaú gozava do respeito e temor de muitos moradores, apesar da deficiência física que possuía nas duas pernas, precisando da ajuda de outros para se movimentar. Contudo, essa deficiência não o impossibilitava de participação na disputa e liderança da política local, nas lutas com o adversário político, João de Almeida. Esaú Pacífico era apadrinhado por importante político do cenário maranhense, o deputado Lister Caldas, fazendo de Esaú figura notável do cenário político local e estabelecendo forte relação clientelista na sociedade axixaense. [CEZINO, JOÃO, PEDRO, MARIA].

A partir dessas informações obtidas por meio das entrevistas depreendemos que as fontes orais de pesquisa nos possibilitam o trabalho em sala de aula de biografias, sugerindo temáticas da História, como clientelismo, coronelismo e mandonismo, no contexto em tese, a partir da esfera política. A presença do político Esaú Pacífico pode ser notada na vida social e política de Axixá até os dias atuais, seja no imaginário popular, nome da praça local, bem como no expressivo túmulo erguido no cemitério desta cidade, configurando excelente material de reconstrução da história local.

Del Priore [2009] explica que o uso da biografia na História não foi bem aceito durante muito tempo, porém, sua importância passou a ser ressignificada a partir dos anos de 1970 e 1980 em que um novo entendimento passou a incidir sobre esse tema identificando o mesmo como relevante na produção e compreensão da história. Conforme essa autora:

“Foi uma verdadeira mudança de paradigmas. A explicação histórica cessava de se interessar pelas estruturas, para centrar suas análises sobre os indivíduos, suas paixões, constrangimentos e representações que pesavam sobre suas condutas. O indivíduo e suas ações situavam-se em sua relação com o ambiente social ou psicológico, sua educação, experiência profissional etc. O historiador deveria focar naquilo que os condicionava a fim de fazer reviver um mundo perdido e longínquo” [2009, p. 09].

Logo, o método biográfico nos viabiliza trabalhar na escola biografias como a de Esaú Pacífico, metodologia de ensino que exerce atratividade em relação aos discentes, segundo informa Silva:

“O trabalho com biografia em sala de aula se justifica por duas razões principais: o forte apelo que esse gênero exerce sobre o público leigo e o papel que a biografia pode desenvolver como representação do contexto histórico ao qual pertence o biografado” [2010, p.17].

As fontes orais são fecundas sobre as lembranças de tempos passados, como no caso da cidade de Axixá, onde moradores/as antigos ainda com vida podem fornecer dados valiosos acerca da realidade social, política e cultural local. Situação verificada relativamente aos Bailes de Primeira e Segunda, dos quais muitos/as foram frequentadores/as. Assim como sobre as lembranças do político Esaú Pacífico, figura determinante na construção de representações que demarcaram/demarcam as relações sociais existentes. Sobre a importância das lembranças para a historiografia, Bosi [1994, p. 83] comenta:

“Nas lembranças de velhos aparecem e nos surpreendem pela sua riqueza. O velho, de um lado, busca a confirmação do que se passou com seus coetâneos, em testemunhos escritos ou orais investiga, pesquisa, confronta esse tesouro de que é guardião. De outro lado, recupera o tempo que correu e aquelas coisas que, quando as perdemos, nos fazem sentir diminuir e morrer”.

Para Chartier [2010, p.23]: “[...] o testemunho da memória é o fiador da existência de um passado que foi e não é mais”. Os/as entrevistados/as que residem em Axixá estão, quando da realização desta pesquisa, com idade aproximada de 65 anos e a memória deles poderá ser significativamente cooperadora como metodologia de ensino da história local, já que a mesma dá respaldo à reconstrução do passado da cidade, consistindo as fontes orais recurso profícuo para o trabalho docente em sala de aula.

A história oral como possibilidade no ensino de história

A História oral vem se constituindo como expressiva aliada na compreensão de tempos passados. Embora não haja uma unanimidade sobre o que seja a história oral, sendo ora compreendida como técnica, ora como uma disciplina, ou mesmo, como um método de investigação, tais debates nos permitem perceber que a História oral colabora para que as vozes dos diferentes sujeitos sejam ouvidas [analfabetos, mulheres, prisioneiros, etc] [Ferreira, 2011]. Assim, o uso da História oral se adéqua a diversos campos de pesquisa, tais como: história do cotidiano, história política, padrões de socialização e de trajetórias, história de comunidades e biografias [Alberti, 2004].

O uso da História oral como fonte de pesquisa promove o enriquecimento do processo de investigação, revela histórias, fontes verdades. Exige do

historiador um exercício ampliado de análise, valorizando as narrativas dos sujeitos envolvidos, em um rompimento com paradigmas centrados em fontes escritas. Para Thompson [1992, p. 25], a História oral “[...] pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras”, o lugar de sujeitos/agentes históricos.

A lembrança de idosos, por exemplo, merece atenção especial em função da idade avançada dos mesmos, em que, às vezes, o relato de algo do passado é momentaneamente esquecido por eles; mas lembrado em momentos fora da entrevista, conforme observou Bosi [1994, p. 39]:

“[...] as mais vivas recordações afloravam depois da entrevista, na hora do cafezinho, na escada, no jardim, ou na despedida no portão. Dessa forma, é preciso saber conduzir a entrevista com delicadeza para que a narração possa fluir normalmente, sem que haja a obstrução da memória dos depoentes.”

Assim, a História oral representa significativa metodologia para o ensino de História. Com a cidade de Axixá/MA, rica em detalhes acerca de seu passado, não seria diferente.

Nos depoimentos dos antigos moradores de Axixá, os alunos/as podem imaginar a dinâmica dos diferentes espaços festivos axixaenses, bem como a constituição da liderança do chefe político Esaú Pacífico, permitindo construir uma compreensão sobre o passado axixaense, como reitera Aróstegui [2006, p. 374]: “As ações humanas e histórias não podem ser objeto de explicação, mas sim de compreensão.”

A história oral constitui metodologia capaz de mobilizar os estudantes no processo de recolha dos dados, possibilitando um desenvolvimento de ações sugestivas da construção da relação de pertencimento, ampliando processos de vínculos dos indivíduos com a cidade, assim como, desconstruindo noções de sujeito histórico arraigadas, tal qual a dos grandes personagens históricos como construtores da história humana. Propicia ao historiador um acervo relevante na reconstrução do passado. Conforme Ferreira [2011, p. 171]:

“Na história oral existe a geração de documentos [entrevistas] que possuem uma característica singular, isto é, são resultados do diálogo entre entrevistador e entrevistado, entre sujeito e objeto de estudo, o que orienta o historiador a afastar-se de interpretações fundadas em uma rígida separação entre sujeito/objeto de pesquisa e a buscar caminhos alternativos de interpretação; a pesquisa com fontes orais apoia-se em pontos de vista individuais, expressos nas entrevistas, que são legitimadas como fontes [seja por seu valor informativo, seja por seu valor simbólico], incorporando, assim, elementos e perspectivas às vezes ausentes de outras práticas históricas – porque tradicionalmente relacionados a indivíduos –, como a subjetividade, as emoções ou o cotidiano.”

Elemento importante no processo de construção do conhecimento histórico são as representações produzidas nas relações sociais, aspecto visível nas pesquisas que podem ser desenvolvidas em Axixá, como os Bailes de Primeira e de Segunda, e a biografia de Esaú Pacífico. De acordo com Bittencourt:

“Fazer que os alunos exponham suas representações sociais sobre o tema proposto para estudo pode favorecer igualmente uma reflexão por parte deles próprios. Ao possibilitar, por intermédio de debates e discussões orais e de respostas a questionários cuidadosamente preparados, a exposição das representações sociais dos alunos sobre determinado objeto, criam-se condições para que eles identifiquem os diferentes tipos de conhecimento: o proveniente da vivência, das formas de comunicação diária que organizam suas representações sobre a realidade social [expressa notadamente pelas expressões “eu penso”, “eu acho”, “na minha opinião...], e o conhecimento sobre essa mesma realidade proveniente do método científico” [2018, p. 202].

A História Oral faz-se, assim, significativa frente ao ensino de História, pois a mesma dá um sentido de democratização tanto na importância que os relatos orais adquirem, como também trata de temas antes renegados no paradigma tradicional, conforme se conclui em François [2006, p. 04]:

“A história oral seria inovadora primeiramente por seus objetos, pois dá atenção especial aos ‘dominados’, aos silenciosos e aos excluídos da história [mulheres, proletários, marginais, etc], à história do cotidiano e da vida privada [numa ótica que é o oposto da tradição francesa da história da vida cotidiana], à história local e enraizada.”

As fontes orais proporcionam para os professores de História uma variedade de possibilidades de temáticas, porém, nesta proposta de ensino destacamos os âmbitos da sociedade e política axixaense devido à coleta de dados para as pesquisas mencionadas neste trabalho. Entretanto, esta proposta pode ser usada por professores de História que lecionam em diferentes localidades permitindo a reconstrução da história de quaisquer bairros, municípios e/ou localidades.

Considerações finais

O uso da História oral vem se ampliando nas últimas décadas como possibilidade metodológica de reconstrução do passado de pessoas, instituições, locais, entre outros âmbitos. Nesta pesquisa objetivamos analisar possibilidades do ensino de História por meio das fontes orais. Tais possibilidades foram percebidas quando da realização de duas pesquisas no município de Axixá/MA: uma sobre a vida social em Axixá, década de 1960; e outra sobre a vida política, anos 1950. Nestas pesquisas foram realizadas entrevistas com antigos moradores/as de Axixá, quando verificamos a possibilidade de ensino e aprendizagem em História de diferentes temáticas nas escolas locais. Porém, neste artigo destacamos somente sociedade e

política como temáticas mais amplas e a partir destas respectivamente: gênero e biografia.

Sobre a sociedade axixaense, foi identificada a existência de bailes, considerados pela comunidade local como bailes de primeira e bailes de segunda, assim designados em função de seus frequentadores. Ou seja, a dinâmica desses bailes explicitava as diferenças sociais da época e, portanto, as relações discriminatórias construídas em função das diferenças sociais e de gênero, por exemplo. Isto porque os/as frequentadores/as desses bailes eram selecionados/as pela condição social e gênero. Posturas construídas e construtoras de representações que formataram e ainda formatam as relações sociais locais.

Na pesquisa sobre a política axixaense, verificamos nas entrevistas a existência do político local Esaú Pacífico, personagem que construiu em torno de si sentimentos de temor, respeito e competitividade. A partir da política de apadrinhamento este político constituía um dos principais líderes políticos locais, estabelecendo sólidas relações de mandonismo e clientelismo. Portanto, visto que pouco se sabe sobre a sua biografia, contudo, ainda é um nome bem presente no imaginário social axixaense, consideramos viável o trabalho com biografias como a de Esaú Pacífico no ensino de História.

Bem verdade, a pesquisa com a História oral suscita cuidados metodológicos como em toda pesquisa científica, contudo, tal pesquisa não busca verdades, mas valorizar as experiências dos/as sujeitos, fazendo emergir representações demarcadoras das relações que se estabelecem no meio social. Permite a compreensão.

Assim, pelas pesquisas realizadas por meio das entrevistas constatamos ser a História oral um domínio da História capaz de inúmeras possibilidades para o ensino de História em sala de aula. Segundo Ferreira [2010], tal metodologia não é capaz de solucionar questões, contudo, configura-se problematizadora, viabilizando o afloramento de temáticas e acima de tudo o desenvolvimento da imaginação discente e docente, ação propiciadora da construção da consciência histórica dos/as sujeitos e logo de maior autonomia da pessoa no mundo.

REFERÊNCIAS

Darlan Mélo. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica/PPGEEB da Universidade Federal do Maranhão/UFMA; Graduado em História Licenciatura Plena pela UFMA; Membro do Grupo de Pesquisa e Estudos Fundamentos e Metodologias do Ensino de História na Educação Básica/GRUPEHEB.

Professor de História na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Delcineide Maria Ferreira Segadilha. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN; Graduada em História Licenciatura Plena pela UFMA; Professora adjunto do Departamento de

Educação I e Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica/PPGEEB da Universidade Federal do Maranhão/UFMA; Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Estudos Fundamentos e Metodologias do Ensino de História na Educação Básica/GRUPEHEB.

ALBERTI, Verena. Ouvir contar: textos em história oral. ed. 1ª, Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ARÓSTEGUI, Júlio. A pesquisa histórica: teoria e método. Bauru: Edusc, 2006.

BARROS, Carlos Henrique Farias de. Ensino de História, memória e história local. In: Revista Criar Educação. vol 3, nº 2, Jul-Dez, 2013.

BITTENCOURT, Circe. Ensino de história: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2018.

BOSI, Eclea. Memória e sociedade: Lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CHARTIER, Roger. O Mundo como Representação. In: CHARTIER, Roger. À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietudes. Porto Alegre, UFRGS: 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-4014199100010001&script=sci_arttext>. Acesso em 09 fev.2019

CHARTIER, Roger. A história ou a leitura do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DEL PRIORE, Mary. Biografia: quando o indivíduo encontra a história. Topoi, v. 10, n. 19, jul.-dez. 2009, p. 7-16.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História oral: velhas questões, novos desafios. In; CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo [Orgs.]. Novos domínios da História. Rio de Janeiro: Campus, 2011.p. 169 - 185

FRANÇOIS, Etienne. A fecundidade da história oral. In: AMADO, Janaina, FERREIRA; Marieta de Moraes [Orgs.]. Usos e abusos da História oral. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 3 - 13.

PINSKY, Carla Bassanezi. Gênero. In: PINSKY, Carla Bassanezi [Orgs.]. Novos temas nas aulas de história. 1 ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto,2010.

SILVA, Kalina Vanderley. Biografias. In: PINSKY, Carla Bassanezi [Orgs.]. Novos temas nas aulas de história. - 1 ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto,2010.

THOMPSON, E. Paul. A voz do passado – História oral. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

APONTAMENTOS SOBRE A UTILIZAÇÃO DO MÉTODO TRIVIUM NO ENSINO DE HISTÓRIA

Dean Tarik Silva Araújo

Bons docentes estão sempre em busca do autoaperfeiçoamento que tem por resultado o aprofundamento de sua prática profissional. Além dos anos de formação, por vezes, continuada, o profissional interessado se encanta com tudo aquilo que é capaz de incorporar na prática docente, com todas as novas ferramentas encontradas que podem trazer novos formatos, texturas e cores ao aprendizado.

O século XX, por sua vez, viu a tentativa de recuperação de algumas das antigas ferramentas medievais de educação, as quais, desde o século XIV passaram, gradativamente, a ser menosprezadas, até o seu quase total desaparecimento na educação básica e superior [Joseph, 2008, p. 17]. Trata-se do *Trivium*, a primeira etapa das chamadas Sete Artes Liberais. A educação liberal, que desde a antiguidade grega até a modernidade ocidental educou filósofos, cientistas, teólogos, etc., fornece ainda hoje instrumentos úteis para pensarmos o ensino e o aprendizado.

Sendo assim, este trabalho tem por objetivo a análise do método Trivium de educação, procurando observá-lo tal como desenvolvido contemporaneamente, a fim de encontrarmos ferramentas úteis a serem aplicadas ao ensino de história. Para isso, num primeiro momento, analisaremos o que se constitui como as Sete Artes Liberais, das quais o Trivium faz parte. Em segundo, voltaremos nossa atenção ao Trivium, procurando perceber como se constitui enquanto método educacional. Em terceiro lugar, examinaremos as conexões que o Trivium estabelece com a prática docente. Em quarto, observaremos como a própria disciplina escolar dialoga com o Trivium. Em quinto, exploraremos as relações entre o Trivium e os estágios de desenvolvimento infantil. E, por fim, buscaremos esboçar algumas propostas de aplicação do Trivium no ensino de História.

O que são as Sete Artes Liberais?

Durante a idade média vemos a formalização de um modelo educacional que vinha se desenvolvendo desde a antiguidade. Fruto da confluência do desenvolvimento filosófico grego, em particular, do aristotelismo, platonismo e estoicismo, e da contribuição cristã, as Sete Artes Liberais assumem forma completa no final do século VIII, e início do século IX, no estabelecimento do império de Carlos Magno [Nasser, 2008, p. 14].

As chamadas Sete Artes Liberais, como o próprio nome indica, eram as artes que voltadas ao homem livre, i.e., ao homem que não estava preso ao trabalho mecânico, e ao domínio das guildas e das corporações de ofício. Neste sentido, elas se distinguem diametralmente das “artes utilitárias” ou “mecânicas”, e das “belas artes”, uma vez que ambas se manifestam como artes transitivas, ou seja, nelas a ação inicia no sujeito e termina em um objeto, enquanto nas artes liberais a ação é iniciada pelo sujeito e encontra

nele mesmo o seu fim, revelando, deste modo, um aspecto de intransitividade [Joseph, 2008, p. 28].

As Sete Artes Liberais se distinguiam em dois grandes campos: O Trivium, e o Quadrivium. O Trivium se caracterizava como a etapa inicial da educação elementar. Era composto pelas artes da gramática, lógica [dialética] e retórica, e, deste modo, se constituíam como as artes da linguagem relativas à mente.

Por sua vez, o Quadrivium, etapa final da educação pré-universitária, era composto pelas artes da quantidade relativas à matéria, sendo divididas em dois grupos: no primeiro encontramos a Aritmética e a Música, ambas se referindo ao número [ou quantidade descontínua], sendo a primeira a sua teoria, e a segunda, a sua aplicação. No segundo grupo, temos as artes relativas à extensão [ou quantidade contínua], no qual encontramos a Geometria, sendo esta a teoria do espaço, e a Astronomia, sua aplicação.

Tendo o estudante concluído o Trivium e o Quadrivium, defendia uma monografia demonstrando as habilidades adquiridas, e, dessa forma, estava apto para o ingresso na educação superior liberal, que se restringia ao estudo do direito canônico, da medicina e da teologia [Nasser, 2008, p. 15].

Adler situa historicamente o desaparecimento da educação liberal nos currículos educacionais, ao escrever:

“Qualquer um que consulte o currículo das instituições de ensino deste país no século XVIII descobrirá que ele incluía educação gramatical, retórica e lógica, ainda consideradas artes ou habilidades do uso da linguagem - habilidades de escrita, fala e leitura, se não também de escuta. No final do século XIX, a gramática ainda resistia, mas a retórica e a lógica não mais faziam parte da educação básica. Então, em nosso próprio século a educação gramatical definiu, embora ainda existam vestígios dela num lugar ou noutro”. [Adler, 2013, p. 13]

Nougué e Nasser, no prólogo e prefácio da obra “O trivium: as artes liberais da lógica, da gramática e da retórica” de Miriam Joseph, recuaram um pouco mais no tempo ao situar a origem da negligência do Trivium na educação. Para eles, a educação liberal tem a sua decadência iniciada com o advento do Renascimento, e é confrontada de forma mais direta pelo padre tcheco Jean Amos Comênius [1592-1670], em sua *Magna Didática*, obra fundante para as concepções modernas de educação [Nougué, 2008, p. 9; Nasser, 2008, p. 17]. Segundo eles, as concepções modernas de educação, fazendo referência à tese de Ivan Illich no livro, “Sociedade sem escolas”, estão muito mais preocupadas com uma distribuição socioeconômica, do que com educação, propriamente.

O Trivium

As três artes que compõem o Trivium podem ser assim definidas:

“A lógica é a arte de pensar; a gramática, a arte de inventar símbolos e combiná-los para expressar pensamento; e a retórica, a arte de comunicar pensamento de uma mente a outra, ou de adaptar a linguagem à circunstância”. [Joseph, 2008, p. 27]

Sendo assim, segundo Sayers, o Trivium tinha por objetivo ensinar aos estudantes a utilizar as ferramentas da educação antes mesmo que eles se debruçassem sobre as variadas disciplinas [Sayers, 2010, apud Greggersen, 2010, p. 198]. Deste modo, gradativamente, o aluno passava de etapa à etapa, da gramática à retórica, aprendendo como aprender, se tornando cada vez menos dependente de um professor, e mais propenso, uma vez que dominasse tais ferramentas, a adquirir o autodidatismo.

Além de um currículo, um certo conhecimento a respeito do Trivium é requerido em toda e qualquer modalidade de comunicação, mesmo que não se tenha conhecimento formal de suas regras e aplicações. Por isso, deve ser encontrado em qualquer lugar em que haja efetiva comunicação, condição necessária para a educação, conforme escreve Joseph:

“O *trivium* é o órgão, ou instrumento, de toda educação em todos os níveis, porque as artes da lógica, da gramática e da retórica são as artes da comunicação mesma, uma vez que governam os meios de comunicar - a saber: leitura, redação, fala e audição”. [Joseph, 2008, p. 30]

Contudo, apesar de ser possível a sua aplicação a partir de conhecimentos práticos, o conhecimento formal das disciplinas do Trivium é essencial para a eficácia da educação, pois habilita o estudante a conhecer os mecanismos do aprendizado, a distinguir o motivo pelo qual “certos raciocínios e expressões estão corretos ou são eficazes, enquanto outros, exatamente o oposto” [Joseph, 2008, p. 73], e, ainda, nos leva ao conhecimento das regras inerentes aos meios de comunicação para o exercício mais efetivo da linguagem. Com isso Adler concorda, remontando à tradição, ao escrever:

“Platão e Aristóteles acreditavam, e aqui as universidades medievais os acompanharam, que as artes da gramática, da retórica e da lógica deveriam ser assimiladas para que a linguagem pudesse ser usada de maneira eficaz na escrita, na leitura, na oratória e na escuta”. [Adler, 2013, p. 13]

O Trivium e a docência

Não apenas necessárias ao aprendizado, a docência também requer as habilidades desenvolvidas pelo Trivium:

“Uma vez que a comunicação envolve o exercício simultâneo da lógica, da gramática e da retórica, estas artes são as artes fundamentais da educação: ensinar e ser ensinado. Consequentemente, devem ser praticadas simultaneamente pelo professor e pelo aluno”. [Joseph, 2008, p. 31]

Humberto Silva, em sua dissertação de mestrado, na qual analisa e esboça algumas das contribuições de Adler e da educação liberal para o ensino de História, demonstra com eficiência a necessidade de o docente ter conhecimentos do Trivium em sua prática [Silva, 2016, p. 22-25, 130-134]. Além do conhecimento formal da disciplina que ministra, o que inclui a sua gramática e a sua lógica (o que iremos tratar no tópico posterior), fazendo referência ao trabalho de Ana Maria Monteiro e Fernando Pena, "Ensino de História: saberes em lugar de fronteira", Silva demonstra que o docente deve ter conhecimento da retórica a fim de visar a

“negociação de distâncias” entre os universos docente e discente. O professor usaria a linguagem de maneira a facilitar o aprendizado dos alunos, fazendo-os acessar o conteúdo das matérias de modo a conferir sentido à transposição didática”. [Silva, 2016, p. 130]

Por semelhante modo, o professor opera nas três artes do Trivium, quando utiliza o quadro para condensar a conteúdo [Silva, 2016, p. 73], pois neste exercício, ele se apropria tanto da dimensão terminológica, quanto lógica do conteúdo que pretende sintetizar, além da tentativa de se expressar com eficiência, para ser compreendido pelos alunos. Fica claro, assim, que ao professor é necessário o bom conhecimento da língua, a fim de que as mentes do docente e do discente possam se encontrar para que a comunicação aconteça.

A dificuldade se encontra quando observamos o currículo de formação dos profissionais da educação, nos quais o Trivium é quase invariavelmente inexistente. O que em muitos casos é aprendido às duras penas, seja no percurso de uma pós-graduação [ainda que, por vezes, nem ela mesma se torne suficiente], seja em anos de prática profissional, o estudo das três artes da linguagem deveriam estar presentes, no mínimo, desde a graduação. Por isso, não são poucas as vezes que vemos profissionais habilitados ao trabalho docente, mas que não apresentam domínio algum de nenhuma das artes que compõem o Trivium, o que invariavelmente reflete negativamente na prática docente.

O Trivium e a disciplina escolar

Ademais, podemos somar ao campo de atuação do Trivium a própria disciplina a ser ministrada. Segundo Harvey e Laurie Bluedorn:

“Todas as matérias passam por três fases de desenvolvimento: 1. Toda matéria tem gramática própria, ou o conhecimento dos fatos básicos e das regras fundamentais - em outras palavras, de todas as partes individuais. 2. Toda matéria tem lógica própria, ou o entendimento das relações entre estes fatos e as regras - em outras palavras, como todas as partes se encaixam. 3. Toda matéria tem retórica própria, ou a sabedoria para expressar verbalmente e aplicar de modo prático o que se sabe e compreende - em outras palavras, como fazer bom uso de tudo isso”. [Bluedorn, 2016, p. 84]

Para eles, o aluno deve progredir no aprendizado do conteúdo através dessas três fases, o que foi nomeado por eles de "método do trivium para o ensino de matérias": "Primeiramente, a gramática da matéria - os fatos - quem, quê, onde e quando. Em segundo lugar, a lógica da matéria - a teoria - por quê. Em terceiro lugar, a retórica da matéria - a prática - como". [Bluedorn, 2016, p. 84-85]

Deste modo, a disciplina histórica, em semelhança às demais disciplinas, também apresentam tal divisão. Os fatos, eventos, lugares, personagem e datas, i.e., a parte narrativa ou factual da história, é a sua gramática. Já a compreensão e descoberta das razões dos acontecimentos, e das interrelações destes se constituem como sua lógica. Por fim, o diálogo estabelecido a partir da análise histórica com as perspectivas políticas, econômicas, sociais, culturais, artísticas, etc., são a sua retórica [Bluedorn, 2016, p. 85; Sayers, 2011, apud Greggersen, 2011, p. 131, 135].

O Trivium e o desenvolvimento infantil

Sayers, além de aplicar o trivium ao estudo das matérias, o adequou também às fases do desenvolvimento infantil, identificando em cada fase uma ênfase a ser trabalhada. Segundo a autora, cada criança passa por três estágios de desenvolvimento, aos quais denominou: estágio do "Papagaio", do "Arrogante" ou "Arrojado", e do "Poeta" [Sayers, 2011, apud Greggersen, 2011, p. 129]. Com respeito aos mesmos estágios, Harvey e Laurie Bluedorn preferiram a nomenclatura: estágio do "Conhecimento", do "Entendimento, e da "Sabedoria" [Bluedorn, 2016, p. 86].

O primeiro estágio de desenvolvimento infantil [Papagaio ou Conhecimento] se caracteriza pelo aspecto gramatical do Trivium. Nele, a criança tem maior facilidade de absorver informações, por isso, deve-se privilegiar o acúmulo de dados, que posteriormente serão relacionadas, compreendidas e aplicadas de forma mais efetiva. [Bluedorn, 2016, p. 83] Segundo Sayers:

"O estágio do "Papagaio" é aquele em que se tem mais facilidade em decorar e, de uma maneira geral, isso é mais prazeroso; enquanto que o raciocínio é ainda difícil e, de uma maneira geral, pouco prazeroso. Nessa idade, memorizamos com facilidade as formas e as aparências das coisas; gostamos de recitar os números das placas de carros; divertimo-nos com rimas e ruídos guturais de polissílabos ininteligíveis; apreciamos o simples acúmulo de coisas, enquanto o raciocínio é penoso e pouco apreciado" [Sayers, 2011, apud Greggersen, 2011, p. 129]

O segundo estágio [Arrogante ou Entendimento], por sua vez, tem no aspecto lógico do Trivium a sua ênfase. Quando a criança atinge tal desenvolvimento, as informações anteriormente assimiladas através da memória, são agora relacionadas, discutidas, organizadas. Neste estágio, "a criança é mais questionadora e analítica" [Bluedorn, 2016, p. 83; Sayers, 2011, apud Greggersen, 2011, p. 129].

Por fim, no terceiro estágio [Poeta ou Sabedoria] verifica-se uma ênfase no aspecto retórico. Neste momento, a criança se torna mais criativa e expressiva. Esta é a hora de “colocar em prática e expressar o que compreendemos e entendemos” [Bluedorn, 2016, p. 83, 87] nas etapas anteriores. Nas palavras de Sayers:

“O estágio do “Poeta” é popularmente conhecido como a idade “difícil”. Nele o indivíduo se torna introvertido, tem forte necessidade de se expressar; torna-se, de certa forma, especialista em figurar como o incompreendido; é incansável e procura sempre alcançar independência; e, se tiver sorte e um bom encaminhamento, deve dar os primeiros sinais de criatividade. Trata-se de uma fase de busca por uma síntese do que já se sabe, e uma ânsia deliberada de conhecer o mundo e fazer alguma coisa para torná-lo melhor, em detrimento de tudo mais” [Sayers, 2011, apud Greggersen, 2011, p. 129].

O Trivium e o ensino de História

No percurso docente, com vistas a aperfeiçoar o ensino de História e a produzir uma educação mais completa que facilite ao indivíduo o acesso ao conteúdo por si mesmo, podemos nos utilizar de elementos provenientes do método Trivium de educação. Não é objetivo deste trabalho, contudo, propor um currículo com disciplinas extras que abranjam as três vias do Trivium, mas utilizar o método apresentado nas próprias disciplinas, buscando o aperfeiçoamento das práticas docentes atuais.

Por vezes incontáveis, nos deparamos no ambiente escolar com alunos que apresentam deficiência em alguns, ou até mesmo em várias das matérias que compõem a disciplina histórica. Por número quase semelhante, os problemas podem ser resolvidos de forma mais simples quando for dado atenção à uma das fases de desenvolvimento da disciplina. Por exemplo, imaginemos um aluno que não saiba relacionar o Neoimperialismo, o capitalismo, e a abolição da escravidão no Brasil. A sua deficiência pode se revelar no nível gramatical, ao demonstrar desconhecimento dos próprios termos [ex.: “neo”, “imperialismo”, “neoimperialismo”, “capitalismo”, “abolição”, etc.] ou ainda dos fatos e acontecimentos que estão interrelacionados [ex.: 2ª Revolução Industrial; leis relacionadas à abolição, Proclamação da República, etc.]. A sua deficiência, além do nível gramatical, pode se revelar no estágio lógico, ao apresentar incapacidade de articular os eventos ocorridos em um todo coerente [ex.: o imperialismo inglês e a pressão para a abolição no Brasil]. Por fim, a sua dificuldade pode estar relacionada meramente com a capacidade de expressar tal conhecimento, resultando em dificuldade em aplicá-lo às situações cotidianas da atualidade.

Cabe ao facilitador da educação, identificar onde se localizam as imperfeições, e junto ao estudante, tratá-las. Isso pode ser realizado de diversos modos. Nesse sentido, Humberto Silva fornece um excelente apoio, pois aplica de forma apropriada algumas das ferramentas liberais propostas por Mortimer Adler, no aprendizado da disciplina histórica. Dentre elas, cabe

destacar a realização de seminários [Adler, 2013, p. 149-157], os quais exigem e exercitam, por sua vez, as três vias do Trivium, e, sobretudo, fornecem parâmetros para a realização de colóquios não somente dentro dos muros escolares, como também na vida privada, política, econômica, pública, comercial, etc. [Adler, 2013, p. 161-174].

O intercurso entre o Trivium e o ensino de História se evidencia, de modo similar, na realização de aulas expositivas, nas quais o docente deve estar atento aos três distintos estágios do trivium aplicado às matérias, a fim de empregá-los de forma adequada ao estágio de desenvolvimento do público escolar. Deste modo, aos que possuem idade apropriada, na medida em que for possível, o conteúdo deve ser trabalhado em suas três dimensões.

Considerações finais

O presente trabalho procurou contribuir com a discussão contemporânea a respeito da utilização do método Trivium de educação, aplicado ao ensino de História. Trata-se, contudo, de uma discussão ainda em fase inicial, que aguarda maiores reflexões e pesquisas. Contudo, desde agora, foi possível verificar a utilidade de se pensar a educação em História à luz do método, uma vez que este fornece ferramentas úteis ao trabalho docente. Firmamos, destarte, um convite a todos que se interessarem no assunto, que venham estudar um pouco mais a contribuição que o próprio ocidente tem de legar à educação, na expectativa de encontrarmos jóias preciosas que depurem nosso exercício profissional.

REFERÊNCIAS

Dean Tarik Silva Araújo é graduando do curso de bacharelado e licenciatura em História na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), e desenvolve pesquisas na área de Teoria e Filosofia da História, com ênfase na tradição filosófica reformacional.

ADLER, Mortimer J. Como Falar, Como Ouvir. São Paulo: É Realizações, 2013.

BLUEDORN, Laurie; BLUEDORN, Harvey. Ensinando o trivium: o trivium teórico. Volume 1. Brasília: Monergismo, 2016.

GREGGERSEN, Gabriele. "As ferramentas perdidas da educação: tradução comentada [parte 1]" in Caminhando, v. 15, n. 2, Jul-Dez, 2010, p. 189-203.

GREGGERSEN, Gabriele. "As ferramentas perdidas da educação: tradução comentada [parte 2]" in Caminhando, v. 16, n. 1, Jan-Jul, 2011, p. 125-141.

JOSEPH, Irmã Miriam. O trivium: as artes liberais da lógica, da gramática e da retórica. É Realizações, 2008.

NASSER, José Monir. "Prefácio". In JOSEPH, Irmã Miriam. O trivium: as artes liberais da lógica, da gramática e da retórica. É Realizações, 2008.

NOUGUÉ, Carlos. "Prólogo". In JOSEPH, Irmã Miriam. O trivium: as artes liberais da lógica, da gramática e da retórica. É Realizações, 2008.

SILVA, Humberto Serrabranca Campos. Mortimer Adler e o ensino de História: educação liberal, letramento e didática. Orientador: Fernando Luiz Vale Castro. 2016. 174 p. Dissertação [Mestrado Profissional em História] - Instituto de História, UFRJ, Rio de Janeiro, 2016.

AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: USO DE DIÁRIOS REFLEXIVOS NA LICENCIATURA EM HISTÓRIA

Douglas Mota Xavier de Lima

A tarefa de avaliar é árdua. Há mais de dez anos exercendo a docência entre a Educação Básica e o Ensino Superior, posso afirmar que as dúvidas que nesse período me afligiram foram compartilhadas com os demais professores com quem trabalhei e, atualmente, as percebo igualmente nos jovens que, recém-formados, iniciam suas atividades como docentes. Ao longo de minha trajetória profissional, por vezes, as incertezas em relação ao como avaliar, que práticas avaliativas utilizar, quais critérios usar para oferecer uma nota etc., se acentuaram diante da centralidade das provas objetivas e discursivas como instrumentos de avaliação padronizados pelas redes ou instituições de ensino; pela ênfase na preparação para processos seletivos de escolas técnicas e federais ou de vestibulares; e pelas próprias referências didáticas durante a minha formação, posto que meus professores, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, privilegiaram a avaliação por meio de provas. Diante disso, tal como Luckesi [2014], compreendo que é necessário aprender a avaliar, posto que, em geral, as ações dos professores ainda se concentram mais nos exames do que na avaliação da aprendizagem. Assim, o presente texto propõe refletir sobre a avaliação no Ensino Superior, particularmente na licenciatura, e apresentar alguns apontamentos sobre o uso de diários reflexivos.

Apontamentos sobre avaliação

Ao longo do século XX, formou-se uma cultura de avaliação, que não se limita ao campo educacional, estendendo-se às demais atividades sociais e mobilizando os recursos dos estados. No âmbito da educação, a avaliação vem se constituindo em um campo autônomo nas investigações acerca do currículo e da aprendizagem, afirmando-se a percepção de que é parte do processo de ensino-aprendizagem, tendo, dessa maneira, a função de formar o aluno e de promover a aprendizagem.

No Brasil, as investigações sobre a avaliação da aprendizagem radicam entre finais dos anos 1960 e a década de 1970, manifestando-se, por exemplo, no texto da LDB/1996. Apesar disso, a prática escolar permanece mais centrada nos exames, caracterizados pela classificação e seletividade do educando, do que na avaliação da aprendizagem, promotora de diagnóstico e inclusão [Luckesi, 2014]. Pode-se afirmar que no sistema de ensino brasileiro, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior, prevalecem modelos de avaliação tradicional e tecnicista, os quais compreendem a avaliação, no sentido de exame, como instrumento para verificar unicamente a quantidade de conhecimento que o aluno foi capaz de apreender ou para medir a produtividade e as mudanças de comportamento do aluno.

Como destacam Maria Roldão e Nuno Ferro [2015], em geral, no ambiente escolar o tempo divide-se em dois momentos: o período de

desenvolvimento dos conteúdos curriculares e o tempo das tarefas avaliativas, como as provas e testes, tradicionalmente aplicadas ao final dos componentes curriculares e que resultam em uma classificação-nota que pontua os ritmos e o percurso escolar do aluno. Tal circunstância tende a abordar os campos do ensinar/aprender e do avaliar/classificar como duas áreas separadas e, no ambiente universitário, sobressai “o hábito, que tantos de nós vivemos quando alunos, de ir às aulas quando se pode e depois estudar para os exames” [Roldão; Ferro, 2015, p. 573]. Todavia, as ideias relativas a uma avaliação mais crítica e formativa, comprometida com o aprendizado do aluno, têm, pouco a pouco, ganhado mais atenção nos ambientes educativos e nas investigações sobre o ensino-aprendizagem.

Pode-se afirmar que essa nova perspectiva de avaliação “exige do professor uma concepção de criança, de jovem e de adulto como sujeitos do seu próprio desenvolvimento, inseridos no contexto de sua realidade social e política” [Hoffmann, 2017, p. 26-27]. Deste modo, a avaliação é redimensionada para o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, enfatizando as relações estabelecidas diariamente entre educador, conteúdo e educando, e promovendo oportunidades de autorreflexão.

Em meio a tais reflexões, não se pode negligenciar as relações entre avaliação e postura política do docente. Como argumenta Luckesi [2014], para que a avaliação assuma o seu papel de instrumento dialético de diagnóstico para o crescimento, ela terá de estar a serviço de uma pedagogia preocupada com a transformação social, assim como o educador deve redefinir os rumos de sua prática pedagógica. Para o autor, essa via implica no resgate da função diagnóstica da avaliação. Em suas palavras: “Para não ser autoritária e conservadora, a avaliação terá de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos. Enfim, terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem percorridos” [Luckesi, 2013, s.p.].

Nas universidades é comum que os procedimentos de ensino-aprendizagem deem destaque ao domínio de conceitos científicos e às habilidades profissionais de natureza técnica. Nas licenciaturas essa questão da avaliação torna-se ainda mais delicada, pois os cursos formam professores e, assim, devem “preparar os futuros profissionais no que se refere à avaliação da aprendizagem, bem como possibilitar a eles a vivência de políticas diferenciadas e inovadoras de avaliação” [Berbel; Oliveira; Vasconcelos, 2006, p. 137]. Do mesmo modo, nos cursos de História, mesmo nos de licenciatura, os estudos apontam para a permanência da desarticulação entre as disciplinas pedagógicas e as de conteúdo específico, assim como para o predomínio do conteúdo factual em detrimento de saberes curriculares e relativos às práticas pedagógicas [Oliveira; Freitas, 2013].

A literatura especializada sobre o tema da avaliação no ensino superior tem enfatizado “a importância de se dar mais valor à formação na área de

avaliação, já que saber avaliar corretamente é fundamental para o desenvolvimento do ensino”, apesar de a maior parcela dos estudos não se concentrar no tema da avaliação durante a formação inicial ou a formação continuada [Boldarine; Barbosa; Annibal, 2017, p. 168, 176]. Destarte, a avaliação ocupa papel-chave na formação inicial do professor, mostrando-se um instrumento de aprendizagem e de reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem.

Diários reflexivos como avaliação significativa

Amplamente usados nas Ciências Sociais para etnografias, pelos historiadores como documento biográfico e, nos componentes curriculares de Estágio, como relatos da experiência no ambiente escolar, os diários estão presentes nas Humanidades e abarcam modalidades e funções das mais diversas. No presente texto, os diários reflexivos são entendidos como uma produção escrita pessoal, feita pelos estudantes ao longo da disciplina, para o registro da experiência vivida. Ele procura estimular a reflexão sobre a bibliografia, os recursos usados em sala [documentos, imagens, vídeos, ilustrações etc.], a metodologia de ensino, a organização da sala, as interações entre a turma e entre a turma e o docente..., fomentando ainda a introspecção através do relato das dificuldades enfrentadas, dos sentimentos vivenciados, das memórias resgatadas, da construção de conexões e das potencialidades da disciplina, dialogando com a proposta de aprendizagem significativa.

De acordo com Liberali [1999], os diários são fundamentais para a reflexão crítica porque recuperam a prática para iniciar uma reflexão sobre e na prática, favorecendo a aprendizagem significativa tanto dos elementos estudados como das experiências vividas. Outrossim, considera-se que os diários são instrumentos de avaliação formativa, propiciando o acompanhamento da aprendizagem de maneira processual [Darsie, 1996; André e Pontin, 2010].

Em relação ao uso dos diários em cursos de formação de professores, pode-se afirmar que:

“Quando os alunos escrevem o Diário Reflexivo, eles têm a oportunidade de parar e pensar e, assim, avaliar a aula e se autoavaliar. [...] A escrita do Diário Reflexivo é importante no âmbito educacional pois, como instrumento de ensino-aprendizagem, possibilita que estes sejam auxiliados de forma mais consistente e que o curso seja redimensionado de acordo com as suas necessidades reais, o que consiste em uma aprendizagem significativa” [Miranda; Felice, 2012, p. 134].

Sobre o mesmo tema, Brito argumenta que, em relação ao ensino-aprendizagem e à formação de professores, o uso do diário coincide com a valorização da escrita e da pesquisa biográficas, “fruto do deslocamento de um paradigma mais estruturalista para um mais humanista na ciência, que valoriza o sujeito e sua história, em detrimento da racionalidade”. Assim, “intitulados de ‘reflexivos’ ou não, os diários têm sido comumente

compreendidos como um instrumento que possibilita a atitude de introspecção, [auto]avaliação, conscientização, crítica e transformação” [Brito, 2012, p.67].

Conforme Zabalza [2007], ao menos duas dimensões dos diários merecem destaque: a riqueza informativa e a sistematicidade das informações recolhidas. Ambas as dimensões são, de imediato, úteis para o acompanhamento da aprendizagem do estudante ao longo de uma atividade, curso ou componente curricular, possibilitando a substituição das avaliações tradicionais pelo diário. As provas discursivas, por exemplo, amplamente usadas no Ensino Superior, visam avaliar a capacidade de síntese, de seleção e organização das ideias, a clareza de expressão, entre outros aspectos da aprendizagem do aluno. O diário, como instrumento de sistematização escrita de textos e aulas também oferece essa possibilidade, além de proporcionar novas dimensões. Nesse sentido, Zabalza, ao traçar os âmbitos de impacto formativo dos diários, aponta quatro elementos: o acesso ao mundo pessoal, o desenvolvimento pessoal, o explicitar dos próprios dilemas e a avaliação e o reajuste de processos. Tais questões pouco aparecem nas avaliações tradicionais, demonstrando a potencialidade dos diários como recursos avaliativos.

A experiências no curso de Licenciatura em História da UFOPA

Desde 2017, tenho usado o diário reflexivo como avaliação para as turmas do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Oeste do Pará, substituindo a aplicação de prova discursiva. A avaliação é usada durante os dois primeiros semestres letivos do curso, nas disciplinas de História Antiga e História Medieval, envolvendo, sobretudo, os alunos ingressantes, além de estudantes de outros cursos e alunos repetentes. A proposta é explicada no primeiro dia de aula e, em seguida, é publicado roteiro para a elaboração do diário na Plataforma SIGAA, sistema acadêmico usado pela instituição. Em geral, a explicação da atividade causa estranhamento inicial, pois, até o momento, todos os alunos indicaram que nunca fizeram uma avaliação similar. As primeiras reações à proposta são diversas, alguns acham que a atividade é mais fácil do que a prova tradicional e ficam animados; outros manifestam resistências por considerarem o diário como algo infantil e não como uma avaliação acadêmica; todavia, a maior parte dos alunos manifesta interesse na avaliação por ela propiciar uma escrita menos rigorosa [comparada às provas, artigos e resenhas] e ser uma forma alternativa de expressão.

Uma das principais limitações que enfrento na aplicação dos Diários Reflexivos é o fluxo de entrega. Considero que o ideal para esse tipo de atividade seria a entrega semanal das anotações, favorecendo o acompanhamento pelo professor do desenvolvimento do aluno ao longo dos meses e permitindo ações constantes para a adequação da disciplina e das estratégias de ensino-aprendizagem. Apesar disso, infelizmente, seja em virtude das limitações do sistema acadêmico, do número de alunos matriculados por disciplina [entre 45 e 60 alunos], da distribuição das disciplinas com aulas concentradas etc., em nossa experiência os diários

são entregues ao fim do curso, abarcando um conjunto de 10 a 12 aulas. Essa circunstância não possibilita o uso do diário para mudanças nas estratégias de ensino-aprendizagem ou para o acompanhamento individual, contudo, permite uma série de elementos que orientam os cursos dos semestres seguintes.

Por meio dos diários reflexivos, é possível identificar dificuldades de aprendizagem, verificar o que o aluno aprendeu ou não aprendeu, relacionar os conteúdos aprendidos ao longo da trajetória acadêmica, entre outras potencialidades avaliativas. O diário reflexivo também oferece a possibilidade de o educando construir sua própria percepção do processo, expressando os desafios encontrados no percurso acadêmico, além de ser uma ferramenta que contribui para o contato e a aproximação entre o docente e o discente, mobilizando a construção tanto de um texto acadêmico acerca da bibliografia e dos conceitos dos componentes curriculares, quanto de um texto em primeira pessoa, que traz referências pessoais do processo educativo e das experiências de vida.

Nesse sentido, destacam-se três elementos possíveis de explorar a partir dos diários reflexivos: primeiramente, o diário favorece a autoavaliação e a postura reflexiva do aluno, com o estudante refletindo sobre sua aprendizagem e sobre sua trajetória até o momento em questão, identificando potencialidades e necessidades de aperfeiçoamento. Destarte, o diário mostra-se uma modalidade de avaliação que estimula os aspectos dialógico, crítico e emancipador. Em segundo lugar, e diretamente relacionado com o elemento anterior, o diário alcança as diferentes dimensões do desenvolvimento do estudante, com destaque para o elemento afetivo-emocional, questão por vezes negligenciada no dia a dia da sala de aula e não alcançada pelas avaliações tradicionais. O aspecto afetivo-emocional tem se afirmado como um dos principais desafios do ambiente escolar, em especial do universitário, cada vez mais afetado por problemas de saúde mental, como casos de depressão, crises de ansiedade e suicídios [La Cruz, 2018]; desta maneira, por permitir a aproximação entre professor e aluno e, principalmente, por favorecer a expressão das individualidades, o diário tem possibilitado identificar casos de depressão, dificuldades na adaptação à vida acadêmica e, em alguns casos, ao contexto de uma nova cidade ou à distância da família. Por fim, o diário tem contribuído para a superação do olhar autocentrado, no qual o estudante apenas acostuma-se a apresentar considerações sobre sua própria experiência de aprendizagem, ao passo que promove uma visão ampliada que alcança as interações ocorridas no ambiente da sala de aula entre o professor e a pluralidade de alunos, a organização do ambiente e o desenvolvimento coletivo. Considera-se que, talvez, esse seja um dos grandes desafios da formação inicial docente, isto é, formar o olhar do futuro professor para explorar as diferentes dimensões e personagens inseridos na sala de aula, construindo sua percepção com base nas coletividades sem descurar das individualidades.

Referências

Douglas Mota Xavier de Lima é professor Adjunto da Universidade Federal do Oeste do Pará, Doutor [2016], Mestre [2012], Bacharel e Licenciado [2009] em História pela Universidade Federal Fluminense.

- ANDRÉ, Marli Eliza Damasco Afonso de; PONTIN, Marta Maria Darsie. O diário reflexivo, avaliação e investigação didática. *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 13-30, jan./abr. 2010.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas; OLIVEIRA, Cláudia Chueire de; VASCONCELOS, Maura Maria Morita. Práticas avaliativas consideradas positivas por alunos do ensino superior: aspectos didático-pedagógicos. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 17, n. 35, set./dez. 2006.
- BOLDARINE, Rosaria de Fátima; BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; ANNIBAL, Sérgio Fabiano. Tendências da produção de conhecimento em avaliação das aprendizagens no Brasil [2010-2014]. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 28, n. 67, jan./abr. 2017.
- BRITO, Cristiane C. de Paula. Entretecendo vozes na [re]escrita de diários reflexivos de professores de línguas em formação inicial. *Signum, Estudos da Linguagem*, v.15, n.2, 2012.
- DARSIE, Marta Maria Pontin. Avaliação e aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 99, p. 47-59, nov. 1996.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação. Mito e desafio. Uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 2017.
- LA CRUZ, Fernanda. Por que depressão e ansiedade afetam cada vez mais universitários. *Desafios da Educação*, 30 jul. 2018. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.com.br/ansiedade-e-depressao-na-universidade/> Acesso em: 5 abril de 2020.
- LIBERALI, Fernanda Coelho. *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, Tese de Doutorado em Linguística aplicada ao Ensino de Línguas, 1999.
- LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar. Estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2013 [e-book].
- MIRANDA, Josely I. Fernandes; FELICE, Maria Inês Vasconcelos. O diário reflexivo como instrumento da avaliação formativa. *Revista Intercâmbio*, v. XXVI, 129-153, 2012.
- OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS, Itamar. Desafios da formação inicial para a docência em história. *Revista História Hoje*, v. 2, n. 3, p. 131-147, 2013.
- ROLDÃO, Maria do Céu; FERRO, Nuno. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 26, n. 63, set./dez. 2015.
- ZABALZA, Miguel A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

JÖRN RUSEN: ENSINO DE HISTÓRIA E NICHOS DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DESVIANTE E/OU CULTURA HISTÓRICA

Edson Silva de Lima

182

Não surpreende, quando no espírito de um povo que sofre, que quer sofrer de febre nervosa nacionalista e ambição política, passam nuvens e perturbações várias, pequenos acessos de imbecilidade.
Nietzsche

É sabido que o ensino de história como campo de pesquisa produtivo e “novo” tem se apresentado como menina dos olhos de algumas universidades do Brasil. Seja pelo seu ar de “descoberta” recente pelos historiadores, seja por atrair interesse de pesquisadores, já consagrados, para uma renovação em sua atuação enquanto pesquisador/professor. Em suma, o que queremos salientar aqui é que esse espaço vem sendo compositivo de uma arena de disputas. De um lado aqueles que já vinham se debruçando sobre esse objeto específico em programas de pós-graduação em educação e de outro os historiadores que perceberam a importância de compreender os mecanismos de ensino-aprendizagem de sua disciplina, tendo como condição para essa atuação, uma reflexão teórica e uma abordagem metodológica.

O trabalho exemplar de Wilian Carlos Cipriani Barom desenvolvido em sua pesquisa de mestrado [2012] no programa de pós-graduação em Educação da universidade de Ponta Grossa nos oferece um mapeamento interessante e bem completo da recepção de Jorn Rusen e suas teorias no Brasil. Vamos elencar alguns pontos que a nós parece ser centrais para compreender um pouco dessa aproximação com o pensamento alemão no campo do ensino, afinal não é novidade que o pensamento filosófico e sociológico alemão teve, por exemplo como ilustre anfitrião Capistrano de Abreu para citar um dos mais importantes expoentes da historiografia brasileira. Para tanto mobilizaremos o artigo A teoria da história de Jörn Rüsen no Brasil e seus principais comentadores [2015] de autoria do pesquisador supracitado, pois ele faz uma diminuta síntese de suas pesquisas que a nós será muito cara.

Wilian Barom fez uma abertura metafórica em seu artigo, muito bonita, dividindo em três partes sua embarcação imaginativa: “Ao longo do caminho serão os movimentos de *originalidade*, a *curiosidade atenta* e *interpretação* dos navegadores que vão nos garantir a segurança de trafegar e (re)conhecer as nossas águas” [BAROM, 2015, p. 224].

No entanto, o que nos interessa aqui está nesse último elemento: interpretes. Isso porque a condição última de compreender a recepção positiva e intensamente replicada das ideias de Rusen estariam no nosso ponto de vista ligada a maneira como sua teoria foi e tem sido apropriada, traduzida e defendida. A afirmação de condição plural da didática da história no Brasil, nos parece sintomática do que em outras palavras podemos

chamar “limites da pluralidade”, uma vez que há uma hegemonia que circunscreve o campo quando referenciado por seus mobilizadores. No entanto, podemos observar essa pluralidade se colocarmos em primeiro plano as “relações de grupo, disputas de poder, potencialidade de diálogos, abertura (ou não) a críticas, influências mútuas, estabelecimento de hegemonias, controle de espaços políticos etc” [BAROM, 2015, p. 224].

É curiosa a divisão que Barom fez entre o conteúdo da teoria e o entendimento dos pesquisadores e mais entre o entendimento e a utilização prática na pesquisa segundo ele seria uma assimilação “entre o conteúdo da teoria e o entendimento do pesquisador e outro entre esse entendimento e a utilização prática em sua pesquisa” (BAROM, 2015, p. 225).

Nesse sentido há uma tentativa de construir uma provisória ideia do todo. Conteúdo, entendimento e prática seriam assim uma cadeia condicionante de organização do pensamento como produtor de razão reflexiva. Isso nos colocaria no espaço de relação entre o giz e o quadro “negro”, nem sempre assim objetivado. Em outras palavras no exercício pedagógico se desenvolveria uma relação com aqueles que sendo *alumnus* se tornariam *estudantes*, ou seja, esses sujeitos carregados de vida, de experiências distintas, de desejos e vontade.

O que estamos apontando aqui está ligado a necessidade das ideias copiosamente produzidas nos muros das universidades, não se encerrando nelas, estarem em diálogo com os espaços formais de educação básica. Precisamos evidenciar o anunciado sucesso de projetos como PIBID e mais recentemente o ProfHistória em rede nacional. O que se desenha aqui são questões que realocam o sujeito do pensar e o sujeito da ação. Na ordem do dia conteúdo, entendimento e prática se organizariam como organismo e/ou unidade.

A sociologia crítica da produção científica que Barom nos apresenta, permite ter uma cartografia real das contribuições de intelectuais brasileiros que tem dispensado tempo e vida na compreensão da reflexão pedagógico-histórica para o campo da educação e em específico do ensino de história.

Barom analisa as apropriações do pensamento ruseniano no Brasil a partir de produções acadêmicas que colocam em primeiro plano suas principais contribuições e as discussões em torno de sua teoria e, por fim, aplicabilidade. Veja bem, o recorte proposto pelo pesquisador nos permite verificar uma fatia importante dos grupos que vão ao encontro das teorias do alemão, isto é bastante substancial para o que pretendemos fazer no item 2 dessa pesquisa.

Segundo Wiliam Baron no ano de 2012, “quando levantados os trabalhos acadêmicos sob essa influência¹ a partir de um recorte de 2001 a 2010, encontrou-se a totalidade de 75 artigos, 37 dissertações, 14 teses e 1 monografia” [BAROM, 2015, p. 225]. Em seguida ele nos oferece em porcentagem a análise dos dados recolhidos “Quando atentamos isoladamente para as teses, dissertações e monografias, registrou-se uma

amostragem de 64,1% de produções realizadas nos programas graduação e pós-graduação em História, e 34% nos programas de pós-graduação em Educação. Houve também uma dissertação realizada no programa de pós-graduação em Relações Internacionais da Universidade de Brasília (UnB)" [BAROM, 2015, p. 226].

Esses dados denotam um crescimento exponencial; se antes a hegemonia imperava nos programas de pós-graduação em Educação, com a "descoberta" dos historiadores e assim um olhar mais ambicioso em relação ao futuro dessa subárea do campo da história, fica evidente o investimento para que ela alcançasse um lugar de destaque no *metiê* historiográfico.

No entanto, surpreende ainda que abalada a liderança dos programas de educação, sua hegemonia é mantida quando quantificada em dados recolhidos em setembro de 2015 [BAROM, 2015, p. 226]. "Estendendo o recorte a 2015, temos os seguintes dados: 562 artigos, 75 dissertações, 28 teses e 2 monografias. Da mesma forma, atentando isoladamente às dissertações, teses e monografias podemos registrar 72,6% nos programas de graduação e pós-graduação em Educação (21 teses, 55 dissertações e 1 monografia), 26,4% de produções realizadas nos programas de graduação e pós-graduação em História (7 teses, 20 dissertações e 1 monografia), mais o trabalho produzido pela área de Relações Internacionais" [BAROM, 2015, p. 226].

Esses números apontam ainda para uma soberania dos programas de Educação em relação aos programas de história. Barom faz um mapa satisfatório quanto a nossa preocupação em apontar que as discussões em torno do tema ensino de história tem sido produzido com mais afinco fora do território do historiador. É portanto, com instrumentos do pensamento pedagógico e suas teorias:

Quando dividimos, instrumentalmente, todas as publicações em antes e depois de 2010", salienta Wilian Baron, "podemos assinalar um crescimento de 66% nas produções acadêmicas, atentando ao significativo crescimento dos trabalhos realizados pelos programas de graduação e pós-graduação em educação. Dividindo essas publicações de teses, dissertações e monografias por universidade, o que nos apontaria geograficamente o impacto da teoria rüseniana, temos: UFPR (37), USP (15), UEPG (14), UNB (11), Unicamp (7), UEL (), UFPB (04), UFG (03), Ufop (3), UFSC (3), UFMG (1), UFRGS (1), UFRJ (1), UFSJ (1), Unesp (1) [BAROM, 2015, p. 226].

Considerando esses dados significativos podemos observar a insipiente produção do sudeste em relação ao Sul. A UFPR tem sido nesse sentido um centro de produção, divulgação e recepção das teorias de Jorn Rusen. Essa afirmação nos permite dar o próximo passo em direção a compreender a importância, justificação e utilização dessas teorias nas pesquisas sobre ensino de história ou educação histórica, em direção a categoria de consciência histórica, que é fundamental nessa pesquisa. Não podemos deixar de listar nomes significativos que tem empreendido considerável esforços em orientação e produção, os professores e professoras Ernesta

Zamboni, Estevão Chaves de Rezende Martins, Luis Fernando Cerri, Luiz Sérgio Duarte da Silva, Kátia Maria Abud, Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia, Marlene Rosa Cainelli e Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt [BAROM, 2015, p. 226].

É conhecida a clássica crítica de Nietzsche sobre o afastamento dos historiadores em relação a vida, a experiência cotidiana [NIETZSCHE, 2005], a partir disso, a primeira contribuição de Rusen, segundo os pensadores elencados, esta exatamente em propor essa reaproximação como uma tentativa de “enraizamento da história no cotidiano da vida prática”, portanto, sua relação com o mundo vivido, colocando também como produto histórico. Para Ronaldo Cardoso Alvez “o labor historiográfico deve ser norteado exatamente por essa relação intrínseca entre história e vida” [ALVEZ apud BAROM, 2015, p. 228]. O aspecto pedagógico da ciência histórica, apontado por Pedro Caldas [2008], como retomada do caráter pedagógico da história em seu sentido formativo. Segundo ele seria um ganho como forma de reinserir na reflexão historiográfica uma preocupação didática com intenção a orientar o conhecimento científico. Assim a história se apresentaria como ação reflexiva, afirma Wilson Souza, para o sentido do sujeito histórico [GOMES, 2012, p.180].

Do nosso ponto de vista é uma dimensão generalista que de alguma maneira traz outra forma de condicionamento do fazer histórico. No entanto, há aqui também uma tentativa de superar a redução dos estudos históricos a metodologia de pesquisa meramente. Rafael Saddi, nos diz que Rusen dá atenção especial as categorias de *interesse* e *função* que evidencia assim a linha tênue entre pensamento histórico relegado cientificamente a vida prática.

É preciso retomar Michel de Certeau para dizer que essas categorias são elementos centrais na operação historiográfica. De modo a possibilitar uma verticalização que aprofunda esse lugar que antes estava subordinada a objetividade científica.

Muitos historiadores se questionaram sobre a validade ou mesmo para que serviria a história. A resposta de Marc Bloch, no entanto, sempre traz um certo nível de consolo, bem como aproximação a cotidianidade do exercício historiográfico. Dizia ele, que não servindo para algo, pelo menos nos divertiria. Dessa forma a história estaria diretamente relacionada a trivialidade, a vida e a experiência do vivido. Por outro lado a resposta de Ronaldo Cardoso é ainda mais ousada: “a história seria um instrumento ideológico de autorreflexão pública que permita às pessoas e aos grupos construir identidade e se colocar autonomamente diante dos problemas de orientação temporal (im)postos pelo cotidiano” [BAROM, 2015, p. 228].

A matriz ruseniana aponta portanto que uma reflexão teórica qualitativa com foros de regulação metódica, retorna como orientação individual e de grupo para problemas cotidianos com orientação temporal. Saddi, entretanto, ressalta a importância dessa reflexão dos fundamentos mundanos na história. A teoria de Rusen portanto, teria como preocupação

de fundo partir “Das angústias de orientação (individuais e coletivas de uma época) à metodologia científica da história, para então se apresentar singularmente em sua forma escrita, retornando à sociedade com a função de orientação” [BAROM, 2015, p. 229].

Nesse sentido o diálogo de Jorn Rusen com Hayden White é problemático. Talvez os historiadores ainda não tenham atentado para o prefácio de Metahistória. O retorno tautológico a natureza da narrativa historiográfica e o perigo da ficção está cada vez mais no campo do *kitsch* ou da ignorância dos estudos sobre a natureza da ficção e aproximação entre *res factae* e *res ficta*. Rusen acaba caindo na armadilha de historiadores preocupados ainda com o paradigma historicista de verdade.

Seus argumentos nesse sentido percorrem um caminho que tem a necessidade de “articulação da racionalidade metódica com o sentido, por meio da narrativa histórica” [ASSIS, 2010]. Pois bem, cabe trazer aqui um argumento whiteano para demonstrar que os historiadores continuam usando a tática fabiana para salvaguardar a cientificidade do conhecimento histórico.

O argumento seria que: “Os teóricos da historiografia geralmente concordam em que todas as narrativas históricas contêm um elemento de interpretação irreduzível e inexpugnável. O historiador deve interpretar a sua matéria a fim de construir o padrão que produzirá as imagens em que deve refletir-se a forma do processo histórico” [WHITE, 2014, p.65]. Portanto, fica claro que o historiador não tem acesso ao passado senão pela sua condição interpretativa e representacional. Em outras palavras é preciso perceber que essa imagem não é um enclausuramento, mas um grito de liberdade em relação a condição rígida de forma e conformidade. Seria preciso levar em consideração essa sentença não é condicionante, portanto, leva em consideração a dimensão subjetiva e insegura de profissionais aficionados com a pragmática ou com a empiria. Hayden White continua seu argumento ainda dizendo: “(...) o registro histórico é ao mesmo tempo compacto demais e difuso demais. De um lado, sempre existem mais fatos registrados do que o historiador pode talvez incluir na sua representação narrativa de um dado segmento do processo histórico. E, assim, o historiador deve “interpretar” os seus dados, excluindo de seu relato certos fatos que sejam irrelevantes ao seu propósito narrativo” [WHITE, 2014, p.65]. Sinalizando as limitações da condição interpretativa dos fatos, Hayden White está dizendo que do corpus documental a seleção é fundamental não apenas como lugar de organização e organicidade, mas também como maneira de arranjar, ordenar e planificar a explicação. Em outras palavras a escrita da história necessita de uma organização narrativa; seja como condição de composição, seja como uma forma de nos limites da linguagem encontrar as encruzilhadas e os vínculos necessários a enunciação.

Entretanto, “no empenho de reconstruir o que aconteceu” num dado período da história, o historiador deve inevitavelmente incluir em sua narrativa um relato de algum acontecimento ou conjunto de acontecimentos

que carecem dos fatos que poderiam permitir uma explicação plausível de sua ocorrência. E isto significa que o historiador precisa “interpretar” o seu material, preenchendo as lacunas das informações a partir de inferências ou de especulações. Uma narrativa histórica é, assim, forçosamente uma mistura de eventos explicados adequada e inadequadamente, uma congérie de fatos estabelecidos e inferidos, e ao mesmo tempo uma representação que é uma interpretação e uma interpretação que é tomada por uma explicação de todo o processo refletido na narrativa” [WHITE, 2014, p.65]. Essa explicação final é muito clara. Hayden White está afirmando a dupla face *Janus*, se por um lado o historiador empreende um relato que necessita dos fatos, do acontecimento de sua articulação documental, por outro lado também precisa de uma empresa especulativa que preenche os vazios, os espaços não ocupado por uma precisão radical. Mas que permite a criação narrativa sem se perder em drástica explicação descritiva, possibilitando assim que o historiador produza um texto historiográfico, inteligível e agradável ao mesmo tempo; sem necessidade inflexão e rigor excessivo.

Jörn Rüsen advoga por uma confecção de sentido que esteja em colaboração com a regulação metódica que retorna como orientação. A linguagem no seu ponto de vista seria central como mediadora e constituinte da narrativa histórica. Ele como outros historiadores contemporâneos ao admitir os limites e arbitrariedade da linguagem, dão um passo atrás na tentativa de preservar a razão como condição *sine qua non* de possibilidade de pensamento, claramente ancorada na autonomia do que é dado a conhecer, do que é possível conhecer como Kant procurou demonstrar em seu debate com os empiristas.

Ao que parece a linguagem, portanto, a retórica e a estética tem um lugar ainda secundário, senão limitado pela razão, segundo Rusen necessário a racionalidade metódica do sentido. Para ele a narrativa ganha sinal positivo desde que resguardada seu limite explicativo e epistemológico que estabeleceria uma relação entre narrativa histórica e realidade histórica.

A narrativa histórica teria uma definição bem delineada, de modo a conservar seu caráter específico de um realismo diverso do realismo literário, “o fato de as narrativas históricas rememorarem a experiência do passado por meio de representações da continuidade temporal ” alega Arthur Alfaix Assis, “- as quais ao mesmo tempo sustêm a formação de identidades no presente – confere à historiografia uma característica específica” [ASSIS, 2010].

A partir desta afirmação podemos perceber quanto que a preocupação está em salvaguardar o caráter científico da história. A narrativa histórica, portanto, explica, aclara, elucida, mas com sobriedade científica, com finalidade definida “articula passado-presente-futuro e colabora na identidade do sujeito presente” [BAROM, 2015, p. 230].

Nessa matriz Rogério Chaves assevera que a contribuição de Rusen esta nesse sentido em atribuir importância a mediação narrativa ou a narrativa por se limita a linguagem como mediação entre o fato e sua representação

histórica. Sendo bastante taxativo Chaves declara: “a conexão entre a experiência humana do passado, extraída a partir da pesquisa, e as demandas por sentido requeridas pela vida humana do presente, **somente** se dá através da historiografia (produto intelectual narrativo construído por historiadores)” [CHAVES, 2009, p.174].

A relação método e sentido por meio da narrativa sofreria imposição da cientificidade no pensamento histórico, assim a narrativa apenas seria admitida desde que “ordenada, admitida de forma adequada e compatível com a cientificidade do conhecimento científico” [CHAVES, 2009, p.176].

Nesse sentido ao que se apresenta a proposta de renovação de um projeto kantiano de esclarecimento, estaria no campo da mediação controlada entre a objetividade e a subjetividade. Um desafio que lançaria Jorn Rusen a articular história e vida prática, métodos de pesquisa e as técnicas narrativas.

Ao submeter a racionalidade ao tempo, Rusen atenta para o caráter constitutivo de uma cultura histórica (Razão histórica). Em outras palavras há aqui uma preocupação em localizar os indivíduos no tempo, produzindo uma mediação entre estrutura e intencionalidade; o conceito de cultura histórica nos levaria em direção ao conceito de consciência histórica. Para desenvolver esse conceito Rusen buscou a cotidianidade dos fundamentos do pensamento histórico.

A consciência histórica, nesse sentido, seria um “fenômeno do mundo vital”. Uma forma de consciência humana comum a todas as pessoas. A partir daqui se apresenta a primeira abertura que aponta para a reflexão que se virá na segunda seção desse texto. Em termos gerais, queremos refletir sobre a homogeneidade em que essa explicação do conceito de consciência histórica coloca os sujeitos históricos, bem sua pré disposição a localização de um sujeito autocentrado. Há aqui um paradoxo, para não dizer uma contradição. A experiência temporal também é subjetiva e, portanto, advogar por uma universalidade, não é apenas dar alguns passos atrás e voltar os olhos para o paradigma cetersiano, como também deixar de colocar na pauta o fenômeno do sujeito fragmentado.

Jorn Rusen, afirma que o historiador mobiliza fontes e aplica métodos a elas a partir de um conjunto de informações do passado carregado de cotidianidade. Nos parece assim que sua preocupação está em estabelecer leis gerais que dêem conta da multiplicidade experiências humanas. Essa proposta no entanto, toma aparência de renovação iluminista, como já apontamos nesse texto. Dessa maneira teríamos acesso a uma bagagem que no interior de memórias capitariamos ideias e informações originadas no cotidiano, bem como procedimentos de regulação metódica. Um possível retorno aos parâmetros da “*natura naturans*”, natureza criadora; e como o produto passivo desse processo, “*natura naturata*” natureza criada, em que haveria uma contemplação da natureza e não sua explicação ou algo que estaria no entremeio dessa condicionante.

Os conceitos de formação complementar e formação compensatória, derivam dessa dimensão supostamente cotidiana do pensamento, que operacionaliza a ação da cultura histórica sobre os sujeitos. “Uma cultura que colabora na formação das ideias históricas das pessoas. Um sentido dado pela cultura, o agir passado como direção imediatamente eficaz ao presente, que é interpretado pelo sujeito, conforme as suas carências e interesses” [RUSEN, 2001, p.77].

Assim, o sentido seria dado pela cultura, de modo que o agir passado como direção imediata **eficaz** ao presente interpretado pelo sujeito conforme suas carencias e interesses. “Desse modo, discutir a dialética entre sujeito e estrutura em Rösen passa necessariamente pela articulação dos conceitos cultura histórica, formação histórica, tradição, crise e consciência histórica” [BAROM, 2015. p.232]. O paradoxo da questão seria portanto, que “é pela consciência histórica que se supera, ou até mesmo se reproduz, uma dada cultura histórica. Acreditamos aqui que a consciência histórica pode estar ou não atrelada a uma dada cultura histórica, em maior ou menor grau” [BAROM, 2015. p.232].

Wilian Barom indica assim certo grau de autonomia da consciência histórica dominante. Generosamente ele amplia o conceito, afirmando ser possível “pensar em nichos de consciência histórica, consciências históricas desviantes, ou uma cultura histórica que não seja unívoca ou homogênea, ou ainda, mesmo hegemônica, sujeita a contra-hegemonias” [BAROM, 2015. p.232]. Por outro lado ele aponta que a cultura histórica, das informações históricas presentes nas sociedades como realidade, em que as pessoas obrigatoriamente se relacionam, no processo de formação de suas paisagens de compreensão ou leitura de mundo.

Isso quer dizer que o conhecimento histórico estaria disponível no mundo como conhecimento científico e também como conhecimento não regulado. De maneira a causar uma dissolução entre ciência e senso comum, ao inserir a subjetividade no processo de reflexão sobre a experiência humana, portanto, do pensamento em dialética com a cultura. Seria, por conseguinte, uma defesa cientificista frente ao que Rösen considerou ataque pós-moderno ao método, assim “a contribuição de Rösen”, nas palavras de Estevão de Rezende Martins, “seria articular, de modo integrado, as cinco fases da historização do tempo e do espaço humano: a experiência, a reflexão sobre a experiência, o pensamento histórico, a consciência histórica e a cultura histórica” [MARTINS, 2012, p.68].

De acordo com essa contribuição Wilian Barom parafraseia Rösen, mostrando que sua afirmação de que a teoria da história seria a reflexão sobre o conhecimento história disporia de outros elementos fundamentais como “o cotidiano do historiador, seu tempo, sua cultura, passam a constituir a base natural da teoria da história” [RUSEN, 2001, p.25].

Segundo Barom as traduções das obras Razão Histórica (2001), Reconstrução do Passado (2007a) e História Viva (2007b), traduzidas por Estevão de Rezende Martins e Asta-Rose Alcaide no Brasil abriram o

caminho para as discussões sobre a didática da história a partir do olhar alemão. No entanto, aparentemente seria essa a primeira reflexão em torno do tema, caso não levássemos em consideração a tradução pouco conhecida de *A História na reflexão didática*, de Klaus Bergmann, em 1990. Rafael Saddi vem fazendo essa “correção” em termos de creditar a essa leitura sua devida relevância. Mas também insere Jorn Rusen no conjunto de uma geração composta por Schörken, Bergmann, Pandel e Jeismann.

Considerações finais

Diante do que foi dito até agora com algumas ressalvas pontuais sombreando o caminho de algumas críticas ao pensador alemão, não há como não afirmar o seu lugar de privilégio nas pesquisas sobre ensino de história em especial as que estão preocupados com os temas da didática da história, aprendizado histórico como fenômeno social e a chamada educação histórica.

Assim sendo, tem-se a organização de um lugar específico que não isola Rusen de seus compatriotas, mas que o insere em uma paragem como parte de um projeto intelectual importante. O fato é que o banquete que os pesquisadores fazem com suas ideias, sem sombra de dúvidas, nos faz perceber a importância de seu pensamento que não deve ser ignorada, a didática da história recebeu assim um lugar especial no campo da história. Podemos então afirmar que até aqui que as principais contribuições de Jorn Rusen para os intelectuais brasileiros compreende “a consideração da formação do pensamento histórico comum, da cultura histórica, da inserção do historiador no tempo e no espaço histórico, da ciência como orientação para a vida, disposta igualmente na sociedade, amplia as fronteiras da disciplina Didática da História, de modo a melhor se compreender o fenômeno do pensamento histórico” [BAROM, 2015. p.233].

REFERÊNCIAS

Edson Silva de Lima é doutorando em História Social pela UNIRIO na linha de pesquisa Cultura, Poder e Representações, mestre pela mesma instituição na linha Patrimônio, Ensino e Historiografia. Tem especialização em Ensino de História pela UCAM e Coordena o grupo de pesquisa interinstitucional História & Linguagens.

BAROM, Wilian Carlos Cipriani. A teoria da história de Jörn Rüsen no Brasil e seus principais comentadores. **Revista História Hoje**, vol. 4, nº 8, 2015. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/200/147>>. Acesso em: 02/06/2018.

CALDAS, Pedro S. P. A arquitetura da teoria: o complemento da trilogia de Jörn Rüsen. *Fênix – Revista de História e Estudos Culturais*, v.5, n.1, 2008.

CHAVES DA SILVA, Rogério. A Dimensão Narrativa e a Didática da História em Jörn Rüsen. (Resenha de RÜSEN, Jörn. *História Viva: Teoria da História*

III – formas e funções do conhecimento histórico). Opsi, Goiânia: UFG, v.9, 2009, p.174.

GOMES, Wilson de S. Aproximações de fronteiras: discussão sobre Teoria da História e Historiografia nas perspectivas de Rüsen e Droysen. Revista Expedições – Teoria da História & Historiografia, v.V, n.3, 2012. p.180.

NUSSBAUM, Martha Craven. Sem fins lucrativos: porque a democracia precisa das humanidades. Tradução: Santos, Fernando – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

MARTINS, Estevão C. R. História: consciência, pensamento, cultura, ensino. Educar em Revista, v.42, 2012.p.68.

NIETZSCHE, Friedrich. II Consideração Intempestiva: sobre a utilidade e os inconvenientes da História para a vida. In: SOBRINHO, Noéli Correia de Melo. Escritos sobre História. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2005.

WHITE, Hayden. A interpretação na história (1972-1973). In: Trópicos do Discurso: Ensaio sobre a Crítica da Cultura. Tradução de Alípio Correia de Franca Neto. 2 ed. São Paulo, Editora da USP, 2014.

OS DESAFIOS DO ENSINO DE HISTÓRIA PARA SURDOS

Eduardo dos Santos Chaves

A educação de surdos tem sido discutida nos últimos anos por inúmeras áreas do conhecimento. No entanto, pouco se pesquisou e/ou discutiu a respeito do ensino de História para surdos e as problemáticas que cercam tanto a área do conhecimento histórico, suas metodologias e teorias, quanto o ensino de história para surdos.

A proposta do texto é discutir primeiramente questões gerais relacionadas à educação de surdos, as defasagens de aprendizagem dos surdos na educação brasileira, a formação dos docentes e o uso de intérpretes em sala de aula. Num segundo momento pretende-se abordar mais teoricamente como a História, área do conhecimento, deve ser problematizada e discutida, e os desafios que se apresentam ao ensino de História para alunos surdos. No terceiro e último momento busca-se elencar algumas observações e práticas realizadas por mim nos últimos cinco anos no Instituto Federal de Santa Catarina, campus Palhoça Bilíngüe com alunos surdos.

As problemáticas envolvidas na educação de surdos: aspectos gerais

A educação de surdos, nos últimos dez anos, tem sido um tema bastante abordado no contexto acadêmico, decorrente do fortalecimento de políticas públicas que garantiram o direito lingüístico da comunidade surda. Conforme Lacerda, "o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, LIBRAS, colocou em pauta a educação de surdos e, também, a carência de materiais e pesquisas que abordassem a temática" [Lacerda, 2019, p. 2]. A garantia de acessibilidade em Libras viabilizou a entrada dos surdos nos diferentes espaços sociais e, especialmente, no contexto acadêmico. Tal movimento significou não só o acesso, mas também gerou impactos nas pesquisas sobre a educação de surdos. Houve um crescimento de pesquisas sobre o referido tema e a emergência do surdo como pesquisador.

Podemos dizer que a partir da lei 10.436/2002 repercutiu positivamente no fortalecimento de tais políticas, colaborando assim na consolidação de estudos, pesquisas, programas educacionais e instituições de ensino com vistas à educação de surdos.

Contudo, é preciso que tais políticas educacionais continuem sendo discutidas e avancem diante dos inúmeros contextos apresentados. Sobre este aspecto, é importante apontar para alguns desafios, também apresentados por pesquisadores/ estudiosos do tema, ainda presentes na educação de surdos.

O primeiro refere-se ao formato das escolas brasileiras e tratamento direcionado às comunidades surdas por estas instituições. Sabe-se que a inclusão, proposta de inserir os surdos nas várias modalidades de educação, recebeu aplausos do poder público e até mesmo das comunidades surdas,

mas não deu conta da complexidade da educação de surdos. Não se quer aqui desprezar as conquistas e os avanços, afinal muitos centros educacionais tiveram que se rever diante de sujeitos que não freqüentavam até então seus bancos escolares, ou até mesmo a repensar as aulas e os alunos que já se encontravam nesses espaços. No entanto, gostaria de apontar para a permanência em se discutir políticas públicas à educação no Brasil. Quando me refiro a esta questão, é importante apontar o que muitos estudiosos já salientaram: a educação inclusiva reforçou e apontou, em muitos aspectos, a falta de estrutura material e pedagógica do universo educacional brasileiro. Destaco como exemplo as escolas que, ao receber alunos surdos acreditaram que era preciso apenas colocá-los em uma sala de aula com colegas ouvintes e um intérprete de língua de sinais e estaria “resolvido” grande parte do problema educacional dos surdos. Nesse contexto, questões pedagógicas de extrema importância estariam sendo deixadas de lado. Destaco algumas:

a] os surdos, diante da aquisição quase sempre tardia da língua de sinais apresentariam dificuldades imensas de compreensão de conteúdo, de interação com o intérprete de libras, com o docente e com os demais discentes. A realidade de muitos dos surdos brasileiros é da aquisição de linguagem tardia e, conseqüentemente prejudicial a sua inserção nas atividades profissionais e educacionais. As razões para tal assertiva são variadas, como apontam estudiosos do tema, indo desde problemas socioeconômicos à negação por parte dos familiares, que de modo geral os impediram de ter acesso à linguagem própria desde a infância. Portanto, antes de inseri-los, é fundamental sabermos quem é este aluno surdo. Se este tem ou não domínio da língua de sinais. Dependendo do período escolar, é preciso também saber se o aluno tivera ou não alguma base sobre o que a[o] docente está trabalhando. Em relação a este aspecto, chamo a atenção para o fato de que a[o] docente provavelmente atuará em um grupo de cerca de vinte alunos e que suas aulas serão ministradas em língua portuguesa. Ou seja, boa parte dos conteúdos será apresentada em outra língua, diferente daquela com que o surdo se comunica, gerando grande perda a esses alunos;

b] os docentes brasileiros em grande medida não têm formação pedagógica para atuar com alunos surdos, tendo em vista suas trajetórias em cursos superiores que não contemplam nenhum desses elementos já destacados. Além disso, é preciso ressaltar as dificuldades encontradas pelos docentes diante de grupos de ouvintes e surdos juntos, em uma mesma sala de aula. Como dar conta de elementos específicos de um componente curricular diante de grupos com linguagens e demandas diferentes? Entendo que as metodologias, bem como a linguagem usada em sala de aula são diferentes para os dois grupos em questão. Não quero aqui de modo algum advogar a ideia de que os alunos surdos não devam frequentar os bancos escolares e universitários. Pelo contrário, pretendo colaborar para pensarmos numa educação de surdos em que se priorize a libras, e que se repense metodologias específicas para educação de surdos;

c] para muitos educadores, os intérpretes de língua de sinais, sujeitos que traduzem e interpretam as aulas, são responsabilizados em grande medida pelo aprendizado dos alunos surdos. Afinal, seguindo nessa perspectiva, eles dominam a língua portuguesa e a língua de sinais. Porém, questiono: como interpretar e/ou traduzir conceitos e temas para alunos com pouca aquisição de linguagem? Ainda nesse mesmo sentido: como interpretar e/ou traduzir aulas voltadas para alunos ouvintes, com especificidades teóricas e metodológicas específicas da língua portuguesa, para alunos surdos? Sem esgotar e/ou dar uma única resposta, afinal as duas perguntas são imensamente difíceis de serem respondidas, encaminho algumas reflexões. O intérprete é o mediador e sua importância é fundamental no transcorrer das aulas. Mesmo diante das dificuldades comuns, do dia a dia, apontadas acima, vejo que o planejamento e a busca por novas metodologias são prioritárias nessa modalidade de ensino, inclusiva. Portanto, intérprete e docente precisam caminhar juntos. O intérprete não é uma “enciclopédia ambulante” portando todos os sinais do mundo, nem mesmo o docente em relação aos temas de suas alas. Por exemplo, precisamente sobre História, a disciplina, há inúmeras dificuldades na abordagem de alguns conceitos e fatos históricos em razão da não existência de sinais específicos. E o que fazer? Como resolver? Por isso, volto a enfatizar o que já afirmei: é preciso entender a importância da realização do planejamento e da execução das aulas pelos intérpretes e docentes juntos, em trabalho de cooperação. E mais, é preciso envolver os demais alunos [ouvintes] com a linguagem e com um novo formato de aula.

Se as problemáticas da educação de surdos persistem, como resolver esses desafios? Como pensar em uma educação que contemple em sua complexidade teórica e metodológica os surdos? Faço aqui a defesa de um projeto educacional, salientando desde já que este apresenta pontos que também considero desafiadores. Faço a defesa de investimentos na educação bilíngue, na formação de profissionais que possam atuar na educação de surdos, compreendendo suas dinâmicas e seu histórico. Exemplificarei ao final do texto um pouco melhor esse projeto.

O ensino de História para alunos surdos

E sobre História, a área do conhecimento que se debruça ao estudo do passado? Como podemos pensá-la diante de alunos surdos? Quais são os nossos desafios éticos e profissionais diante da educação de surdos?

Seguindo o historiador Marc Bloch, acreditamos que história tem por objeto o homem e por isso ela é a ciência que estuda os homens no tempo, “uma ciência dos homens no tempo” [Bloch, 2001, p. 55]. Segundo Bloch é no tempo que entendemos os fatos históricos, pois somente o contexto pode nos auxiliar a compreender os acontecimentos. Para Bloch, tempo histórico é o modo como cada grupo ou sociedade vivencia, percebe e organiza o seu tempo cronológico, ou seja, o modo de vida varia muito de uma sociedade para outra. Assim sendo, cada sociedade tem sua organização social e econômica; seus membros têm mentalidade e visão de mundo próprias, criadas, desenvolvidas e modificadas ao longo de sua história.

Diante das colocações de Marc Bloch, o primeiro ponto sobre o ensino de história para surdos é o entendimento da história como ciência, como área do conhecimento, como resultado de um trabalho de investigação realizado pelos pesquisadores, historiadores. Grande parte dos surdos, assim como os ouvintes, pensa história como algo já escrito, acabado em seus detalhes e pronto para ser transmitido às gerações futuras. Em todos os níveis escolares da educação de surdos, fundamental, médio e superior, pouco se trabalha em torno das fontes históricas e de sua real importância na construção do conhecimento sobre o passado das sociedades. Os surdos precisam, para tanto, ter a dimensão de como jornais, cartas, diários, artefatos arqueológicos, monumentos, obras de arte, testemunhos, etc., são materiais indispensáveis na elaboração do trabalho do historiador. Um exemplo, a pergunta aos alunos surdos seria: como sabemos que os primeiros grupos humanos que chegaram à América são anteriores àqueles que atravessaram o estreito de Bering? Já estava escrito em algum lugar? A resposta deve recorrer à demonstração dos fósseis encontrados nas escavações, e fundamentalmente do trabalho dos arqueólogos na datação e análise dos materiais. Isto é, conforme Bloch o passado somente se tornará história se o historiador o estudar, registrar e interpretar [Bloch, 2001, p. 67].

Da mesma forma, precisam compreender que esses materiais, fontes, vestígios, são encontrados ao longo do tempo e que, por isso, a história é revisitada. Ou seja, precisam ter a compreensão de que, além de novas fontes, há também novas interpretações, que se utilizam de teorias e de metodologias.

Esses elementos podem parecer óbvios e/ou simplórios, pois são quase que premissas para historiadores que atuam como docentes. Entretanto, essa discussão para aqueles que se dedicam à educação de surdos é extremamente desafiadora. Os surdos, por diversas razões, confundem História e Memória. Não quero aqui dizer que não há semelhanças e/ou diferenças entre esses dois campos, mas é preciso destacar que a compreensão dessas duas áreas e suas singularidades, pelos surdos, é elementar para que eles possam apreender com maior nitidez o que são fatos históricos e o que é memória. Digo isso, pois os sinais, em libras, de história, memória e lembrança são muito semelhantes, o que provavelmente aponta muito mais para um conceito de partilhar algo, de um passado lembrado, compartilhado, assim sendo muito mais próximo da memória coletiva. E como isso se exemplifica em sala de aula? Nas aulas com alunos surdos é fundamental a interação, o questionamento. Eles necessitam da participação, de expor o que entendem sobre algum assunto. E são nesses momentos, de exposição e diálogo, que se percebe a memória, a lembrança, se sobrepondo à história. E por que a memória ganha força em detrimento da história? Talvez uma das razões para isso sejam os resultados da falta de políticas educacionais aos surdos. Durante anos, o ensino de libras e cultura em geral, inclusive de História, era realizado pelas associações de surdos que, embora realizassem um esforço louvável na educação de surdos, não conseguia aprofundar conceitos específicos de áreas do conhecimento. Faltavam escolas aos surdos e

projetos de educação bilíngue que formassem profissionais competentes para atuar na educação de surdos, tais como intérpretes, pedagogos, psicólogos, historiadores, etc.

E as cronologias, os fatos, os inúmeros períodos e personagens históricos? Embora tenhamos diversas discussões sobre cronologias, sabe-se da indispensável tarefa em fazer com que os alunos, surdos e ouvintes, recuem no tempo e assim dimensionem o momento em que se encontram. A maior dificuldade dos surdos em relação a este aspecto é em grande parte resultado do não uso de materiais didáticos específicos, com uso de linguagem adequada e com elementos visuais que colaborem na compreensão de conceitos elementares da área. Os materiais didáticos, como livros e vídeos, são realizados em línguas orais/escritas, o que compromete as noções espaço/temporal dos surdos. Noções de décadas, séculos e seus contextos temáticos são confundidos porque os conceitos sobre alguns assuntos não são trabalhados especificamente, com linguagens e materiais próprios aos surdos. Vou exemplificar: ao falarmos sobre servos camponeses do mundo medieval e, em outro momento falarmos de camponeses da Europa pré-industrial do século XVIII, precisamos conceituar essas duas categorias sociais constituídas em espaços e tempos diferentes. O sinal de camponês em libras não poderia ser aplicado para os dois casos, sem levar em conta as especificidades de cada um deles. Vejamos outro exemplo, ao introduzirmos os conteúdos de nazismo e holocausto, é fundamental a abordagem acerca do extermínio de minorias e da construção dos campos de concentração. Sobre este último assunto, se utilizarmos apenas o material impresso, escrito em língua portuguesa, sem nenhuma outra forma de exposição e aprofundamento dos conteúdos, corre-se o risco do não entendimento do que se quer tratar. Ou seja, pode-se inclusive entender que o campo de concentração, espaço de confinamento e exploração da mão de obra de minorias pelos nazistas, era um lugar comum a qualquer outro.

Desafios da prática de ensino: breve relato de experiências

Entre 2014 e 2019 atuei como professor de História do Instituto Federal de Santa Catarina, campus Palhoça Bilíngue [IFSC/PHB]. Cabe destacar, que o projeto da instituição é o de formar profissionais que possam atuar na educação bilíngue, libras/português. Ou seja, não é uma escola de surdos, mas uma instituição que se pretende bilíngue. Na verdade, foi minha primeira experiência como docente diante de alunos surdos nos níveis médio, superior e pós-graduação. Abordarei minha experiência na educação básica, com turmas de surdos.

Quando cheguei ao IFSC/PHB, em 2014, sabia dos inúmeros desafios com relação educação de surdos: da linguagem, das aulas e das metodologias. Como eu tinha turmas separadas, de surdos e ouvintes, acreditei que meu planejamento poderia ser o mesmo. Construiria atividades, materiais textuais, vídeos e etc., abarcando as demandas dos dois grupos. Foi uma decepção completa. As aulas estavam organizadas para acontecer com as turmas de ouvintes. Nas turmas de surdos, além dos alunos não compreenderem grande parte do que estava escrito em língua portuguesa

nos textos, afinal a língua portuguesa é sua segunda língua, sentia que estavam distantes dos conteúdos. Como se aqueles temas, personagens, fatos, datas, locais estivessem distantes deles, isto é, eles não conseguiam pensar nesses acontecimentos históricos e seus personagens sem a visualidade. Não adiantava, por exemplo, eu explicar em língua portuguesa o Neolítico e a Revolução Agrícola, sem levar em conta a necessidade da visualidade, do uso de materiais visuais e sua aplicabilidade pensando nas demandas educacionais dos surdos, bem como do emprego da língua de sinais e do intérprete.

Portanto, comecei a perceber a necessidade do planejamento, como já destaquei acima. Da mesma forma, da importância em repensar as minhas próprias práticas. A visualidade é um dos aspectos que considero primordial nas aulas de História, pois, conforme destacou Campello, os "sujeitos Surdos se constituem a partir da visualidade na construção do seu 'ser'". [Campello, 2008, p. 17]. Conforme Campello "a visualidade é a relação entre a percepção e a imagem que é modelizada pelas qualidades do signo visual" [Campello, 2008, p. 21]. Isso significa também afirmar que a visualidade não se resume ao uso de qualquer imagem, uma vez que a imagem não é uma forma de ilustrar um discurso oral. Em termos práticos, no campo do ensino de História sabe-se da necessidade de se compreender a construção da imagem, seja ela uma pintura, uma fotografia, um mural, etc., em seu contexto de produção. Entende-se que ela, imagem, é uma representação daquilo que ocorreu no passado, de uma construção elaborada com vistas a algo no presente. Em suma, ela não fala por si só, ela não é a cópia fiel do que aconteceu.

Pois bem, como fazer isso nas aulas de História para alunos surdos? Primeiro problema aqui é como abordar dois contextos históricos, visto que as imagens são construídas em um período, tratando sobre outro período histórico? Portanto, volto às colocações de Marc Bloch, quando este afirma que existe uma diferença entre o passado, aquilo que vivemos no cotidiano e a História enquanto conhecimento, pois esta é produto da escrita dos historiadores. Como já foi dito, é preciso que os surdos saibam como o conhecimento histórico é produzido, elaborado por alguém, para que então consigam discernir entre dois contextos. Percebe-se, da mesma forma, que noções de verdade, de subjetividade e de ciência também deverão ser tratadas nas primeiras aulas de História. Lembro-me de que de nada adiantava tratar das imagens de Tiradentes construídas pelos republicanos a partir de 1889, sem a clara compreensão de História pelos alunos. Sentia que era como se os alunos surdos entendessem que o "herói nacional" realmente tinha aquelas feições cristãs como na tela "Tiradentes Esquartejado", de Pedro Américo, de 1893. Ficava com a triste impressão de que atingia aos ideais dos republicanos de 1889.

A mudança ocorreu com a compreensão de que a era preciso tratar da minha área, da História, de modo diferente. Com uso da visualidade, da linguagem e da dimensão de que os surdos não são homogêneos. Para concluir, entendo que é necessária a compreensão de que existe uma língua própria dos surdos, de que as metodologias e ferramentas e seus usos tem

características específicas, de que os intérpretes não são reprodutores das aulas oralizadas e de que as aulas de História, por sua riqueza de conceitos, precisarão ser repensadas.

REFERÊNCIAS

Me. Eduardo dos Santos é professor de História do Instituto Federal de Santa Catarina [IFSC] e doutorando em História pelo Programa de Pós Graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina [PPGH-UFSC] [eduardo.chaves@ifsc.edu.br].

BLOCH, Marc. Apologia da História ou o Ofício do Historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Aspectos da visualidade na educação de surdos. Tese [Doutorado em Educação] – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

LACERDA, Lucia Loreto. Pesquisas sobre educação de surdos: o que anunciam Dissertações e Teses entre 2013 e 2018. Trabalho de Conclusão de Curso [Especialização em Educação de Surdos] – Instituto Federal de Santa Catarina, Palhoça, 2019.

O PATRIMÔNIO HISTÓRICO IMATERIAL EM AULAS DE HISTÓRIA A PARTIR DO USO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Ellyson Eduardo dos Santos Roque e Jakson dos S. Ribeiro

Introdução

Uma sequência didática- [SD] configura-se como uma ferramenta metodológica em que poderá ser usada pelo professor durante o Ensino de História em sala de aula. Dessa forma, este texto propõe constituir uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem do aluno, a partir do uso em sala de aula da Sequência Didática, com o enfoque na História Local. Além desta questão, ressaltamos que nesse processo o/a aluno/a é entendido/a como sujeito do processo educacional, possibilitando sua autonomia e compreensão da realidade que o cerca.

199

Nesse sentido, é importante frisar que teoricamente uma sequência didática é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” [Araújo, 2013, p.323]. Assim a sua utilização surge a partir de uma intenção ou uma problemática geradora, em que será trabalhada por meio de textos, imagens, exemplificações e com a utilização de atividades sequenciais ao longo da SD, para que o aluno possa efetivar seu aprendizado.

Para estudo e escrita desse texto, partimos da problemática questionada em sala de aula durante a disciplina “Prática na Dimensão do Ensino de História do Maranhão I”, onde buscamos pensar: como trabalhar a História Local através do patrimônio histórico imaterial da cidade de Caxias-MA para o/as aluno/as do Ensino Fundamental de 6º ao 9º das escolas públicas da cidade?”. Seguindo esta premissa, evidenciamos o desenvolvimento desta proposta de ensino de História.

Reflexão Teórica

Os recursos e ferramentas metodológicas destinadas as escolas da cidade de Caxias-MA, tanto para o professor quanto ao aluno, sobre o estudo da História Local relacionado ao estudo do Patrimônio Histórico Imaterial ainda é escasso. Embora o livro didático seja um material que é produzido, pensado e construído para os alunos nas escolas públicas ou particulares, ele ainda não consegue trabalhar de forma sistemática e mais ampla sobre a realidade social, econômica e cultural em que vivência o aluno, daí surge mais uma vez a SD como uma ferramenta de apoio preponderante ao estudo da história local.

Aprender história implica conhecer o passado e, a partir de um olhar reflexivo, se reconhecer enquanto sujeitos históricos responsáveis por seus destinos. Se o aluno não conhece a história de sua cidade ou de seu Estado, não terá condições de atuar plenamente como cidadão, atento às mudanças positivas e negativas de sua comunidade. [Neto, Nascimento, 2017, p. 2]

Desta forma, o aluno poderá ser sujeito ativo e participativo ao conhecer a história local em que estar situado, desenvolvendo noções históricas de

valorização, o que implica na sua formação de identidade individual quanto coletiva. Um dos elementos como já mencionado na problematização que é o desenvolvimento de uma sequência didática voltada ao estudo do patrimônio histórico imaterial em Caxias-MA, é possível graças a esta metodologia que busca suprir a demanda de material que aborde a temática em sala de aula. Visto isso, logo, não se pode perder de vista que a:

[...] finalidade do ensino de História na educação básica é proporcionar ao aluno uma reflexão de natureza histórica, para que pratique um exercício de reflexão crítica, e em razão disso desperte-o para outras reflexões semelhantes, não só no ambiente escolar, mas para sua vida em coletividade. [NETO, NASCIMENTO, 2017, p. 2]

É a apreensão crítica e reflexiva que move a construção de matérias didáticas-pedagógicas que possibilite ao aluno o reconhecimento de seu local de origem, podendo compreender os processos históricos de sua realidade social. Neste sentido é que:

O ensino de história local apresenta-se como um ponto de partida para a aprendizagem histórica, pela possibilidade de trabalhar com a realidade mais próxima das relações sociais que se estabelecem entre educador / educando / sociedade e o meio em que vivem e atuam.

Nessa perspectiva, o ensino-aprendizagem da História Local configura-se como um espaço-tempo de reflexão crítica acerca da realidade social e, sobretudo, referência para o processo de construção das identidades destes sujeitos e de seus grupos de pertença. [Barros, 2013, p.323]

Tal abordagem possibilita compreender que a história local favorece uma dimensão complexa de processos e abordagens que estão relacionadas a história de um lugar, que podem ser representadas e guiadas dentro de uma relação de construção e de práticas pedagógicas, bem como vistas dentro da sequência didática.

Não se pode perder de vista que a abordagem a ser discutida é de patrimônio histórico imaterial, sendo entendido aqui a partir do Artigo 2 do Senado Federal sobre Patrimônio Imaterial, que trata sobre as definições:

[...] representações, expressões, conhecimentos e técnicas – junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio Imaterial. [BRASIL, 2012, p.38]

Logo, o patrimônio imaterial engloba uma gama de tradições culturais entre saberes e celebrações, de elementos abstratos a expressões. E será tais campos que abordaremos ao longo da sequência didática, considerando as representações no espaço de Caxias-MA. Tendo estas reflexões teóricas, o ensino de História voltada aos diferentes âmbitos sociais e culturais, oferece

ao aluno de fato uma construção da ideia de identidade e de reconhecimento de seu espaço.

Organização estrutural da Sequência Didática para o ensino de História Local

A estrutura da SD, segue uma lógica sistemática de ensino, inicialmente é necessário trabalhar com a ideia de conceitos para os alunos, para que se possa estabelecer que existem diferenças entre a ideia de Patrimônio Histórico Material para o Patrimônio histórico Imaterial. Essas noções introdutórias oferecem um campo aberto para que o aluno possa situar-se e compreender o que está prestes a estudar no momento.

201

Sendo assim, todo o trabalho de construção foi pensado e idealizado para que o aluno possa perceber o que existe ao seu redor pode ser o patrimônio histórico imaterial, até mesmo dentro da formação familiar, o que envolve os conhecimentos repassados de geração a geração. Isto é:

A construção de identidades pessoais e sociais está relacionada à memória, já que tanto no plano individual quanto no coletivo ela permite que cada geração estabeleça vínculos com as gerações anteriores. Os indivíduos, assim como as sociedades, procuram preservar o passado como um guia que serve de orientação para enfrentar as incertezas do presente e do futuro. [Barros, 2013, p.323]

Não há dúvidas que o estudo do Patrimônio Histórico Imaterial, por meio da SD fornece um leque de possibilidades didáticas, uma vez que identificamos uma estreita relação entre memória e identidade.

Outra preocupação além, das noções e ideias conceituais trabalhadas ao longo do estudo da Sequência Didática, é a de fornecer exemplificações concretas e abstratas que fazem parte do cotidiano do aluno da cidade de Caxias-MA, que são em especial: as lendas e as manifestações culturais, que por vezes, passariam despercebidos, movendo o imaginário do aluno.

Como sugestão metodológica, selecionamos algumas das lendas tidas como mais difundidas entre a comunidade para serem apresentadas ao aluno/a, afim de que ele/a possa perceber e compreender de que forma pode identificar algum elemento como sendo Patrimônio Histórico Imaterial. Uma das lendas selecionadas, como exemplo é da Serpente da igreja do Rosário:

A Igreja do Rosário dos Pretos, em Caxias, no Maranhão, foi construída pelos escravos no período da colonização. Ao lado da igreja, havia um pelourinho onde os negros eram castigados e, às vezes, mortos e, dentro da igreja, eles rezavam os terços. Nesta igreja, muitos escravos foram sacrificados e torturados [...]. [Santos, 2018, p.1]

Ao analisarmos esta narrativa, podemos evidenciar algumas perspectivas históricas que podem ser ampliadas, tal qual a questão da escravidão, os castigos e a visão da sociedade no período colonial. Diante disto, a SD

consegue fornecer um gama de possibilidades e interpretações por trás das lendas presentes na cidade.

Ademais, outras lendas apresentadas neste material de apoio pedagógico, retratam os estereótipos criados para a mulher na cidade de Caxias-MA, bem como a lenda da onça Lídia:

Conta-se que, em uma fazenda próxima de Caxias, vivia uma senhora de nome Lídia, que era muito miserável, e tinha muitos gados, mas não matava um só para comer, ela só vendia. Certo dia, dona Lídia morreu e, com o tempo, os gados começaram a sumir do pasto. Os empregados falavam que viam uma onça enorme à noite, que aparecia e comia os gados. Alguns empregados se reuniram para matar a onça, mas ninguém conseguia matá-la. Um dia mandaram buscar um grande matador de onça que morava em Caxias que foi matar a onça. Chegando lá, quando a encontrou para matá-la, ela falou: – Não me mate, eu sou a onça Lídia, estou comendo o que é meu. Ouvindo isso, voltou e falou para todos que a onça era a própria Lídia, dona dos gados. [...]. [Santos, 2018, p.2]

Assim, por meio destas narrativas, o professor consegue junto ao aluno perceber e analisar que por vezes, a mulher carregava estigmas de culpa ou mesmo como sendo de má índole quando saía de um dito padrão a ser seguido dentro da sociedade.

Além das lendas, o aluno terá contato com o que intitulamos de “Os meus sotaques e sons”, que fazem parte da história da cidade de Caxias-MA. Nesta seção trabalhamos as danças como manifestações históricas e culturais para a cidade, a exemplo da Dança do Lili:

[...] a Dança do Lili foi criada em 03 de maio de 1985 e originou-se a partir de brincadeiras da Semana Santa na zona rural do município de Caxias-MA, onde as pessoas se reuniam em frente às suas casas, dançando e cantando cantigas em versos sem o uso de instrumentos. A Dança do Lili é uma manifestação popular resultante do sincretismo religioso, da redefinição dos elementos culturais formadores da identidade brasileira que desperta o interesse no que se refere à peculiaridade da vida no campo. A dança a partir dos nos 80, passou a ser manifestada no município de Caxias por grupo de pessoas de bairros periféricos da cidade. [Correia, 2008 apud Sousa, 2014, p. 9]

É essa e outras representações sociais e culturais, como a dança do Lili, que são difundidas na SD, que o professor dentro no Ensino da História Local pode ampliar para que o aluno associe a importância e valorize a cultura local de seu espaço de vivência, sobretudo, na perspectiva do processo de identidade.

Outra manifestação cultural, muito presente no espaço maranhense e que ganhou grande destaque na cidade de Caxias-MA é o famoso *Bumba Meu Boi*. Recheado de bens culturais, performances e de muito trabalho artesão. Não apenas como um ritmo, mais como uma lenda que perdura por

gerações, e que agora é considerado Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade pela Unesco.

São estes elementos presentes na cidade que são trabalhados na Sequência Didática, enraizados nos cultos religiosos afro-brasileiros do Maranhão o que demonstra traços culturais. Aqui, propõe-se ainda a realização e apresentação destas manifestações culturais ao ambiente escolar, como estratégia de valorização.

Considerações Finais

O trabalho com o Ensino da História Local através da Sequência didática, constitui-se como um ponto de partida crucial e metodológico para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que se dispõe de poucas ferramentas para o estudo da história local. Esta ferramenta/ recurso didático permite que o aluno possa conhecer e interpretar as transformações que o cerca, de forma mais ampla e crítica, acompanhada de atividades e proposta de trabalho a serem desenvolvidas pelo professor a partir da Sequência Didática.

O Patrimônio Histórico Imaterial enquanto estudo para articulação da SD, possibilita por sua vez, contribuir e complementar o processo de identidade do aluno, tornando-o sujeito ativo, crítico e reflexivo do seu espaço. Todavia, destaca-se que a maior relevância deste material de apoio ao ensino de História na cidade de Caxias-MA, é o de sistematizar e dinamizar as aulas sobre História Local, haja vista que os alunos contam com o livro didático como maior referência nas escolas e na sala de aula, assim como o professor, e que tão pouco o livro demonstrar de forma substancial a importância individual e coletiva da História Local, sendo está um dos principais pontos de referência na construção de identidade .

Referências

Jakson dos Santos Ribeiro - Professor Adjunto I, Doutor em História Social da Amazônia pela Universidade Federal do Pará [2018]. Mestre em História Social pela Universidade Federal do Maranhão [2014]. Especialista em História do Maranhão pelo IESF [Instituto de Ensino Superior Franciscano] [2011]. Graduado no Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Estadual do Maranhão [Centro de Estudos Superiores de Caxias-MA] [2011]. Coordenador do Grupo de Estudos de Gêneros do Maranhão- GRUGEM/UEMA Coordenador do Laboratório de Teatro do Centro de Estudos Superiores de Caxias – CESC – Campus /UEMA.

Ellyson Eduardo dos Santos Roque é graduando em Licenciatura Plena em História, pelo Centro de Estudos Superiores de Caxias, da Universidade Estadual do Maranhão –CESC/UEMA.

ARAÚJO, Denise Lino de. O que é [e como faz] sequência didática? . Entrepalavras, Fortaleza, v.3, n.1, p. 322-334, jul./dez. 2013.

BARROS, Carlos Henrique Farias de. Ensino de História, Memória e História Local. Revista de História da UEG, v.3, p. 301-321, 2013.

BRASIL. Patrimônio imaterial: disposições constitucionais: normas correlatas: bens imateriais registrados. Brasília: Senado Federal, 2012.

NASCIMENTO, Francisco de Assis de Sousa; NETO, Tomé Soares da Costa. O Ensino de História Local nas escolas públicas brasileiras: uma análise bibliográfica. *Contraponto*, Teresina, v.6, n.2, p. 1-19, jul/dez. 2017.

SANTOS, Elizete. Caxias do passado ao presente: a história, a presença feminina e o lugar das mulheres na cidade: as origens. in. _____ *Caminhos cruzados: o percurso trilhado pelas mulheres caxienses do curso de ciências físicas e naturais da faculdade de formação de professores do Ensino Médio e a missão uspiana em Caxias/Ma. Tese [Doutorado em História] - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2018, p. 1-55.*

SOUSA, Francisca Augusta Oliveira. **A dança do Lili: cultura popular em Caxias-MA, nos anos 200 a 2013.** Monografia [Licenciatura em História] - Faculdade do Médio Parnaíba, Teresina, 2014.

O ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA NOVA HISTÓRIA CULTURAL

Ernesto Padovani Netto e Daniel Rodrigues Tavares

Para construção deste trabalho, é relevante destacar que embora tenhamos clareza de que a História, assim como a vida, não é estreitamente compartimentalizada, fazemos uso aqui do que se convencionou chamar de dimensões historiográficas, sendo que neste momento privilegiamos a chamada história cultural, ao nos reportarmos a ela, é necessário delimitarmos com exatidão sobre qual história cultural estamos nos detendo, e ainda, orientarmos quais significados para o termo “cultura” estamos nos remetendo, uma vez que esta expressão possui grande polissemia, haja vista que é possível falarmos em cultura das elites, cultura do estupro, cultura burocrática, cultura do medo, dentre outras inúmeras possibilidades.

205

A utilização do termo cultura em trabalhos de história não é algo novo, o historiador britânico Peter Burke chega a criar uma classificação onde pensa o início da história cultural por volta do ano de 1800, o autor propõe a seguinte divisão: história cultural clássica (1800 – 1950), história da cultura popular (1950 – 1960) e a nova história cultural que começa a partir dos anos de 1970, com a chamada virada cultural, que é o recorte que nos interessa para efeito deste trabalho [BURKE, 2008].

Para nos referirmos a nova história cultural é necessário percebermos a apropriação do termo “cultura” pelo campo antropológico, e em seguida observamos a aproximação da história em relação à antropologia, ao que chamamos de antropologia histórica ou história antropológica, o que configura uma rica possibilidade interdisciplinar ao se conceber ferramentas analíticas de leitura das sociedades que ao promoverem o diálogo entre as duas áreas, podem proporcionar instrumentais reflexivos para o desenvolvimento de pesquisas que podem/devem estar conectadas com o ensino de história em sala de aula, e porque não, até mesmo em espaços não formais de ensino.

Um dos antropólogos que mais influenciaram os trabalhos de historiadores da cultura, foi sem dúvida Clifford Geertz, que se opõe a uma etnografia descritiva, propôs compreender a cultura através de teias de significados tecidas pelo homem. Significados estes que os homens dão às suas ações e a si mesmos. Sendo assim, a etnografia, para compreender a cultura, precisa ir além da descrição factual, sendo necessário empreender análise e interpretação, buscando os significados existentes nas ações humanas, como por exemplo em determinados ritos presentes em diferentes sociedades, avançando para o que Geertz chamou de “descrição densa” [GEERTZ, 1989].

Esta aproximação com a antropologia reforçou sobre maneira as produções historiográficas que apontavam para a cultura popular, enfatizando os simbolismos presentes na vida cotidiana de grupos como indígenas, negros

escravizados, trabalhadores urbanos ou mesmo grupos de pessoas consideradas como vadios. É possível assim, observarmos uma preocupação crescente com as pessoas comuns e com as diferentes formas pelas quais elas dão sentido às suas experiências e organizam suas visões de mundo através de suas vidas em sociedade.

Os estudos culturais acabam por englobar uma grande variedade de temas e métodos, constituem-se como um campo multidisciplinar que articula um variado leque de temas, que podem estar inseridos, por exemplo, em perspectivas econômicas, mentais e sociais. A partir dos anos de 1980 surgiram muitos trabalhos que procuraram inserir a memória como um elemento pertinente dentro dos estudos culturais, neste sentido destacamos historiadores como Jacques Le Goff e Pierre Nora, ver "História e Memória" [LE GOFF, 1990] e "Entre Memória e História: A problemática dos lugares" [NORA, 1993].

Outro historiador que contribuiu para as reflexões acerca da história cultural foi Roger Chartier, introduzindo as noções de "práticas" e "representações", ver "O mundo como representação" [CHARTIER, 1991]. De acordo com estas noções, ao analisar uma dada realidade social, o historiador precisa compreender os modos de 'se fazer' objetos culturais, assim como os modos 'de ver', de dada sociedade. Para exemplificarmos esta questão de forma mais concreta, podemos nos remeter ao hábito de tomar banho. Na atualidade a representação que temos da prática de banhar-se é muito positiva, ligada aos hábitos saudáveis e higiênicos, porém nem sempre foi desta forma, aos portugueses causou espanto a assepsia dos ameríndios, pois lhes parecia excessiva, já que não possuíam a mesma representação em relação ao ato do banho.

Podemos pensar em outro exemplo, como as representações em torno dos reis absolutistas, as quais estruturaram uma série de práticas, como a reverência ou o medo, por se crer, em dados momentos e lugares, que o rei era constituído por Deus. Muitas destas representações vão sendo modificadas no tempo e dão origem a novas práticas, José D' Assunção Barros chama a atenção para a figura do 'mendigo', o qual entre a Idade Média e o período Moderno, foi percebido de diferentes formas, o que também gerou diversas práticas em torno do sujeito mendicante. Passando de uma justificativa da boa-fé dos ricos, que poderiam exercitar a caridade e pleitear a salvação, no século XI, até a raspagem de suas cabeças, para demonstrar a exclusão daquele sujeito, e seu açoitamento, já no século XVII [BARROS, 2013, p. 77-80].

É interessante trazer a discussão para o cenário regional/local, considerando inclusive, que o material didático distribuído pelo MEC pouco contempla, ou, omite mesmo, as especificidades regionais. Assim, propomos discutir com os discentes a história cultural a partir da reformulação do código de posturas de Belém, implementada por Antônio Lemos, em 1900, no contexto da chamada *belle époque*, quando a elite que lucrava fundamentalmente com o comércio da borracha na capital paraense

era extremamente influenciada pela cultura parisiense, compreendendo vir da Europa tudo que podia ser considerado civilizado e de bom gosto.

William Fonseca Freire, que dialoga a respeito da relação entre a História da Amazônia e os livros didáticos do Ensino Médio, comenta que a região é apresentada a partir de um discurso ainda muito preso à Amazônia natural e como área de produção. Assim como, a pressão do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) “vincula conhecimento histórico, de caráter mais abrangente sem se ater às especificidades histórico-geográficas do país” [FREIRE, 2018, p. 139]. Nesse sentido, apresentamos a possibilidade de debater a vida das pessoas no tocante aos seus hábitos do cotidiano, por meio do questionamento em relação às imposições do poder público via seu código de condutas, na passagem dos anos de 1800 para os anos 1900.

Para contextualizar o tema, é importante instigar os jovens a pensarem sobre elementos de nosso cotidiano, a saber: venda de açaí, de peixe, de frutas regionais, os vendedores ambulantes de víveres, comidas e bebidas. É necessário que os alunos pensem acerca das normatizações, leis, taxas a serem cumpridas por esses trabalhadores (as) que sobrevivem dessas práticas, buscando também se questionarem sobre os objetivos da regulamentação, quem organiza e quais as sanções previstas para quem descumpra as normas. De posse dessas informações no presente, podemos partir para uma pesquisa bibliográfica sobre o tema. Dentre os (as) vários (as) pesquisadores (as) que versam a respeito, optamos pelas professoras Franciane Gama de Lacerda e Maria de Nazaré Sarges, especificamente no texto “De Herodes para Pilatos: violência e poder na Belém da virada do século XIX para o XX”. As autoras relatam, a partir da pesquisa em periódicos da época, em especial a Folha do Norte, que fazia oposição a Antônio Lemos, sobre as denúncias de arbitrariedades cometidas por agentes da prefeitura, responsáveis pela execução da lei; contam que agiam com extrema violência em relação aos pobres, para colocar em prática o controle da população imposto pelo processo de modernização implantado pelo Intendente Municipal [LACERDA; SARGES, 2009, p. 166]. Belém passava por transformações e contradições relacionadas a venda do látex, que até o início do século XX, foi o segundo produto de exportação do Brasil. Em meio a esse processo, Lemos, que ocupou a intendência de 1897 a 1911, foi o principal responsável pelo projeto “modernizador/civilizatório” que incluiu higienização, saneamento da cidade, mudança (imposta) dos costumes das pessoas, em favor da aquisição de normas europeias de convivência. Em 1900, reformulou o código de posturas, o qual passou a se denominar “Código de Polícia do Município”. Os ambulantes, vendedores, moradores pobres, do centro da cidade foram os que mais vivenciaram, sofreram, com esse código, como é possível observarmos na leitura do seguinte trecho:

Tudo era controlado, desde o ambulante até o indivíduo que chegasse à janela ou porta em traje considerado indecente ou em completa nudez, ou conservar-se em casa em tais condições de maneira que fosse visto pelo passante da rua, ou estacionasse em áreas não permitidas para mercadejar ou ainda colocar cadeiras na calçada, um hábito muito comum da

população, sob a alegação de impedir o trânsito de pessoas. A esses infratores estava reservado o talonário de multa. (...). A proposta de embelezamento da cidade era uma das prioridades dos governantes que desejavam ver Belém no contexto da civilização e, portanto, no circuito dos viajantes e investidores estrangeiros, e nada mais pragmático do que enquadrar os habitantes do lugar nos moldes civilizatórios europeus [LACERDA; SARGES, 2009, p. 168].

O projeto civilizatório da intendência, forçosamente, obrigou os habitantes a deixarem hábitos que estavam relacionados a sua sobrevivência, assim como queria esconder a existência de uma Belém rural, com a existência de vacarias e pequenas plantações; interferiu no carnaval e nas festas juninas, proibindo várias manifestações culturais, proibiu o uso de palavrões, combateu o ócio e a vagabundagem, estipulou horário de funcionamento de bares e restaurantes [LACERDA; SARGES, 2009, p. 170-172]. Aos que não se adequavam ao modelo de belenense expresso na vontade do poder público, sofria com multas, com a violência da polícia e dos agentes da administração.

Convém solicitar aos alunos (as) pesquisar sobre as regulamentações atuais da prefeitura, sobre o código de posturas da atualidade para comparar com as regras de outrora, e se chegar ao entendimento sobre as rupturas e as permanências em relação ao passado estudado. As conclusões construídas podem ser socializadas por meio de vídeos curtos e/ou rodas de conversa em sala. Esta dinâmica pode contribuir para que os estudantes sejam munidos de elementos que possibilitem uma dada orientação identitária através da compreensão do "passado pelo presente e do presente pelo passado".

Considerações finais

Compreendemos que a dicotomia entre pesquisa e ensino, assim como, entre saber acadêmico e saber escolar não contribui para o desenvolvimento da ciência histórica, promovendo o afastamento do grande público em relação à História. Assim, apresentamos possibilidades de aproximação, de conexões entre o espaço de produção da academia, que gera textos técnicos, com o *locus* do ensino da educação básica, onde podemos utilizar o conhecimento produzido academicamente como uma ferramenta que auxilia na produção conhecimento histórico escolar.

Referências

Ernesto Padovani Netto - Licenciado e Bacharel em História pela Universidade Federal do Pará (UFPA-2006). Concursado como docente da Secretaria Executiva de Estado de Educação (SEDUC), atuando, na modalidade Educação Especial do Estado do Pará no ensino de História para alunos surdos. É especialista em Educação especial com ênfase em inclusão pela Faculdade Ipiranga (2013), e Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), polo da UFPA, - Campus Ananindeua. Atualmente é doutorando em História Social da Amazônia pelo PPHIST - UFPA. E-mail: ntpadovani@gmail.com.

Daniel Rodrigues Tavares - Bacharel e licenciado pleno em História pela Universidade Federal do Pará – UFPA (2007). Especialista em “Patrimônio Cultural e Educação Patrimonial” pela Faculdade Integrada Brasil Amazônia – FIBRA (2013). É Mestre pelo Programa Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), pela UFPA, no Campus de Ananindeua. Professor da rede pública de ensino, pela Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC), e pela Secretaria de Educação do Município de Belém (SEMEC). E-mail: trdan@ig.com.br.

BARROS, José D’ Assunção. *O campo da história: especificidades e abordagens*. Petrópolis: Vozes, 2013.

BURKE, Peter. *O que é história cultural?* Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CHARTIER, Roger. *O mundo como representação*. Estudos Avançados, nº 11, 1991. pp. 173-191.

FREIRE, William Fonseca. A história da Amazônia e os livros didáticos do Ensino Médio. In: *Historiografia e ensino de história: a sala de aula em questão*. PADOVANI NETTO, E. (org). Belém: Amazônia Bookshelf, 2018, p. 131-145.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*, São Paulo, LTC, 1989.

LACERDA, Franciane Gama; SARGES, Maria de Nazaré. *De Herodes para Pilatos: violência e poder na Belém da virada do século XIX para o XX*. Projeto História, n 38. São Paulo, 2009, p. 165-182.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1990.

NORA, Pierre. *Entre Memória e História: A problemática dos lugares*. Projeto História, vol. 10 (jul-dez). São Paulo: 1993 pp. 7-28.

ENSINO HÍBRIDO E ENSINO DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Fabiana Alves Dantas

210

Para situar o leitor quanto ao objetivo deste trabalho, é pertinente mencionar um texto publicado em 2007, pela historiadora Flávia Eloisa Caimi. Nele, a autora aponta o que considera equívocos no modo de abordar a história na educação básica, destacando a ineficácia da abordagem tradicional enraizada na prática de muitos docentes. Defende que o conhecimento pedagógico é indispensável àqueles que se formam para atuar no ensino de história, sendo tão importante quanto o conteúdo disciplinar. Assim, abordando a falta de interesse dos estudantes pela disciplina, também pontua fragilidades na formação dos professores, nesse caso, referindo-se a ênfase na exposição de conteúdo ao invés de práticas pedagógicas mais estimulantes.

Pouco mais de uma década após a publicação desse artigo, as questões comentadas por Caimi hoje são bastante discutidas, de modo que, cada vez mais, surgem publicações referentes a experiências com novas propostas metodológicas e novos recursos didáticos, experimentados com o intuito de obter a almejada inovação nas aulas de história. É importante ressaltar que essas discussões sobre inovação estão presentes em todo o meio educacional, notando-se um grande esforço para repensar a educação. Isso porque as transformações sociais requerem um modelo que estimule a autonomia por parte dos sujeitos, necessidade não suprida pela abordagem tradicional ainda presente em muitas escolas [Alarcão, 2011, p. 29].

Este trabalho se insere nesse debate. Partindo da preocupação com a prática pedagógica no ensino de história, propõe-se discutir a possibilidade de trabalhar essa disciplina a partir da metodologia conhecida como ensino híbrido. Todavia, para além das potencialidades, serão abordados também os desafios a serem enfrentados para tal implementação, fazendo-o a partir de uma discussão bibliográfica sobre o assunto.

O ensino híbrido

O ensino híbrido está intimamente relacionado ao que se conhece como metodologias ativas, que podem ser entendidas como:

“(...) estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada, híbrida. As metodologias ativas num mundo conectado e digital se expressam através de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações”. [Moran, 2017, p. 2]

Isto posto, ressalta-se que ele também se relaciona com o uso de tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de um uso pautado em um modelo que combina recursos *online* e *offline*, sendo esse um ponto chave de sua caracterização. Deve-se ter em conta a

abordagem a partir da qual esses recursos serão utilizados, pois, como lembra pertinentemente Pontes [2017], deve haver um planejamento que os faça se complementarem. Por sinal, no que respeita ao uso de tecnologias digitais na educação, uma questão bastante discutida é o fato de que, não raro, ele ocorre sem uma estratégia realmente inovadora envolvida, resultando no insucesso em superar a abordagem tradicional [Rodrigues, 2016, p. 14]. O modelo híbrido se apresenta como uma proposta para o uso eficaz desses recursos no ensino, proporcionando a inovação desejada. Isso se dá da seguinte forma:

“Por ter uma natureza mista, como na referência do termo híbrido de seu próprio nome, esse método pressupõe incorporar parte da mobilidade e da possibilidade de comunicação através de dispositivos tecnológicos para viabilizar o processo de aprendizagem para além do encontro presencial no espaço escolar; isso fica particularmente evidente em modelos didáticos como o de sala de aula invertida, onde os estudantes podem travar um primeiro contato com o material expositivo de cada novo tema antes das aulas, seja de casa ou de um espaço de informática na própria escola, reservando o momento de encontro com o professor para a realização de atividades e tarefas que permitam o desenvolvimento de ações práticas”. [Rodrigues, 2016, p. 22]

Bertholdo Neto [2017] destaca como benefício dessa abordagem sua relação com os novos papéis dos professores para a geração Y. A mudança em questão trata-se de que o professor não é mais tido como detentor do conhecimento, dada a abundância de informações *online*. Ele se torna um “mediador entre o conhecimento e o aluno, utilizando metodologias que direcionam os alunos a apropriação do conhecimento” [Bertholdo Neto, 2017, p. 65]. Destaca-se que essa transformação não implica em uma diminuição da relevância do docente, pois:

“Seja no ambiente virtual ou no presencial, a atualização dos conhecimentos do professor se faz necessária, e, junto com ela, uma mudança de postura de professor detentor para mediador do saber. Com as novas metodologias, o ensino se torna uma troca constante de conhecimento. O docente se torna um guia que leva o aluno a entender a realidade e a adquirir os conhecimentos científicos que lhe interessa, fazendo com que o ensino se torne centrado no aluno”. [Bertholdo Neto, 2017, p. 66]

Nesse processo de mediação, as tecnologias digitais se tornam aliadas dos professores, uma vez que, como mostra o autor José Moran [2017, p. 4]: “ajudam na tutoria digital de primeiro nível, monitorando as dificuldades mais previsíveis. Cabe aos especialistas a tutoria mais avançada, a de problematizar, ampliar significados, ajudar na construção de sínteses”. Assim, no ensino híbrido, o professor pode utilizá-las em prol de uma personalização do ensino, atendendo as necessidades específicas de cada aluno. Vê-se com isso que essa forma de ensinar parte de duas premissas importantes: o reconhecimento de uma pluralidade de formas de aprender e a noção de aprendizagem como um processo contínuo [Viegas, 2018].

Isto posto, percebe-se que o ensino híbrido pode atender a muitas demandas que a educação apresenta atualmente. Adiante, busca-se avançar no que concerne a examinar seu potencial para o ensino de história.

Ensino híbrido e ensino de história

Para identificar os benefícios de aliar o ensino de história ao modelo híbrido, é importante levar em conta as especificidades dessa disciplina. Isso diz respeito ao tipo de conteúdo nela ensinado, bem como as competências que se almeja desenvolver por meio de seu estudo.

Ao atentar às potencialidades da modalidade híbrida, nota-se como um ponto interessante a questão da otimização do tempo em sala de aula, uma vez que determinados conteúdos podem ser acessados pelos alunos por meios digitais, em outros momentos. Essa otimização costuma ser uma preocupação constante dos professores de história, dado que o conteúdo lecionado abarca não apenas a explanação sobre os diferentes momentos e processos históricos, mas também muitos conceitos que precisam ser compreendidos por parte dos discentes. Caimi [2007] ressalta a relevância no modo de trabalhá-los em aula:

“Sendo a História uma disciplina escolar que se expressa essencialmente por meio de conceitos científicos, é fundamental que a escola e o professor estejam atentos ao modo como se processa a conceptualização, nesta idade de transição entre a fase operatório-concreta e o pensamento formal (11 – 13 anos), em que se encontram os alunos das séries finais do ensino fundamental. Há uma tendência entre nós, professores, de assumir uma posição estática diante do ensino de conceitos, tratando-os como definições verbais prontas, que podem ser encontradas nos dicionários e nos livros. Aí reside muito do verbalismo vazio que permeia as aulas de História, resultando ora na passividade dos alunos, ora na sua resistência ativa frente à disciplina. É preciso considerar que conceitos são essencialmente esquemas de ações, não informações que se possam incorporar externamente, somando-se dados da realidade”. [Caimi, 2007, p. 24]

Torna-se vantajosa, então, a possibilidade de indicar materiais a serem acessados *online* antes do momento da aula, quer ele seja elaborado pelo próprio professor, quer se trate de um conteúdo disponível na *Internet*, como textos de blogs ou vídeos do *Youtube*. Isso permite que os alunos vão para o encontro presencial com um contato pré-estabelecido com os conceitos necessários de serem compreendidos para o estudo de um determinado tema, ou mesmo uma contextualização para compreensão de um fato histórico, cabendo ao professor esclarecer dúvidas pessoalmente.

A estratégia acima descrita é conhecida como sala de aula invertida, um dos modelos atrelados à educação híbrida. Outros modelos podem ser utilizados, a depender do planejamento do professor, com base nas necessidades de cada turma e, ainda mais especificamente, de cada aluno.

Pensando no ensino de história de forma abrangente, ressalta-se a potencialidade da sala de aula invertida para se suprir uma demanda característica à disciplina.

A sala de aula invertida atende ao intuito de personalização do ensino, oportunizando diferentes formas de aprender, mediadas pelo docente. Isso porque possibilita o acesso a diferentes materiais sobre um assunto, como textos e vídeos. Como mostra Rodrigues [2016], os professores normalmente apresentam conceitos sem garantia de estar atendendo toda a turma, visto que cada aluno tem um ritmo de aprendizagem próprio. O uso dessa estratégia possibilita a exploração de recursos didáticos diferentes, visando atender essas demandas. Trata-se de um aspecto que, por sinal, é muito valorizado no ensino híbrido praticado no Brasil [Rodrigues, 2016, p. 28].

Outro ponto relevante também é apontado por Rodrigues [2016]: a possibilidade de trabalhar com as fontes históricas de acesso físico impossibilitado. O contato dos alunos com as fontes a partir das quais a história é escrita contribui para o enriquecimento de sua experiência com as aulas da disciplina:

“O ensino de História também pode ser enormemente beneficiado pelo uso de recursos de tecnologia. As múltiplas possibilidades das interfaces digitais viabilizam o acesso a registros históricos antes indisponíveis seja pela distância física entre os estudantes e esse material ou mesmo pela dificuldade de reprodução detalhada e disseminável do mesmo. A História Antiga é um exemplo de área temática que pode ser apresentada de forma mais rica aos alunos, precisamente através do uso das TICs (...).” [Rodrigues, 2016, p. 36-37]

Somando-se a isso, existe a preocupação no que respeita ao papel do aluno no processo de ensino/aprendizagem histórica. Tem sido discutida a importância de um ensino de história que estimule o pensamento crítico, o que, como bem mostra Caimi [2007], esbarra no fracasso de uma abordagem que prioriza a memorização de datas e nomes de determinadas personagens. É preocupante que uma descrição da realidade escolar feita há mais de dez anos seja ainda tão familiar aos professores de história:

“Quando se transita pelas escolas, no acompanhamento de estágios ou na realização de pesquisas, muitos dados vão emergindo. Os professores, de um lado, reclamam de alunos passivos para o conhecimento, sem curiosidade, sem interesse, desatentos, que desafiam sua autoridade, sendo zombeteiros e irreverentes. Denunciam, também, o excesso e a complexidade dos conteúdos a ministrar nas aulas de História, os quais são abstratos e distantes do universo de significação das crianças e dos adolescentes. Os alunos, de outro lado, reivindicam um ensino mais significativo, articulado com sua experiência cotidiana, um professor “legal”, “amigo”, menos autoritário, que lhes exija menos esforço de memorização e que faça da aula um momento agradável”. [Caimi, 2007, p. 18-19]

Como mostra a citada autora, os professores falham em corrigir esses problemas ao acharem que a otimização do tempo em sala de aula consiste em priorizar a exposição do professor em detrimento de metodologias que estimulem a participação dos estudantes. Isso ocorre porque se parte de uma intenção de abarcar “toda a história”, com uma prática na qual se prioriza: “a leitura e a explicação do professor sobre o capítulo do livro didático, seguindo-se a realização de exercícios pelos alunos, individualmente, para que a classe se mantenha mais silenciosa e, assim, mais produtiva” [Caimi, 2007, p. 25].

Assim, nota-se a importância de se buscar metodologias que proporcionem aos alunos um papel ativo no processo educacional. Professores de história devem assumir a postura exigida pelo contexto atual, negando o papel de transmissores de informações que os estudantes podem acessar a qualquer momento com uma rápida busca na *Internet*. Sem isso, de fato, é compreensível que o ensino escolar de história não faça sentido para os discentes, visto que a tarefa de expor informações é realizada pelos meios digitais, cada vez mais disseminados.

Como visto, o ensino híbrido se caracteriza justamente por incorporar essa transformação dos papéis no processo de ensino/aprendizagem. Se os professores compreendem a importância de tornarem-se mediadores ao invés de transmissores de informações históricas, uma abordagem pautada no modelo híbrido pode ser eficaz para concretizar o objetivo de estimular o pensamento crítico dos alunos. Bertholdo Neto [2007] disserta sobre como o ensino híbrido proporciona essa experiência na qual o professor é um “instigador da inteligência coletiva”:

“Nessa nova modalidade de ensino, que alia tecnologia a encontros presenciais (Ensino Híbrido), o tempo de aula não mais é definido como no método tradicional. Os alunos podem acessar conteúdo, participar de grupos de discussão e resolver problemas ou treinar habilidades importantes ao seu aprendizado de qualquer lugar, a qualquer momento, desfrutando de uma experiência de aprendizagem intensiva e autônoma”. [Bertholdo Neto, 2017, p. 69]

As experiências relatadas por Rodrigues [2016] e Silva [2016] demonstram o potencial desse modo de ensinar para a história, em alinhamento com os apontamentos feitos até aqui. Todavia, existem alguns desafios a serem enfrentados pelos professores, como se verá adiante.

O ensino híbrido e os desafios para sua implementação

Esse modelo de ensino encontra alguns desafios a serem superados para que sua implementação nas escolas alcance plenamente os objetivos a que se propõe. Nesse caso, fala-se de uma realidade do ensino híbrido em geral, não apenas no que se refere a sua aplicação no ensino de história que, como se buscou mostrar até aqui, é promissora.

Quando se lê sobre o ensino híbrido e sua aplicação à realidade brasileira, falando especialmente da escola pública, nota-se que os autores tendem a identificar uma limitação relacionada às questões estruturais. É sabido que grande parte das instituições públicas de ensino ainda não dispõem de aparatos tecnológicos como *tablets*, *notebooks* e mesmo qualidade no acesso à *Internet*. Dessa forma, a intenção do docente em fazer uso eficaz dessas tecnologias nas aulas depara-se com esse empecilho. No caso do ensino híbrido, que abarca o modelo de sala de aula invertida, existe ainda a preocupação com a questão socioeconômica dos alunos, visto que, apesar da disseminação do acesso às tecnologias digitais, a realidade de muitos jovens pode incluir falta de condições para esse acesso, visto que, como mostrou uma pesquisa divulgada em 2018, mais de um terço dos domicílios brasileiros não têm acesso à *Internet*. Ela também mostra que, apesar do crescente uso de redes móveis ao invés das conexões de banda larga, devido a fatores como o preço mais alto desta última, isso implica em uma experiência limitada com as tecnologias digitais [Agência Brasil, 2018].

Esse problema é identificado por Rodrigues [2016], somando-se a outro:

“É preciso reconhecer que ao estabelecer que os alunos deverão ter acesso prévio ao material expositivo de determinado tema, o professor está se apoiando em duas premissas incertas: um majoritário nível de engajamento à distância de seus alunos e a existência de condições socioeconômicas das famílias dos estudantes para a aquisição e manutenção de equipamento tecnológico e acesso à internet”. [Rodrigues, 2016, p. 32]

Uma saída para isso é a combinação de técnicas, visando atender as demandas de cada aluno, o que está relacionado à necessidade de conhecer bem a turma, como lembra Moran [2017, p. 6]. Mas a combinação de técnicas gera mais trabalho para o docente, tendendo a desestimulá-lo devido às altas cargas horárias de trabalho, geralmente mal remunerado. Como mostra Rodrigues [2016], existe ainda o imprescindível domínio das tecnologias digitais por parte do professor, o que exige, portanto, uma formação continuada que nem sempre é oferecida nas escolas.

Silva [2016] menciona as mesmas dificuldades a partir de sua experiência, destacando que elas limitam todo o potencial qualitativo do ensino híbrido. O autor enfatiza a necessidade de empenho coletivo em prol de se atingir melhorias por meio da implementação dessa metodologia, visto que experiências individuais encontram obstáculos estruturais. O ideal, a seu ver, seria haver: “um amplo planejamento do professor integrado a condições técnicas na escola e à participação efetiva dos estudantes” [Silva, 2016, p. 53].

No intento de apontar soluções para essas dificuldades, Moran [2017, p. 5] discorre sobre como as instituições mais carentes podem usar o ensino híbrido. Para ele, isso pode se dar com o uso de tecnologias mais simples como os celulares dos alunos, ou através da estratégia em que o docente indica um material a ser acessado antes da aula. No entanto, essa segunda opção trata-se do modelo de sala de aula invertida utilizado por Rodrigues

[2016], que se depara com os desafios acima descritos. O uso dos celulares parece ser uma alternativa viável, tendo em vista o que os mencionados dados de 2018 mostram sobre o crescente uso das redes móveis no país. Parece haver, portanto, uma convergência quanto a combinação de técnicas como solução, o que esbarra em isso gerar mais trabalho para o professor, sob condições desfavoráveis.

Considerações finais

Buscou-se perscrutar as contribuições do ensino híbrido para o ensino de história, defendendo-se que essa metodologia atende às demandas da disciplina.

Destacou-se o potencial quanto a abordagem de conceitos, contextualização de fatos e contato com fontes históricas através do modelo de sala de aula invertida, havendo ainda outros que podem ser explorados por professores interessados em adotar essa metodologia. Também se abordou o potencial do ensino híbrido para estimular a criticidade dos alunos. Os desafios, em suma, consistem em questões estruturais que dificultam a implementação da modalidade híbrida não apenas no ensino de história, mas no contexto escolar como um todo. Portanto, o interesse em melhorar o processo educacional através da aplicação do ensino híbrido está, inevitavelmente, atrelado à constante luta por mais investimentos na educação pública.

Por fim, finaliza-se enfatizando a importância de iniciativas individuais como as de Rodrigues [2016] e Silva [2016], pois, além de consistirem em esforços para melhoria no ensino de história, contribuem ainda para a ampliação do debate sobre a aplicação do ensino híbrido nessa disciplina, questão ainda pouco abordada.

Referências

Fabiana Alves Dantas é mestranda no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Paraíba (PPGH/UFPB) e licenciada em História pelo Centro de Ensino Superior do Seridó – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (CERES/UFRN).

AGÊNCIA BRASIL. **Mais de um terço dos domicílios brasileiros não tem acesso à internet:** Índice chega a 70% em domicílios das classes D e E, 2018. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-07/mais-de-um-terco-dos-domicilios-brasileiros-nao-tem-acesso-internet>.

ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2011.

BERTHOLDO NETO, Emílio. "O ensino híbrido: processo de ensino mediado por ferramentas tecnológicas" in PONTO-E-VÍRGULA, São Paulo, v. 1, n. 22, jul-dez, 2017, p.59-72.

CAIMI, Flávia Eloisa. "Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História" in **TEMPO**, Niterói, v. 1, n. 21, jun, 2007, p.17-32.

MORAN, José. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação, 2017. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf.

PONTES, Elivelton. **O que é ensino híbrido?** Saiba mais sobre esse modelo de aprendizagem, 2017. Disponível em: <https://eadbox.com/o-que-e-ensino-hibrido/>.

RODRIGUES, Eric Freitas. Tecnologia, inovação e ensino de história: o ensino híbrido e suas possibilidades. 2016. 97 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

SILVA, Jorge Everaldo Pittan da. **Ensino híbrido:** possíveis contribuições para a qualificação do ensino de história no ensino médio. 2016. 67 f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

VIEGAS, Amanda. **Ensino híbrido:** o que é e como implementar na escola, 2018. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/ensino-hibrido/>.

O CEMITÉRIO NA EDUCAÇÃO

Felipe Fagundes

O ato de usufruir, como objetos de estudo, os patrimônios materiais e ou imateriais, objetivando o desenvolvimento intelectual, pessoal ou coletivamente e ou o desenvolvimento de materiais para estudos postos, é dado o nome de educação patrimonial: “Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo” [Horta, Grumberg, Monteiro 2006 p.06]. Geralmente os projetos nesse enfoque, além da transmissão do conhecimento: “A Educação Patrimonial é um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia” [Horta, Grumberg, Monteiro 2006 p.06], pois proporciona a preservação dos ambientes ou objetos e o reconhecimento da história por trás dos mesmos, essa preservação pode advir de um diálogo entre personalidades e comunidades responsáveis por tal ato:

“O diálogo permanente que está implícito neste processo educacional estimula e facilita a comunicação e a interação entre as comunidades e os agentes responsáveis pela preservação e estudo dos bens culturais, possibilitando a troca de conhecimentos e a formação de parcerias para a proteção e valorização desses bens”. [Horta, Grumberg, Monteiro 2006 p.06].

Para a aquisição de conteúdos através da educação patrimonial, não é necessário que o indivíduo tenha ou disponha de um conhecimento específica de área, ele pode ser adquirido por qualquer pessoa que tenha o mínimo de interesse pelo mesmo, observando, os patrimônios, de forma crítica e analítica: “Qualquer pessoa pode fazê-lo, desde que utilize suas capacidades de observação e análise direta do objeto ou fenômeno estudado” [Horta, Grumberg, Monteiro 2006 p.07]. Tendo um conhecimento metodológico e didático, por parte daquele que ministra o conhecimento, é possível usufruir da educação patrimonial, como peça principal de difusão de conteúdo e não como mera ilustração, pois:

“A metodologia da Educação Patrimonial pode levar os professores a utilizarem os objetos culturais na sala de aula ou nos próprios locais onde são encontrados, como peças “chave” no desenvolvimento dos currículos e não simplesmente como mera “ilustração” das aulas”. [Horta, Grumberg, Monteiro 2006 p.07].

E essas ações podem colaborar para a difusão do conhecimento através de projetos de educação patrimonial voltados para o turismo cultural. Como observado por Ismério [2016, p.07], o turismo deve atuar como agente na difusão de conhecimento, promovendo a conscientização da preservação do patrimônio cultural aliado com a educação patrimonial e suas metodologias podem contribuir para desenvolver uma a região.

Cemitério como agente da difusão do conhecimento

Muitas vezes o processo de ensino é linear e de forma em que aquele que busca conhecimento simplesmente escuta e absorve o que é transmitido a ele, sem muitas vezes ter a compreensão de tal assunto: “Nesse sentido, o processo ensino-aprendizagem, igualmente contaminado, tem se restringido, muitas vezes, à reprodução do conhecimento, no qual o docente assume um papel de transmissor de conteúdos” [Mitre 2008 p.2134]. Assim e, contraponto a tal ato, é proposto um estudo que desenvolva a curiosidade e debate crítico em busca do conhecimento: “Ao contrário, a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica requer a curiosidade criativa, indagadora e sempre insatisfeita de um sujeito ativo, que reconhece a realidade como mutável” [Mitre, 2008, p.2134].

A história, de uma cidade ou região, pode ser relatada através da visita ao local de descanso daqueles ícones, heróis regionais, ou todos aqueles homens e mulheres que carregam consigo uma relevância e uma simbologia, e ao desenvolver:

“[...] a metodologia da Educação Patrimonial, em que sensibiliza e convida a população a ver o acervo escultórico do cemitério com “outros olhos”, para entender que os túmulos e mausoléus são vestígios do passado que registraram a história da cidade.” [Ismerio, 2016, p. 06]

Para exemplificar a proposta, a seguir serão analisados os túmulos, do cemitério da Santa Casa de Caridade Bagé, do político e general Antônio de Sousa Netto e do Visconde de Serro Alegre, João da Silva Tavares, combatentes da Guerra dos Farrapos e do Paraguai.

Contextualização de neto e análise

No cemitério da Santa Casa de Caridade de Bagé repousam duas figuras notórias da Revolução Farroupilha e da Guerra do Paraguai, que são o General Netto e Visconde de Serro Alegre, João da Silva Tavares.

General Antonio de Sousa Netto foi um grande político militar, sul-riograndense. Combatente nas principais guerras e disputas da América do sul em seu tempo, tendo lutado na guerra da cisplatina, na guerra contra Aguirre, e posteriormente na guerra do Paraguai: “O General Netto prestou assinalados serviços à Integridade e a Soberania do Brasil nas guerras da Cisplatina 1825-28, contra Aguirre 1864 e da Tríplice Aliança contra o Paraguai, de 1865-66” [Só História].

Sendo um dos principais heróis e figuras mais representativas do Rio Grande do Sul, o general Netto foi um republicano que lutou pela liberdade do estado e pela república, contra o império na guerra dos farrapos, era um homem que lutava por suas ideais e defendia sem medo da morte:

“Netto foi um daqueles personagens históricos que parecem ter vivido em permanente estado de guerra. Abolicionista, republicano, encarnou como poucos a identidade rio-grandense. Foi um daqueles personagens belicosos, feitos de rebeldia, construídos com o fogo da guerra e da aventura, metal forjado num fole que soprava o vento quente da liberdade.” [Olivera, 2016]

Posteriormente à revolução farroupilha, defendendo o flanco do exército brasileiro, na batalha de Tuiuti, na guerra do Paraguai, Netto foi ferido e levado ao hospital de Corrientes na Argentina. A morte do general foi notícia em um jornal local, “La Esperanza”, na quarta feira, quatro de julho de 1866, nele podemos ver uma breve homenagem a tão digno combatente, [tradução do autor]:

“General Netto. Temos a dor de anunciar a morte desse bravo e prestigioso general brasileiro cujos restos foram depositados na segunda feira, no panteão desta cidade, enquanto a pátria grata os leva ao seu seio. O general Netto, foi o digno e renomado chefe da vanguarda do Exército Imperial, e não apenas seus compatriotas, mas também seus companheiros do exército aliado fizeram justiça às suas nobres qualidades e lamentarão seu fim infeliz. Uma enfermidade dolorosa o levou ao sepulcro, quando batalhas que havia encarado souberam respeitar sua coragem. Um grande acompanhamento o levou a sua última morada, tendo recebido honras de ordenança militar. Associamo-nos do coração à justa dor da grande perda que o Império e seu Exército causaram, com a morte de um soldado tão talentoso, que para nós também possui a virtude relevante de ter ajustado a idéia republicana em sua mente. Que o país lhe dê o reconhecimento que merece seus sacrifícios e que Deus o receba em seu ventre!” [La Esperanza, 04/07/1866. Archivo General de la Provincia de Corrientes, Corrientes, Argentina apud SILVA, 2015, p. 89].

No mausoléu do general Netto [figura 1] é possível perceber significativas representações femininas [figura 2] que contam sua história como a Musa Clio, da direita, e a alegoria do heroísmo, da esquerda.



Figura 1: Mausoléu do general Netto cemitério da Santa casa de Bagé. [Foto Diones Alves].



Figura 2: Representações femininas ao lado do tumulo do general Netto.
[Foto da direita: Diones Alves; da esquerda: Felipe Fagundes]

Conforme observou Ismério, a musa Clio guarda dois livros, que representam as duas principais guerras participou, a Guerra do Paraguai e a Revolução Farroupilha. Dessa forma: “figura feminina ocupa o seu lugar de guardiã da história e da tradição” [Ismério, 2013,p. 6].

E a alegoria do heroísmo, que carrega a coroa de louros nas mãos, expressa o heroísmo do combatente em campo de batalha ou glórias políticas alcançadas. Tais figuras representam também a moral e os preceitos positivistas prescritos para as mulheres: “a sós em estátuas e monumentos, em formas alegóricas, que evidenciaram o dever da mulher de guardiã da moral” [Ismério, 2013, p. 6]

Na parte baixa do monumento observamos placas que reconhecem e registram a importância dos feitos do herói para história local e do Rio Grande do Sul [figura 3].



Figura 3: Placas localizadas no mausoléu do general Netto. [Fotos de Felipe Fagundes]

E João da Silva Tavares, foi um militar que também lutou na Revolução Farroupilha: “ao lado do pai combatendo os revoltosos e defendendo o regime imperial e ao final do conflito foi promovido a major” [Lopes, sd]. E pelo desempenho em campo de batalha, conseguindo conter os revolucionários e, ao final do conflito, foi condecorado como major do exército imperial.

Posteriormente, a tal revolução houve a Guerra do Paraguai em que novamente o combatente teve uma importância singular, chegando ao final de tal conflito a atingir a patente de brigadeiro do exército brasileiro, além de outras honrarias. Tavares estava presente na brigada que ataca o acampamento de Solano Lopes, líder paraguaio, que morre em fuga:

“Em uma das ocasiões, ao transpor o arroio Negla, aprisiona o coronel Salinas e por ele toma conhecimento do paradeiro de Solano López, na margem esquerda do arroio Aquidaban. Após avisar seus superiores, que para lá deslocaram as tropas, chega em 28 de fevereiro de 1870 a Aquidaban. Ataca o acampamento de Solano, que morre em fuga. Terminada a guerra foi nomeado brigadeiro honorário do Exército, em 11 de maio de 1870, recebendo também o título de barão de Itaqui e cavaleiro da Imperial Ordem do Cruzeiro, além de receber a medalha da Campanha do Paraguai, com passador de ouro.” [Dorneles, 2018].

Seus feitos consolidaram a sua imagem de herói: “uma vez que a história positivista tradicional descreve João da Silva Tavares mitifica sua imagem, pois o considera como um vulto de grande importância para a cidade de Bagé” [Behenck 2018].

Na figura 5 podemos observar local de descanso do Visconde de Cerro Alegre, extremamente mais simples do que o de seu oponente General Netto. O mausoléu é constituído de uma estrutura em formato de capela, em mármore branco, com duas colunas dóricas que seguram a parte superior, três piras em seu topo e na platibanda, ao centro, um triângulo circundado por coroa de louros.



Figura 5: Mausoléu do Visconde de Cerro Alegre.
[Foto de Felipe Fagundes]

Também podemos observar uma placa, na qual o exército brasileiro o reconhece como valoroso combatente da Guerra do Paraguai [figura 6].



Figura 6: Homenagem do exército ao Visconde de Cerro Alegre.
[Foto de Felipe Fagundes]

Um fato curioso é que os dois combatentes outrora rivais, tanto na área da política quanto em campos de batalha, foram unidos no leito de morte: “o Visconde descansa próximo de seu inimigo de guerra o General Antônio de Souza Netto. Grande ironia do destino!” [Ismério 2019 p. 62].

Considerações finais

A partir do tema proposto podemos perceber, com uma maior amplitude, que a localidade local dispõe, nesse caso o cemitério, trazem consigo um vasto conhecimento acerca da história regional. Nesse contexto, estes locais oferecem um acervo a céu aberto, composto por lápides e os mausoléus que por inúmeras vezes foram confeccionados fora da região.

Assim, inquestionavelmente, considera-se que os cemitérios são uma adequada ferramenta didática, pois estes lugares além de oferecer descanso eterno às pessoas e entes queridos, sepultam também ilustres nomes e heróis regionais em magníficos mausoléus dispostos em amplas alamedas.

A construção do texto foi dividida em dois momentos para cada herói. Sendo o primeiro, análise de suas histórias e trajetórias, e o segundo o estudo do exterior de seus descansos. Para tanto, o texto cuidou de trabalhar com as representações artísticas e políticas ali dispostas. Portanto, considera-se possível compreender e definir o espaço cemiterial como uma possível ferramenta didática, tanto a parte intrínseca como extrínseca dos sepulcros e seres ali postos.

Visando compreender o cemitério como um espaço de memória e assim propagando o ensinamento e aprendizado da história, tive o prazer de perceber que cada um, tanto vivos quanto mortos, traz consigo inúmeros conhecimentos. Que para aqueles que abdicam do preconceito diante da morte tem a capacidade de desfrutar de todo esse conhecimento. Contudo o cemitério da santa casa de Bagé, é o lugar onde muitos homens e heróis foram sepultados e eternizados abaixo de enormes placas de mármore e concreto, enquanto espaço de memória, tornou-se o guardião de um rico acervo que conta a história local.

REFERÊNCIAS

Felipe Fagundes é graduando em História, licenciatura, pela Universidade da Região da Campanha. Faz parte do projeto sarau noturno, desenvolvido por Clarisse Ismério, tem pesquisa na área de arte cemiterial, com publicações internacionais. Teve participação no evento da Red Iberoamericana de Cementerios Patrimoniales 2019 em Málaga.

Orientadora: Clarisse Ismério graduou-se em História na PUCRS em 1992. Em 1995 concluiu o Mestrado e o Doutorado em 1999, no Programa de Pós-Graduação em História, da PUCRS. Em 1995 publicou ela Edipucrs o livro Mulher: a Moral e o Imaginário 1889-1930 e foi reeditado pela

Ediurcampem 2018. Atualmente é professora e pesquisadora na URCAMP, onde também coordena o Curso de História. Autora também dos livros de educação patrimonial, *Sarau Noturno* [Chiado, 2016] e *Pequenos Detalhes de Bagé* [Ediurcamp, 2019]. Atualmente desenvolve o projeto de pós-doutorado, sob orientação da Profa. Dra. EdlaEggert, no Programa de Pós-graduação em Educação, da PUCRS.

ABREU, Alzira. *Dicionário histórico-biográfico da Primeira República [1889-1930]*. CPDOC, 2015.

BEHENCK, João. *A IMPORTÂNCIA DO CORONEL JOÃO NUNES DA SILVA TAVARES NA ORGANIZAÇÃO LOGÍSTICA DO EXÉRCITO LIBERTADOR [1893-1895]*. Congrega. Urcamp. 2018.

BEZERRA, Juliana. *Guerra do Paraguai. TodaMatéria*. 2019. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/guerra-do-paraguai/> Acesso em: 09/09/2019

DA SILVA, Matheus. *TRAJETÓRIA E ATUAÇÃO POLÍTICA DE ANTÔNIO DE SOUZA NETTO [1835-1866]*. Santa Maria, RS, Brasil. UFSM. 2015. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/ppgh/images/MESTRADO/dissertacoes/turma2013/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Matheus%20Lu%C3%ADs%20da%20Silva.pdf> Acesso em: 01/09/2019

ISMÉRIO, Clarisse. *Preservando o Patrimônio Cultural dos Cemitérios: estudo sobre os cemitérios de Porto Alegre e Bagé*. In. *Revista Memória em Rede, Pelotas*, v.3, n.8, Jan./Jun.2013.

_____. *Educação patrimonial: promovendo o desenvolvimento regional*. *Revista Ágora*. Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 2, p. 24-31, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/agora/index> Acesso 03 fevereiro de 2018. [artigo científico]

HORTA, Maria. GRUNBERG, Evelina. MONTEIRO, Adriane. *GUIA BÁSICO DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL*. Museu imperial, Brasília, edição 3. 2006.

MITRE, Sandra. BATISTA, Rodrigo. MENDONÇA, José. PINTO, Neila. MEIRELLES, Cynthia. PORTO, Cláudia. MOREIRA, Tânia. HOFFMAN, Leandro. *Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais*. *Ciência & Saúde Coletiva*, 13 [Sup 2]:2133-2144, 2008

O INDIVÍDUO E A NOVA HISTÓRIA: REFLEXÕES SOBRE O MODELO BIOGRÁFICO NA HISTÓRIOGRAFIA

Fernando Roque Fernandes

Introdução

Há algo de intrigante no ofício do historiador. A busca incessante pela veracidade histórica lhe possibilita ver o mundo com outros olhos, com olhos de inquieta e admirável observação sobre o passado. Antes de mais nada, é necessário reconhecer que esse olhar em direção ao passado ocorre a partir de intensas observações e questionamentos que partem e resultam das relações desencadeadas no presente. Tais questionamentos e percepções de mundo, aliados a teorias fundamentadas pela conexão com a realidade vivida, possibilitam aos historiadores adentrar no mundo das narrativas e a partir dele apontar caminhos e rascunhar interpretações para a compreensão do passado através da produção de novas alternativas historiográficas.

Se há no historiador-pesquisador uma inquietação sobre o fazer história, se há para ele uma indagação sobre a teoria na qual poderá se apoiar na busca pela compreensão desses passados, é preciso também considerar que a forma como vai representar esse passado, no presente, se coloca como questão de primeira ordem. Não se pode, por exemplo, considerar um exaustivo levantamento bibliográfico, um arcabouço metodológico e nem uma busca cansativa pelas fontes aliadas à reflexões profundas sobre a construção das memórias nelas impressas, sem o domínio dos meios necessários para apresentar, através da escrita, o resultado de uma pesquisa. Se a proposta de uma história escrita se apresenta como a forma legítima de registrar os fatos históricos, o historiador-pesquisador deve, por ofício, dominar os mecanismos de escrita que lhe possibilite desenvolver suas narrativas.

No interior do movimento dos *Annales*, por exemplo, houve uma intensa busca por novas formas de se pensar e escrever a história. Seus mais influentes membros contribuíram de forma significativa para a renovação da historiografia. O diálogo interdisciplinar e a apropriação de conceitos de outros campos disciplinares, aliados à crítica sobre as fontes e o reconhecimento da subjetividade de quem escreve, possibilitaram o surgimento de novas problemáticas. A crítica ao modelo positivista que enfatizava uma narrativa "literal" dos acontecimentos, registrados em documentos oficiais, assim como a crítica sobre a noção de "neutralidade" do pesquisador e ao modelo de narrativa que exaltava indivíduos tidos como excepcionais, foi e ainda hoje permanece uma constante nesse movimento.

Mesmo apesar das inúmeras críticas em direção ao positivismo do século XIX, parecia que se poderia salvar alguma coisa daquela tradição. Não se abriu mão dos documentos escritos, mas passou-se a lançar sobre eles um olhar crítico como se o questionador almejasse dialogar com as fontes disponíveis, esperando respostas para as omissões das ações mais

significativas do individual e da coletividade. Também se ampliou a noção de fontes históricas. Não houve repressão à ideia de neutralidade do historiador (Já que esta nunca existiu!), mas o reconhecimento da interferência do sujeito na escrita da História.

Assim como os documentos escritos, outro elemento apropriado foi o modelo narrativo biográfico. Este não foi excluído do leque de possibilidades inovadoras e teve seu lugar preservado como modelo de escrita da história. Por outro lado, foram necessárias uma série de transformações metodológicas que permitissem o enquadramento desse modelo de narrativa nas pretensões do movimento dos *Annales*. Algumas dessas transformações no modo de escrever biografias serão elencadas ao longo deste texto. Dentre elas, a interdependência entre indivíduo e sociedade merece destaque.

Os membros mais conhecidos dos *Annales* escreveram biografias e demonstraram que a partir de uma trajetória individual seria possível desenhar um cenário que representasse o “espírito de uma época”. Dentre alguns trabalhos podemos citar: 1. *Os reis taumaturgos: o caráter sobrenatural do poder régio, França e Inglaterra*, de Marc Bloch ([1924] 1993); 2. *Martinho Lutero: um destino*, de Lucien Febvre ([1928] 2012); 3. *Guilherme Marechal ou o melhor cavaleiro do mundo*, escrito por Georges Duby (1987); 4. *Carlos V e Felipe II in Reflexões sobre a História*, de Fernand Braudel ([1992] 2002) e 5. *São Luís: biografia*, de Jacques Le Goff ([1996] 1999). Apesar das perspectivas que diferenciam os trabalhos de cada historiador citado (religiosidade, política, geografia, economia e cultura), o foco destas narrativas biográficas é o indivíduo e a relação que estabeleceram com a sociedade em que vive.

De acordo com historiadores que consideram a biografia uma abordagem promissora, através da inter-relação *indivíduo-sociedade*, tal abordagem possibilita uma aproximação entre o tempo presente e passados longínquos, traçando perfis de sociedades a partir de “trajetórias individuais” nas quais os biografados estiveram inseridos. Apesar das críticas que vem sofrendo por parte de alguns historiadores contemporâneos – que acreditam ser a escrita biográfica um retorno desnecessário a velhas temáticas – o gênero biográfico têm demonstrado ser uma proposta interessante de escrita que proporciona aos leitores uma visão menos superficial sobre as trajetórias de vida de indivíduos de uma determinada época e da conjuntura da qual fizeram ou fazem parte.

Conforme demonstraremos mais adiante, as propostas de biografia historiográfica visam, a partir do indivíduo, apresentar aspectos estruturais e conjunturais da sociedade que o cerca, estando repleta de costumes, símbolos e discursos fundamentados em estruturas políticas, econômicas e religiosas. Essas estruturas impactam direta ou indiretamente no indivíduo e na própria sociedade. Nesse sentido, a proposta deste texto é apresentar breves considerações sobre a utilização das biografias como proposta de narrativa historiográfica.

A biografia: um discurso historiográfico?

Muito já se discutiu sobre a escrita da História, sobre a fórmula que melhor se adapta ao rigor metodológico buscado pelos historiadores na tentativa de apresentar uma maior qualidade científica nos resultados de suas pesquisas e, ao mesmo tempo, possibilitar aos leitores a recepção de suas mensagens. Aqui também se deve considerar os caminhos e razões da escrita historiográfica: se queremos alcançar os objetivos da História como uma área de conhecimento que se propõe a pensar o passado a partir do presente e identificar aspectos que nos possibilite compreender nossa própria realidade, precisamos flexibilizar os limites impostos pela escrita acadêmica e o mundo intelectual. O discurso historiográfico precisa se renovar e, para tanto, inovar em suas possibilidades de narrativa sem negligenciar o rigor metodológico de suas análises, ainda que para isso, precise acionar modelos de escrita considerados, por alguns como ultrapassados.

Com certeza, essa não é uma discussão nova. Mas, o que se propõe aqui é uma reflexão em torno de como desenvolver uma narrativa biográfica que permita a manutenção do rigor acadêmico e dos modelos de escrita; de modelos que possibilitem a clareza das ideias apresentadas pelos historiadores a partir de suas representações sobre o passado. Por isso se faz necessária uma reflexão sobre a escrita da história no espaço acadêmico e suas formas de representação do passado e compreensão do tempo presente.

Apesar de ser criticada pela ênfase que dá ao indivíduo e de seu papel de destaque na narrativa, o modelo biográfico tem suas pretensões à legitimidade histórica. Cabe aqui a observação de que o modelo apresentado pelo *Nova História* não se confunde com um retorno ao modelo de *biografia tradicional*, mas se caracteriza como proposta que se baseia em metodologias de pesquisa que possibilitem a renovação da forma de se escrever biografias.

No modelo de *biografia clássica* se pressupõe que a trajetória de vida de um indivíduo, de preferência de uma pessoa ilustre, pode representar todo o espírito de uma época e ser considerado como modelo de estilos de vida de determinada época e sociedade. Na *biografia tradicional* as análises em torno das ações dos grandes homens os colocam no epicentro da narrativa o que acaba por ofuscar a complexidade das relações de interdependência entre os indivíduos e os meios que os cercam.

Nas análises desenvolvidas por Eliane Misiak (2012), no trabalho intitulado *O retorno do indivíduo como objeto da história: reflexões à luz da teoria semiótica*, existe uma diferenciação dessas abordagens, donde a *biografia tradicional* pode ser considerada a partir de processos de *fechamento* e *triagem*, tendo como suas figuras o *distinto* e o *absoluto*. Já o modelo proposto pela *Nova História*, especialmente a partir dos anos 1970, se caracteriza pela *seleção* e *combinação* de elementos de *abertura* e de *mistura*, tendo como inovação a figura do *comum* e do *disparatado*. Nas palavras de Misiak (2012, p. 64):

“Retornando às grandezas enuncivas presentes no discurso biográfico histórico, tem-se que, de modo geral, os termos que marcam a oposição entre os dois modelos são, para a biografia tradicional, “o grande homem”, “o homem distinto”, “o conhecido”, enquanto que para a biografia que caracteriza parte da produção a partir dos anos 1970, resultante dos questionamentos epistemológicos que marcaram o período, aparecem como figuras “o homem qualquer”, “o homem ordinário”, “o desconhecido”, “o marginal”.

Por outro lado, devemos reconhecer que a escrita biográfica tem suas fragilidades. Por isso muitos teóricos da historiografia atual têm criticado esse modelo de escrita. Pois, nos últimos anos, tem crescido o debate sobre os modelos próprios da narrativa. A polêmica dessas discussões vem à tona principalmente quando os debates giram em torno das diferenças e semelhanças entre a narrativa historiográfica e a narrativa literária. Exemplos de intensos debates sobre a narrativa literária e a narrativa histórica bem como as concepções de *veracidade* e *verossimilhança histórica* podem ser evidenciados nos trabalhos desenvolvidos pelo historiador estadunidense Hayden White e o historiador italiano Carlo Ginzburg. O primeiro tem lançado duras críticas sobre a escrita da História e sua complexidade considerando a escrita literária como uma possibilidade de saber histórico. O segundo se empenha em refletir sobre os caminhos e metodologias que legitimam o fazer história através de uma escrita fundamentada no rigor da análise das fontes. Para uma reflexão inicial sobre suas discussões, conferir o artigo de Hayden White intitulado *Enredo e verdade na escrita da história*, bem como o artigo de Carlo Ginzburg intitulado *O extermínio dos judeus e o princípio da realidade*, ambos publicados na coletânea organizada por Jurandir Malerba (2006), intitulada *A História Escrita: teoria e história da historiografia*.

Apesar das fragilidades, o modelo biográfico de narrativa acaba por se destacar nesses debates justamente por transitar entre História e Literatura. Para muitos historiadores é inquietante observar que o público leitor, ao se deparar com um livro de História e outro de Literatura opte, na maioria das vezes, pela obra literária. Vale aqui a ressalva de que não é nossa intenção diminuir a importância da narrativa literária, mas apenas observar que, apesar das semelhanças, existem algumas diferenças entre esta e a narrativa historiográfica, principalmente no que diz respeito ao trato com as fontes históricas. Por outro lado, é preciso reconhecer o papel da literatura na construção de discursos e memórias passíveis de verossimilhança histórica com determinadas épocas. Enfim, há de se considerar também a importância de muitas obras literárias, de cunho político, as quais se apresentam como uma espécie de crítica moral à sociedade e que, por isso, são legítimas na construção dos modos de pensar criticamente o meio social.

Exemplo disso são os vários manuscritos que circularam em Minas Gerais no ano de 1785 conhecidos como *Cartas Chilenas* e que foram atribuídos, em 1940, a Tomás Antônio Gonzaga, jurista, poeta, ativista político e

partícipe da Conjuração Mineira, em 1789. De acordo com Márcia Abreu (2011, p. 131), as Cartas Chilenas:

"[...] inserem-se numa tradição de crítica às autoridades por meio de manuscritos anônimos [...]. Criando o artifício de uma troca de cartas entre Critilo e Doroteu, são compostas epístolas em versos brancos, que tomam por alvo o governador de Minas, Luís da Cunha Menezes, aludido no poema, sob a roupagem do Fanfarrão Minésio, fictício governador do Chile sob o domínio colonial espanhol."

Tomando este exemplo, podemos considerar que certas escritas biográficas, ainda que de cunho literário, são narrativas que podem ser utilizadas como modelos geradores de reflexões sobre determinados contextos históricos. Conforme observou Alexandre de Sá Avelar (2010, p. 161), "[...] a biografia provoca um polêmico questionamento à absoluta distinção entre um gênero verdadeiramente literário e uma dimensão puramente científica, suscitando tanto as tensões como as convivências existentes entre literatura e Ciências Humanas". Dessa forma, é preciso considerar que a biografia tem sido importante veículo de comunicação sobre uma época na medida que estabelece relações entre o indivíduo e a sociedade do qual faz parte. Nesse ponto, tanto a Literatura quanto a História têm produzido importantes contribuições biográficas.

Caminhos da biografia: entre o indivíduo e a sociedade

Para Avelar (2010, p. 159), o movimento dos *Annales* delimitou, através de uma perspectiva totalizante a escrita biográfica a partir de dois modelos: a *biografia representativa* e o *estudo de casos*. No primeiro modelo, o indivíduo não seria destacado por aquilo que teria de individual e autêntico, mas pela habilidade de representar outras vidas e modos através da sua própria, "por servir de passagem para a apreensão de marcos mais amplos". No segundo modelo, a biografia dá ênfase às trajetórias individuais sem deixar de analisar as estruturas e as conjunturas. O indivíduo reflete a moral e os costumes de uma época. Observa-se que nos dois modelos biográficos indivíduo e sociedade são partes que compõem o social. Apesar da ênfase sobre cada abordagem, não se exime a importância do ser e da sociedade como elementos sobrepostos na construção da narrativa biográfica informada pela historiografia dos *Annales*.

Conforme observou Carlos Antonio Aguirre Rojas (2003, p. 10), oscilando nas análises que evidenciam o indivíduo, o contexto de sua época e o meio no qual se relaciona com outros indivíduos "o gênero biográfico sofreu, bem como a história e a historiografia em seu conjunto, os impactos das grandes viradas históricas". E essas viradas tiveram êxito significativo no que diz respeito ao lugar do indivíduo na sociedade e dos aspectos sociais nas trajetórias individuais, principalmente a partir do desenvolvimento da noção de indivíduo que tomou forma no período moderno. É, portanto, nesse sentido que devemos considerar a análise das conjunturas como aspecto fundamental para a escrita de um trabalho biográfico. É também por conta da individualização do ser, sem esquecer-se da perspectiva totalizante –

aspecto evidenciado nos modos de pensar a história na perspectiva da *Escola do Annales* – que o modelo biográfico como proposta de narrativa histórica deve ser reconhecido como um dos modos estratégicos de escrita da *Nova História*.

No entanto, a narrativa biográfica histórica não está isenta de fragilidades e, por isso, críticas epistemológicas são lançadas em sua direção. Para Avelar (2010, p. 161), “o campo da escrita biográfica é certamente um palco privilegiado de experimentação para o historiador, que pode avaliar o caráter ambivalente da epistemologia do seu ofício, inevitavelmente tenso entre seu polo científico e seu polo ficcional”. Para Aguirre Rojas (2003, p. 8), a complexidade desse modelo de escrita é uma realidade desde o seu surgimento “nos tempos remotos da antiga Grécia, quando a biografia é concebida como algo essencialmente diferente da história”. Entende ainda que, fundamentalmente, o problema básico e geral não só desse modelo de escrita, mas de toda concepção histórica possível, ainda seria a “complexa relação entre o indivíduo e a sociedade”.

Para ampliar o alcance das metodologias de análise e aproximar a narrativa da veracidade histórica é preciso saber localizar o indivíduo e detectar a sua relação com a sociedade em que vive, pois há, na escrita biográfica, o perigo levar o leitor a crer que o indivíduo destacado representa, genericamente, os modos de pensar, perceber e agir na sociedade. Assim, quando não se tem o cuidado de esclarecer a complexidade do meio e da relação do indivíduo com este, a biografia pode acabar fomentando a ideia de que aspectos generalizantes podem refletir costumes e representações sociais de uma época. Além disso, não se pode considerar a sociedade sem fazer conexões entre as ações individuais e coletivas nela existentes. enfim, se faz necessário identificar particularidades sem negligenciar dimensões generalizantes que podem esvaziar a narrativa biográfica.

O cuidado com a escrita biográfica, no que diz respeito a não enfatizar o individual em detrimento do meio e vice-versa, serve para evitar que a ênfase na parcialidade seja tomada como regra. Nesses termos, o indivíduo deve ser tomado como um caminho para se chegar ao todo e as estruturas e conjunturas como ferramentas para a compreensão dos acontecimentos e das ações humanas. O indivíduo deve ser percebido através de sua agência, mas também através de sua passividade frente a forças maiores e acontecimentos significativos de sua época. Aqui também se deve estar atento às mudanças ocorridas paralelamente às trajetórias individuais e, a partir disso, perceber as mudanças na trajetória do indivíduo. Conforme observou Aguirre Rojas (2003, p. 8):

“[...] assumir como historiador o tema da biografia de determinado personagem é aproximar-se da reconstrução global dessa complexa tensão que, na dialética progressiva/regressiva das diversas “escolhas” do personagem histórico, desdobradas dentro do particular “campo dos possíveis” estabelecido por sua época e seu meio, terminam por definir a singularidade das condições e o itinerário do “projeto” desse mesmo personagem, mas igualmente o impacto real e as consequências concretas

desse mesmo projeto sobre o referido contexto de época e do meio correspondente”.

Considerações pontuais

Conforme observado, a construção de uma narrativa biográfica que forneça um rigor científico e uma aproximação com o fato histórico requer uma busca incessante pela compreensão do todo. Mas é preciso considerar que não há solução clara quanto aos problemas da narrativa, seja ela historiográfica ou literária, biográfica ou não. Cabe ao historiador-pesquisador aliar suas reflexões sobre o objeto às fontes que lhe permitam fundamentar suas hipóteses, evitando sempre que possível incorrer em generalizações e/ou simplificações. Enfim, os indícios nos permitem considerar que, apesar da alcinha de abordagem tradicional, o modelo biográfico, considerando novas perspectivas de análise, pode se constituir em importante ferramenta de produção historiográfica na medida em que privilegia a relação estabelecida entre os indivíduos e as sociedades da qual fazem parte.

Referências

Fernando Roque Fernandes é Professor de História Regional do Brasil pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e doutorando do Programa de Pós-graduação em História Social da Amazônia pela Universidade Federal do Pará (UFPA).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1923237260647754>.

ABREU, Marcia Azevedo. As memórias do outro – debate do texto “O passado no presente. Ficção, história e memória”. In CASTRO ROCHA, João Cezar de (Org.). Roger Chartier – a força das representações: história e ficção. Chapecó, SC; Argos, 2011.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. Os reis taumaturgos: o caráter sobrenatural do poder régio, França e Inglaterra. Companhia das Letras, 1993.

AGUIRRE ROJAS, Carlos Antonio. Braudel, o mundo e o Brasil. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela - São Paulo: Cortez, 2003.

AVELAR, Alexandre de Sá. A biografia como escrita da História: possibilidades, limites, tensões. Dimensões. Revista de História da Ufes. Dossiê: Formas da História, sentidos da historiografia. Nº 24; 2010, p. 157-172. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/dimensoes/issue/view/221>.

BRAUDEL, Fernand. Reflexões sobre a História. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DUBY, Georges. Guilherme Marechal ou o melhor cavaleiro do mundo. Rio de Janeiro: Graal, 1987.

FEBVRE, Lucien. Marinho Lutero: um destino. São Paulo: Três Estrelas, 2012.

LE GOFF, Jacques. São Luís. Biografia. Rio de Janeiro: Record, 1999.

MALERBA, Jurandir (Org.). A história escrita: teoria e história da historiografia. São Paulo; Contexto, 2006.

MISIAK, Eliane. O retorno do indivíduo como objeto da história: reflexões à luz da teoria semiótica. História da Historiografia: International Journal of

Theory and History of Historiography, v. 5, n. 9, p. 57-71, 23 jun. 2012.
Disponível em:
<https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/403>;
Acesso em: 27 mar. 2020.

SAÍDAS A CAMPO: METODOLOGIA PARA O ENSINO INTERDISCIPLINAR EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

Geovana Erlo e Lucas Sobroza

234

A preparação do corpo discente, docente e da comunidade em geral para gerir as demandas sociais, políticas e econômicas se dá para muito além das paredes da escola. A convivência em sociedade já propicia a formação do indivíduo como cidadão. Para Maria Auxiliadora Dessen:

"A escola é como um microsistema da sociedade, ela não apenas reflete as transformações atuais como também tem que lidar com as diferentes demandas do mundo globalizado. Uma de suas tarefas mais importantes, embora difícil de ser implementada, é preparar tanto alunos como professores e pais para viverem e superarem as dificuldades em um mundo de mudanças rápidas e de conflitos interpessoais, contribuindo para o processo de desenvolvimento do indivíduo." [Dessen et al., 2007, p. 25].

A educação integral se faz na sociedade pois a criança não depende apenas do educador [Paro, 1988, p. 27]. Todavia, a vivência em comunidade acaba por perpetuar conceitos deturpados de uma visão elitista de "cidadania" – esta, que baseia-se, na contemporaneidade, como integração no mercado de trabalho e contribuição assídua e ativa para economia do país. Esta realidade não alcança a todos. Assim, a função preparatória da escola deve ocorrer também nessa vivência, transmitindo a valorização do indivíduo como um todo.

A crítica à escola tradicional se desenvolveu tanto dentro de movimentos sociais populares como no liberalismo, mas foi através do lema "educação integral para o homem integral" que chegou ao Brasil [Gallo, 2002, p. 14]. A ampliação da jornada escolar foi pensada no contexto da realidade educacional brasileira por Anísio Teixeira e pelos Pioneiros da Educação Nova em 1932, onde 26 educadores redigiram o documento "A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo". Os educadores afirmavam que a escola tradicional deixava o indivíduo numa autonomia isolada e estéril; de tal forma, a Escola Nova objetivava ser pública, laica, obrigatória, gratuita, em tempo integral e que tivesse como preocupação a formação integral das pessoas para viverem na nova sociedade democrática e liberal que despontava no cenário brasileiro. Segundo o redator do documento, é "[...] assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, e cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo." [Azevedo, 1932, p. 23].

Segundo o Documento Projeto Escola Pública Integrada [2003, p. 6]:

"No planejamento da matriz curricular para ampliação do tempo pedagógico é importante manter equilíbrio entre atividades de caráter mais lúdico e aquelas com características mais acadêmicas. O currículo em tempo integral deve prever espaços para realização das atividades relacionadas ao lazer, ao desenvolvimento artístico e cultural, ao esporte, ao acesso a novas

tecnologias e a práticas de participação social e cidadã, como componentes essenciais à formação humana.”.

Apesar das mudanças de conceito, de tempo, de espaço, de gestão e de ensino que a escola de tempo integral sofreu ao longo da história, sempre se manteve a ideia de que a ampliação do tempo qualifica o processo de aprendizagem e diminui as desigualdades. A luta pela democratização da educação passa a ser priorizada pelo governo brasileiro em 2007, pela Portaria Interministerial nº 17 e, posteriormente, pelo Decreto Presidencial nº 7.083/2010 que instaurou o Programa Mais Educação. A partir deste, a Rede Municipal de Ensino [RME] torna-se prioridade para a implantação das Escolas de Tempo Integral.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Governador Leonel Brizola, espaço onde as saídas a campo foram implementadas como metodologia inovadora – objeto de estudo deste trabalho –, foi uma das quatro escolas de ensino fundamental do município de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, onde o conceito de Escola de Tempo Integral foi aplicado. Para Guimarães [2016, p. 13], foi inaugurada em agosto de 2014 com o objetivo de oferecer educação para o segundo ciclo do ensino fundamental [do 6º ao 9º ano], atendendo crianças e jovens moradores do Loteamento Campos da Serra – este, implantado para suprir a “demanda de habitação popular das famílias com renda de zero até mil e seiscentos reais que se inscreveram nos projetos habitacionais e outras famílias que, por necessidade de obras públicas, foram reassentadas”. Famílias de diversas localidades da cidade foram realocadas em um espaço comum, e alunos dos 11 aos 17 anos passaram a frequentar uma escola tida como “integral”. O loteamento edificado nos limites urbanos do município é bastante isolado do resto da cidade.

Todavia, as características da instituição em questão fugiam aos aspectos básicos do projeto-piloto do município, que pressupunha que a escola estivesse dentro dos limites da comunidade que a utilizava e dispusesse de ambientes adequados para a permanência dos alunos por ao menos nove horas diárias, como quadra poliesportiva, sala adequada para refeições, laboratório de informática e química, sala de artes, dentre outros, para ser considerada integradora. A realidade enfrentada pelos alunos era bem diferente.

Incorporada temporariamente ao subsolo de um bloco localizado na Universidade de Caxias do Sul [bem distante do Loteamento Campos da Serra, local de origem dos alunos] e sem qualquer ambiente pensado para a permanência dos discentes nas idades referentes ao ensino fundamental, o prédio ainda era utilizado à noite por estudantes da Universidade, o que impossibilitava a utilização específica dos espaços pelos alunos. Ainda segundo Guimarães [2016, p. 20]: “[...] diante disso, há uma indagação sobre o quanto esses alunos se sentem pertencentes de fato a essa escola, do quanto eles sentem, de fato, esse espaço físico como seu”, e isso acaba por dificultar, ainda, na inserção da comunidade do Loteamento no cotidiano escolar – presença fundamental na construção da Escola Integral.

O Subprojeto Interdisciplinar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência [Pibid] da Universidade de Caxias do Sul passou atuar na Escola Governador Leonel Brizola sob supervisão da Prof^a Dra. Eliana Relá e mediação do professor de História e Geografia, Márcio Rodrigues, a partir de agosto de 2016, tendo em vista a necessidade de acompanhamento lúdico à escola como um todo. No início do ano de 2017, o Grupo Interdisciplinar passou a contar com seis bolsistas, sendo estes, Andressa Bernardi de Jesus, Carla Josiane Born, Geovana Erlo, Lucas Sobroza, Natalia Ferreira e Steffany Cardoso, que participaram ativamente das atividades desenvolvidas pelo projeto até o fim do corrente ano – período onde as saídas a campo foram incorporadas como metodologia emancipadora e que será analisado neste estudo.

A busca por métodos de ensino eficazes e adequados é discutida nos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais estimulam a busca de atividades diferenciadas e inovadoras que possam explorar o ambiente de aprendizagem por meio de uma abordagem multidisciplinar [BRASIL, 1998, p. 79]. A atuação do subprojeto interdisciplinar do Pibid-UCS no Governador Leonel Brizola, por meio do acompanhamento intrínseco nas aulas do professor de História e Geografia do turno da tarde, especificamente mediadas para os oitavos anos A e B, proporcionou uma série de inovações metodológicas no andamento do período letivo, desde aulas com ferramentas digitais, oficinas e saídas a campo – dessas, as saídas a campo foram as que mais evidenciaram uma efetiva mudança comportamental dentro e fora da sala de aula.

A saída a campo, quando vista como atividade complementar para o conteúdo visto dentro de sala de aula, favorece a interdisciplinaridade ao proporcionar ao aluno um ambiente pragmático de ensino-aprendizagem. Ela “permite aos estudantes o conhecimento do modo de vida e da cultura dos diferentes espaços que fazem parte da comunidade, sendo uma atividade importante para uma metodologia de ensino que favoreça o desenvolvimento integral do indivíduo” [Roncato, 2015, p. 3]. Nas disciplinas de História e Geografia, as saídas a campo desempenham papel ainda mais decisivo para a apreensão da teoria, pois os alunos põem em prática no ambiente de estudo o resultado da reflexão sobre o papel do homem na transformação do ambiente e das relações humanas ao longo do tempo [Leal, 2010, p. 14]. É esta a metodologia aqui descrita e analisada.

A primeira saída a campo se deu no dia 31 de agosto de 2016, por meio da ida ao LEPAR-UCS [Laboratório de Pesquisas Arqueológicas da Universidade de Caxias do Sul] que se situava próximo ao bloco cedido à escola, de tal forma, os alunos foram a pé. A oficina ocorreu nos parâmetros teórico-práticos, isto é, com uma breve apresentação do trabalho do arqueólogo – desde suas funções até os objetos utilizados em uma escavação – por uma mediadora que acompanhou os alunos para o segundo momento da visita; A prática, por sua vez, se deu através de uma escavação simulada, onde os alunos receberam os materiais necessários para escavarem em uma pequena área com objetos previamente enterrados, e,

após isto, catalogar os que tiver encontrado. O comportamento dos alunos ao identificar peculiaridades que caracterizam a natureza e utilização de um artefato evidenciou empenho ao pôr em prática o que foi instruído na fala inicial da mediadora. Na volta, todavia, também a pé, alguns alunos se dispersaram e chegaram atrasados na escola.

Embora o resultado não tenha sido satisfatório em uma primeira saída a campo, o grupo de bolsistas não deixou de apostar na melhoria da postura dos alunos, e continuou a possibilitar saídas a campo após a reflexão sobre o que poderia ser feito para proporcionar uma experiência positiva.

Conforme o relato no blog do Subprojeto Interdisciplinar Pibid-UCS [2016-2017], na segunda saída a campo, ocorrida no dia 17 de maio de 2017, as turmas do 8º ano foram levadas ao Museu da Força Expedicionária Brasileira. A estrutura da visita foi alterada para introduzir conceitos trabalhados pelo período de guerras.

"[...] foram usadas 15 imagens, sendo 3 panfletos e 12 fotografias de diversos contextos: juventude hitlerista, fascistas em Caxias do Sul, meninas da metalúrgica Gazola, o monumento às que foram mortas na explosão, um menino sendo condecorado pelo Ministro da Propaganda Joseph Goebbels, um panfleto alemão incentivando brasileiros à deserção, um panfleto brasileiro incentivando alemães à rendição incondicional da tropa, outro panfleto brasileiro argumentando quanto à participação da FEB na Guerra, um grupo de civis italianos *partigiani* muito bem armados, uma mulher *partigiani* com uma arma, pilhas de corpos do extermínio dos campos diante de americanos, e uma 'sombra nuclear'. Além destas imagens, foram utilizadas fotos do acervo da exposição 'Nossos Pracinhas na Segunda Guerra Mundial', como buracos da artilharia, uma peça de canhão, os alemães rendidos, o acampamento provisório, o sargento Max Wolff Filho, um soldado ferido sendo medicado, a FAB, dentre outras." [BLOG PIBID-UCS, 2016].

As imagens servem para exemplificar alguns fatos e despertar problematizações e curiosidades, além de chocar os alunos. As imagens utilizadas durante a visita surtiram efeito ao despertar observações interessantes, diferentemente do que teria acontecido se elas fossem apresentadas em sala de aula, sem a ambientação para isso. O ensino se torna mais abrangente quando utiliza representações visuais, pois elas permitem a aprendizagem de tudo o que os textos escritos não conseguem revelar [Eisner, 2008, p. 10].

Na terceira visita, os alunos demonstraram maturidade, prestaram atenção no que foi dito, contribuíram para o bom andamento da visita, se interessaram, fizeram perguntas e participaram ao visitarem o Memorial da Marcopolo [empresa transnacional brasileira fabricante de carrocerias de ônibus com sede em Caxias do Sul] e a Escola de Fábrica [parte da empresa voltada para o aperfeiçoamento profissional de aprendizes]. Segundo o relato:

"[...] a monitora contou a história de um dos fundadores, senhor Valter Gomes Pinto, que dá nome ao Memorial, a história da empresa, seguida de um vídeo de alguns funcionários e alguns depoimentos escritos. Depois destes momentos, foi a hora de entrar no ônibus Nicola, modelo antigo produzido pela empresa, que gerou animação e curiosidade nos alunos. O professor que os acompanhou para a visita na Escola da Fábrica relatou sua experiência de Marcopolo e levou-os ao passeio pela escola. Os alunos se mostraram particularmente interessados neste momento, tiraram fotos e fizeram comentários. Ao final da visita, receberam um jornal comemorativo e um *paper toy* do ônibus Nicola. Houve muitos comentários posteriores demonstrando interesse em participar da escola da empresa." [BLOG PIBID-UCS, 2017].

Na visita ao Instituto Hércules Galló [complexo de edificações históricas que remetem à industrialização da região de Caxias do Sul] e à vila operária, em Galópolis, quarta saída a campo dos alunos, ocorrida no dia 29 de agosto de 2017, os alunos aproveitaram a visitação, mantendo-se atentos durante as explicações sobre a imigração italiana, a vinda do empreendedor Hércules Galló e a indústria caxiense na sua primeira fase de adaptação, e questionando acerca do conteúdo apresentado e os espaços que integram o instituto e a vila. Ativeram-se, principalmente, nos espaços peculiares da segunda residência pertencente a Galló, como o porão e o sótão, além das peças do acervo pessoal da família que lá morou até a segunda metade do século XX, expostos nas diversas salas que compõem a residência. Já na vila operária, que circunda o espaço que hoje compreende a praça do bairro, dispersaram-se, mas retornaram ao transporte que os levaria de volta à escola no horário estipulado. Tiraram várias fotos, tanto para mostrar aos colegas, professores e familiares como para utilizá-las no posterior trabalho com diários de campo. O retorno à escola e os dias que se seguiram foram marcados por discursos vindos dos próprios alunos para professores e coordenação pedagógica sobre como foi a visitação e o que lá foi aprendido, todos ilustrados com diversas fotos.

Na última saída a campo, ocorrida no dia 5 de outubro de 2017, os alunos visitaram a Feira do Livro de Caxias do Sul, evento anual que reúne leitores e autores em um mesmo espaço. Os alunos leram, previamente o livro "Meu Avô tem Oito Anos" de Sônia Travassos, autora carioca que os recebeu para uma sessão de debates sobre o livro e sua temática. Segundo o relato:

"Apesar do atraso em virtude do transporte, os estudantes chegaram animados, demonstraram interesse na fala da autora e entusiasmo principalmente no momento em que se viram nas fotos e vídeos que foram passados no telão do teatro. Ficaram tímidos para fazer as perguntas que haviam elaborado em aula, mas a atividade bem como a saída a campo foram enriquecedoras; ao final da conversa com a autora, a escola se dispersou pela Feira do Livro sem organização prévia, mas mesmo assim reuniram-se no local combinado e voltaram à escola com segurança." [BLOG PIBID-UCS, 2017].

Uma Escola de Tempo Integral deve transformar o padrão tradicional da realidade educacional brasileira, criando uma perspectiva de emancipação para seus alunos que, em sua maioria, encontram-se nas periferias, justamente onde as Redes Municipais de Ensino atuam. Todavia, conforme o estudo acerca da Escola Municipal de Ensino Fundamental Governador Leonel Brizola, nota-se que a única modificação efetiva para a transformar em um ambiente de Ensino Integral vem por parte da direção, professores e funcionários – não dos órgãos que propuseram o projeto de Escolas de Tempo Integral. Isso evidencia-se no processo iniciado logo após a finalização das atividades do Subprojeto Interdisciplinar na instituição [dezembro de 2017], quando a Universidade pediu a restituição das suas dependências, o que culminou com a realocação da escola para a o prédio da Escola Professora Ivanyr, há 2,3 quilômetros da atual sede, onde as aulas passaram a acontecer somente no turno da tarde, já que no período da manhã ocorrem as aulas dos estudantes da escola estadual, perdendo ainda mais seu caráter integral.

Antes da saída definitiva do Subprojeto e da escola das dependências da UCS, realizou-se uma pesquisa com membros da comunidade escolar acerca da atuação dos docentes em formação na instituição. Conforme evidenciou o levantamento, cerca de 86% dos professores e funcionários da Escola Governador Leonel Brizola entrevistados notaram uma melhora significativa após as atividades propostas pelo subprojeto interdisciplinar Pibid-UCS, assegurando que esta melhora ultrapassa a sala de aula, atingindo desde o relacionamento entre colegas, profissionais, até mudanças na comunidade onde vivem. Ainda se constatou que cerca de 74% dos alunos entrevistados também notaram melhoras comportamentais nos colegas e em si mesmos, afirmando que as oficinas e saídas a campo desempenharam papel determinante para a construção de uma Escola de Tempo Integral mais íntegra, agradável e condizente com suas premissas. Além disso, foram importantes na medida em que propiciaram aos alunos a circulação em espaços e regiões da cidade aos quais por questões geográficas e de mobilidade urbana, estão privados no seu dia a dia.

Conclui-se, de tal forma, que a participação ativa do Subprojeto Interdisciplinar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência [Pibid] nas aulas de Geografia e História mediadas às turmas do oitavo ano, além das oficinas ministradas a todos os alunos da escola e, em especial, as saídas a campo – conforme o estudo organizado, dirigido, aplicado e aqui analisado –, foram alternativas que surtiram efeito para a construção de um ambiente escolar e de trabalho adequado para o corpo discente, docente e demais funcionários, trazendo a escola próxima à uma perspectiva integral e integradora.

Referências

Geovana Erlo é licenciada em História pela Universidade de Caxias do Sul [UCS] e mediadora cultural do Instituto Hércules Galló [IHG], em Caxias do Sul [RS].

Lucas Fernando Sobroza é licenciado em história pela Universidade de Caxias do Sul [UCS].

AZEVEDO, Fernando [et al.]. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: a reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo. Rio de Janeiro: [...], 1932. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>>. Acesso em 10 nov. 2017.

BRASIL. Secretaria de Estado da Educação. Documento Projeto Escola Pública Integrada - EPI. Brasília: SED, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Temas Transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAXIAS DO SUL. Plano municipal de educação. Lei Municipal nº 7.448, de 22 de maio de 2012. Disponível em: <<http://www.caxias.rs.gov.br/smed/portaldaeducacao>>. Acesso em 10 nov. 2017.

CAXIAS DO SUL. Parecer CME nº 030, de 12 de agosto de 2014. Disponível em: <https://www.caxias.rs.gov.br/_uploads/conselho_educacao/639/030-Politica-Ed-Integral-em-TempoIntegral-limpo>. Acesso em 10 nov. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental - Resolução nº 07/2010: Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em 11 nov. 2017.

DESSEN, Maria Auxiliadora [et al.]. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 2007, 17 [36], 21-32. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03>>. Acesso em 11 nov. 2017.

EISNER, Elliot E. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? *Currículo sem Fronteiras*, v.8, n.2, pp.5-17, Jul/Dez 2008. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf>>. Acesso em 12 nov. 2017.

GALLO, Silvio. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; Cavaliere, Ana Maria Villela [Orgs.]. *Educação brasileira e [m] tempo integral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p.13-42.

GUIMARÃES, Carmem Nunes. A escola como espaço coletivo: implicações na construção da identidade dos jovens como sujeitos sociais. *Caxias do Sul*, 2016. Monografia [Especialização em Coordenação Pedagógica] – UFRGS.

LEAL, Daniela Filipa Ruas. As saídas de estudo na aprendizagem da Geografia e da História. Porto, 2010. Dissertação [Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário] – Universidade de Porto.

PARO, Vitor Henrique [et al.]. Escola de tempo integral: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1988.

PIBID-UCS. Subprojeto Interdisciplinar Escola Leonel Brizola: relatos. Ago. 2016. Disponível em:

<<https://pibid-ucs-interdisciplinar.blogspot.com.br/p/leonel-brizola.html>>. Acesso em 12 nov. 2017.

RONCATO, Karine. As saídas a campo realizadas em aulas do ensino regular como uma possibilidade para o desenvolvimento de uma educação integral. Porto Alegre, 2015. Monografia [Especialização em Educação Integral] - UFRGS.

“VESTÍGIOS DO PASSADO NO PRESENTE”: DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE ENSINO DE HISTÓRIA, ARQUEOLOGIA E CULTURA MATERIAL

Gerlane do Nascimento Mendes

242

Intensas mudanças ocorreram no saber histórico nos últimos anos, se tornando cada vez mais evidente que uma das maiores preocupações do ensino de história tem sido inserir novos temas e novas abordagens, a fim de tornar o conteúdo trabalhado na disciplina mais atrativo e significativo para o educando. A historiadora, especialista em História da Educação, Márcia Carbonari [2017], chama atenção ao afirmar que o século XXI inaugurou uma diversidade de modos de pensar e ensinar história, onde a ampliação dos anos de escolarização, as diversas medidas de incentivo à continuidade dos estudos para além da educação básica e a necessidade de construção de uma escola democrática e plural, por exemplo, vem mudando inquestionavelmente a educação brasileira e, conseqüentemente, o próprio ensino de História.

Esta preocupação pode ser sentida, se observarmos o movimento de renovação que vem ocorrendo no ensino de história nos últimos anos, envolvendo a introdução de novas abordagens metodológicas, concepções historiográficas, conteúdos e objetos no ensino deste componente curricular que é indispensável para a formação integral do educando. Tudo isto, sempre almejando com que o aluno consiga perceber a relação do que está sendo estudado em sala de aula com sua vivência, e assim mostrar que, o passado não é algo que está desconectado do presente, mas que faz parte de um todo que se complementa. O engajamento dos profissionais da História em romper com uma historiografia escolar que privilegiava fontes oficiais e escritas para produção do conhecimento historiográfico, se intensificou casa vez mais nos últimos anos, o que possibilitou o diálogo com diferentes fontes para a produção desse conhecimento em sala de aula proporcionando um conhecimento ampliado sobre a diversidade das experiências do passado.

Podemos considerar que esse diálogo redimensionou o uso e a valorização das fontes materiais, por exemplo. Carbonari [2017] mais uma vez sublinha que a partir do século XX, a renovação teórica e metodológica na história, no momento em que começa a questionar o documento escrito como fonte privilegiada para suas pesquisas, vai abrindo espaço para novas ciências como a arqueologia, no momento em que considera informações advindas dessa área do conhecimento como fundamentais para construir o conhecimento histórico a ser trabalhado em sala de aula, o que possibilitou ampliar o olhar à diversidade de fontes produzidas pelo ser humano. Neste sentido torna-se cada vez mais evidente a importância de valorizar a contribuição dos diferentes sujeitos que constituem o passado e dos vestígios que podem informar sobre as ações humanas no tempo. Dentro desta trama, o objetivo deste texto é apresentar algumas possibilidades de diálogos entre arqueologia, cultura material e ensino de história mostrando como esta relação favorece a

produção do conhecimento histórico em sala de aula e que se insere dentro do movimento de renovação e introdução de novos objetos no ensino de história.

A Base Nacional Comum Curricular [2019] ao definir os conhecimentos que devem ser estimulados no ensino do componente curricular história chama atenção que:

“Para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento [escritos, iconográficos, materiais, imateriais] capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Os registros e vestígios das mais diversas naturezas [mobiliário, instrumentos de trabalho, música, entre outros] deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes. Nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história” [BNCC, 2019, p.398].

A arqueologia por muito tempo foi considerada como uma disciplina auxiliar da História, até o momento da introdução de novos problemas e novos objetos nos estudos historiográficos como destacamos acima, o que permitiu que a ciência histórica ampliasse seus objetos e introduzisse novos campos do saber que até então eram secundarizados. Utilizaremos uma conceituação simples de arqueologia dada pela arqueóloga do Museu Nacional Tania Andrade Lima, que a define como “a disciplina que investiga a emergência, a manutenção e a transformação dos sistemas socioculturais através dos tempos, por meio da cultura material por eles produzida” [Lima, 2011, p. 3].

Por cultura material iremos considerar o conceito atribuído pelo historiador e arqueólogo Roberto Airon Silva [2017] e pela historiadora Camila Alves Duarte [2017], que definem que, a cultura material constitui-se na dimensão material dos comportamentos sociais dos mais diversos grupos humanos sendo, por sua vez, também carregada de variados sentidos e necessidades, mas sem dúvida um elemento constitutivo do comportamento humano. De acordo com estas definições fica claro que o material não se resume ao que se vê, mas que devemos considerar, observar e compreender toda a dimensão simbólica a qual este pertence, captando e problematizando toda a carga simbólica que carrega em sua materialidade.

Roberto Airon e Camila Duarte enfatizam um ponto fulcral nesta discussão ao dizer que:

“Os dados arqueológicos aplicados ao ensino formal de História precisam tomar como ponto de partida as experiências humanas do mundo concreto e tentar superar as determinações tradicionais de ciência auxiliar e de conhecimento fantástico das grandes descobertas. As informações tratadas pela Arqueologia versam sobre a cultura material de sociedades passadas, que no caso aqui tratado se referem não somente a sociedades distantes no

tempo e espaço, mas a sociedades que desapareceram ou foram modificadas, as quais estão ou estavam aqui bem perto de nós ” [Silva; Duarte, 2017, p.190].

Ainda dentro desta discussão, o arqueólogo brasileiro Pedro Paulo Funari [2010] salienta a importância da arqueologia para se entender melhor não apenas o nosso passado, mas também nosso presente. Para ele, a arqueologia não visa revelar apenas o sentido das coisas e dos artefatos desenterrados, mas configurar que estes elementos são vestígios que passaram por apropriação do ser humano, o que retira a limitação do estudo arqueológico apenas ao passado, mas, também, liga-o ao presente. Salienta ainda que:

“Um objeto material que detém uma imensa carga simbólica aplicada na sua materialidade, indica que elementos como a confecção, a função e a [s] forma [s], a decoração, tamanho e tipo de material utilizado fazem parte de seu conteúdo e sentido cultural dentro de um determinado grupo ou sociedade específica que o produziu e que o utilizou, nos informando sobre sua organização [Funari, 2010, p.6].

A partir dos pressupostos apresentados anteriormente, fica evidente que a introdução de uma discussão sobre a cultura material no ensino de história possibilita problematizar inúmeras questões que são essenciais para enriquecê-lo, como por exemplo, discutir como as informações sobre fatos e achados arqueológicos podem nos informar sobre determinada sociedade ou grupos humanos. Questões como essa, reforçam a importância do contato com essa cultura material por parte dos educandos e como e até que ponto contribuem para uma melhor compreensão dos conteúdos estudados, enfatizando também sua contribuição para melhor entendimento da história local. Neste processo, enquanto profissionais da história, podemos fazer algumas indagações pertinentes e importantes para pensarmos e refletirmos sobre esta contribuição como por exemplo: qual a relação e as conexões que são possíveis estabelecer entre arqueologia, cultura material e o ensino de história em sala de aula? Como o contato com esta temática potencializa o conhecimento sobre o passado? Como relacionar este conhecimento como o presente e a realidade do aluno através da cultura material presente no local? Que diálogos são possíveis entre o ensino de história e a arqueologia? Como operacionalizar estes conceitos? Como é possível a partir dessa relação, um ensino de história mais significativo?

A aproximação da arqueologia e da história permitem compreender que o conjunto de artefatos e vestígios materiais deixados pelas sociedades humanas do passado revelam elementos que nos fornecem informações sobre seu cotidiano, suas relações sociais, modos culturais e se convertem em patrimônio histórico e cultural, reforçando que “estas novas ciências como a arqueologia, por exemplo, ampliam o olhar à diversidade material produzida pelo ser humano. A cultura material passa a ser fonte histórica e meio para construir conhecimento histórico” [Carbonari, 2017, p.7]

A partir disto, podemos inferir que os estudos sobre a cultura material, os quais se ocupa a arqueologia, abrem uma nova perspectiva de trabalho em sala de aula no que concerne a produção deste conhecimento histórico. Podemos responder alguns questionamentos sobre como operacionalizar o conhecimento produzido na arqueologia em sala de aula, considerando as possibilidades de trabalho com a cultura material, e como relacionar estes artefatos com a documentação escrita, que na maioria das vezes é levada para ser trabalhada em sala de aula, devendo salientar, que ambos podem se complementar e não se excluir. No entanto devemos deixar bem claro como bem destaca a pesquisadora e doutora em educação Flávia Caimi, que:

“Não se trata de simplesmente reproduzir o debate da academia para a escola, mas de problematizar o uso dos artefatos e sua relação com a crítica ao documento escrito que a historiografia contemporânea desenvolve e na importância dos diálogos interdisciplinares entre história e arqueologia.” [Caimi, 2017, p.6].

O trabalho com a cultura material em sala de aula possibilita o contato do aluno com um elemento muitas vezes inédito para ele, despertando facilmente seu interesse e proporcionando que este tenha contato com informações que ampliam e revelam a experiência do passado de sociedades onde não havia escrita por exemplo, como ocorre com as sociedades pré-históricas, em que as fontes materiais abrem um leque de possibilidades para aprofundar e ampliar o conhecimento sobre estas populações. Outro ponto profícuo quando se trata deste diálogo é que esta aproximação contribui para a preservação do patrimônio histórico, pois estimula e incentiva o educando a olhar para alguns aspectos e elementos da sua realidade de forma mais construtiva e consciente. Entender que elementos do seu cotidiano, como por exemplo um prédio antigo da sua cidade, que poderia não fazer sentido para ele, começa a ser entendido como um elemento constitutivo da história do seu lugar, do seu povo e consequentemente da sua história.

Usando mais uma passagem de Carbonari, na qual fala magistralmente sobre as contribuições que o contato com o estudo da cultura material fornece ao ensino de história, aponta:

“O estudo da cultura material no ensino de história pode ser espaço fecundo para a construção de uma consciência histórica nos educandos, engendrando dois desdobramentos principais: a cultura material como fonte de conhecimento histórico à medida que não se torne mera ilustração ou complemento do documento escrito e sim objeto de investigação e interpretação propiciando ao educando ser agente de seu conhecimento, de outro lado, a cultura material não deve ser encarada como “simples coisas” uma vez que fazem parte de saberes e fazeres humanos, são meios de preservar a memória e reconstruir a história. Neste sentido, o estudo da cultura material poderá oferecer subsídios para a construção do conhecimento e a valorização e preservação do patrimônio cultural, arqueológico e histórico. ” [Carbonari, 2017, p. 1].

Através deste diálogo é possível criar um debate bastante fecundo sobre história local, que pode o considerar tanto como objeto do conhecimento, e/ou como referência para o conhecimento. O conhecimento arqueológico torna-se fundamental para trabalhar esta relação, pois muitas vezes, são objetos e construções presentes no lugar que o aluno ocupa, que fazem parte de sua realidade, do seu cotidiano, que são capazes de despertar neste, sua importância como elementos indispensáveis para a construção da história daquele lugar e da sua identidade, bem como da identidade daquela sociedade, estimulando a busca por conhecimentos que esclareçam a ou as histórias por trás daquele testemunho material do passado.

A Base Nacional Comum Curricular indica a importância de trabalhar a história local, ao discorrer sobre os conhecimentos e habilidades a serem desenvolvidos na disciplina de história no currículo da Educação Básica, orientando para trabalhar as particularidades da história local atrelada os conteúdos estudados em cada série [BNCC, 2019, p.429].

Flávia Caimi [2010] declara que os estudos de história local podem constituir o ponto de partida importante da aprendizagem histórica, uma vez que permitem a abordagem dos contextos mais próximos em que se inserem as relações sociais entre os professores, os estudantes e o meio. Sendo assim, assinala que, nessa perspectiva:

“O ensino-aprendizagem da história local configura-se como um espaço-tempo de reflexão crítica acerca da realidade social e, sobretudo, referência para o processo de construção das identidades destes sujeitos e de seus grupos de pertença. [...] os estudos de história local desenvolvem nos alunos a capacidade de analisar criticamente o seu entorno escolar e social, ao mesmo tempo em que cumprem o papel de facilitar a estruturação do pensamento histórico e de lhes fornecer um quadro de referências que os ajude a tomar consciência do lugar que ocupam no processo de evolução” [Caimi, 2010, p.69].

No momento em que é proporcionado o contato destes alunos com a cultura material de sociedades passadas, que podem ser entendidos como vestígios de um passado que é notado em muitos aspectos do nosso presente, como um prédio antigo, um trecho da cidade que seja tombado pelo IPHAN ou mesmo que não seja mas que constitui-se em importante componente da história aquele lugar, uma exposição arqueológica presente no museu da cidade, um sítio arqueológico presente na cidade ou mesmo artefatos antigos da família. Mostrar que estes elementos fazem parte da história do local em que vivem, evidenciar os porquês de terem sido tombados por exemplo, contribui no processo de modificação do modo de entender esses elementos materiais provocando conexões com o conteúdo de história estudado e também com o contexto social do aluno.

Nessas possibilidades de diálogos entre ensino de história, arqueologia e cultura material, merece destaque também o trabalho em museus, como nos orienta o historiador Marcos Silva ao falar da cultura material e da História do imediato, ao sublinhar:

“A cultura material, associada às outras problemáticas do conhecimento histórico, encontra múltiplos itens para reflexão em museus. Mesmo livros didáticos convencionais costumam apresentar fotografias e desenhos sobre alguns tópicos pertinentes à área, embora os explorem pouco. E o Patrimônio Histórico – edificado ou disperso em diferentes fazeres e saberes – contém inestimáveis elementos para a discussão daquele universo” [Silva, 2007, p.4].

Cabe aqui salientar que os artefatos que os seres humanos produzem, utilizam e consomem, dizem respeito não só à sua trajetória histórica como também à construção de sua identidade, bem como a identidade do local que ocuparam. Mostrar para os educandos que aqueles materiais que foram escolhidos para comporem uma coleção arqueológica por exemplo, que está presente em um museu, não foi escolhida atoa, mas porque constitui-se como elemento importante da história daquele lugar e daquele povo, este ponto pode ser explorado de forma muito profícua no ensino de história. Neste sentido é possível inserir discussões sobre a construção identitária de grupos através de sua cultura material deixada, uma vez que estas possibilitam observar padrões em sua produção, e em seu uso por exemplo, nos revelando um mundo por trás da materialidade.

Outra possibilidade de operacionalizar o conhecimento advindo de informações arqueológicas e da cultura material as quais os educandos podem ter contato no ensino de história, é incentivar a produção de um material concreto que possibilite o contato com a dimensão prática do que foi estudado. A partir disto pode-se trabalhar com a produção de oficinas de material lítico por exemplo, quando a temática for pré-história, ou organizar a visita a museus e locais históricos da cidade, entre outras atividades que farão com que possam relacionar o conhecimento teórico com a dimensão prática. Com isso será possível ampliar e tentar se aproximar da realidade vivida pelos nossos antepassados, estimulando o aluno a conhecer melhor estas sociedades como também a perceber a proximidade entre o passado e o presente. Reafirmando tudo o que foi discutido até agora, reforçamos:

“Compreender que o artefato não se esgota em sua materialidade, mas pode ser entendido como um mediador de relações sociais em que se deve considerar os mais diversos aspectos: a escolha de matéria-prima, utilidade, a qual grupo poderia pertencer, entre outros. Tudo isto aproxima o aluno do cotidiano de sociedades passadas e que podem ser bem melhor compreendidas através de vestígios materiais deixados por elas, podendo entender, que assim como aprendemos a ler a palavra, temos que exercitar nossa capacidade de ler objetos [Carbonari, 2017, p.10].

Enquanto profissionais da história devemos saber que um dos caminhos mais importantes a seguir no sentido de relacionar cultura material e ensino de história, atribuindo mais significado a este ensino, é o que perpassa pela concepção de que é necessário e indispensável entender como se produziu e se produz o conhecimento histórico, como afirma os historiadores Margarida Dias de Oliveira e Itamar Freitas, ao falar que “é a teoria da

História que fundamenta o ensino de História, logo, a compreensão [e transformação] da disciplina escolar perpassa a interlocução com a construção do conhecimento histórico” [Oliveira;Freitas, 2010, p.12]. Nesse sentido compreende-se que não é possível para um público especializado tratar de modo desconexo história do ensino de história e historiografia do ensino de história, e estabelecer relações como as que aqui se propõe contribui para este empreendimento.

Ao nos empenharmos para alcançar um ensino de história de fato renovado, devemos considerar todas as possibilidades de diálogos que nos são apresentadas, devendo entender a extrema importância de estabelecer diálogos com os mais diversos objetos que contribuem para construção do conhecimento junto ao aluno, como entre a cultura material e a arqueologia sempre almejando um ensino de história mais significativo. Dentro deste debate outros temas ganham relevância enriquecendo e ampliando o processo de construção do conhecimento histórico com a introdução de novos temas, como a necessidade de dar atenção a história local por exemplo, de explorar elementos da vivência do aluno como prédios antigos, por exemplo. Tudo isto contribui para um ensino de história mais fecundo e significativo que caminha para sua plena renovação, e estimular o diálogo entre profissionais da história e da arqueologia nos parece um caminho viável e necessário nesta trajetória.

REFERÊNCIAS

Gerlane do Nascimento Mendes é licenciada em História e mestranda em História pelo PPGH da universidade Federal do Rio Grande do Norte. Durante a graduação desenvolveu projetos e participou de diversas atividades junto ao Laboratório de Arqueologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte [LARQ/UFRN].

CAIMI, Flávia Eloisa. Meu lugar na história: de onde eu vejo o mundo? In:_____. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Coleção explorando o ensino. V. 21. Brasília: Ministério da educação. 2010.

CARBONARI, Márcia. Arqueologia, História e cultura material no ensino de História. Seminário Internacional de Cultura Material e Arqueologia. Universidade de Passo Fundo. Vol. 1, 2017.

FUNARI, Pedro Paulo. Arqueologia. São Paulo: Contexto, 2010.

LIMA, Tania Andrade. Cultura material: a dimensão concreta das relações sociais. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas. v. 6, n. 1, p. 11-23, jan.-abr. 2011.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. A História nas salas de aulas brasileiras In:_____. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de [org.]. Coleção explorando o ensino. V.2. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

SILVA, Roberto Airon; DUARTE, Camila Alves. Fontes materiais: as informações arqueológicas como recurso didático no ensino de história. In:_____. Carmen Margarida Oliveira Alveal; José Evangelista Fagundes

[Org.]. Reflexões sobre História Local e produção de material didático. Natal: EDUFRN. 2017.

SILVA. Marcos. Além das coisas e do imediato: cultura material, História imediata e ensino de História. São Paulo. V.11, 2007.

A QUESTÃO IMIGRATÓRIA EM SALA DE AULA: DIÁLOGOS E APROXIMAÇÕES NO TEMPO PRESENTE

Giselle Pereira Nicolau

250

Na atualidade, o tema da imigração vem ganhando projeção na mídia e nos meios de comunicação de massa, constituindo-se em um importante campo de investigação para os pesquisadores nas áreas de ciências humanas e sociais, interessados em analisar os fluxos migratórios na contemporaneidade e suas implicações no âmbito político, econômico, social e cultural. Além desses aspectos, convém destacar que debruçar-se sobre este assunto no tempo presente, tem propiciado abordagens que não se limitam às análises sobre as decisões da partida e as estratégias de sobrevivência em solo estrangeiro, mas de problemáticas que atravessam esta temática e que dizem respeito aos direitos humanos, os conflitos étnicos no ocidente, os casos de xenofobia e racismo, além dos frequentes ataques terroristas ocorridos na Europa.

Se nos meios acadêmicos este objeto de estudo vem sendo contemplado em produções desde o século XIX, quando a imigração passou a fazer parte do repertório de pesquisas da sociologia e, posteriormente, da história; no domínio de sala de aula, este conteúdo merece destaque na formação de seres críticos e conscientes do processo histórico. Neste sentido, trazer esta proposta para o ensino de história implica, grosso modo, romper com o descompasso entre a produção científica e o conhecimento desenvolvido no seio da cultura escolar [Guimarães, 2006, p. 36].

Os argumentos que integram parte da tese de doutorado defendida pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense, em 2018, sobre Imigração francesa no Rio de Janeiro [1850-1914], os quais contribuíram para a análise do conceito de *imigração*, serviram de inspiração para o trabalho com os alunos do 8º ano do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira [Cap – UERJ]. Buscou-se, a partir das distintas experiências e visões de mundo destes indivíduos, definir o fenômeno migratório para o continente europeu no pós-descolonização da África até os dias atuais.

A fim de ampliar o entendimento acerca deste tema, optou-se por utilizar a noção de transposição didática, postulada por Chevallard. De acordo com este autor, a passagem do saber acadêmico [*savoir savant*] para o saber escolar [*savoir enseigné*], possibilita a conformação de uma didática específica, através dos subsídios e estímulos fornecidos pelos estudos produzidos nas universidades [Chevallard, 1991, p. 16 *apud* Monteiro, 2003, p.14]. Não se trata, porém de transplantar uma cultura eminentemente acadêmica para a sala de aula, ao contrário, espera-se que o professor instrumentalize o conhecimento, por meio da mediação didática, durante o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais [PCN], publicados em 1997, após a criação das Leis de Diretrizes de Base na Educação, o ensino de

história no Brasil está pautado em conceitos-chaves como: cidadania, identidades, pluralidade cultural, meio ambiente, justiça, etnia, etc. Temas sensíveis à realidade nacional e que contribuem para a elevação do tempo presente em sala de aula. Trata-se, portanto, de um exercício através do qual são disponibilizadas ferramentas para a compreensão das temporalidades que envolvem o saber histórico [Ferreira; Delgado, 2013, p. 32]. Segundo Daniel Pinha, este mesmo tempo presente carrega a dupla função de orientar e dirigir a disciplina ensinada [Silva, 2017, p. 115]. Por essa razão, abordar a questão migratória na atualidade, significa falar de uma história que está acontecendo no hoje e que permite múltiplas leituras desse processo.

Munidos de uma “bagagem” organizada à luz das aulas de História e de disciplinas afins, como a Geografia, foi proposto aos alunos do ensino fundamental, na faixa etária entre 13 e 16 anos, uma conversa sobre o processo de dominação na África e seus desdobramentos, focalizando o retorno das antigas colônias para suas respectivas metrópoles. Desta forma, os discentes receberam um questionário composto por perguntas que possibilitam leituras diversas sobre essa temática, como: 1] Defina o que é imigração. 2] Por que uma pessoa imigra? 3] Qual a diferença entre imigrante e refugiado político? 4] O que você acha do movimento de retorno das antigas colônias para suas respectivas metrópoles? 5] Você considera que no século XIX, as colônias africanas experimentaram o processo de desenraizamento de suas culturas? 6] Na sua opinião, toda imigração é bem sucedida? 7] Qual a visão que você tem sobre os imigrantes em seu país?

No tocante à definição de imigração, verificou-se que regra geral, os discentes apresentaram o conhecimento deste conceito, predominando nas respostas, a ideia de “deslocamento”, “mudança”, “acesso”, “passagem”, “chegada”. Para a aluna Argélia, por exemplo, “imigração é o movimento de entrada, com intenção de ficar lá permanentemente ou não, de pessoas ou populações praticando assim o ato de migrar de um país a outro.” A explicação para este fenômeno, segundo a adolescente, se aproxima do significado descrito pelos dicionários como “o ato ou efeito de imigrar; entrada de indivíduos ou grupo de indivíduos em um determinado país, para trabalhar e/ou para fixar residência permanente ou não.” [Houaiss, 2001].

Embora muitos alunos tenham apresentado clareza na distinção entre *imigrar* e *emigrar*, observou-se que outros confundiram os termos em questão. Conforme exposto pela estudante Marrocos: “imigração é o movimento de saída em massa de pessoas de um lugar para outro”. Trata-se de erro bastante recorrente entre os alunos, ao associar esta palavra à ideia de “partida”.

Considerar “o deslocamento que um indivíduo faz de sair do lugar de origem para entrar em terras estrangeiras” [Tunísia] como explicação para o fenômeno migratório na contemporaneidade, se aproxima da interpretação dada sociólogo argelino Abdelmalek Sayad, isto é, da existência de um duplo movimento, visto que a imigração só ocorre graças à emigração. São faces indissociáveis de um mesmo processo em que, um só pode ser

compreendido em função de outro. Nessa direção, o autor propõe um estudo epistemológico que contempla as decisões da partida, sem que haja um discurso etnocêntrico, produzido através do olhar de quem vê o imigrante, sem levar em conta suas experiências pretéritas [Sayad, 1998, p. 14].

Atualmente, o conceito de imigração se reveste de uma nova carga semântica, isto é, novas situações são levadas em conta, que vão além do simples deslocamento territorial. Assim, o ato de imigrar significa o rompimento de limites físicos, linguísticos, culturais, étnicos e, sobretudo, nacionais. Um processo que implica dimensões de ordem política, social, cultural e econômica [Neto; Ferreira, 2005].

Segundo a definição da Organização das Nações Unidas, migrante é “qualquer pessoa que vive temporariamente ou permanentemente em um país onde ele ou ela não foram nascidos, e que adquiriu alguns laços sociais com este país”. Entretanto, nesse mesmo documento, a ONU assinala que esse significado não atende às diversas políticas de Estado coexistentes no mundo. Assim, ampliando o sentido desse conceito, são considerados migrantes pessoas nascidas em território em que a família escolheu para viver.

Quando inquiridos sobre as razões da partida, a maioria dos alunos indicou que a maior motivação para este fato está no desejo de mudança, associando, portanto, à questão econômica. “Há muitos motivos para uma pessoa migrar para outros países. Elas geralmente estão em busca de oportunidades melhores de vida e de trabalho”, respondeu a aluna Senegal. Trata-se, porém, de uma resposta muito recorrente para este fato. De acordo com Sayad, o ato de e/imigrar é justificado por meio de uma ilusão permanente, que diz respeito à oferta de emprego. Além disso, a regra da neutralidade política que rege os imigrantes funciona como um elemento também ilusório à medida que as razões políticas vêm disfarçadas por questões de ordem econômica [Sayad, 1998, p. 55].

O aluno Madagascar apontou que “uma pessoa pode imigrar por várias razões, mas a principal, é a busca por melhores condições de vida, às vezes buscando enriquecimento [...]”. Este mesmo estudante considerou, ainda, que, um indivíduo pode “outras vezes” buscar “viver de forma digna após fugir de uma guerra”, o que demonstra a existência de questões que estão para além do simples desejo de mudança, mas que estão vinculadas aos conflitos entre nações. Se por um lado, o ato de migrar implica a escolha consciente sem interferência externa, por outro considera-se que as decisões da partida são, por vezes, motivadas por fatores exógenos. Por essa razão, alguns teóricos destacam a necessidade de distinguir migrações voluntárias e involuntárias, sobretudo pelos desafios enfrentados no mundo de hoje, que dizem respeito aos conflitos entre os refugiados e as políticas de Estado que ora facilitam ora restringem a circulação de estrangeiros dentro de seus limites territoriais.

Em relação à diferença entre imigrante e refugiado político, observou-se que existiram alunos que não conseguiam distinguir com clareza uma palavra da outra. Para Maurítânia, estudante do 8º ano, “imigrante: sai de seu país, mas não necessariamente por motivos de guerra...Refugiado político: pessoa que procura refúgio em outro país, por conta de guerras civis, governos ditatoriais, fome e etc...”

Outro tipo de diferenciação que aparece nas respostas é a de que o “refugiado político é uma pessoa que está fugindo por causa de uma guerra ou conflitos políticos; e imigrante é uma pessoa que se muda de um país para outros por motivos pessoais [como busca pelo trabalho]”, conforme assinalado no questionário da aluna Guiné.

Já para o aluno Costa do Marfim, “o imigrante, em geral, busca alguma melhora ao mudar de território, enquanto o refugiado político fugiu do seu território de origem por estar enfrentando alguma crise política, sendo protegido e reconhecido legalmente”. Explicações como esta também aparecem, especialmente por reconhecer que, aquele que se refugia, parte por razões alheias à sua vontade, isto é, conflitos e guerras, e que recebe em solo estrangeiro legitimidade.

Indubitavelmente, essa é uma das grandes dificuldades: distinguir os migrantes que cruzam a fronteira de determinado Estado-nação por razões de ordem política, seja por conflitos sociais, seja por perseguições de naturezas diversas; dos que são assolados por problemas ambientais e/ou buscam melhores condições de vida e de trabalho. Nesse sentido, são admitidas novas situações que possam definir os que e/imigram. A Convenção da Organização das Nações Unidas para os direitos dos migrantes considera que o trabalhador migrante é aquele que está engajado em atividade remunerada pelo Estado, sem que haja o desejo de naturalizar-se. Dessa conceituação, abre-se um leque de definições que, em última instância, envolvem a necessidade de distinção entre migrantes e refugiados políticos.

Quando perguntados sobre o movimento de retorno das antigas colônias para suas respectivas metrópoles, existiram alunos que levaram em consideração os danos provocados pelo processo de dominação do continente africano, considerando o retorno para suas matrizes uma forma de reparação histórica. Nessa direção, Mali destacou que “a Europa deixou a África em péssimo estado.” A aluna argumentou, ainda, que “existe uma ‘dívida’ da Europa com África, que está sendo paga com esse retorno das colônias para a metrópole”. Para Níger, este processo é “interessante”, pois, de acordo com as palavras dessa estudante: “não sei como seria ir para a metrópole que me colonizou e teoricamente ‘ferrou’ com a política do meu país, mas é uma qualidade de vida melhor, porém deve ser difícil com os preconceitos.”

Com efeito, outros alunos apresentaram argumentos que apontaram para o aspecto cultural que aproxima as antigas colônias de suas respectivas metrópoles do passado. O estudante Djibouti, por exemplo, considerou que

este processo "bom", já que "geralmente imigram para os países que os colonizaram, porque não tem tanta barreira linguística". Na opinião de Benin "é algo que acontece bastante, por conta da língua, costumes [...]". Este mesmo estudante destacou, ainda, o caso dos "jogadores da França e Bélgica, tendo jogadores africanos e filhos de africanos." O adolescente Camarões avaliou que "o movimento de retorno das antigas colônias para as suas respectivas metrópoles é o movimento para voltar em seu país, a sua metrópole de origem, como por exemplo: o jogador da seleção francesa Mbappé. Seus pais nasceram na África, mas a sua colonização da França os mesmos voltaram pra lá" Observou-se, portanto, que aludirem ao caso dos desportistas na Europa, os estudantes reproduziram modelos explorados pelo senso comum, e que de alguma forma lhes despertaram a atenção.

Ainda em relação aos reflexos do processo de dominação da África, assunto que despertou o interesse dos alunos, visto que muitos destes traziam o conhecimento sobre os reinos de Mali, Gana, Songai e Magreb, apostou-se no questionamento sobre o desenraizamento de suas culturas, isto é, se os povos africanos haviam perdido sua identidade durante o período de dominação. Para o aluno República do Congo, a resposta foi positiva, "pois a Conferência de Berlim, que ocorreu nesse mesmo século, a divisão incorreta do continente africano destruiu grande parte dos povos unidos no continente africano e uniu povos inimigos, além da grande imposição cultural que ocorreu". Indo de encontro à essa resposta, o adolescente Gabão, mencionou a questão da partilha do continente, destacando que "os países africanos foram divididos e aliados se revoltaram e inimigos se juntaram causando problemas". Curiosamente, o aspecto territorial se repetiu em outras tantas explicações, a exemplo da opinião da aluna Chade, que considerou a "nova divisão territorial" um prejuízo a "todos os reinos africanos." Além disso, a mesma estudante apontou para a "miscigenação forçada de cultura africana e europeia, o que causou um extermínio cultural. Diversas mortes que aconteceram devido a guerras civis."

É lugar-comum nos estudos sobre imigração trabalhar com a categoria de *imigração bem sucedida*, o que significa dizer que um determinado indivíduo obteve êxito em solo estrangeiro. Quando questionados acerca dessa situação, praticamente todos os alunos responderam negativamente, indicando que muitos imigrantes sequer chegam ao local desejado. De acordo com a aluna Comores, "há risco de morte, existe casos de avião caírem, pode haver naufrágio, então nem sempre as pessoas chegam no seu destino." A estudante Burkina Faso, por seu turno, considerou "[...] que muita gente morre no caminho." Já para República Centro Africana "[...] alguns imigrantes imigram por botes, então podem acontecer acidentes, como o bote afundar. Então não acho que toda imigração seja bem sucedida". Nota-se através dessas impressões que estes jovens levaram em conceberam o fenômeno migratório como uma travessia, percurso. Imprimiram em suas respostas imagens que aparecem com frequência na mídia, as quais vinculam casos de naufrágio e/ou acidente no caminho entre os continentes africano e europeu.

Raríssimas foram as respostas que conseguiram atender ao que se esperava em relação ao fato da imigração ser ou não bem-sucedida. O aluno Togo apontou para o fato do imigrante “não achar trabalho, moradia ou não se habituar ao lugar em que viajou”. Nessa mesma direção, o estudante Nigéria emitiu um juízo pouco otimista em relação a este processo, “pois caso o imigrante consiga chegar ao país, não consegue se fixar e não ter um bom status financeiro”.

A última pergunta se baseava na opinião dos estudantes sobre os imigrantes em seu país. Evidentemente, as respostas tiveram o caráter motivacional e/ou solidário. O aluno Somália destacou que “são pessoas muito guerreiras, pois estão tentando ter uma vida melhor aqui e proporcionar coisas melhores às suas famílias.” Gâmbia disse gostar da presença destes indivíduos, “pois eles trazem a diversidade a nossa cultura, miscigena”, e também porque disse ser “descendente de um.” O estudante Sudão, por sua vez, oferece uma sugestão: “Eu acho que eles deveriam ser inseridos e bem aceitos na sociedade, pois dependendo do motivo pelo qual o imigrante vem para o Brasil, ele pode estar em busca de melhores condições de vida”.

Em suma, através das opiniões dos alunos do Cap-UERJ sobre o tema da imigração e seus desdobramentos no tempo presente, foi possível construir um conhecimento sobre este assunto durante o processo de ensino - aprendizagem. As informações que os estudantes disponibilizavam, sejam elas fornecidas pela mídia ou até mesmo pelas noções alicerçadas em outras disciplinas, quando levadas para sala de aula, possibilitou a leitura de discursos variados sobre este fenômeno. Dessa maneira, o espaço da recepção do conhecimento se transformou no local da elaboração do saber escolar, tecido através do diálogo e da leitura de distintas visões de mundo.

REFERÊNCIAS

- Giselle Pereira Nicolau é Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense, com estágio doutoral na École des Hautes Études en Sciences Sociales. Atualmente leciona no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – Cap-UERJ.
- FERREIRA, Marieta de Moraes; DELGADO, Lucília de Almeida Neves. História do tempo presente e ensino de história. *Revista História Hoje*, v. 2, n. 4, p. 19-34, 2013.
- GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Escrita da História e Ensino da História: tensões e paradoxos. In: _____ [Org]. *Estudos sobre a Escrita da História*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006, p. 35-50.
- HOUAISS, Antônio. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.
- SAYAD, Abdelmalek. *Imigração ou os paradoxos da alteridade*. São Paulo: EdUSP, 1998.
- SILVA, Daniel Pinha. O lugar do tempo presente na aula de história: limites e possibilidades. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 9, n. 20, pp. 99-129. jan./abr. 2017.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. *História & ENSINO*, Londrina, v.9, p.37-62, out.2003.

NETO, Helion Póvoa Neto & FERREIRA, Ademir Pacelli [Orgs.] *Cruzando fronteiras disciplinares: um panorama dos estudos migratórios*. Editora Revan/FAPERJ, 2005.

NICOLAU, Giselle Pereira. *Hasteando a bandeira tricolor em outros cantos: a imigração francesa no Rio de Janeiro [1850-1914]*. Niterói: UFF [Tese de Doutorado].

UNESCO. Migrant/Migration. Definição dos termos "Migrante/Migração" segundo o glossário da UNESCO. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/international-migration/glossary/migrant/> Acessado em 20 de março de 2016.

DO ROMANCE À CRÍTICA: O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL PARA A LIBERTAÇÃO

Guilherme José Schons

Na atualidade, circulam dispositivos que almejam uma aprendizagem bancária voltada para a resignação à ordem existente. Sendo assim, análises que tenham como objetivo revelar a raiz dos problemas são, frequentemente, atacadas e taxadas como subversivas de modo a criar um ambiente intimidatório que gera medo. Tal contexto associa-se a uma histórica determinação dos currículos escolares por interesses específicos.

Desse modo, conforme Paulo Freire: "O problema fundamental, de natureza política e tocado por tintas ideológicas, é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra quê." [2011, p. 152]. Isto é, o incômodo causado por pesquisas consistentes no campo das Ciências Humanas nos leva a questionar a natureza do poder que é ameaçado por essa prática.

Em vista disso, é possível perceber que nosso currículo é controlado e utilizado em prol de orientações de caráter financeiro. Não apenas ocorre silenciamento do papel contra-hegemônico da área, como também há o emprego do espaço para a popularização de discursos assentados na conformação. A curiosidade é eliminada do educar, ato em que, a partir de então, só pode ocorrer depósito de pensamentos; jamais produção de conhecimento.

No campo do ensino de História, tal lógica implica uma sala de aula baseada no culto de um passado instituído como eterno. Nesse sentido, outros modos de vida que não o considerado proponderante na contemporaneidade são tratados como exóticos – o que, por si só, já incentiva a reprodução de preconceitos. Além disso, a forma de existência de professor [a] e alunos [as] é vista como a única correta e, como tal, imutável; estável porque ideal. Aqui, constitui-se uma visão de "romance" perante o mundo tendo a instrumentalização do passado como sua indutora.

Sob essa óptica, a pretensão do sistema vigente é fazer com que não haja alteridade possível. Trata-se de um método totalitário e que, portanto, demanda forte oposição daqueles que se identificam com um processo educacional democrático e popular. Com isso, faz-se necessária outra estrutura de ensino em que possa haver lugar para metodologias e temáticas plurais. Precisamos edificar uma educação emancipatória para que sejamos capazes de imaginar e construir uma sociedade diversa.

Nas palavras de Adorno: "[...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contestação e para a resistência." [1995, p. 183]. À vista disso,

concebemos uma práxis “crítica”, como disse Cassol: “[...] no sentido de compreender o porquê das coisas.” [2019].

Diante dessa disposição, pensar em espacialidades mais próximas aos discentes é um caminho interessante quando estivermos elaborando esse novo plano. Isso porque, ao sentirem-se sujeitos da História, os educandos poderão se capacitar para transformar a realidade. Nessa lógica, Damazio aponta que:

“[...] a História Local, assunto a ser tratado na escolarização, diz respeito a uma espacialidade determinada que expressa particularidades articuladas ao todo social, pois, vive-se uma época que aponta para a supressão de barreiras culturais entre sociedades, deliberando uma interdependência entre o local e o global. Assim, é um campo fértil para estudos históricos, articulando aspectos econômicos, sociais e políticos determinados espacialmente, porém, imbricados a uma realidade mais ampla. Hoje a História Local aparece como reveladora de uma História mais geral, um ‘local’ privilegiado no sentido de levar os alunos a sentirem-se sujeitos da História a partir de suas próprias singularidades.” [2015, p. 4248].

Destarte, faz-se necessário debater elementos que possam contribuir para o fortalecimento desse campo da didática da História. Com uma posição pedagógica embasada em pesquisa, conseguiremos maximizar as potencialidades da prática. Dessa forma, a seguir, serão apresentadas inferências acerca da atual conjuntura desse ensino tendo como pretensão elaborar novas concepções e ferramentas de modo a fortalecer uma educação emancipadora para que a crítica seja a nossa reação a estes tempos difíceis.

Dos [as] professores [as]

A postura do professor perante a proposição do ensino da História local é o ponto chave para despertar nos estudantes o senso investigativo e a busca por respostas acerca dos acontecimentos do passado a nível municipal. Segundo Freire:

“Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer.” [2013, p. 84].

A assertividade na prática do ensino é fator determinante na concepção da realidade embasada nos traços do passado como alicerces na perspectiva do futuro. O processo de ensino e aprendizagem é uma via de mão dupla na qual cabe ao professor traçar as estratégias que melhor se adaptem à subjetividade dos discentes, e que, portanto, ocasionem resultados satisfatórios e expressivos que potencializem o poder de transformação que é inerente à prática educacional.

Comumente, a abordagem da História local fica a cargo dos professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e o eixo temático não volta a ser pauta de debates no decorrer da vida escolar dos discentes. Damazio [2015, p. 4255] alerta que essa conjuntura é problemática, uma vez que existem conteúdos que devem ficar para o professor especialista trabalhar nos anos finais, já que o professor generalista não possui aporte teórico-metodológico para grandes digressões. Sendo assim:

“[...] os anos iniciais devem desenvolver conceitos de temporalidade, espacialidade, identidade, dentre outros, no âmbito da História Local, já que a partir do local é possível identificar e estudar diversos aspectos sociais nos mais variados campos da ação humana.” [Damazio, 2015, p. 4248].

A partir dessa abordagem, os docentes generalistas podem contribuir decisivamente para a efetividade da aprendizagem do passado local por meio do ensino de conceitos fundamentais, os quais serão decisivos nas fases escolares subsequentes. O início da trajetória educacional é, nesse sentido, responsável pelo desenvolvimento e consolidação das condições necessárias para a abordagem profunda e crítica do passado regional de modo que sejam formados indivíduos conscientes dos processos históricos que tem o município em estudo como palco. Desse modo, de acordo com Nascimento Júnior:

“A história local é apontada como uma forma de fazer o ensino de história se tornar algo mais inteligível ao estudante, facilitando a intervenção do sujeito nos espaços locais, amadurecendo suas perspectivas de reflexão sobre os espaços mais amplos.” [2016, n.p].

Ressalta-se, portanto, que as incursões centradas no estudo da História local de forma crítica ao longo das Séries Iniciais são relevantes haja vista que introduzem o assunto e aproximam o corpo discente do conhecimento dos fatos históricos. Todavia, cabe ao professor especialista retomar de forma mais específica e aprofundada a História do município no decorrer das Séries Finais do Ensino Fundamental, bem como no Ensino Médio.

Dos materiais

Um dos maiores desafios enfrentados pelos docentes da disciplina de História é encontrar material pedagógico no que tange a aspectos relacionados ao passado local. Não obstante à escassez de recursos disponíveis no âmbito escolar, muitos professores enfrentam uma exaustiva jornada de trabalho com quarenta horas semanais, o que inviabiliza pesquisas mais consistentes e impossibilita idas a acervos para planejamento das aulas.

Além disso, segundo Damazio:

“Em geral, as fontes e os documentos disponíveis aos professores são produzidos pelos órgãos administrativos locais e tendem a transmitir o ponto de vista do poder político ou econômico, levando alunos e professores

a preservarem uma memória da elite local, contribuindo para a construção de uma identidade coletiva e individual a partir desse referencial.” [2015, p. 4253].

Ainda para Damazio [2015, p. 4261], na atual conjuntura, a representação cultural pertinente à História local revela que a definição do currículo que será contado e se tornará hegemônico perpassa diferentes estratos sociais, sendo palco de ações políticas de caráter econômico. Nesse sentido, a classe dominante, por meio das editoras locais, instrumentalizaria o material didático-pedagógico oferecido às escolas de modo a construir narrativas de naturalização da estrutura social. Essa prática constitui um “uso do passado”, o que denota que o campo da memória local é terreno de intencionalidades inscritas nas tramas da sociedade.

Desse modo, merece ênfase a importância da visão crítica do professor ao apresentar fontes históricas aos estudantes. Questionar e contextualizar a forma como as memórias históricas são apresentadas nos materiais disponíveis, bem como a comparação entre diversas fontes são procedimentos que devem ser ministrados pelos docentes ao explorar materiais pedagógicos de caráter histórico junto aos discentes. Não cabe ao professor selecionar materiais que privilegiem determinado ponto de vista, mas sim propor uma diversidade de pesquisa acompanhada de indagações que possibilitem aos alunos formarem seu posicionamento sobre os fatos, construir seu conhecimento sobre a História e sentirem-se, de fato, representados na memória – a partir de uma visão histórica contra-hegemônica.

As fotografias são um rico e concreto material pedagógico, que evidenciam o patrimônio histórico como forma de explicar os fatos transcorridos e situam o discente no tempo e no espaço em relação à História do município e à sua própria trajetória de vida, bem como de seus ascendentes, haja vista que ambas se mesclam e se complementam. Consoante a Simson:

“As imagens fotográficas têm exercido papel significativo nesse processo de seleção e registro do que deve ser armazenado e se constituem num útil sistema de transmissão da memória para alguns grupos sociais. Elas indicam também que o registro imagético vem permeando cada vez mais a nossa cultura ocidental contemporânea e se transformando talvez no principal ‘texto’ orientador da construção das memórias individuais e da memória coletiva dos grupos sociais.” [1998, p. 33].

Nessa linha, os registros fotográficos eternizam momentos e, portanto, sua observação e análise pode estabelecer correspondências e analogias entre determinadas épocas ao longo da História. Através de imagens é possível identificar transformações no espaço e nos costumes, além de instituir reflexões que levem a estudar os motivos que ocasionaram tais mudanças.

Simultaneamente ao uso de fotografias, é essencial a utilização de outros materiais, tais como pesquisas literárias, entrevistas com moradores antigos, festivais étnicos, palestras com especialistas e passeios que

contemplem o patrimônio histórico-cultural da cidade no intuito de criar um mecanismo completo que aborde os diversos aspectos da análise da História local. Essa prática fortalece a emancipação intelectual dos discentes e contribui para o desenvolvimento da cidade através da reflexão acerca do seu cotidiano com base no passado.

Sobre as disposições na BNCC

De acordo com Pereira e Rodrigues:

“A constituição de uma base curricular nacional [...] está relacionada a uma demanda colocada pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 e prevista nas metas do Plano Nacional de Educação, com vigência desde 2014.” [2018, p. 4].

No entanto, a existência de uma Base Nacional Comum Curricular nunca foi consenso entre especialistas em educação. No que se refere especificamente ao campo da História, essa divergência em relação à necessidade do documento teria consequências nas discussões que seriam travadas após as publicações das primeiras versões do texto – divergências as quais refletiam diferentes concepções de análise do passado em sala de aula e, inclusive, opunham abordagens clássicas a inovadoras focadas no contexto local [Moreno, 2016, p. 13].

Conforme Silva:

“O espaço dos conteúdos no currículo de história é um espaço de disputas e, portanto, historiadores estão disputando-o dentro das relações de poder que existem. A presença ou não de determinadas temáticas, bem como a afirmação pela importância da presença destas, revela que objetivos e percepções formativas distintas estão coexistindo para a efetivação de uma formação escolar.” [2018, p. 90].

Nesse sentido, a primeira versão da Base, homologada em 2015, era extremamente disruptiva em relação à disciplina História. Ela punha fim à tradição vigente baseada na temporalidade linear, no modelo quadripartite e na listagem de conteúdos obrigatórios. Dava luz a Histórias da América Latina, dos povos indígenas, dos negros e da África. Pensava em análises menos eurocêntricas e em currículos mais locais e que pretendessem a emancipação dos estudantes na dinâmica de aprendizagem. Contudo, por dar menos espaço, no conteúdo programático, à antiguidade clássica e ao medieval, a primeira versão foi fortemente repudiada por associações de intelectuais dessas áreas e o Ministério da Educação decidiu elaborar um novo texto.

Para Pereira e Rodrigues:

“A segunda versão optou por, justamente, retornar à ênfase na lista de conteúdos, relatando objetivos “clássicos” do ensino de história, deixando de renovar tanto o campo teórico da escrita da história quanto as

competências intelectuais – ou, ainda, a própria dimensão cidadã – possíveis de serem exploradas com diversos conteúdos. A opção por essa lista tornou a BNCC muito próxima de uma história sem corpo e sem política, uma vez que estabelece conteúdos considerados “canônicos” e obrigatórios ao conhecimento dos estudantes e das novas gerações. Essa ideia supõe que determinados conteúdos são indispensáveis, mas, ao mesmo tempo, não problemáticos e com pouco ou nenhum sentido em relação ao tempo presente.” [2018, p. 9].

Assim, essa edição da BNCC – de 2016 – representou um regresso nas discussões acerca do ensino da História local além de declinar no que se refere às possibilidades de instituição de uma educação mais consciente, engajada e ativista. Em paralelo aos debates de professores e pesquisadores, o MEC publica, em 2017, a terceira versão da Base, a qual representou a consagração do projeto já aplicado na maioria das escolas do país e com o diferencial de uma roupagem do modo neoliberal de compreender o conhecimento. Essa visão fica clara quando consideramos a alteração na nomenclatura da estruturação dos currículos, de “objetivos e direitos de aprendizagem e desenvolvimento”, nas duas primeiras versões, para “competências e habilidades”. No entendimento da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação [ANPEd]: “Esta ‘volta’ das competências ignora todo o movimento das Diretrizes Curriculares Nacionais construídas nos últimos anos e a crítica às formas esquemáticas e não processuais de compreender os currículos”. [2017, on-line].

Em relação à quarta e atual versão, já em fase de imposição às escolas, se restringe a adicionar os componentes curriculares do Ensino Médio ao texto da terceira edição, que só se referia ao Ensino Fundamental. Sendo assim, não apresenta novidades e reafirma um projeto que, na sua essência programática exclui o passado local dos debates. Segundo Pereira e Rodrigues: “verifica-se que a aula de história foi cada vez mais esvaziada do seu potencial crítico em relação às identidades dominantes e/ou tradicionais e do seu papel de construção/reconstrução da memória”. [2018, p. 13].

Além desse panorama, a BNCC dá possibilidade para que parte dos conteúdos a serem desenvolvidos sejam escolhidos. 60% da grade escolar seria nacional e os outros 40% poderiam ser definidos pelas redes estaduais e municipais. Cabe questionar quanto tempo de aula sobraria, a partir da última versão da BNCC, para a História da cidade após o estudo dos conteúdos clássicos e de um enfoque no quadro do estado. Com isso, percebe-se que, na prática, o passado mais propínquo segue sem espaço. Não obstante, a partir de um quadro em que o dever de “crítica” da História passa a ser condenado, é temeroso que possamos nos fixar a uma posição de “romance” ao passado diante de uma educação golpeada.

Educar é lutar e libertar

As reflexões tangentes à postura docente e aos materiais cabíveis para o ensino de História local de caráter emancipador, bem como a análise das

diferentes versões da BNCC estabelecem perguntas, possibilidades e indicações para que a concepção bancária de educação seja superada. O processo de ensino/aprendizagem é dialético e, como tal, exige maleabilidade e capacidade de autocrítica. Assim sendo, não pode haver uma fórmula pronta e absoluta. Se existisse, cairíamos no sectarismo. O que deve haver é um movimento constante de aproximação com a radicalidade, ou seja, atingir a causa dos problemas entendendo seu devir.

Para Freire: “Partir do ‘saber de experiência feito’ para superá-lo não é ficar nele.” [2011, p. 98, grifos do autor]. Dessa maneira, a partir da pedagogia da partida presente no pensamento freiriano, podemos trabalhar com a noção de que a História local é, também, ferramenta para o ensino de outras Histórias através de uma práxis dinâmica e engajada. Tal panorama é concebível tendo em vista que: “[...] o regional emerge do local tal qual o nacional surge do regional e o continental do nacional como o mundial emerge do continental.” [Freire, 2011, p. 121]. Isso porque, as sociabilidades formam uma rede de significados que tem sua origem no espaço mais propínquo às coletividades.

“Perfilamos a cidade e por ela somos perfilados. Sua tarefa educativa se realiza também através do tratamento de sua memória, que não apenas guarda, mas reproduz, estende, comunica-se às gerações que chegam.” [Simon; Blanch, 2015, p. 131-132]. Com essa compreensão, podemos pensar no papel do componente curricular História no que diz respeito à preservação de fontes, seja para visibilizar culturas seja para questionar pensamentos de outrora. Isso porque, conservar registros é mecanismo para que nos instrumentalizemos para a transformação da realidade concreta – marcada por injustiças e desigualdades.

De acordo com Matos, o ensino de História: “[...] precisa estar compromissado com reflexões capazes de municiar os sujeitos a se pensarem e repensarem seu espaço e assim, mudá-lo.” [2017, p. 213]. Considerando o papel constenstador da prática, caberá aos envolvidos no processo educacional postarem-se em defesa do seu dever de desmascarar as opressões da sociedade. Os incomodados por essa prática reagirão. E nós precisaremos resistir. Para que a educação seja libertadora teremos de lutar.

Paulo Freire disse que: “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” [1994, p. 79]. Na História crítica, o mundo que comungamos tem a realidade local como ponto de partida para um ensino popular. Nela, a luta pelo fim da barbárie é coletiva. A educação é contestadora para que, citando Adorno [1995, p. 119], Auschwitz não se repita.

Referências

Guilherme José Schons é acadêmico de História – Licenciatura na Universidade Federal da Fronteira Sul [UFFS] – Campus Erechim. E-mail: guilherme.schons@estudante.uffs.edu.br

ADORNO, Theodor. Educação e emancipação. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 3ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995. [livro]

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd [2017]. Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular [BNCC] ao Conselho Nacional de Educação [CNE]. Disponível em:
http://www.anped.org.br/sites/default/files/nota_da_anped_sobre_a_entrega_da_terceira_versao_da_base_nacional_comum_curricular_abril_2017.pdf. Acesso em: 16 abr. 2020. [internet]

CASSOL, Ernesto. Ernesto Cassol: entrevista [jun. 2019]. Entrevistadores: Daniele Vichnowski; Guilherme José Schons; Maria Eduarda Varela Heerdt e Marina Letícia Zamadei. Erechim, 2019. 2 arquivos .mp4 [2 h.]. Entrevista concedida ao projeto Erechim: Campo Pequeno, Grandes Memórias. [gravação de entrevista]

DAMAZIO, Rosiane Marli Antonio. A história local como objeto de ensino nos anos iniciais: o caso brasileiro. In: Congresso Nacional de Educação, 12, 2015, Curitiba. Anais eletrônicos. Curitiba: PUCPR, 2015. v. 1, p. 4247 - 4262. Disponível em:
https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19955_11486.pdf. Acesso em: 08 jun. 2019. [anais]

FREIRE, PAULO. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 45ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. [livro]

_____. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2011. [livro]

_____. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. [livro]

MATOS, Júlia Silveira. Ensino de História e aprendizagem histórica: diálogos com Paulo Freire. Revista do PPGEA/FURG-RS, Edição especial XIX Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, p. 212-224, junho, 2017. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/6902/4527>. Acesso em: 19 mar. 2020. [artigo]

MORENO, Jean Carlos. História na Base Nacional Comum Curricular: déjà vu e novos dilemas no século XXI. História & Ensino, Londrina, v. 22, n. 1, p.07-27, 4 ago. 2016. Semestral. Disponível em:
<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/26158>. Acesso em: 07 ago. 2019. [artigo]

NASCIMENTO JÚNIOR, Manoel Caetano do. História local e o ensino de História: das reflexões conceituais às práticas pedagógicas. In: Encontro Estadual de História, 8., 2016, Feira de Santana. Anais eletrônicos. Feira de Santana: ANPUH-BA, 2016. Disponível em:
http://snh2011.anpuh.org/resources/anais/49/1477852456_ARQUIVO_Trabalhocompleto.pdf. Acesso em: 16 ago. 2019. [anais]

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. BNCC e o Passado Prático: Temporalidades e Produção de Identidades no Ensino de História. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 26, 03 set. 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/187986>. Acesso em: 02 ago. 2019. [artigo]

SILVA, Matheus Oliveira da. BNCC e o componente curricular História: como pensaram os seus críticos?. *Boletim Historiar, Aracaju*, p.85-106, abr. 2018. Trimestral. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/historiar/article/download/9551/7410>. Acesso em: 07 ago. 2019. [artigo]

SIMON, Cristiano Biazzo; BLANCH, Joan Pagès. Paulo Freire, ensino, história e os desafios da contemporaneidade. *Diálogos*, v. 19, n. 1, p. 117-142, jan.-abr., 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/33806/pdf>. Acesso em: 19 mar. 2020. [artigo]

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von. Imagem e memória. In: SAMAIN, Etienne. *O fotográfico*. São Paulo: Hucitec, 1998. [capítulo de livro]

A CONSTRUÇÃO DO SABER EXIGE FERRAMENTAS: UMA REFLEXÃO SOBRE TEORIA DA HISTÓRIA, DIDÁTICA E METODOLOGIA DE ENSINO

Igor da Silva Nunes e Tamires Celi da Silva

266

Algumas questões que certamente passam pela cabeça de todos os professores de história, desde os recém formados até mesmo os que possuem mais tempo de sala de aula são, sobre a existência de um método certo de ensinar história em sala de aula ou ainda sobre qual seria a didática adequada para o ensino, uma vez que sabemos que cada caso é um caso, cada escola é uma realidade e cada turma dentro de uma mesma escola apresentam características distintas.

Soma-se a isso as transformações que ocorreram tanto na história enquanto campo de conhecimento quanto na história escolar e os seus objetivos. O panorama atual nos permite analisar que o chamado método de ensino tradicional da história, baseado na prática discursiva e que tem como objetivo a memorização de fatos históricos bem como a história enquanto campo de conhecimento que se dedicava a refletir sobre os grandes heróis da nação e explicar o nosso passado apenas pelos vieses políticos e econômicos já não dão conta de responder a demanda social em relação ao passado.

Mas as discussões sobre qual o método mais adequado para o ensino de história na educação básica não é uma discussão do momento atual, desde as décadas de 80 e 90, profissionais da educação, pesquisadores, movimentos sociais e o próprio Estado, começaram a discutir sobre os processos educacionais e os procedimentos para o ensino.

No final da década de 90, foram produzidos os Parâmetros Curriculares Nacionais de ensino [PCN], e a disciplina de história passou a ser reconhecida como uma disciplina autônoma, com objetivos e concepções específicas dentro do ensino básico.

De acordo com Velloso uma das grandes preocupações sobre o ensino de história apresentado no PCN, era com a contextualização, ou seja, uma aprendizagem contextualizada. Podemos notar através da leitura do PCN, que é incentivado a historicizar questões do cotidiano, abordando problemáticas da sociedade contemporânea. [Velloso, 2012, p. 102]

Mas o que seria afinal essa contextualização? Percebemos que o discurso desenvolvido dentro do PCN se aproxima de um referencial de aprendizagem construtivista, onde o aluno seria encorajado a se deslocar do espaço de expectador, que ouve e memoriza as informações passadas pelo professor, para ocupar o lugar de sujeito ativo no processo de aprendizagem, na medida em que a contextualização envolveria reconhecer os saberes prévios dos alunos, para serem desenvolvidos como temas geradores.

Nota-se que no processo de ensino atual, é preciso deslocar também a prática pedagógica do professor, que se no passado era meramente discursiva, hoje requer o uso de várias linguagens culturais que servem de ferramenta ao ensino e de metodologias para articula-las em sala de aula, no entanto, esse processo não é feito unicamente pelo professor, mas construído pelos alunos, em conjunto com o professor.

Essas ferramentas as quais nos referimos, trata-se das fontes históricas, e possuem o objetivo de mediar a construção do saber histórico escolar. No entanto não se trata somente de reproduzir em sala de aula o discurso contido na fonte, mas sim de problematizá-lo.

Neste sentido, o ensino de história na escola, se aproxima da fronteira entre a história acadêmica, porém, é preciso se ter em mente que não se trata de levar para a sala de aula teses, dissertações ou monografias para serem apresentadas aos alunos ou mesmo esperar produções em tal nível, uma vez que o objetivo da sala de aula não é a formação de pequenos historiadores profissionais.

No que tange o papel do ensino de história na educação básica, os objetivos se mostram articulados a importância para a formação de identidades, que leve em conta aspectos locais e globais do mundo contemporâneo, conduzindo a uma formação cidadã. A história, vista nesta perspectiva passa a assumir um caráter de conhecimento, experiência e prática social.

Monteiro e Pena nos chama atenção para o fato de que pesquisas que tomam o ensino de história como proposta para análise, devem considerar que tal objeto se encontra em um lugar de fronteira marcado pela especificidade da prática pedagógica e pela especificidade da história. Nessa perspectiva, é necessário mobilizar tanto instrumental teórico da educação, quanto da história no que diz respeito a pesquisa sobre ensino de história e sobre a construção de metodologias. [Monteiro e Pena, 2011, p. 192]

Temos então que, elaborar um quadro teórico relativo à abordagem da produção do conhecimento histórico em sala de aula, passa pela articulação de conhecimentos relacionados ao currículo escolar, da didática e da teoria da história, possibilitando assim, localizar a discussão sobre os saberes e sobre a abordagem metodológica que envolve a sua constituição.

O que se espera da história em sala de aula?

Como apontado anteriormente, o ensino de história na educação básica, está associada a construção da identidade, visando formação para o exercício da cidadania, no entanto, tal conceito deve ser pensado não apenas dentro de uma perspectiva política, mas também em seu aspecto social.

Cabe então ao professor traçar estratégias de ensino ancorada em práticas pedagógicas que criem condições para que os educandos possam refletor sobre questões da vida cotidiana como valores e práticas sociais,

representações construídas historicamente a respeito dos diversos grupos sociais e as mudanças destas representações. Tal operação, deve necessariamente relacionar os conteúdos a serem ministrados com o cotidiano dos alunos, considerando aspectos locais, porém sem desconsideração a dimensão de conexão global.

Assim, nesse seguimento, podemos localizar a fronteira entre a dimensão teórica do ensino de história e a dimensão prática, que no caso dessa disciplina, apresenta características específicas.

Para o historiador e estudioso da teoria da história, Jonh Rüsen, a história é a ciência do cotidiano. As reflexões de Rüsen, objetivam pensar o lugar do conhecimento histórico focando no seu aspecto social e cultural. Traçando o paralelo com a frase *História Magistra Vitae*, Rüsen argumenta que no passado ocidental a história tinha como finalidade demandas práticas da sociedade, se orientado pela moral e por problemas do cotidiano, ao contrário do quadro historiográfico contemporâneo, que tende a direcionar a sua atenção para problemas de cunho teórico e empíricos, cognitivos e metodológico, esvaziando o sentido da história enquanto mestre da vida. [Rüsen, 2006, p. 8]

Tal reflexão se torna necessária no que tange a prática de ensino de história escolar e suas funções, entretanto, é preciso destacar, que o professor do ensino básico de história, não deve ter uma postura de distanciamento em relação a teoria, uma vez que, segundo José Carlos Reis:

“Para ser competente na análise das fontes primárias e secundárias, ele precisa ter uma formação interna, lógico-teórica, epistemológica, axiológica, ético-política, e precisa conhecer profundamente a história da historiografia, pois afinal, ‘analisa e interpreta, produz leituras e cria sentidos’”. [Reis, 2019, p. 16]

É preciso um movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer, é preciso muito além de saber o que ensinar, no caso dos conteúdos, e é preciso mais do que saber as teorias de aprendizagem. O professor de história, precisa estar em diálogo constante com a teoria e metodologia da história em seus aspectos teóricos, cognitivos e metodológicos, para evitar justamente, a perda de consciência sobre o sentido daquilo que se ensina.

O conceito de *práxis*, pode nos auxiliar a potencializar a discussão sobre o papel do ensino de história, uma vez que o esforço em articular teoria e prática é algo posto pelo próprio PCN de história e pelas diretrizes. É significativo destacar que tal conceito foi elaborado e reelaborado por diversos autores e por isso possui significados distintos.

Assim, optamos pela abordagem proposta por Paulo Freire, que entende *práxis* como “unidade dialética entre teoria e prática”. Temos assim, que a *práxis* é uma forma de atuação, alicerçada na teoria gerando impactos na realidade e alicerçando também a teoria. É um exercício onde agimos, refletimos sobre nossas ações e usamos o resultado dessa reflexão para

orientar novas ações. É uma forma de evitar que a teoria seja descolada da realidade social do indivíduo e que esse por sua vez não engaje em ações sem um mero horizonte, "Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação". [Freire, 1988, p. 122]

Percebemos que a didática da história perpassa pelas funções práticas do conhecimento histórico, e essa última deve ser reconhecida e articulada aos conceitos e trabalhos pedagógicos.

É nesse ponto que podemos perceber a interação entre o trabalho docente do professor de história e o trabalho do historiador acadêmico. Tal exercício requer do professor conhecimentos teórico-metodológicos que dizem respeito a produção do conhecimento histórico enquanto disciplina, uma vez que a historiografia acadêmica é uma das ferramentas para a construção do ensino.

O docente precisa ter domínio dos métodos de construção da narrativa utilizados e domínio da discussão historiográfica, uma vez que o conhecimento acadêmico não ocorre de forma isolada da sociedade e do seu tempo, reconhecendo que a renovação historiográfica é fruto de problemáticas do presente e de demandas sociais.

Ter domínio dos métodos de produção do conhecimento histórico acadêmico, permite com que o professor possa selecionar as discussões e reelaborar o conteúdo e problematizá-lo em sala de aula de forma apropriada, evitando assim a mera repetição descontextualizada.

Usando as ferramentas: didática da história, teoria e ensino

Como discutido, o ofício do professor de história exige deste uma articulação entre a história acadêmica e a história escolar. Essa articulação, como vimos, não se dá de forma espontânea. É preciso uma pedagogização do conteúdo, isto é, é preciso uma criação específica dos saberes que de uma dimensão do conhecimento para o ensino.

Shulman, ao tratar sobre a reelaboração dos conteúdos para a sala de aula, aponta alguns caminhos, que se inicia pela preparação do texto a ser trabalhado, articulando uma crítica. O segundo passo, seria a representação das ideias na forma de novas analogias que permitam transformar o conteúdo em uma linguagem didática e acessível. O terceiro passo, a seleção da metodologia a ser utilizada e por fim, a adequação da metodologia para as diferentes turmas e níveis de ensino. [Shulman, 1987, apud Monteiro e Pena, 2011, p. 200]

As propostas de Schulman nos permitem demarcar a especificidade do saber escolar, que traz demandas próprias em relação ao saber histórico acadêmico. No entanto, isso não exclui a necessidade tal saber na prática docente. O saber produzido na academia, deve ser entendido como uma ferramenta de trabalho do professor de história, uma vez que através dessa

produção é possível levar novas discussões, propor novas metodologias de aprendizado e novas linguagens.

Mas é preciso uma reelaboração, a pedagogização do conteúdo. É nessa reelaboração pedagógica que teoria e metodologia da história se encontram com a didática e as teorias da aprendizagem com as propostas curriculares. Nesse processo, as estratégias de ensino escolhidas pelo professor de história precisam dialogar com o conteúdo a ser ensinado, além de dialogar com a proposta curricular definida.

Nesse caminho, quando falamos de ensino de história, estamos lidando com a aprendizagem que se articula ao objetivo do domínio cognitivo, ou seja, espera-se do estudante a capacidade do uso da cognição para compreender, memorizar, aplicar conceitos e elaborar sínteses, analisar e avaliar situações.

De acordo com Miranda e Magalhães Junior, nos anos 70, em um diálogo com áreas com a psicopedagogia construtivista, surgiu o campo de estudos em cognição histórica. Objetivando analisar como os alunos compreendem noções históricas como verdade, veracidade, entre outros. É uma área interessante, dado que ao refletimos sobre as noções que nossos alunos trazem, e sobre conceitos e ideias caras ao ensino de história, podemos perceber variáveis e invariáveis que fazem parte da cultura, da trajetória dos indivíduos. [Miranda e Magalhães, 2014, p. 97]

Nesse sentido, cabe ao professor buscar estratégias que potencializem o desenvolvimento cognitivo dos alunos, preferencialmente as que se encontram no campo da cognição e as teorias interacionistas, uma vez que tais teorias apresentam uma base dialética, onde há interação entre o sujeito e objeto.

Tais teorias dialogam com as diretrizes dos PCN, uma vez que apontam para um ensino onde o estudante ocupe um papel ativo na construção do seu conhecimento. Nessa vertente, a possibilidade de trocas de saberes na sala de aula, a aproximação entre o estudado e o vivido, e a integração se tornam efetivas na prática de ensino-aprendizagem.

Tal como hoje, as teorias e metodologias da história procuram evidenciar a participação de diversos sujeitos na construção da história em diversas áreas, o professor, ao adotar tal postura, cria condições de uma ação reflexiva e prática: os alunos aprendem e constroem a história.

O saber produzido em sala de aula, é o produto final da operação historiográfica escolar, e os conhecimentos do campo da teoria da história, podem contribuir com o professor no processo de construção dessa operação, uma vez que o saber histórico escolar é fruto do diálogo de sujeitos de lugares diversos, uma pluralidade de fontes e leituras, além de ser permanentemente construído, de acordo com objetivos sócias e pedagógicos.

Considerações finais

Este texto não pretende esgotar as discussões, mas compartilhar reflexões que vem sendo feita por dois professores e historiadores iniciantes. Cientes da dificuldade de se ensinar, dado as precariedades do próprio sistema de ensino, e também ao desgaste que a profissão vem sendo submetida, as ideias aqui são colocadas como uma forma de poder pensar em estratégias que aproximem os diálogos entre os professores de história do ensino regular com a produção acadêmica. Embora para alguns exista uma distância entre os dois, o que pretendemos demonstrar é que ela deve ser a menor possível, pois as duas devem caminhar conjuntamente.

Referências

Igor da Silva Nunes é professor de História na rede estadual de Minas Gerais e em preparatórios para o Enem. Graduado em História pelo Centro Universitário de Belo Horizonte [UNI-BH]. e-mail: igorsn85@gmail.com

Tamires Celi da Silva é professora em cursos preparatórios para vestibulares. Graduada em História [UNI-BH] e pós-graduanda em Metodologia do Ensino de História [UNINTER]. e-mail: tamiresceli@hotmail.com

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 18^o ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1988.

MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo; JUNIOR, Antonio Germano Magalhães. "Didática da História, Cognição Histórica e Educação Histórica: Possibilidades Para a Formação do Historiador" in *REVISTA DE TEORIA DA HISTÓRIA*, vol. 12, n. 2, Dez, 2014, p. 97.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araujo. "Ensino de História: Saberes em Lugar de Fronteira" in *EDUCAÇÃO & REALIDADE*, vol. 36, n. 1, Jan – Abr, 2011, p. 200.

REIS, José Carlos. *O Lugar Central da Teoria-Metodologia na Cultura Histórica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

RÜSEN, Jörn. "Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão" in *PRÁXIA EDUCATIVA*, vol. 1. n. 2, Jul – Dez, 2006, p. 8.

VELLOSO, Luciana. "Uma análise dos Parâmetros Curriculares de História para o Ensino Fundamental: propostas e possibilidades" in *DIALOGOS*, vol. 6, n. 6, Jan – Dez, 2012, p. 102.

CULPADO OU INOCENTE: ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DO JULGAMENTO DE GETÚLIO VARGAS

Ingrid Taylana Machado

272

O presente trabalho foi desenvolvido no Colégio Estadual João XXIII - Ensino Fundamental, Médio e Profissional, localizado em Irati-PR, por meio do subprojeto História de iniciação à docência, PIBID, que tem por objetivo elevar a formação dos acadêmicos, com base nas experiências em sala de aula e contribuir para a articulação entre teoria e a prática, o PIBID/História é supervisionado pela professora Fabiana de Godoy Rocha, docente regente de turma.

A extensão proporciona uma gama diversificada de experiências, possibilitando a interação com a futura profissão. Assim como baliza, Clárcio Ivan Schneider [2014] os graduandos que participam do programa, tem estímulos as capacidades diferenciadas, em relação aos demais alunos e alunas, uma vez que desenvolvem habilidades e competências no campo de trabalho, obtendo experiências ímpares da prática, a saída do meio teórico vinculado dentro da instituição para a vivência da prática em sala de aula.

Durante o primeiro semestre do ano de 2016, desenvolvemos o trabalho sobre a Era Vargas, julgando ser inocente ou culpado de suas ações durante seu governo, por meio de um debate, com os alunos e alunas do terceiro ano do Ensino Médio. Houve inicialmente o planejamento da atividade, o reconhecimento dos discentes, para com a temática, a troca de conhecimento, sempre levando em conta, que o aluno e a aluna não são um ser nulo de saber. Consigo trazem sempre cargas de conhecimentos a partir do seu meio de vivencia.

Estabelecemos o vínculo entre o passado e o presente, contexto histórico e as principais problemáticas, bases econômicas e políticas. Vargas, é um personagem épico para a história do Brasil, em uma linha tênue de herói e vilão, sendo assim a sala se dissipou em duas partes, em defesa e a favor de Getúlio, a partir deste ponto, deu-se início às pesquisas em grupo, sob supervisão dos pibidianos. Os pibidianos e pibidianas são no seu total doze, divididos em duas equipes seis alunos e alunas da graduação em História da Universidade Estadual do Centro-Oeste, localizada no campus de Irati-PR presentes no Colégio Estadual João XXIII Ensino Profissional, Médio e Profissionalizante.

De acordo com o modelo metodológico proposto, eles estariam agindo como acusação e defesa do réu, Vargas. Ou seja, tomando partido nas discussões e tendo que mostrar as suas perspectivas de acordo com aspectos contra e a favor, no contexto da Era Vargas. Levando em consideração a coerência em suas declarações, a contextualização histórica, ligando com acontecimentos presentes, todos os argumentos plausíveis para o debate.

Educar vai além da capacidade de decorar dos alunos, problematizar é necessário, e foi o eixo norteador da atividade realizada. Fazer com que o processo de ensino-aprendizagem se torne dinâmico e estimulante pela procura de saber.

O subprojeto de História desvinculou-se da prática tradicional de ensino seguindo um modelo diferenciado, utilizando assim o debate como forma de desenvolvimento na argumentação e no senso de problematização dos estudantes, em meio aos fatos promovendo à oratória, constituindo o vínculo de trabalho em equipe e a organização. Ao fim, ficaria a escolha do júri sobre Vargas ser culpado ou inocente, mas procurou acima de tudo priorizar o grande vencedor, o saber.

Objetivos

A experiência com os alunos e alunas do terceiro ano, com base nas arguições dos pibidianos e pibidianas, objetivou desenvolver com os discentes a problematização e reflexão acerca do governo de Getúlio Vargas, ícone da história nacional, compreendendo o período denominado “Era Vargas” bem como seu ápice e declínio. Para posteriormente desenvolver o debate e julgamento acerca da representação contraditória na história.

Os conteúdos trabalhados na aula expositiva buscaram desenvolver a consciência política e histórica, a partir da abordagem teórica que alçou identificar os benefícios da revolução de 1930 e o fim da política elitista café com leite, os principais pontos da constituição de 1934 e o começo do período constitucional. Estabelecendo a elementar reflexão sobre a legitimação de Getúlio Vargas para o estabelecimento do Estado Novo e como a população compreendeu este fato, produzindo conhecimento acerca de teses relacionadas ao comunismo, tratando da identificação dos principais investimentos deste governo na economia, educação, bem como na infraestrutura.

Desta forma, com o conteúdo possibilitando aos alunos e alunas associar os fatos ocorridos na Europa com a Segunda Guerra Mundial e quais as características associadas a Getúlio Vargas simpatizavam com o fascismo e as implicações perante isto, estabelecendo o período que se desenvolveu o queremismo entre o fim do estado novo e o início do novo governo de Vargas, analisando a crise que levou Getúlio Vargas ao suicídio, problematizando a historicização das cartas deixadas por ele, para desenvolver nos estudantes o interesse pelo tema abordado, assim como incentivar os discentes a entender a importância histórica deste momento vivido no Brasil.

Objetivou-se tencionar estas problemáticas, todavia instigando os alunos e alunas à pesquisa de conteúdo, para que o debate fosse efetivado, os dois grupos compilaram argumentos de ataque e defesa de Vargas, e por fim o julgamento. Para além, pensamos na importância destas atividades não somente para os alunos e alunas, mas também para os pibidianos [a] no desenvolvimento enquanto profissionais de ensino de História.

Metodologia

Buscamos formas diversificadas para o ensino de História, desvinculando de métodos tradicionais, saindo da dicotomia, ensino e livro didático, “a aula de História é assim compreendida como espaço de interação e de experimentação” [MEINERZ, 2013, p.104]. O desenvolvimento do trabalho em sala de aula não vê limites, quando trata-se da busca pelo conhecimento. Este processo, se vinculado ao método de pesquisa diversificado, abre as portas para a criticidade

Um recorte temporal e teórico extenso como o presente exige as mais diversas formas de abordagem, estratégias como a exposição dialogada, a configuração em grupos, o debate construído a partir do uso da investigação em vários recursos, tais como biblioteca, obras cinematográficas e fotografias.

O trabalho metódico, atrelado aos recursos de pesquisa, acaba por agregar um potencial maior de problematização do tema e do desenvolvimento de uma consciência histórica, atraindo os discentes não só para a construção do saber, mas também para uma aproximação com o ofício de um historiador, no sentido da procura por vestígios, da contextualização e a síntese entre o conhecimento prévio e o adquirido.

Os trinta e seis estudantes do 3º A do Colégio Estadual João XXII do turno da manhã, foram divididos de forma aleatória em duas equipes de dezoito pessoas, após a aula expositiva sobre a Era Vargas. Por meio de sorteio ficou elencado que o grupo 1 defenderia Vargas e seus feitos com apoio de três pibidianos e pibidianas, e o grupo 2 atacaria Vargas pelos seus atos recebendo o mesmo apoio dos docentes.

A aula expositiva de conteúdo percorreu três horas aulas, uma aula fora utilizada para a organização e explicitação da atividade, outras três aulas para a pesquisa e duas para o debate. Ao longo das arguições se alternava entre uma equipe e outra iniciar os questionamentos, a réplica contou com cinco minutos, a tréplica quatro minutos e a quadruplica 2 minutos, desta forma ocorreu nas duas aulas, um grupo instigando o outro a criticidade de pensamento sobre o governo Vargas. Durante as duas aulas do julgamento e debate, uma pedagoga e uma professora fizeram a composição do júri para decidir se Vargas foi culpado ou inocente em suas decisões, perante ao povo, com embasamento nos pontos apresentados pelos alunos e alunas.

Resultados

Ao longo das aulas e do debate, a construção do saber proporcionou aos alunos e alunas o contato com a reflexão crítica da sociedade, interligando passado e presente, possibilitando as problematizações sociais forma geral, tanto o eixo econômico, político e social, aguçando o senso crítico e a desenvoltura argumentativa perante aos conhecimentos adquiridos. Levando em conta, todos os aspectos envolvidos, tais como a dinâmica trabalhada, os níveis alcançados foram satisfatórios, em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

Constituímos o trabalho em diferentes escalas, desde seu início com a movimentação dos alunos [a] em busca de conteúdo, ou seja, o material teórico, até o debate final, onde demonstraram o seu interesse e domínio da temática, expressados na oralidade e a forma como construíram os argumentos. Aos pibidianos e pibidianas, foi possível percorrer a ponte entre a teoria adquirida na graduação para a prática em sala de aula, sob a ótica da experimentação, agindo como agentes, no presente trabalho, de organização e na busca pelo conhecimento.

O debate fez o uso do lúdico e outros métodos transversais no processo de ensino-aprendizagem trazendo consigo, o prazer e o aprender, constituído em um só. O lúdico e o estímulo, são tencionados a prender a atenção dos estudantes. Para além, por ser um método diferenciado, dinâmico, aguça o senso de competição, liderança, argumentação, busca pelo conhecimento, acentuando à vontade para o saber, como coloca Euclides Redin [2000], o lúdico é a mediação universal para o desenvolvimento e a construção de todas as habilidades humanas, estas interações podem desenvolver a capacidade de raciocínio lógico, bem como o desenvolvimento social e cognitivo. A vivência do dia-a-dia demuda um cotidiano algumas vezes maçante professor, quadro e giz.

Com o decorrer do debate os discentes puderam responder questões referentes do seu país ao longo da História, possibilitando o entendimento de uma parte da política nacional. Nas fotografias abaixo observamos os alunos e alunas durante o debate, juntamente com os pibidianos e pibidianas.



Fonte: Acervo pessoal. Alunos do Colégio Estadual João XXIII - Ensino Fundamental, Médio e Profissional, após o júri simulado.

O que percebemos ao fim da atividade e da aplicação do conteúdo, foi majoritariamente os discentes interessados pela temática Vargas,

demonstrando interesse e reflexão pelo conteúdo estudado, aguçando o senso crítico para questões política e sociais no Brasil.

Uma ponte entre a teoria e a prática: pibid história e a construção do profissional de história

Algo importante a ser evidenciado trata-se da simultânea troca de conhecimento que é arrolada no espaço escolar, pois os pibidianos [a] aprendem juntamente com os alunos e alunas a cada comutação de experiências. Para tanto, pensando na relevância para os discentes universitários do programa de docência, fazemos a utilização do aporte teórico construído sobre ensino da história e PIBID, teorizado pelos autores Ferreira e Scheneider [2015].

Os historiadores especialistas em ensino e educação histórica Ferreira e Scheneider [2015] enfatizam que o PIBID oportuniza aos bolsistas o desenvolvimento da consciência histórica do seu campo de trabalho, de formação e da profissão, pois o PIBID se elenca em uma tríade ensino, pesquisa e extensão “proporcionando um contato de maior intensidade dos bolsistas , futuros professores, com seu campo de trabalho, uma vez que o projeto envolve o planejamento da ação didática, centrado na observação, na pesquisa, na experimentação e na intervenção” [FERREIRA; SCHNEIDER, 2015, p.2].

Durante o decorrer da graduação a universidade oferece a experiência do Estágio Supervisionado I e II. O Estágio Curricular I compõe 118 horas, já o Estágio Curricular II são 56 horas, estando centrados no 3º e 4º ano da graduação, para a inserção dos estudantes em sala de aula, efetivando a experimentação da profissão, “o Estágio curricular e o PIBID proporcionam aos licenciados o contato com o imprevisito, descoberto aos poucos pela convivência através da inserção no cotidiano escolar” [FERREIRA; SCHNEIDER, 2015, p.5].

A entrada no espaço escolar, não somente estar em sala de aula, mas estabelecer contato tudo ao seu entorno, outros profissionais seja eles funcionários [as] ou professores [as], bem como, a vivencia do espaço biblioteca, secretária, sala de informática e os diferenciados espaços, faz com que os estudantes façam uma inserção enquanto futuros docentes.

Como baliza histórica Ferreira e Scheneider [2015] se trata de um leque de aprendizagem, pois tanto o estágio como o programa fomentam um desenvolvimento plural, pautado tanto nas metodologias de ensino aprendizagem, mas também no reconhecimento do campo profissional e de gestão escolar. “O PIBID é entendido como um programa que pode agregar novos significados ao Ensino, dando espaço para diferentes intervenções neste campo, auxiliando na necessária e urgente ressignificação da formação do profissional de História” [FERREIRA; SCHNEIDER, 2015, p.7].

O PIBID/História propõe entrar em sala de aula nas intervenções fazendo problemáticas que conciliem o ensino e o lúdico, com base nas experiências para possamos refletir a aprendizagem desenvolvida, durante a construção

do conhecimento, que obtemos em sala de aula, vivenciando as adversidades da escola pública, como evasão escolar, violência, desinteresse, alunos e alunas desestimulados, possibilitando a reflexão sobre a educação histórica, assim como os próprios métodos de ensino-aprendizagem para os futuros docentes, possibilitando a constituição enquanto profissional de ensino. [...] o conhecimento não é dado nem na bagagem hereditária nem nas estruturas dos objetos: é construído, na sua forma e no seu conteúdo, por um processo de interação radical entre o sujeito e o meio, processo ativado pela ação do sujeito, mas de forma nenhuma independente da estimulação do meio. O que se quer dizer é que o meio, por si só, não constitui estímulo. E o sujeito, por si só, não se constitui sujeito sem mediação do meio; meio físico e social. É nesta direção que vai a concepção piagetiana de aprendizagem: sem aprendizagem o desenvolvimento é bloqueado, mas só a aprendizagem não faz o desenvolvimento. O desenvolvimento é a condição prévia da aprendizagem; a aprendizagem, por sua vez, é a condição do avanço do desenvolvimento. [BECKER 1993, p. 25]

Entendemos que o conhecimento é algo construído gradativamente, e pensamos o PIBID, como elementar neste processo, para o pensar profissional, tencionado na identidade de ser professor (a), pois a partir da prática que ganhamos a experiência frente as adversidades posicionadas. Fortalecendo a formação profissional, pois faz uma ponte entre a teoria e a prática, em consonância com os saberes e experiências com base na atuação em sala de aula, “o campo formativo a partir do estímulo à formação da consciência histórica dos futuros professores de História para com o seu campo de atuação é meta central do subprojeto” [FERREIRA; SCHNEIDER, 2015, p.8,9].

A identidade enquanto professores [as] acaba sendo construída a partir de experiências intensas como estas vivenciada pelos discentes graduandos em história, uma vez que o PIBID se integra em uma constituição única de formação de consciência histórica, “desenvolvimento da consciência histórica torna-se essencial para a formação profissional dos licenciados. Eles conseguem aliar às experiências práticas na escola as teorias debatidas na universidade a fim de orientar suas concepções de ensino, de história e de sociedade” [FERREIRA; SCHNEIDER, 2015, p.9].

Para além, o programa de docência, possibilita uma ponte entre a universidade e escola pública, levando os acadêmicos e acadêmicas da graduação da disciplina histórica, para o espaço escolar com o intuito da ressignificação do ensino e construir.

Considerações finais

Como o modelo de ensino brasileiro exige métodos avaliativos durante o processo de aprendizagem, os pibidianos [a] analisaram o comportamento e a participação frente ao debate e o julgamento de Vargas, pois, a proposta é que todos os alunos e alunas contribuíssem com pelo menos uma fala e assiduamente no processo de pesquisa. Observando os resultados orais sobre os conhecimentos adquiridos direcionadas sobre a experiência do

juízo, o PIBID agindo como auxiliar na construção positiva de sujeitos “e se essa construção é sinônimo de ressignificação do próprio campo formativo, o pibid não deveria ser apenas para alguns acadêmicos, mas para todos” [FERREIRA; SCHNEIDER, 2015, p.21].

O Debate, concomitante com o júri simulado, sobre a Era Vargas, tratando enquanto inocente ou culpado, visou o senso de problematização de fatos históricos pelos alunos do Ensino Médio. Tal trabalho gerou reflexões profundas sobre o eixo principal, Vargas sendo herói ou vilão, juntamente com a problemática do universo político brasileiro atual.

Após as arguições, o consenso decidiu por declarar Getúlio Vargas, culpado, por todas as questões argumentadas ocorridas durante seu governo. O subprojeto História desempenhou o papel proposto, com as contribuições no decorrer da atividade, para o desenvolvimento da criticidade, consciência histórica dos discentes e a busca pelo conhecimento, não somente se atendo ao conteúdo dado pelo livro didático.

Bem como, houve o seu enriquecimento como profissional, com a possibilidade de atuar em sala de aula, juntamente com aproximação com a realidade escolar, presenciando os desafios do meio, pois “os pibidianos estendem na escola relações com os debates feitos na Universidade favorecendo, dessa forma, cotidianamente, o desenvolvimento de novas habilidades e de novas competências” [FERREIRA; SCHNEIDER, 2015, p.12].

Ao fim, as experiências pibidianas abrem uma dimensão de problemáticas para serem desenvolvidas, cada uma com suas nuances únicas, onde no debate final o grande vencedor é o conhecimento adquirido, levado para a vida.

REFERÊNCIAS

Ingrid Taylana Machado: Mestranda em História - História e Regiões na UNICENTRO, (Universidade Estadual do Centro - Oeste). Possui graduação em História - UNICENTRO (Universidade Estadual do Centro - Oeste) campus Irati (2017). Pesquisa temas relacionados a Relações de Gênero, História das Mulheres, Práticas e Representações, Saberes Populares, História Cultural, Partos, Ensino de História. E-mail: ingridtaylana@hotmail.com.

ABREU, Martha & SOIHET, Rachel (orgs). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra: 2003.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor**. Petrópolis: Vozes, 1993.

FERREIRA, Silveria Aparecida; SCHNEIDER, Clárcio Ivan. **As contribuições do subprojeto PIBID/história da UNICENTRO para a profissionalização docente, Irati-pr [2012-2014]**. Irati: História & Ensino, v. 20, p. 31-58, 2015.

MEINERZ, Carla Beatriz. **Jogar com a história em sala de aula.** In: GIACOMINI, M; PEREIRA, N. M. Jogo e ensino de história. Porto alegre. 2013.

LEE, Peter. **Em direção a um conceito de literacia histórica.** In: Educar, Curitiba, p. 131-150, 2006.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975. REDIN, Euclides. O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca. Porto Alegre: Mediação, 2000.

SILVA, A.F.F; E. C. M, SANTOS. **A Importância do brincar na educação,** 2009.

SCHENEIDER; Claércio Ivan; FERREIRA, Silvéria Aparecida. **As contribuições do subprojeto PIBID/ História da Unicentro para a profissionalização docente, IratiPR [2012-2014].** História e Ensino, Londrina, v. 20, n. 2, p. 31-58, jul./dez. 2014.

VARGAS, Getúlio. **Diário – Volume I: 1930-1936.** [Apresentação de Celina Vargas do Amaral Peixoto; edição de Leda Soares]. São Paulo: Siciliano; Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1995.

VARGAS, Getúlio. **Diário – Volume II: 1937-1942.** [Apresentação de Celina Vargas do Amaral Peixoto; edição de Leda Soares]. São Paulo: Siciliano; Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1995.

UN RECORRIDO SOBRE EL TIEMPO HISTÓRICO Y SU APLICABILIDAD

Jhonatan Ruiz Ortiz

Para poder iniciar con todo el recorrido sobre el "Tiempo Histórico" es importante en un primer momento hablar sobre Moradiellos [2011] quien explica la transformación que ha sufrido la historia desde sus inicios cuando se consideraba dicha disciplina como un elemento aislado de la ciencia pero que por medio de su desarrollo le permitió convertirse en una ciencia a pesar de su adopción del método científico con enfoque positivista de las en un primer momento. Hacia el siglo XX dicho desarrollo continúa cuando esta ciencia se fusiona con los métodos históricos y nacen las subdisciplinas de la historia para facilitar su comprensión y estudio, de igual manera nos deja claro que la historia no necesariamente necesita del método científico o del positivismo para poder establecerse como ciencia, ni tampoco para poderse estudiar, ya que existen múltiples métodos historiográficos que permiten el estudio de la historia, sin dejar atrás la importancia de preguntarnos ¿Qué es una fuente? y ¿Qué se puede tomar como fuente?, o la concepción de que existen corrientes en la historia cuantitativas y cualitativas; y que dependiendo el enfoque metodológico se debe escoger la más acorde al proceso que se quiera realizar.

Para poder continuar con la contextualización sobre el "Tiempo Histórico" en un segundo momento se tratan a los autores Feliu & Hernández [2011] quienes nos comentan sobre la importancia de que nuestros estudiantes comprendan el tiempo, pero aún más allá que entiendan el tiempo histórico, para este proceso los autores proponen trabajar en ellos la sucesión, la posición en el tiempo, la reversibilidad, la simultaneidad, la continuidad y el cambio; que son conceptos claves y necesarios como primer paso para poder entender su importancia y poder aplicar este término que a veces resulta un poco confuso para nosotros como docentes.

Según Feliu & Hernández [2011] se deben incentivar a nuestros estudiantes en algunas habilidades claves para el desarrollo del tiempo y del tiempo histórico, tales como medir el tiempo y el tiempo histórico, utilizar la cotidianidad para la aplicación de temáticas, hacer énfasis en la utilización de herramientas que permiten medir el tiempo, tener en cuenta el tiempo vivido, percibido y concebido de los niños, así como otras actividades que permiten que los niños se apropien de las temáticas propuestas, como la representación gráfica del tiempo.

Teniendo en cuenta estos dos primeros textos es pertinente tratar algunas temáticas que proponen los autores desde perspectivas diferentes, inicialmente el autor Moradiellos [2011] hace una descripción exhaustiva de la evolución de la historia, donde nos pone de presente como la misma ha logrado salir del método científico positivista, para encontrar otras corrientes que le permiten a los historiadores y en nuestro caso como docentes, tratar las temáticas de historia desde otras perspectivas; y esto es lo que nos permite, precisamente, el tiempo histórico, observar la

historia no como esa materia aburrida, sino como una ciencia que permite la comprensión del presente y del futuro, teniendo en cuenta nuestro pasado. Para que los estudiantes logren esa apropiación del tiempo histórico, toca tratar varios conceptos los cuales comentan los autores Feliu & Hernández [2011], uno de ellos es la *sucesión*, la cual permite que el estudiante entienda que los hechos tienen un antes y un después que debe ser analizado para comprender ese hecho; otro concepto es la *posición en el tiempo*, el cual ubica en un presente, pasado o futuro el hecho que se esté estudiando; otro concepto es la *reversibilidad* el cual permite ver el hecho en todas las direcciones posibles aunque desde mi perspectiva consideraría que es un poco complejo de manejar en niños, sería un concepto para analizar con estudiantes de secundaria; otro concepto a tratar es la *simultaneidad*, el cual permite observar que mientras ese hecho estaba ocurriendo, muchos otros hechos sucedían a la par, ya fuera en el mismo lugar o en diferentes contextos, este sería al modo de ver el concepto más importante, porque permite abrir la malgama de creatividad e imaginación en los estudiantes al poder idealizar lo que sucedía simultáneamente, adicional la educación se centra algunas veces en los pensamientos eurocentristas y este concepto permitiría ver que está sucediendo en otros espacios; y los últimos conceptos son *continuidad y cambio*, los cuales analizan los elementos que se han transformado o que continúan siendo iguales en el tiempo.

Por eso al reflexionar al respecto, las temáticas que se deben de enseñar en la escuela son pertinentes para muchas conceptualizaciones de nuestro contexto, pero si los estudiantes no se apropian de estos conceptos que maneja el tiempo histórico, de nada servirá que aprendan por aprender sobre determinado hecho que haya ocurrido en el pasado, porque el estudiante no encontrará la aplicación adecuada del mismo en su contexto, pero claramente en un lugar más importante poder entender su ahora.

Hay algo con lo que concuerdan los autores de ambos textos, y que considero es muy importante para la apropiación de los hechos y del tiempo histórico, y son las *fuentes historiográficas*; como lo comenta Moradiellos [2011], las fuentes pueden ser primarias si se toman directamente desde donde surgió el hecho y secundarias si son tomadas de otros autores que ya trabajaron las fuentes primarias. Lo más enriquecedor de esto es que las *fuentes* no se centran solo en textos y escritos, como erróneamente lo hacen en la escuela, sino que también se pueden tratar a través de imágenes, videos, películas, estadísticas, testimonios, observando edificios y herramientas que se hayan utilizado en otras épocas, como múltiples tipos de fuentes que existen en la actualidad. Y esto es algo que también dejan claro los autores Feliu & Hernández [2011], al hacer énfasis en las actividades que proponen en cada uno de los ítems que ellos plantean, ya que esas actividades toman diferentes *fuentes* para que los estudiantes se puedan apropiar de la temática o del hecho que se vaya a estudiar.

Por otro lado, es interesante la propuesta que mencionan Feliu & Hernández [2011], que han hecho otros autores sobre generar diferentes ópticas de los periodos de la historia, porque como lo mencionan ellos las etapas que se proponen generalmente son muy dispares y pueden generar confusión en los estudiantes, por tal motivo sería pertinente observar estos periodos

desde otras perspectivas como las que los autores mencionan, ya sean por los modos de producción, por los modos económicos, y porque no proponer unos modos culturales, sociales, educativos, entre otros.

Dentro de los *métodos historiográficos* que expone Moradiellos [2011], se podría tomar para la aplicación en la escuela el Método Micro histórico (aunque claro teniendo en cuenta el contexto de la escuela), debido a que este toma en cuenta la relación espacio – tiempo, y se conceptualiza desde lo más mínimo de la escala de análisis y se aprovecha al máximo las fuentes que se toman para su desarrollo, esto va a permitir que el estudiante puede realizar la aplicación de los nociones aprendidas para el tiempo histórico de manera más eficiente y fácil, ya que pudiendo observar desde algo tan mínimo el estudiante podrá tener en cuenta cada punto y luego poderlo llevar a un contexto macro.

El inconveniente está en cambiar el pensamiento de los estudiantes que están en formación, la idea no es formar historiadores, sino estudiantes aptos para entender y comprender la historia no solo de su país, sino la del mundo en general, pero el inconveniente está al finalizar la etapa secundaria de cada estudiante, porque “parece que al finalizar la escolaridad obligatoria los aprendizajes del alumnado sobre la historia están formados por una serie de elementos aislados, hechos, personajes y fechas, y algunos tópicos sobre conceptos como descubrimiento, revolución o progreso” [Pages & Santisteban, 2010, p. 285], por eso es necesario brindar las herramientas correspondientes a los estudiantes.

Para tales efectos como se mencionaba anteriormente, lo importante es poder proporcionar herramientas básicas a los estudiantes sobre el tiempo, ya que “el tiempo es un concepto de gran complejidad y sólo lo podemos comprender desde una mirada amplia y transdisciplinar. El tiempo está presente en nuestra vida, una vida organizada alrededor del reloj, los horarios y el calendario” [Pages & Santisteban, 2010, p. 282], y desde las Ciencias Sociales como asignatura se tiene el deber de realizar estos procesos de enseñanza – aprendizaje, porque el tiempo está relacionado en todos los aspectos de la vida, y siempre los docentes tendrán que transformar la educación y que no vuelva a ocurrir los desastres didácticos del siglo anterior,

Hasta principios del s. XX, la historia se reducía al conocimiento cronológico de sus hechos, a una sucesión lineal de los eventos en los que se destacaban las acciones gloriosas o fracasadas de distintos personajes importantes con sus fechas clave. Los diferentes acontecimientos históricos que se enseñan en la escuela, se han transmitido desde una perspectiva positivista. [Díaz Villafañez, 2016, p. 46]

Y es que a pesar de los errores cometidos en el pasado aún se piensa desde una manera positivista el proceso de enseñanza – aprendizaje, porque los docentes aún están en el proceso de transición de entender cómo se debe realizar el proceso didáctico para lograr que la educación tenga por objetivo también,

Estudiamos el tiempo para saber qué hora es, qué día es hoy, cuándo tenemos que celebrar los cumpleaños o para comprender por qué hay gente que no los quiere celebrar. Para poder decir qué pasaba en el mundo cuando yo nací, qué película hacían en los cines, qué canción se escuchaba, qué conflictos existían o quién mandaba, qué era noticia o cómo era mi ciudad. [Pages & Santisteban, 2010, p. 282].

Y por eso entender el tiempo va mucho más allá de saber estos aspectos, por eso es que entra allí el tiempo histórico como herramienta, como metodología, como proceso de entendimiento para nuestros estudiantes, y de igual manera es tarea de nosotros como docentes hacer el proceso correcto, como por ejemplo hacer la diferenciación entre lo que es el tiempo personal y el tiempo histórico, “una primera aproximación al concepto tiempo, que nos será muy útil fundamentalmente en la etapa de infantil y en los primeros cursos de la educación primaria, es la diferencia entre el tiempo personal y el tiempo histórico” [Díaz Villafañez, 2016, p. 45], partiendo de este punto será más fácil para los estudiantes entender el trabajo que se quiere realizar con ellos.

A partir de aquí y desarrollando el tiempo histórico el estudiante tendrá las habilidades que le permitirán entender de manera escalar el tiempo, “el asentamiento de la temporalidad le vamos edificando durante toda nuestra vida, por eso es necesario que desde un primer momento la escuela ayude al niño/a a construir estructuras temporales cada vez más completas y complejas” [Díaz Villafañez, 2016, p. 50], para que una vez que termine su proceso educativo, tenga esas herramientas básicas, que le ayudaran en todos los ámbitos de la vida, ya sean profesionales, educativos, culturales, entre otros, porque “la construcción de la temporalidad, sin embargo, se realiza durante toda la vida. La escuela puede ayudar a que los niños y niñas formen estructuras temporales cada vez más ricas y funcionales” [Pages & Santisteban, 2010, p. 287].

Pero como lo mencionábamos anteriormente “actualmente existen diferentes propuestas que comienzan a caminar en esta línea, pero todavía dominan las enseñanzas basadas en una racionalidad positivista y en una concepción lineal del tiempo histórico” [Pages & Santisteban, 2010, p. 286], entonces nuevamente se reitera que es importante la transformación de la concepción del tiempo histórico.

Conclusiones

El proceso de enseñanza – aprendizaje parte de lo que el docente desarrolla en su clase, por tal motivo es el deber del educador, estar en un constante proceso de aprendizaje y adicional a esto que se esté actualizando en repetidas ocasiones, debido a que los procesos educativos están en constante cambio, ahí es donde comienza el inconveniente de enseñar las mismas cosas que se han enseñado desde el siglo XX [es decir los docentes no se actualizan y utilizan las mismas metodologías del siglo anterior], como se menciona en el escrito, es aquí donde el Tiempo Histórico llega como una nueva fase en la enseñanza de la Historia, obviamente mezclada con la didáctica que no se puede dejar atrás junto con otras herramientas

que el docente debe tener en cuenta en todo momento. El docente no puede dejar atrás estos conocimientos porque son los que le permiten desarrollar su labor de una manera más amena y facilitándole a sus estudiantes el aprendizaje de esta nueva fase.

El inconveniente en el caso colombiano, es que algunos docentes que hay de Ciencias Sociales en la Educación tanto Primaria como Secundaria están ajenos a los procesos de cambio que han surgido en los procesos de enseñanza y en los procesos de aprendizaje, por tal motivo aun en pleno siglo XXI los estudiantes terminan sus procesos de enseñanza aprendizaje sin entender cuál es la verdadera función del tiempo con relación al espacio, y la percepción crítica por ejemplo de los hechos históricos que han pasado en un país no sobrepasan la memorización y la repetición de los mismos.

En todo el proceso de andamiaje que realizamos los docentes debemos tener en cuenta la contextualización y las necesidades de cada estudiante, por tal motivo se tienen que observar cuales son estas para que, al momento de llegar a un aula, podamos ejecutar de manera eficiente y exitosa el aprendizaje de los alumnos, porque para nadie es un secreto que cada estudiante aprende de manera diferente y en tiempos diferentes [hablando de temporalidades], pero como se decía anteriormente estos procesos son los que el docente debe de tener en cuenta al momento de preparar sus clases y también en los que se debe actualizar y cuestionar constantemente.

REFERÊNCIAS

Jhonatan Ruiz Ortiz es estudiante de Maestria en Educación de la Universidad del Tolima – Colombia.

Diaz Villafañez, M. (2016). El aprendizaje del tiempo y su enseñanza en la Educación Primaria. *Tabanque Revista Pedagógica*, 29, 43-68.

Feliu Torruella, M., & Hernández Cardona, F. X. (2011). Idea Clave 1 e Idea Clave 2. En M. Feliu Torruella, & F. X. Hernández Cardona, *12 Ideas Clave. Enseñar y aprender historia*. (págs. 21 - 44). Barcelona: Editorial Graó.

Moradiellos, E. (2011). Métodos y técnicas de construcción del conocimiento histórico. En E. Moradiellos, *Geografía e historia. Complementos de la formación disciplinar* (págs. 47 - 62). Barcelona: Ministerio de Educación y Editorial Graó.

Pages, J., & Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la Educación Primaria. *Cad. Cedes, Campinas, Vol. 30*, 281-309.

AS AMEAÇAS DE UM ENSINO DE HISTÓRIA EMANCIPATÓRIO FRENTE AO ESCOLA SEM PARTIDO

João Carlos Escosteguy Filho

Surgido em 2004, o Movimento Escola Sem Partido [MESP] não recebeu, de início, importância à altura de sua ameaça. A partir do momento em que projetos de lei inspirados no movimento começam a alcançar mais ampla difusão pelo território nacional, contudo, passaram a acumular-se estudos sobre o fenômeno, indo dos mais ensaísticos aos de mais sólida base empírica, discutindo desde as concepções educacionais presentes, de modo mais ou menos explícito, nas atuações do MESP, até suas redes de apoio, seus projetos de lei e sua contextualização em movimentos semelhantes ao longo do tempo.

Um aspecto proporcionalmente menos tratado, porém, diz respeito a autores e/ou livros que dão sustentação conceitual ao MESP. Dentre as exceções encontram-se os trabalhos de Diogo Salles e Fernando Penna, que analisaram brevemente autores como Olavo de Carvalho [Penna e Salles 2017] e obras como "Professor não é educador" [Penna, 2016a], que balizam muitos dos sentidos educacionais do MESP. Salles [2019] ainda se dedicou mais profundamente ao trabalho de Nelson Lehmann da Silva. Em comum, todos esses autores analisados produziram suas concepções antes do início do MESP, servindo de norte para o movimento tanto no que diz respeito aos métodos quanto às concepções de "atuação docente" e "doutrinação", centrais para seu projeto educacional.

Este texto pretende tecer algumas considerações sobre uma obra ainda pouco analisada nos trabalhos sobre concepções que sustentam a lógica do MESP. Refiro-me ao livro *Maquiavel Pedagogo*, de Pascal Bernardin. O referido livro está presente de forma difusa nos mais diversos espaços que compõem o MESP, seja por indicações diretas, seja por referências indiretas aos termos e perspectivas que dão dimensão global àquilo que é proposto pelo MESP. Dessa maneira, aprofundar a discussão a partir do livro pode nos auxiliar a compreender não apenas as lógicas que sustentam o MESP de maneira mais ampla, mas também, principalmente, os motivos pelos quais o ensino de humanidades, de modo mais geral, e particularmente o ensino de história, constituem alvos preferenciais do MESP.

Dado o limite do espaço, focarei aqui em apenas um aspecto da obra de Bernardin que tem importância crucial para o MESP: o desenho de uma ameaça à família presente em projetos de educação tidos como progressistas. A partir daí, pretendo refletir sobre a importância do ensino de história para superação das limitações desejadas por essa concepção reacionária-conservadora de educação.

A questão das ameaças à influência familiar na formação dos filhos e filhas é ponto central de preocupações do MESP, presente na proposta oferecida a partir do site do movimento e que serviu de base para a maior parte dos projetos de lei que seguem sua inspiração. Dentre os seis pontos da

proposta, o quinto é o que mais evidencia essa preocupação: “O professor respeitará os direitos dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.”

Esse ponto da proposta do MESP segue uma linha muito presente nas produções do movimento, inclusive naquelas de seu criador, Miguel Nagib, que se refere fundamentalmente à crítica da educação como prática que lida com valores, restringindo-a somente à mera transmissão de conteúdos tidos como desvinculados de qualquer contexto ou interesse político. Nesse sentido, a perspectiva do MESP anula completamente a educação em favor de uma lógica de aprendizagem restrita à instrução, no sentido mais próximo possível daquilo que Freire nomeou “educação bancária” [Penna, 2016a].

Podemos perceber essa linha em artigo de Nagib discutindo a questão da educação sexual nas escolas. Em certo ponto do texto, na argumentação de que essa discussão não deveria ter lugar no espaço escolar, Nagib afirma:

“Como ninguém ignora, as salas de aula estão sendo usadas de modo intensivo para promover determinados valores, com a finalidade de moldar o juízo moral, os sentimentos e as atitudes dos estudantes em relação a certos temas. Que temas são esses? Depende da moda, das novelas, da ONU, da UNESCO e das minorias que controlam o MEC e as secretarias de educação. Pode ser orientação sexual, questões de gênero, “direitos reprodutivos” (p. ex., aborto), modelos familiares, ética, etc. Os educadores chamam isso de “educação de valores.” [Nagib, 2013]

No tipo de “educação de valores” definido por Nagib, a função da escola “não é transmitir conhecimento, mas, sim, inculcar valores e sentimentos na consciência do estudante de modo que ele tenha determinado comportamento.” De maneira ainda pior, para o criador do ESP “os valores promovidos pela escola não coincidem necessariamente com aqueles que o estudante aprende em casa com seus pais.” [Nagib, 2013]

Percebe-se o profundo pânico de a escola ousar contrariar aquilo que os alunos e as alunas trazem de casa. Esse pânico, que compõe a base de sustentação da força do MESP frente à produção de leis e espalhamento do “ódio aos professores” [Penna, 2016b], fica mais patente no discurso de uma das grandes influências do MESP, Olavo de Carvalho, que, em artigo sobre educação no Brasil, afirmou:

“Só para vocês fazerem uma ideia de até onde a coisa chega, os programas educacionais de quase todas as nações do mundo, em vigor desde há pelo menos vinte anos, são determinados por normas homogêneas diretamente impostas pela ONU e calculadas não para desenvolver a inteligência ou a consciência moral das crianças, mas para fazer delas criaturas dóceis, facilmente amoldáveis, sem caráter, prontas a aderir entusiasticamente, sem discussão, a qualquer nova palavra-de-order que a elite global julgue útil aos seus objetivos. [...] Todas as disciplinas, incluindo matemática e

ciências, foram remoldadas para servir a propósitos de manipulação psicológica. O próprio Pascal Bernardin descreveu meticulosamente o fenômeno em *Machiavel Pédagogue* [1995]. **Leia e descobrirá por que seu filho não consegue resolver uma equação de segundo grau ou completar uma frase sem três solecismos, mas volta da escola falando grosso como um comissário do povo, cobrando dos pais uma conduta “politicamente correta”.** [Carvalho, 2009] (grifos meus)

A fala de Carvalho destaca, ainda, o nome de Bernardin. Para entender como esse pânico em relação à ameaça contra a família se coaduna com o livro, precisamos compreender o argumento central de “Maquiavel Pedagogo”.

O livro aborda aquilo que é chamado pelo autor de “revolução pedagógica”. Basicamente, trata-se de um movimento global que, desde ao menos os anos 1950, teria iniciado um processo de “asfixia ou subordinação do ensino livre” com “pretensão a anular a influência da família”. Para tal, “os ensinamentos formal e intelectual são negligenciados em proveito de um ensino não cognitivo e multidimensional, privilegiando o social”. Isso justificaria, na visão do autor, o contínuo decaimento do nível escolar, “o que aliás não surpreende, já que o papel da escola foi redefinido e que sua missão principal não consiste mais na formação intelectual, e sim na formação social das crianças”. A escola, assim, já não buscaria “fornecer a elas ferramentas para a autonomia intelectual, mas antes se lhes deseja impor, subrepticamente, valores, atitudes e comportamentos por meio de técnicas de manipulação psicológica.” A isso Bernardin chama “ditadura psicopedagógica.” [2013, p. 10-12].

Percebe-se, no tom conspiracionista, a descrição de um movimento [que me abstenho de classificar como imaginário] que toma progressivamente a escola com vistas a atacar os valores familiares. Esse movimento é absorvido pela lógica do MESP, o que justifica sua postura perante qualquer prática educacional que sintam estar colocando os valores familiares em xeque, como vimos nas citações anteriores.

Para Bernardin, o movimento de revolução pedagógica não apenas ameaçaria os valores familiares e a liberdade individual, mas também produziria uma profunda destruição da educação de qualidade, já que redefiniria a principal missão da escola, de formação intelectual. Vimos como Olavo de Carvalho e Miguel Nagib retomam essa conexão. Para Bernardin, essa redefinição da missão escolar ainda estaria atrelada a uma nova faceta do comunismo, nascida “nos meios revolucionários norte-americanos, retomados e desenvolvidos ulteriormente pela URSS e pela Unesco”. E como que antecipando uma contestação possível, munida de evidências, de que órgãos como a Unesco ou a OCDE pouco têm de comunistas, o autor já se adiantaria [2013, p. 13]: “nos encontramos face a uma temível manobra criptocomunista, [que] não exclui, em absoluto, a hipótese globalista da convergência entre capitalismo e comunismo. [...] na verdade supõe a presença de um forte elemento criptocomunista na sociedade posterior à desaparecimento da cortina de ferro.”

Em outras palavras, a presença comunista em organismos em tese do mundo capitalista se explicaria pelo globalismo. E não adiantaria afirmar que isso pouco diz. Em todo o livro, isso o mais próximo a que se chega de uma definição. O globalismo é entendido uma espécie de aproximação entre comunismo e capitalismo, produzindo um amálgama sob predomínio do primeiro. Esse amálgama, que teria no trabalho para a “destruição ou para a subversão da fé” o seu “objetivo maior” [2013, p. 130], embora não tenha ainda convertido todas as elites, de acordo com o autor, caminharia rumo a uma transformação das distinções entre esquerda e direita que acabaria por transformar o próprio capitalismo em uma espécie de cavalo de Troia do comunismo – não tanto mais voltado à vitória sobre o capital, mas, sim, direcionado para a destruição da tradição por meio, inclusive, da educação multicultural [2013, p. 69-70].

O método da revolução seria o psicológico, e então Bernardin passa os capítulos seguintes expondo as técnicas desenvolvidas, a partir dos anos 1950, com o intuito de produzir mudanças comportamentais que independeriam da vontade do sujeito. Dentre todas as teorias e experiências psicológicas apresentadas, a mais importante para nossa argumentação é a da “dissonância cognitiva”, elaborada em 1957 pelo psicólogo estadunidense Leon Festinger. Segundo Bernardin, “uma dissonância cognitiva é uma contradição entre dois elementos do psiquismo de um indivíduo, sejam eles: valor, sentimento, opinião, recordação de um ato, conhecimento etc”, cujo estudo “permite perceber o quanto nossos atos podem influenciar nossas atitudes, crenças, valores ou opiniões.” Afinal, ainda segundo o livro, “se é evidente que nossos atos, em medida mais ou menos vasta, são determinados por nossas opiniões, bem menos claro nos parece que o inverso seja verdadeiro, ou seja, que nossos atos possam modificar nossas opiniões.” [2013, p. 23].

No entanto, argumenta Bernardin, é exatamente isso que ocorre, em especial “se um indivíduo é levado a cometer publicamente [na sala de aula, por exemplo] ou frequentemente [ao longo do curso] um ato em contradição com seus valores, sua tendência será a de modificar tais valores, para diminuir a tensão que lhe oprime.” Em outras palavras, quaisquer atitudes estimuladas em sala de aula, se aparecem em contradição com os valores que o estudante traz de casa, então o choque entre prática e pensamento faria com que aquela transformasse este, de modo que o resultado seria a completa transformação dos valores iniciais justamente naqueles que o planejamento escolar desejasse. Para o autor,

“Dispõe-se, assim, de uma técnica extremamente poderosa e de fácil aplicação, que permite que se modifiquem os valores, as opiniões e os comportamentos e capacita a produzir uma interiorização dos valores que se pretende inculcar. Tais técnicas requerem a participação ativa do sujeito, que deve realizar atos aliciadores os quais, por sua vez, os levarão a outros, contrários às suas convicções. Tal é a justificação teórica tanto dos métodos pedagógicos ativos como das técnicas de lavagem cerebral.” [2013, 24]

Uma *lavagem cerebral*: eis a síntese a que chega o livro ao analisar um amplo leque de técnicas de pedagogia ativa. Tal lavagem pode ser fruto, inclusive, da redação de textos e de outros modelos avaliativos, em especial a autoavaliação, desde que, ressalte-se estejam em contradição com os valores iniciais do estudante. Dessa maneira, qualquer proposição que leve a uma ação estudantil que contrarie seus valores constitui uma manipulação psicológica que visa somente a atacar os valores familiares.

Podemos assim voltar aos textos de Nagib e Carvalho. O filho que volta da escola transformado em suas reflexões, não mais aceitando absurdos que porventura possam estar presentes em uma situação familiar, constitui o verdadeiro temor do MESP, e não a pura ausência de conteúdos mais básicos dos saberes disciplinares. Afinal, não há qualquer oposição entre a compreensão de conteúdos e a reflexão sobre os próprios valores. A falsa separação apontada serve apenas para que, a partir de certo senso comum sobre o constitui a verdadeira educação, possa Carvalho – assim como o MESP – produzir uma clivagem na qual apenas uma das metades poderia ser tarefa escolar – justamente aquela que nada põe em cheque em termos de valores familiares.

Como pode o ensino de história se posicionar frente a essa questão? Podemos responder invertendo o sentido da crítica a partir de uma provocação: Pascal Bernardin e o MESP estão absolutamente corretos em um aspecto: o ensino de história mais significativo só pode, de fato, transformar de tal maneira o(a) aluno[a] que ele[a] romperia, ao menos em parte, com as concepções oriundas do núcleo familiar.

Explico a provocação com o auxílio de um autor que tem sido muito significativo para boa parte dos trabalhos que buscam explicar os problemas concernentes ao MESP: Gert Biesta.

Para Biesta [2012; 2010, n.p.], a educação compreende três dimensões que, não obstante se entrelacem, podem ser compreendidas separadamente. São elas a dimensão da qualificação, da socialização e da subjetivação. Nos interessa esta última em particular, para Biesta aquela que constitui o mais profundo sentido da educação, afastando-se de qualquer confusão entre “educação” e mera “aprendizagem”.

A subjetivação tem esse papel central porque é nessa dimensão que se torna possível, pela educação, a ênfase no “vir ao mundo”; o foco em possibilitar que cada indivíduo possa ter sua unicidade, sua voz própria, e não há apenas a preocupação com conteúdos que possam formar sua base de compreensão da realidade, ou com processos de inserção num mundo já formado, respectivamente focos da qualificação e da socialização. Biesta deixa claro que não se trata de eliminar ou minimizar essas dimensões, mas de compreender que a educação é mais digna desse nome na medida em que cumpre as possibilidades da subjetivação. Essas possibilidades, quando ressaltadas no processo educativo, constituem uma “educação fraca” [Biesta, 2016, n.p.] – isto é, incapazes de controlar com rigor os processos pelos quais os resultados atendem aos objetivos iniciais.

Nesse sentido, Biesta, baseado em Derrida, destaca o quanto esse processo se dá por meio de uma “violência transcendental”, um tipo de violência que necessariamente viola a soberania do aluno [Biesta, 2013, 46-50]. Isso não significa que a educação deva ser bruta. Significa que “a educação é uma forma de violência, uma vez que interfere na soberania do sujeito propondo questões difíceis e criando encontros difíceis.” [49]. Afinal, sem a disposição para ter suas certezas, convicções, *valores* desafiados, deslocados, redefinidos, torna-se impossível trazer o novo ao mundo. Restaria apenas a reiteração do velho, do mesmo. O novo surge sempre nos fragmentos dos processos da “educação forte”, e é capaz de surgir mesmo sem uma dinâmica voltada para sua existência.

Nisto consiste, para o autor, o “belo risco da educação”. A partir de W. B. Yeats, Biesta [2016, n.p.] destaca como, se a tônica, na educação, é trazer o “novo”, é o “vir ao mundo”, então não se trata de encher um balde, mas de acender uma fogueira; se trata de iniciar um processo cuja conclusão desconhecemos, mas que constitui, para o autor, a única possibilidade do irrompimento do “novo” na educação. Eis o “belo risco”: o fato de que a educação abraça processos sobre os quais temos pouco controle, baseados em confiança sem fundamento e responsabilidade sobre o que não sabemos o que será. Trata-se, em síntese, de um despertar cujas conseqüências não conseguimos de antemão delimitar. Apenas o processo pode nos dar perspectivas.

Tal dimensão educacional aproxima-se de certa concepção conflituosa de democracia que a compreende não como a busca pela construção do consenso que anula a disputa [afinal, impossível], mas como espaço no qual os conflitos fazem parte da própria vivência democrática [Mouffe, 2015]. Entender o “belo risco” inerente à educação – ou, mais especificamente para nossos termos, ao ensino de história – é compreender que seu compromisso com uma vivência democrática não pode se restringir a mero conteudismo que permitiria uma melhor qualificação para o exercício da cidadania [como se tal exercício fosse algo a ser alcançado no futuro, porém impossibilitado no presente], nem tampouco pode se restringir a certo racionalismo abstrato para o qual o simples conhecimento teórico da realidade pode dar conta de uma transformação da mesma.

Uma concepção que mais potencializa o ensino de história, explicitando todo o “belo risco” a ele inerente, só pode ser aquela que parte do questionamento radical de si e dos outros. Do questionamento só possível pela igualdade como princípio que emancipa, ao invés de brutalizar [Rancière, 2013, p.50]. Do questionamento que invade de tal maneira o processo de ensino-aprendizagem que permite a “interrupção do ser de um ser” [Biesta, 2013, p. 194]; uma descontinuidade que, na lógica do MESP e de Bernardin, ameaça seriamente o controle familiar. E que deve, sim, neste sentido ao menos, ameaçar, do mesmo modo que o conceito de “emancipação” tem suas raízes na lei romana, referindo-se à libertação de um filho ou esposa da autoridade legal do *pater familias* [Biesta, 2016, n.p.]. Uma educação emancipatória só pode significar a libertação da autoridade intelectual perante a família [bem como perante outras

instâncias e espaços de poder, inclusive, por que não?, da própria escola...] rumo a uma mais plena autonomia só possibilitada pela permanente “curiosidade epistemológica” voltada à transformação de si e do mundo [Freire, 2011, n.p.].

Em síntese, sugiro, então, que não basta combater a ofensiva conservadora a partir somente da defesa do ensino de história em abstrato como promotor de uma visão racionalista de mundo. Ao invés, considero essencial que esse ensino esteja profundamente comprometido com aquilo que o MESP rejeita e busca tirar da sala de aula: uma educação política e emancipatória que, posicionando-se contra a lógica da aprendizagem, se direcione com energia para uma concepção conflituosa de democracia e para a “violação à soberania do estudante”. Ao arrepio das propostas de *Maquiavel Pedagogo*, endossadas e ressoadas pelo MESP, acredito que seja aí que podemos encontrar, parafraseando Gert Biesta, um “belo risco” para o ensino de história.

REFERÊNCIAS

João Carlos Escosteguy Filho é doutor em História pela UFF [2016] e professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, *campus* Pinheiral.

- BERNARDIN, Pascal. *Maquiavel Pedagogo: ou o ministério da reforma psicológica*. Campinas, SP: Ecclesia e Vide Editorial, 2013..
- BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 147, pp. 808-825, set-dez 2012.
- BIESTA, Gert. *Good Education in na Age of Measurement*. [S.l.] Paradigm Publishers, 2010.
- BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013a
- BIESTA, Gert. *The Beautiful Risk of Education*. New York, NY. Routledge, 2016.
- CARVALHO, Olavo de. *As armas da liberdade* [online]. Disponível em: <http://olavodecarvalho.org/armas-da-liberdade/>. 2009. Acesso em 01 abril 2020.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- MOUFFE, Chantal. *Sobre o político*. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- PENNA, Fernando de Araujo. O ódio aos professores. In: *AÇÃO EDUCATIVA* [org.]. *A ideologia do movimento Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso*. São Paulo: Ação Educativa, 2016b, p. 93-100.
- PENNA, Fernando de Araujo. Programa “Escola sem Partido”: uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim [orgs.]. *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016a, p. 43-58.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- SALLES, Diogo da Costa. *Criando a doença para vender a cura: o discurso da “doutrinação ideológica” do Movimento Escola sem Partido*. 2019. 147p. Dissertação [Mestrado em História Social]. – Centro de Educação e

Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, RJ,
2019.

LUZES EM PRISMAS: JOGOS E O ENSINO DE HISTÓRIA

João Felipe Alves de Moraes

O seguinte artigo propõe dialogar sobre a potencialidade do uso de jogos em sala de aula, por meio da análise do jogo Faces da História e da experiência de sua aplicação. Nos últimos anos o debate sobre a utilização de jogos em práticas pedagógicas tem sido recorrente entre os historiadores da área de ensino, entre eles, Fernando Seffner e Marcella Albaine. A utilização de jogos na prática docente foi motivada por contatos anteriores com os livros desses historiadores, assim como atividades realizadas durante minha participação no Programa de Iniciação à Docência - PIBID, durante os anos de 2016 e 2017. Como um legítimo jogador, nas horas de ócio, e interessado nas práticas de ensino utilizando jogos, em 2018, na disciplina de História e suas Linguagens II, juntamente com outros três colegas, desenvolvi o jogo Faces da História, com a proposta de descentralizar os estudos sobre Ditadura Militar do eixo RJ-SP, buscando proporcionar aos alunos de Florianópolis um contato mais próximo e de identidade com o conteúdo. A metodologia utilizada para analisar o jogo como fonte foi buscar nele problematizações históricas, conceitos desenvolvidos e sua ligação com a história de Florianópolis. Além disso, foi analisada a potencialidade da prática de ensino com o jogo, através dos relatos dos alunos sobre a atividade.

Durante o estágio obrigatório do curso de História da UDESC resolvemos utilizar o jogo em sala de aula como ferramenta para aproximar os alunos às aulas de História. Nossa experiência ocorreu na Escola de Educação Básica Padre Anchieta, com a turma de 9º ano 91. Desde o início, percebemos que nossa turma era bem agitada e pouco concentrada. A realidade da escola era bem precária, possuindo muitos professores em condição de substitutos, não tendo estabilidade em seu trabalho e possibilidades de traçar projetos pedagógicos. O público alvo da escola são alunos dos morros do centro da cidade, sendo assim, recebe muitos estudantes em situação de vulnerabilidade econômica, que necessitam de apoio para além do educacional.

O contato dos educadores em formação com o ensino básico por meio dos programas de estágio expõe uma série de debates sobre a formação docente e a prática de ensino de história nas escolas realizados pela academia. A distância entre a universidade e a sala de aula do ensino básico por muitas vezes parece um grande abismo. Diversos são os fatores que influenciam para que isso ocorra, entre eles, estão a diferença social muitas vezes presente entre os estudantes das universidades e os do ensino básico, a diferença de recursos dispostos, as condições de trabalho, assim como a dificuldade dos graduandos em aproximar seus conhecimentos construídos durante a graduação com a prática de ensino.

Deslocar nosso olhar a fim de compreender a sala de aula como construtora de conhecimentos históricos, possibilita perceber nosso cotidiano de trabalho como um livro em produção, onde os alunos também fazem parte

do processo de escrita. Nessa concepção de ensino, o estudante é a parte fundamental da aprendizagem, pois ele é o agente da construção do conhecimento, estando o professor com a função parecida com a de um tutor, que dá meios e os instiga no processo de ensino-aprendizagem. Dessa maneira buscamos aproximar os estudantes à nossas aulas sobre Ditadura Militar. Uma das estratégias foi a utilização do jogo de tabuleiro "Fases da História", que aborda a Ditadura Militar na cidade de Florianópolis.

Narrativas e representações históricas

O jogo Fases da História tem como objetivo aproximar os alunos à história local de Florianópolis, buscando por meio de uma atividade lúdica envolvê-los nas aulas de História. Esse jogo foi elaborado para elevar os debates sobre a agência dos sujeitos na Ditadura Militar Brasileira. Mesmo em um Estado não democrático podemos perceber por meio do jogo as táticas dos sujeitos para realizar ações em prol de um coletivo. Como pontuado por Meinerz [2013, p. 103], ao dedicar-se a proposições da utilização de jogos na escola, a ideia desse trabalho é perceber as potencialidades da prática de jogos em sala de aula, e não o tomar como uma metodologia que proporciona o melhor resultado na prática de ensino-aprendizagem.

O jogo utilizou-se do debate sobre estratégias e táticas desenvolvido por Michel de Certeau. A estratégia foi um conceito elaborado pelo autor para compreender o poder exercido por um grupo ou sujeito sobre outros grupos, principalmente na constituição espacial e nas relações sociais nas cidades. "A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se pode gerir as relações como uma exterioridade de alvos ou ameaças" [Certeau, 1994, p. 99]. Por outro lado, a tática foi uma força criada pelos sujeitos que sofrem a ação das estratégias, que mesmo sem a autonomia, buscam contorná-las. Desta maneira, a tática faz parte da construção social do outro, logo, ela é uma ação traçada dentro do próprio campo de atuação da estratégia. "Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as "ocasiões" e dela depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva." [Certeau, 1994, p. 100].

A representação dos sujeitos no jogo é feita pelos personagens. Cada jogador deve escolher um dos sete personagens para jogar. A narrativa dos personagens foi construída a partir da história de sujeitos que dedicaram suas vidas a ações coletivas, tendo suas trajetórias influenciadas pelo período militar. A escrita das narrativas passou por um processo de pesquisa que visou dar representatividade e diversidade dentre os personagens, tentando proporcionar experiências diferentes para os jogadores e fazer com que seja percebido facilmente pelos estudantes a diferença de jogar com um ou outro personagem. O jogo foi composto por sete personagens, são eles: o político, o padre, o estudante, o artista, o empresário, a indígena e a operária.

A personagem da operária [Figura 1] foi criada a partir da história de uma costureira moradora de uma comunidade no Morro da Caixa em Florianópolis. Essa personagem exemplifica a amplitude das possibilidades de jogo, podendo o jogador ter acesso a histórias de pessoas simples, como o caso de dona Marisilda que buscou criar uma cooperativa de mulheres costureiras. Esse caso expõe o debate de um período em que a cultura moral desvalorizava as mulheres pelo fato de serem desquitadas, e o machismo de um sistema baseado no patriarcado, que dificultava o acesso ao trabalho.

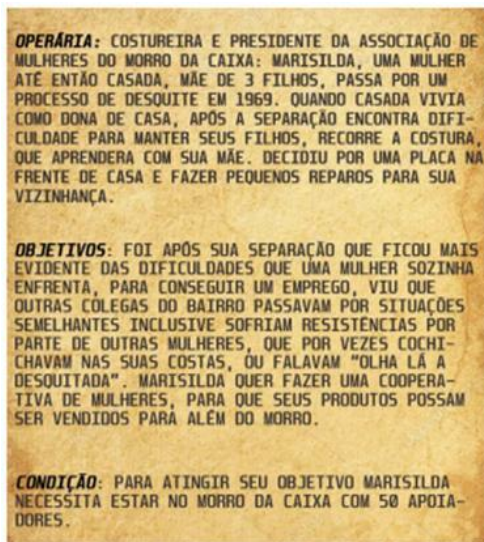


Figura 1 - Carta Personagem Operária - *Faces da História*. Fonte: João Felipe Alves de Moraes, 2018.

A estrutura principal desse jogo é um mapa [Figura 2], que possui a função de um tabuleiro. O mapa foi baseado no centro de Florianópolis e está disposto como uma trilha em que os peões dos personagens devem seguir. Essa trilha possui múltiplos caminhos e encruzilhadas, que o jogador pode escolher por onde seguir.

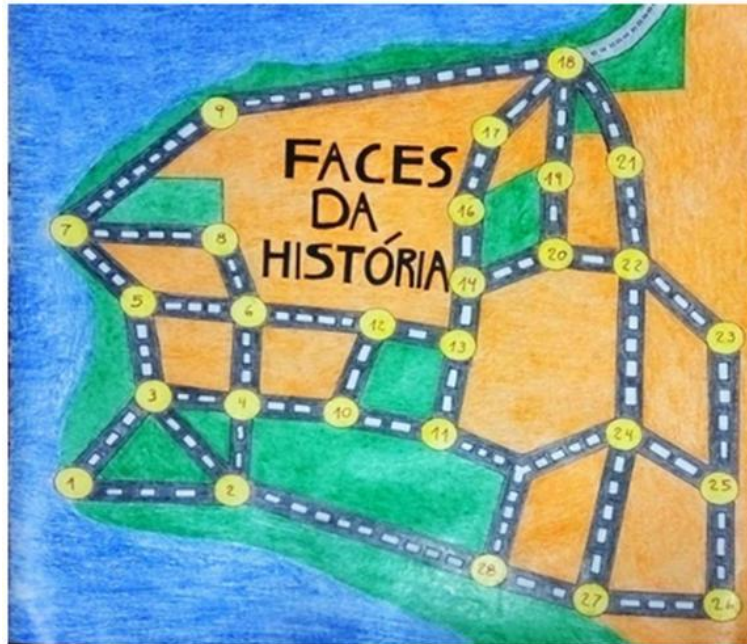


Figura 2 - Mapa tabuleiro - *Faces da História*. Fonte: João Felipe Alves de Moraes, 2018.

O trilhar do peão do jogador pelo mapa se dá como o caminhar de sujeitos pelas ruas e locais, nos quais se apropria e se realiza. Sendo assim, é no caminhar que o sujeito se enuncia e constitui sua subjetividade. Essa mecânica foi escolhida para desenvolver com os jogadores o conceito de agência do sujeito, se opondo aos conceitos de ação e reação ainda presentes em sala de aula e em jogos voltados para a área de História.

A agência dos sujeitos está representada nas táticas utilizadas para contornar os reveses proporcionados pela estratégia do Estado na organização do centro da cidade. Ao encontrar os primeiros reveses passando por determinados lugares do mapa, os jogadores perceberam que havia lugares e caminhos a serem evitados, assim como os sujeitos que eles representam evitavam no período da Ditadura Militar. Esse ato pode ser considerado uma das táticas de Certeau, assim como a escolha de outros caminhos ou lugares para passar.

A composição da trilha também foi motivo de preocupação, pois buscávamos proporcionar o maior número de experiências possíveis aos jogadores. A opção por localizar no mapa espaços públicos e institucionais foi uma forma de manter o debate sobre a interação dos personagens com a trilha. O jogar de dados e o deslocar do peão pela trilha do jogo era a caminhada do sujeito, que carregada de intencionalidade, transgredir, arrisca, suspeita, teme, confia e surpreende. Em interações heterogêneas, o deslocamento se torna único a cada jogada, tal como um sujeito que caminha pelas ruas com intensidade diferente influenciado pelo próprio ambiente ou pelo percurso.

Os locais possuíam especificidades de sua instituição, dessa forma, a interação de cada personagem seria diferente com cada espaço, pois ambos possuíam características particulares. Ao todo foram dispostos no mapa 27 locais, entre eles estão: espaços de lazer, educacionais e administrativos do Estado presentes no centro de Florianópolis. Esses espaços, em tese, poderiam ser acessados por qualquer indivíduo, mas as possibilidades de interação e utilização eram muito próprias a personalidade de cada personagem.

A escolha dos locais foi pautada na pesquisa sobre a história desses espaços no período da Ditadura, sendo levado em consideração não só sua função, mas também eventos que aconteceram durante o período. Um exemplo é o caso do largo da Catedral Metropolitana [Figura 3], que foi utilizado por manifestantes contrários ao regime como espaço para protestos. Quando um jogador ao lançar dos dados colocar seu peão na Catedral, seu personagem irá interagir com esse espaço de acordo com suas características, e um número de apoiadores lhe será entregue, de acordo com o personagem. Essa contabilização de apoiadores será única para cada personagem, por exemplo, o personagem "estudante" ganhará 20 apoiadores nesse espaço. Cada carta traz a história desse espaço no período, para que o aluno possa se ambientar e compreender o que acontece se seu personagem interagir com aquele espaço.



Figura 3 - Carta Local - *Faces da História*. Fonte: João Felipe Alves de Moraes, 2018.

O outro modelo de espaço da trilha que os peões podem parar são as ruas. Ao parar nas ruas os jogadores devem retirar uma carta evento do baralho. A mecânica da carta evento [Figura 4] permite que de forma aleatória o jogador receba uma carta que representa um acontecimento da Ditadura Militar em Florianópolis. O baralho de eventos possui 36 cartas, que buscam abranger os mais variados acontecimentos que influenciaram o cotidiano florianopolitano durante a Ditadura Militar, envolvendo muitas vezes a agência de sujeitos contrários ao governo.

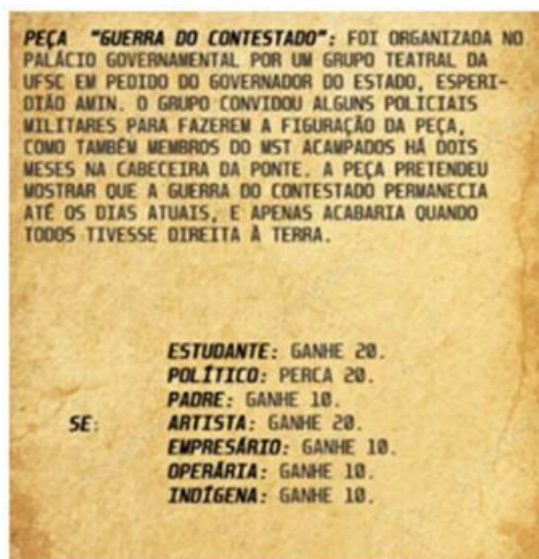


Figura 4 - Carta Evento- *Faces da História*. Fonte: João Felipe Alves de Moraes, 2018.

A produção das cartas evento fez parte de um trabalho influenciado pela micro-história, ao passo que mais do que compreender a história local, buscou partir de histórias particulares, dentro de um recorte local, para perceber o agenciamento de sujeitos históricos dentro de um contexto macro histórico [Levi, 2011, p. 156]. A pesquisa proporcionou oferecer aos estudantes um conhecimento mais profundo sobre sujeitos e acontecimentos de sua cidade, deslocando dos grandes centros, como Rio de Janeiro e São Paulo, os estudos sobre a Ditadura Militar.

O objetivo lúdico do jogo foi que os jogadores conseguissem apoiadores para seus personagens. Os apoiadores eram pessoas comuns que direta ou indiretamente auxiliariam os personagens na conclusão de seus objetivos. Para realizar esses objetivos, o personagem necessitava interagir com os espaços, deslocando-se pelo mapa em busca de apoiadores. Os apoiadores foram utilizados para contabilizar o avanço para a vitória do jogo. A interação de cada personagem dava-se de forma diferente em cada espaço e eles reagiram de maneira diferente aos acontecimentos da Ditadura na cidade, levando em consideração suas particularidades como grupo.

Entre carteiras e cadeiras há espaço para jogar

A elaboração da aula a partir de um jogo fez parte de uma reflexão de que a aula de História é um espaço não só de problematização, análise de

fontes, e construção de conceitos históricos, mas sim, um espaço do desenvolvimento da criatividade, que por fim, acaba potencializando o ensino-aprendizagem.

Jogar faz parte do ato de brincar. Segundo Pereira e Giacomoni [2013, p. 19], o ato de brincar, do jogo, proporciona a passagem de um não saber para um saber, no sentido de que o anterior ao jogo e o resultado esperado não se separam do jogar. O tempo de jogo é um pequeno espaço recortado do nosso cotidiano escolar, que mesmo pautado na ludicidade, produz conceitos, tanto históricos, como ligados a realidade dos estudantes, a partir das interações sociais provocadas pelo ato de jogar.

Muitos são os motivos que fazem do jogo uma ferramenta excelente para o ensino de História, podendo ser destacado o ato de “escolher, criar, pensar, fazer amigos e inimigos, cooperar, desenvolver habilidades, construir conceitos e conhecimentos, interagir socialmente e discursivamente, trocar saberes, respeitar ou questionar regramentos, manter tradições” [Meinerz, 2013, p. 106]. Dentro de um arcabouço de ações didático-pedagógicas, o jogo não pode perder sua ludicidade, pois ele deve ser uma experiência diferente para o aluno, a brincadeira faz parte da aprendizagem.

Chegar na sala de aula e anunciar para os alunos que a aula se daria a partir de um jogo deixou os estudantes animados. Foram reservadas duas aulas de 50 minutos para a prática, permitindo assim, uma boa organização da turma e explicação do jogo. Os estudantes estavam muito animados para ter uma aula não tradicional, logo prestaram atenção em parte da explicação, e em seguida já nos disseram, “não precisa explicar tanto, professor, vamos aprender jogando”. O ato de jogar está presente no dia a dia da maioria dos estudantes, inclusive nas horas vagas na escola, o que fez com que se interessassem muito pelo novo material trazido para a sala.

A primeira proposta feita aos alunos foi de que tentassem imergir na história do personagem ao qual representariam, buscando compreender suas angústias, aflições, entre outros sentimentos e emoções que compunham sua subjetividade. Esse argumento foi utilizado novamente para convencer duas estudantes que não quiseram participar do jogo. Ao nos depararmos com essa situação, resolvemos conversar com as estudantes, que argumentaram não ter interesse em jogar, para convencê-las argumentamos que se elas não jogassem, a personagem a qual representariam perderia a oportunidade de tentar realizar seu objetivo no jogo. Logo, buscaríamos através da empatia fazer com que os estudantes estivessem dispostos a jogar com seriedade. A proposta atingiu a turma quase que na totalidade, sendo que apenas as duas estudantes se negaram a jogar.

A experiência do jogar, possibilita uma imersão dos estudantes em um contexto que pode ser muito distante deles. Baseando-se nas noções de representação de Chartier, Pereira e Giacomoni [2013, p. 21], consideramos que o jogo desloca o aluno para um papel, como se o deslocasse para uma realidade diversa. Mesmo que os alunos tenham ciência de que não são os

personagens do jogo, eles tomam para si esse papel e acabam por construir um aprendizado sobre essa outra realidade.

O fato de o jogo utilizado nesta experiência educacional ser baseado na história da cidade em que os alunos viviam, auxiliou na construção de uma aprendizagem mais significativa. Em diversos momentos do jogo, os alunos retiraram cartas de locais que eles conheciam, como por exemplo, o Morro da Caixa, ao tirar essa carta, surgiam os burburinhos sobre o que eles conheciam do local. Este primeiro contato com o local, deixava-os mais propensos a se interessar pela história daquele espaço e o que aconteceu com o sujeito que estavam representando. De fato, o jogo proporcionou um amadurecimento de conhecimentos históricos, a partir do conhecimento prévio dos alunos, desenvolvido no cotidiano fora da escola.

A receptividade do jogo Faces da História nessa experiência foi muito alta. Ao fim do estágio foi entregue um questionário para os estudantes, e uma das perguntas foi em relação a qual aula os alunos mais gostaram, e 70% dos alunos afirmaram ter sido a do jogo, dentre os quais escolheram uma das aulas.

Qual foi a melhor aula?	
<i>Jogo Faces da História</i>	14
Produção de Cartaz	3
Passeio ao Centro Histórico	3
Não sei/ não lembro	3
Total de respostas	23

Tabela 1. Fonte: João Felipe Alves de Moraes, 2019.

É importante ressaltar o papel lúdico do jogo, um dos estudantes afirmou que gostou da aula do jogo, pois foi "ótimo, divertido e emocionante". Podemos aproximar essa observação do estudante com os estudos de Marcella Albaine da Costa [2017, p. 35], ao ponto em que destaca no modelo de aprendizagem disfarçada os estudantes irão se envolver à aula motivados pelos desafios e pela diversão proporcionada pelo jogo. Uma palavra citada pelo estudante para descrever sua experiência com o jogo foi "emocionante", segundo Meinerz [2013, p. 105], incorporar a emoção e o encantamento aos processos de construção de conhecimento tornou-se fundamental, dentro de uma concepção do conhecimento como prática cultural de circulação de saberes, e o jogo pode ser um excelente caminho a se escolher.

Outro ponto ressaltado pelos alunos no questionário foi o fato do jogo ter proporcionado uma maior integração entre nós estagiários e os estudantes,

sendo o jogo um motivador da comunicação e interação entre todos. Esse fato foi analisado por Fortuna [2013, p. 72] em suas experiências na educação, a qual destaca que o jogo possui o caráter de laço, sendo assim envolve os jogadores de uma forma a criarem vínculos. O jogo possibilita que o estudante melhore sua relação com seus colegas, assim como percebe as relações sociais de uma forma mais ampla, logo, jogar é experienciar.

Considerações finais

As problematizações provocadas pelos novos debates dos grupos de pesquisa da didática da história, levaram-nos a deslocar o olhar para a sala de aula como espaço de construção de conceitos e conhecimentos históricos, não apenas de transmissão de conhecimentos construídos no meio acadêmico. No cotidiano da escola, os alunos devem ser parte efetiva da criação de conhecimentos, logo, devem ser utilizadas metodologias outras, que se distanciam de um monólogo ou exposições.

Utilizando o jogo como metodologia para compor uma aula de história, percebemos a aproximação dos alunos ao conteúdo, pois a construção da aula estivera em suas mãos, por meio da participação no jogo. O objetivo não era descobrir a metodologia certa para uma aula, mas sim, buscar uma alternativa que potencializasse o ensino-aprendizagem. O ato de jogar, muito próximo a aquele grupo de alunos, possibilitou que eles através da diversão e curiosidade, pudessem criar, imaginar, duvidar, perguntar, interagir, conversar, conceituar e conhecer.

REFERÊNCIAS

João Felipe Alves de Moraes é mestrando no Programa de Pós-Graduação em História [PPGH] na Universidade Federal de Santa Catarina [UFSC]. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/4587885955806097>

CERTEAU, Michel de. A Invenção do Cotidiano: 1. artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

COSTA, Marcella Albaine Farias da. Ensino de História e games: Dimensões práticas em sala de aula. Curitiba: Appris, 2017

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet [Org]. Jogos e ensino de história. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet [Org]. Jogos e ensino de história. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

LEVI, Giovanni. "Sobre a micro-história" In: BURKE, Peter [org.]. A escrita da história: novas perspectivas. São Paulo: Editora da UNESP, 2011.

MEINERZ, Carla Beatriz. Jogar com a História na sala de aula. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet [Org]. Jogos e ensino de história. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

SEFFNER, Fernando. Aprender e ensinar história: como jogar com isso? In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet [Org]. Jogos e ensino de história. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

APRENDER E ENSINAR HISTÓRIAS: DISCUSSÕES TEÓRICAS A PARTIR DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA E DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA

Josias José Freire Júnior

302

Este texto tem o objetivo de apresentar algumas considerações sobre relações entre os campos da chamada educação histórica e da didática da história de vertente alemã, a partir do tema da consciência histórica e do ensino de História. Seu intuito principal é, por meio do debate teórico entre tais campos, contribuir com a compreensão de dinâmicas associadas à produção e reprodução do saber histórico contemporâneo, notadamente nas relações entre ciência da história e ensino de história. Trata-se, conseqüentemente, do esforço de reunir e relacionar considerações teóricas sobre o conhecimento histórico, sua produção e reprodução, enquanto momento da compreensão de suas dinâmicas e desafios contemporâneos.

A compreensão da chamada didática da História de vertente alemã passa pelo reconhecimento da história desse campo. Segundo o teórico da história Jörn Rüsen, o aparecimento das reflexões daquele campo é precedido por um certo recuo das reflexões sobre o ensino de História no interior do campo da ciência da história. Isto é, a didática da História surge num contexto de defasagem das reflexões históricas em relação às suas conexões à vida. Para o teórico, tal recuo foi resultado da “crescente institucionalização e profissionalização da história” [Rüsen, 2011a, p, 25], que contribuíram significativamente para o afastamento da reflexão histórica das questões concernente à vida prática, dentre elas as funções formadoras do conhecimento histórico na figura de seu ensino. Assim, originada da vida das demandas da vida cotidiana [Rüsen, 2001a, p. 35], o avanço teórico-metodológico, característico da profissionalização do historiador e da institucionalização da ciência da história, contribuiu para o afastamento da história das questões da vida prática, enredando, de certa forma, o conhecimento histórico nas malhas da academia e dos dilemas da ciência tipicamente especializada.

Conseqüentemente, para Rüsen, a didática da história passou a ser considerada “alguma coisa completamente externa à história como ciência” [Rüsen, 2007, p. 89], isto é, as questões concernentes ao ensino de História foram relegadas à periferia da reflexão histórico-científica. É em sentido contrário a tal compreensão que emergiu o campo da didática da História alemã.

Ainda seguindo Jörn Rüsen, o cenário teórico de afastamento da história da vida, começou a se alterar na medida em que se enfatizou em determinadas pesquisas acadêmicas que entendem a história também como uma ciência social [Rüsen, 2011a, p. 29] e que por isso passam a problematizar também a função social do conhecimento histórico, tornando

as questões concernentes ao ensino e a aprendizagem de história relevantes à própria ciência da história.

A didática da História de vertente alemã surgiu, assim, na segunda metade do século XX a partir do reconhecimento da "história como uma ciência social com laços muito próximos de outras ciências sociais" e não uma ciência isolada e autônoma [Rüsen, 2011a, 29], isto é, a partir de um contexto teórico que se aproxima de modo significativo dos debates da chamada educação histórica.

A função social, isto é, política e cultural da história em geral e do ensino de História em específico, a capacidade de se aprender e o como se aprende história, passaram a ser reconhecidas como questões das quais a reflexão da teoria da história não poderia escapar, na medida em que o "aprendizado da história transforma a consciência história em tema da didática da história" [Rüsen, 2007, p. 91]. Dessa forma, um problema relevante para a teoria da história, a consciência histórica como estrutura elementar do pensar historicamente, passa a ser considerado como problema fundamental do campo da didática da História.

Esse desenvolvimento da didática da História pode assim ser percebido no reconhecimento do conceito da "consciência histórica" como seu problema central. Para Klaus Bergmann, outro importante nome da vertente alemã da didática da história, essa tem como tarefas "investigar o que é apreendido no ensino da História ... o que pode ser apreendido ... e o que deveria ser apreendido ..." [Bergmann, 1990, p. 29]. Por isso Bergman atribui à didática da História funções teóricas, em relação à compreensão da aprendizagem histórica, e políticas, no que concerne ao que se pode/deve ser apreendido.

A emergência do campo da didática da História de vertente alemã está, pois, associada à crítica da superespecialização da ciência da história, em torno e sua transformação em disciplina acadêmica e seu relativo isolamento em relação aos elementos da vida prática. Como decorrência das críticas ao desligamento da produção acadêmica das questões concernentes ao papel social do conhecimento histórico, seus aspectos sociais motivadores e suas funções na vida prática, viu-se no cenário alemão, a partir dos anos 1970, a "transformação da história de uma disciplina hermenêutica e historicista para uma ciência social histórica" [Rüsen, 2011a, 32], isto é, sua passagem de uma disciplina estritamente voltada para a produção de saber a partir de seus códigos internos, para uma ciência percebida enquanto inserida em contextos sociais que a determina em muitos aspectos.

Nessa direção, passou-se a reconhecer "interesse fundamental" dessa didática da História na "investigação do significado da História no contexto social", conforme Klaus Bergmann [1990, 31]. Da concepção de que a didática da História deveria "simplificar" a história a ser ensinada para estudantes, passa-se a entender a como sua tarefa indagar "sobre o significado da História na formação geral e na práxis social" [Bergmann,

1990, 34], isto é, ao papel social da História e, especialmente, de que modo que o ensinar e o aprender histórias estão inseridos em contextos sociais dos quais, necessariamente, recebe influências.

É deste contexto que surge o conceito de consciência histórica, que pode ser entendido como "uma operação do intelecto humano" que "trata do passado como experiência" e possibilita revelar "tecido da mudança temporal dentro do qual estão presas as nossas vidas, e as perspectivas futuras para as quais se dirige a mudança" [Rüsen, 2011a, 57]. A consciência histórica não é, pois, um saber histórico privilegiado ou uma perspectiva "esclarecida" da história, mas um tipo de raciocínio específico, a habilidade cognitiva que garante o reconhecimento da historicidade da condição humana, na figura de constituição de identidade, bem como a natureza histórica da experiência humana coletiva.

O desenvolvimento da consciência histórica passa, conseqüentemente, pela compreensão racional da relação, mediada historicamente, entre passado e futuro na experiência temporal humana. Professores e estudantes são igualmente dotados de consciência histórica que, a partir de suas experiências singulares, agem em relação ao passado em "direção" ao futuro de maneira específica. Trata-se, pois, de se pensar do mesmo modo uma outra e significativa função para a aprendizagem histórica, para além do acúmulo de informações e muito mais vinculada ao "uso" social das experiências temporais, das perspectivas de passado, presente e futuro.

Em outras palavras, a consciência histórica tem como "função prática" se tornar um guia da ação intencional diante da experiência temporal que caracteriza a condição humana, na sua relação com passado presente e futuro [Rüsen, 2011b, 58].

Nesse sentido, o entendimento de que a didática da História tem por tarefa "investigar, descritivo empiricamente, a consciência histórica", do mesmo modo que "regulá-la didático-normativamente" [Bergmann, 1990, 30] pressupõe como sua tarefa compreender a natureza e o funcionamento da consciência histórica em seus modos de desenvolvimento, que podem ser visualizados, por exemplo, no desenvolvimento da chamada competência narrativa.

Ainda no que se refere ao conceito de consciência histórica, busca-se os referenciais da didática da história de vertente alemã, associado ao campo da chamada educação histórica. O conceito de consciência histórica, surgido, pois, no âmbito da teoria e didática da história alemã, volta-se ao problema da constituição elementar da experiência histórica, pré-científica e pré-escolar.

Entende-se, pois, a didática da História como responsável por uma reflexão mais ampla, sobre a produção e a reprodução do conhecimento histórico, essa vertente da didática da História contribuirá com a ressignificação da função social de se aprender história. Ao propor há algumas décadas a ampliação do raio de interesses de suas reflexões didáticas, essa didática

favoreceu, pois, relevante discussão das experiências de aprender e ensinar Histórias para reflexões acerca da produção, reprodução e circulação social de conhecimentos históricos.

O processo de aprender histórias está atualmente associado à produção de tipos específicos de conhecimentos históricos, produzidos na escola como "conhecimento histórico escolar", como Silva [2019] e em ambientes extra-acadêmicos, como acompanhado pelos debates da História Pública, em Santhiago [2016] ou da didática da História de vertente alemã, para Bergmann [1990]. Parte-se, pois, de reflexões a partir dos campos da educação histórica e da didática da história para se propor uma reflexão sobre a produção do conhecimento histórico.

Concernente ao campo da educação história, pode-se acompanhar algumas discussões acerca das noções de saber histórico escolar e das particularidades da história aprendida e ensinada na sala de aula. Esse campo reúne elementos da chamada cognição histórica que, ao serem complementados com discussões acerca das particularidades do saber histórico escolar, poderá se avançar de maneira significativa na delimitação teórico conceitual do tipo e das particularidades do saber histórico produzido nas escolas.

O campo da educação histórica surgiu a partir de "investigações em torno do tema da cognição histórica, a partir dos anos 1970, na Inglaterra, EUA e Canadá [Barca, 2001, 13]. Assim, pode-se compreender que a educação histórica "é uma área que se constitui na conferência de vários saberes", a partir dos quais se articulam "princípios educacionais transversais" como "do construtivismo na vertente da aprendizagem situada" da "reflexão epistemológica atualizada sobre conceitos e metodologias fundamentais para a construção de um conhecimento histórico genuíno", bem como a partir de reflexões sobre o "conhecimento histórico contextualizado" [Barca, 2012, p. 39]. Trata-se, assim, de um campo de reflexões que, partindo de referenciais teórico-metodológicos bem definidos, discutem aspectos concernente à natureza cognitiva dos processos de se aprender história, associados às discussões teórico-epistemológicas características do campo da história.

A partir, pois, dos debates do campo da chamada educação história, é possível avançar na compreensão da aprendizagem de histórias a partir da construção de determinados conhecimentos, a partir de experiências particulares, tendo como estrutura um modo de pensar específico, no qual ainda o professor cumpre o papel de mediador da produção daquele conhecimento, construído a partir das informações disponíveis, em "um processo que passe por 'uma compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível" [Schimidt; Garcia, 2006, p. 22].

Tal compreensão dialoga com os avanços promovidos pelos debates da didática da História alemã e o conceito de consciência história ao passo que esse também amplia os debates sobre os processos de produção, a

reprodução e a compreensão do saber histórico a partir das dinâmicas culturais e mesmo cognitivas específicas inerentes a tais processos.

Neste sentido, entende-se o professor de História como "investigador social que busca compreender e transformar as ideias históricas dos seus alunos", e não apenas como transmissor de determinados conteúdos; isto é, professor enquanto mediador, que trabalha "pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado" [Schmidt; Garcia, 2006, p. 22], isto é, que favoreça o pensamento histórico de seus alunos, como forma de se aprender histórias.

A noção do professor de história como investigador social se aproxima significativamente dos avanços promovidos pela didática da história de vertente alemã na compreensão da história como ciência social, inserida em contextos socioculturais particulares com os quais necessariamente dialoga.

Os debates promovidos pelo campo da educação histórica, do mesmo modo, especialmente no que concerne à aprendizagem histórica como produção do conhecimento histórico e como determinado pensar historicamente, bem como o papel do professor como mediador desse processo, também se respaldam pelas discussões em torno do saber histórico escolar.

Pensar, pois, as particularidades dos conhecimentos históricos produzidos em sala de aula em relação ao saberes históricos acadêmicos e públicos parte do entendimento da escola como lugar de produção e não apenas transmissão de determinados saberes. Por isso entende-se "saber escolar enquanto um saber com configuração cognitiva própria e original da cultura escolar" [Monteiro, 2003, 13].

Conseqüentemente, se reconhece que "[...] a história escolar é uma construção social produzida por elaborações e reelaborações constantes de conhecimentos produzidos a partir das relações e interações entre as culturas escolar, política e histórica" [Silva, 2019, 52]. É ao redor desse caráter dinâmico que se entende que na escola "o professor e o estudante são sujeitos centrais na construção de um conhecimento histórico específico" [Silva, 2019, 54], sendo a história entendida "como prática social, cujo principal componente seria a consciência histórica" [Gontijo, 2019, 69].

Por competência narrativa se entende a "habilidade para narrar uma história pela a qual a vida prática recebe uma orientação no tempo" [Rüsen, 2011b, 74-75]. Isto é, a competência narrativa é a capacidade produzida pelo desenvolvimento da consciência história, que garante habilidades em torno da experiência, de sua interpretação da de orientação a partir dessa [Rüsen, 2011b, 74-75].

O desenvolvimento do campo da didática da História abordado até aqui, bem como a consequente elaboração dos conceitos de consciência histórica e competência narrativa, permitem uma reflexão sobre o ato de se aprender história bastante relevante para o contexto da discussão aqui desenvolvida. A aprendizagem histórica está associada à procedimentos cognitivos específicos, a partir de contextos particulares e se desenvolve dentro da possibilidade de avanços na compreensão da condição temporal humana, na interpretação dessa compreensão bem como da orientação produzida a partir daquela interpretação.

Reconhece-se, do mesmo modo, que os saberes produzidos a partir dessas experiências estão associados tanto aos saberes históricos acadêmicos, produzidos a partir de fundamentos teórico-metodológicos específicos, como aos saberes históricos construídos na experiência comum e especialmente na sala de aula, no diálogo entre contexto histórico-social, cultura escola, políticas, ação docente e seus contextos, bem como com os saberes históricos produzidos para além da academia e da escola, desenvolvido em museus, instituições e, atualmente, de modo mais significativo, pelas tecnologias da informação e da comunicação.

Do mesmo modo, perspectivas de história produzidas pelas antigas e pelas novas mídias, pelo mundo digital, não podem mais ser ignorados se se parte de uma perspectiva mais ampla acerca dos espaços de produção e circulação dos saberes históricos, dos modos de acesso e das formas de reflexão características destes saberes. Os campos da didática da História e da educação histórica também pode contribuir com esse debate na medida em que se dedica a se pensar aquela produção, circulação, e natureza daquele saber, em âmbito extra-acadêmico e extra-escolar.

Referências

Dr. Josias José Freire Júnior é professor de História no Instituto Federal de Brasília [IFB].

ALMEIDA; ROVAI. "Apresentação". In: Almeida, Juniele e Rovai, Marta (Org.). Introdução À História Pública. São Paulo: Letra E Voz, 2011.

Barca, Isabel. "Ideias Chave Para A Educação Histórica: Uma Busca De (Inter)Identidades". Hist. R, Goiânia, V. 17, N. 1, p. 37-51, Jan/Jun. 2012. Disponível [Http://Bit.Ly/2kouzu4](http://bit.ly/2kouzu4). Consultado Em 16 Set. 2019.

BARCA, Isabel. "Educação Histórica: Uma Nova Área De Investigação". Revista Da Faculdade De Letras. História. Porto, III Série, Vol. 2, p. 13-21. 2001. Disponível Em <http://bit.ly/2kmjm6f>. Consultado em 16 Set. 2019.

BERGMANN, Klaus. A História na Reflexão Didática. Revista Brasileira de História. São Paulo. V. 09, N. 19. 1990. Disponível em < <https://goo.gl/ZWHhLM> >. Consultado em 04/09/2017.

Monteiro, Ana Maria. A História Ensinada: Algumas Configurações Do Saber Escolar. História & Ensino. V. 9, Out. p. 37-62. 2003. Disponível em <https://bit.ly/2Uvp6sG>. Consultado em 22 de marc. de 2020.

Gontijo, Rebeca. "Cultura Histórica". In: Ferreira, Marieta; Oliveira, Maria (Coord.). Dicionário De Ensino De História. Rio De Janeiro: FGV Editora, 2019.

RÜSEN, Jörn. "Didática Da História: Passado, Presente E Perspectivas A Partir Do Caso Alemão". In: Schmidt, M. A.; Barca, I.; Martins, E. R (Org). Jörn Rüsen E O Ensino De História. Curitiba: Ed. UFPR. 2011a.

RÜSEN, Jörn. "Desenvolvimento Da Competência Narrativa Na Aprendizagem Histórica". In: Schmidt, M. A.; Barca, I.; Martins, E. R (Org). Jörn Rüsen E O Ensino De História. Curitiba: Ed. UFPR, 2011b.

RÜSEN, Jörn. História Viva: Teoria da História: Formas e Funções do Conhecimento Histórico. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

SANTHIAGO, Ricardo. "Duas Palavras, Muitos Significados: Alguns Comentários Sobre A História Pública No Brasil". In: Mauad, Ana Maria; Almeida, Juniele; Santhiago, Ricardo (Org). História Pública No Brasil: Sentidos E Itinerários. São Paulo: Letra E Voz, 2016.

SCHIMIDT; GARCIA. (2006) Pesquisa Em Educação Histórica: Algumas Experiências. Educar, Curitiba, Especial, p. 11-31. Editora UFPR. Disponível Em <Http://bit.ly/2m0urky>. Consultado Em 16 Set. 2019.

SILVA, Cristiane. "Conhecimento Histórico Escolar". In: Ferreira, Marieta; Oliveira, Maria (Coord.). Dicionário De Ensino De História. Rio De Janeiro: Fgv Editora, 2019.

O ENSINO DE HISTÓRIA DA ILHA DO GOVERNADOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA: POSSIBILIDADES E USOS DE PRÁTICAS LÚDICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL

Juberto de Oliveira Santos

A pesquisa busca refletir a importância do estudo da História da Ilha do Governador [RJ], sendo forjada junto com os demais processos históricos brasileiros no contexto do Currículo no Ensino de História para turmas insulanas no Ensino Fundamental e Médio. Também é analisado o uso da Ludicidade como importante aliada desse professor para potencializar as aulas. Como o ensino de História da Ilha do Governador, potencializado por práticas lúdicas, pode ser um diferencial positivo na formação de estudantes insulanos na educação básica?

309

A partir dessa questão inicial será investigado: se a ludicidade pode agregar muitas contribuições positivas à prática do professor de História no ensino fundamental e médio; se o estudo de História local, na maioria das vezes, é colocado de lado nos livros didáticos e no currículo visto nas aulas na educação básica; se a associação da História pode contribuir com um melhor ensino dos demais conteúdos curriculares.

“A aula se constitui como espaço privilegiado para o processo de aprendizagem, onde a partir do diálogo, dos conflitos e negociações, professor e alunos podem desenvolver o trabalho que lhes compete. Ainda, a aula deve se constituir como possibilitadora de desenvolvimento tanto do aluno, como do professor. Neste sentido, a aula é espaço de encontros e trocas”. [Luana Vaz, 2017, p.11].

Ludicidade e Ensino de História

O termo lúdico vem do latim ludus e significa jogo, brincar. Nele está incluído um universo de possibilidades de vetores [métodos e práticas], como os brinquedos [bonecos em geral, quebra-cabeças, blocos de montar...], jogos [estilo de tabuleiro ou eletrônicos, atividades individuais ou em grupos...], além de outros caminhos [objetos, plantas, fotografias, músicas, filmes...] que proporcionem percepções diversas e atribui um ensino mais prazeroso, significativo e concreto. Pensar o lúdico na educação é refletir esse brincar. Assim também argumenta Rubem Alves: “a inteligência gosta de brincar e se a criança não faz nada que seja desafiador ela fica preguiçosa. Entende que todo conhecimento científico passa por desafios, enigmas a serem decifrados” [Alves, 2004, p.39].

O uso de vetores lúdicos pode contribuir nesse fazer docente, melhorando dificuldades, facilitando a compreensão e gerando mais prazer ao ensinante e ao aprendente. É confrontar o que nomeio como a *Pedagogia do Tédio* [aulas monótonas, entediantes com mera cópia, leitura de páginas, execução de exercícios...]; a *Pedagogia da Acomodação* [professores que não inovam, repetem aulas ano a ano, não agregam informações ou metodologias novas...] e a *Pedagogia do Laço* [por conta de várias causas

os professores não preparam as aulas e apenas lançam conteúdos sem muita reflexão continuando a linha do tempo tradicional e os capítulos do material em suas salas de aula.

Um dos objetivos do presente trabalho é repensar a ação pedagógica, avaliar a relevância, utilização e eficácia de ações lúdicas na didática de história no ensino fundamental e médio, buscando outra perspectiva sobre a prática docente.

O lúdico, assim, não é uma ação que visa substituir as práticas comuns já existentes, mas buscar-se-á entender como ele pode auxiliar estudantes e professores a desenvolverem aulas mais elaboradas, prazerosas e dinâmicas. “A metodologia lúdica faz com que a criança aprenda com prazer, alegria e entretenimento, sendo relevante ressaltar que a educação lúdica está distante da concepção ingênua de passatempo, brincadeira vulgar, diversão” [Élia Amaral Santos, 2010, p.07].

Como professor de História das redes municipal e particular de ensino há mais de 10 anos tenho tido uma grande angústia de tentar lecionar uma história mais dinâmica, crítica; observar alguns colegas de outras disciplinas buscarem diferentes estratégias de ensino em suas aulas e perceber que, na área de ensino de História, ainda a prática docente está engessada em métodos que, muitas vezes, não atingem mais os estudantes. Mesmo existindo tantos avanços tecnológicos de informação na atualidade nota-se que uma das grandes causas do fracasso no ensino da História, está na utilização de propostas pedagógicas antigas que não geram interesse dos estudantes pelos conteúdos ensinados, pois não há conexão com atividades que correspondam às necessidades dos educandos. Assim, as dificuldades apresentadas na compreensão dessa disciplina são bastante visíveis também nos resultados escolares.

O uso de vetores lúdicos pode contribuir para a redução dessa triste realidade, melhorando deficiências, facilitando a compreensão e gerando mais prazer ao ensinante e ao aprendente. É confrontar o que nomeio como a Pedagogia do Tédio [aulas monótonas, entediadas com mera cópia, leitura de páginas, execução de exercícios...], Pedagogia da Acomodação [professores que não inovam, repetem aulas ano a ano, não agregam informações novas...] e a Pedagogia do Laço [por conta de várias causas os professores não preparam as aulas e apenas lançam conteúdos sem muita reflexão continuando a linha do tempo e os capítulos do material em suas salas de aula].

O lúdico é capital enquanto forma de humanização: “se verificarmos que o jogo se baseia na manipulação de certas imagens, numa certa “imaginação” da realidade [ou seja, a transformação desta em imagens], nossa preocupação fundamental será, então, captar o valor e o significado dessas imagens e dessa “imaginação”. Observaremos a ação destas no próprio jogo, procurando assim compreendê-lo como fator cultural da vida” [Johan Huizinga, 2001, p.7].

História Local no Currículo de História

Localizada na Baía de Guanabara, no Rio de Janeiro, a Ilha do Governador é a maior Ilha da região e conta atualmente com 15 bairros [Bancários, Cacuia, Cocotá, Freguesia, Galeão, Jardim Carioca, Jardim Guanabara, Moneró, Pitangueiras, Portuguesa, Praia da Bandeira, Ribeira, Tauá, Tubiacanga e Zumbi].

A região foi habitada por inúmeros povos nativos e contém vestígios de Sambaquis em algumas localidades. No século XVI os povos Temiminós vivam nela e sempre entravam em atrito com os Tamoios que habitavam o entorno da Baía. Com a chegada dos portugueses ao nordeste em abril de 1500 viu-se nos meses seguintes o sistema de capotagem e feitorias “descendo a costa”. Em janeiro de 1501 a expedição comandada por Gaspar de Lemos é a primeira a adentrar na Baía, mas não há relatos que eles estiveram na referida Ilha. Em 1º de Janeiro de 1502 já há outra expedição maior com a presença de Américo Vespúcio e nesse contexto surge o nome que até hoje a cidade mantém: Rio de Janeiro. Pensaram que a Baía era a foz de um imenso rio. Entende-se que em 1502 também começou a ocupação europeia em algumas ilhas, inclusive na Ilha do Governador.

Ao longo da primeira metade do século XVI o grupo Temiminó foi expulso da Ilha pelos Tamoios e também contou com a forte presença francesa no período da França Antártica [1555-1567]. Em março de 1565 a cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro foi fundada e levaria mais dois longos anos para os portugueses, definitivamente, expulsar a ameaça francesa. Vale ressaltar que as tropas de Estácio de Sá tiveram um ajuda descomunal dos Temiminós que se aliaram aos portugueses no Espírito Santo e retornaram ao Rio de Janeiro sob o comando do cacique Araribóia. Podemos imaginar as batalhas travadas pela baía da Guanabara e com nativos e europeus dos dois lados: Tamoios e Franceses versus Temiminós e Portugueses.

Antes de a maior Ilha ser doada pelo Governador Geral Mem de Sá ao sobrinho Salvador Correa de Sá e Benevides, que foi o segundo governador do Rio – daí o atual nome da localidade –, ela já se chamou Ilha de Parapapuã, Ilha dos Maracajás, Ilha do Gato, Belle Isle e Ilha dos Sete Engenhos.

Podemos observar que nesse contexto da História do Brasil do período Pré-colonial e a colonização da América Portuguesa, a Ilha do Governador é, de fato, parte importante desse processo de ocupação e fortalecimento da ação lusitana na América. Assim também assinala a historiadora Cybelle de Ipanema “*A História da Ilha é História do Rio, é História do Brasil, de Portugal, do Planeta... Tudo influi e é influenciado*”. [Ipanema, 2014, p.33]

Ao longo o tempo a Ilha do Governador teve inúmeros destaques importantes como a produção de Cana-de-Açúcar em diversas áreas, a construção de navios de carga e de guerra como é o caso do Galeão Padre Eterno [1663] – sendo o maior galeão construído pelo Homem até então e que fez o nome “Galeão” se perpetuar na região sendo um atual bairro

carioca; a instalação do mosteiro de São Bento em uma grande área [1665] onde os religiosos impulsionaram atividades agrícolas. Nos séculos XVII e XVIII a Ilha teve importante função na produção de alimentos para abastecer a cidade [criações de aves e porcos, o cultivo de verduras, frutas, de milho, mandioca e inhame, além da pesca, abundante na Baía].

No século XIX, o Príncipe-Regente D. João utilizou o seu espaço como Coutada para a caça nas áreas pertencentes aos beneditinos [eles conseguiam os animais para a tal prática]. A igreja de Nossa Senhora da Conceição, localizada na Praia da Bica sempre recebia membros da família real para passeio e orações. O fim da chamada Coutada foi dado por D. Pedro I em 1823. Também a região se destaca na produção Caieira abastecendo a cidade e com os Formicidas produzidos pelo Barão de Capanema visando combater a formiga Saúva [1873] que atingia os cafezais fluminenses e que perduraria a praga até meados do século XX. O desenvolvimento da Ilha do Governador, entretanto, só ocorreu a partir da ligação regular da ilha com o continente, efetuada por barcas a vapor com atracadouro na Freguesia desde 1838. Posteriormente, outras pontes de atracação foram erguidas nas áreas do Galeão e Ribeira, integrando a área à economia do café e à atividade industrial [produção de cerâmica] em áreas como a praia de Olaria [Cocotá], Freguesia e Jardim Guanabara.

Em 1903 a região forneceu tijolos que foram usados nas obras do prefeito Pereira Passos com a empresa de cerâmica Santa Cruz. Ao longo do século XX viram-se importantes modificações como a construção de uma ponte ligando a Ilha ao continente [1949], construção do Aeroporto Internacional [1952], a presença militar na Ilha: Marinha [1914] e Aeronáutica [1951] que cresceu amplamente ao longo das décadas surgindo batalhões, hospital, vilas militares... Tudo isso gera uma maior mobilidade e fluxo de visitantes e, conseqüentemente, maior loteamento e povoamento de toda a Ilha. Já no século XXI as modernizações surgem ano após ano as quais tentam gerar mais comodidade, conforto e segurança a seus atuais residentes.

Hoje, a população insulana consegue observar alguns estratos desse imenso passado, pois observam nomes de ruas, avenidas e bairros no idioma nativo, alguns monumentos antigos que fazem referência a fatos históricos [antigo canhão exposto que remonta a Revolta da Armada de 1893, prédios antigos como casas coloniais e igrejas, o nome Galeão por conta do grande navio construído na região...], contudo, há pouco pertencimento do povo insulano com seu passado e sua memória, logo não conseguem manter sua própria História.

Assim, serão analisados tais usos de recursos lúdicos e o estudo de História Local e seus possíveis benefícios. Serão observadas questões como criatividade, autonomia, valores, interesse, memorização, reflexão, prazer, socialização, curiosidade, protagonismo discente nesse processo. Outro aspecto é mostrar aos docentes um novo olhar sobre suas práticas, com a apropriação de História local, tendo como referência essa ação sobre a Ilha do Governador.

Assim, a História local teria mais espaço nas salas de aula, possibilitando mais empatia e significado na aprendizagem da História, a partir também do entendimento da região onde os alunos habitam. Esse estudo de História local, na maioria das vezes, é colocado de lado nos livros didáticos e nos currículos escolares. Com o uso de vetores lúdicos na realização desses planos de aula associando a História da Ilha com o currículo tradicional, serão buscados importantes fatos históricos ocorridos na Ilha entre os séculos XVI ao início do XX e serão associados aos conteúdos vistos em turmas de 7º, 8º e 9º anos e no ensino médio. Entender, com isso, se essa associação pode contribuir ou não com um melhor ensino dos demais conteúdos curriculares. “Narrativas abstratas” [partindo da ideia da dificuldade dos estudantes em visualizar os processos históricos, cenários do passado descritos nas aulas] em algo mais “concreto” [de mais fácil compreensão] para os alunos entenderem e aprenderem melhor.

Nesse sentido, alguns objetivos específicos podem ser destacados: propor que o lúdico é um importante aliado para a redução na dificuldade de aprendizagem no ensino de História, possibilitando muitos benefícios; despertar maior interesse no educando a aprendizagem do ensino de História, sendo essa mais atrativa e divertida; exemplificar algumas práticas lúdicas já realizadas em aulas de História mostrando, assim, processos de aproximação prazerosa e significativa de nossos alunos e professores com o uso desses novos recursos; sugerir aos educadores que a ludicidade pode ser inserida em suas práticas no Ensino de História; Tentar reduzir possíveis preconceitos e reconhecermos o papel do lúdico na aprendizagem histórica dos jovens na atualidade; gerar mais empatia e significado na aprendizagem da História em turmas da educação básica; mostrar como os vetores lúdicos podem ampliar mais a percepção dos estudantes para o entendimento dos processos históricos ensinados na escola; dar aos docentes um novo olhar sobre as práticas em sala de aula; potencializar nos estudantes insulanos [moradores da Ilha do Governador] a apropriação de sua História local.

Observa-se que na sala de aula há muita dificuldade dos alunos em contextualizarem os fatos históricos, na construção dos cenários em suas mentes e, dessa forma, muitas vezes, não alcançam uma plena compreensão dos mesmos. São muitas as causas que podem gerar essas dificuldades na aprendizagem e penso que duas são explicadas pelas estratégias usadas pelo professor serem tidas como chatas, tediosas, desinteressantes e a outra por não conseguirem enxergar que esses processos históricos também podem se relacionar com o local onde habitam.

Partindo dessa ideia de unir teoria e prática na Educação, torna-se cada vez mais importante o uso de métodos lúdicos em vários níveis escolares [alfabetização, socialização, inclusão...] e que as aulas de História possam abrir espaço também para o estudo da História local [Ilha do Governador/RJ].

A ideia de um produto a ser feito juntamente com a dissertação de mestrado será produzir um material que possa ser utilizado por professores, estudantes ou pesquisadores para a pesquisa de História Local. Ele será desenvolvido junto com a ação dos alunos, com muitas propostas de atividades dentro e fora das salas de aula com o uso de vetores lúdicos, materiais multimídia ou documentos. A proposta será inserida em um arquivo em tipo *PDF* que poderá ser acessado em qualquer dispositivo eletrônico.

REFERÊNCIAS

Juberto de Oliveira Santos é especialista em Ensino de História [CESPEB/UFRJ], bacharel e licenciado em História pela UFRJ. É professor na Educação Básica na rede municipal e particular do RJ. É mestrando pelo Prof.História/UFRJ. Estuda o uso de vetores lúdicos no ensino de História, metodologias ativas, História Local e Patrimônio. É autor do projeto PlayEduca: a História contada pelo mundo Playmobil [<https://www.facebook.com/playeduca/>].

ALVES, Rubem. O desejo de ensinar e a arte de aprender. Campinas. Editora Fundação Educar DPaschoal. 2004.

HUIZINGA, Johan. Homo ludens. São Paulo: Perspectiva, 2001.

IPANEMA, Cybelle de. História da Ilha do Governador. Rio de Janeiro: Mauad, 2014.

SANTOS, Élia Amaral do Carmo. JESUS, Basiliano do Carmo de. O lúdico no processo de aprendizagem. 2010 Disponível em: http://need.unemat.br/4_forum/artigos/elia.pdf.

VAZ, Luana. A sala de aula como espaço relacional: o olhar do professor para as singularidades dos alunos. 2017. 162 f., il. Dissertação [Mestrado em Educação]— Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/24233>.

A NOVA REALIDADE DO ENSINO DA HISTÓRIA NO SÉCULO XXI

JULIA BEATRIZ SILVA VICENTE CHAVES

Pedro Henrique Ribeiro Fernandes

As brincadeiras não são novidades para o mundo, por sua vez, também não são invenção dos homens, os animais já brincavam anteriormente a nós. No entanto, a capacidade de transformar brincadeiras é um fator inerente ao homem, isto é, é possível moldar uma brincadeira para um método educativo bastante eficaz que gere interesse e animosidade. No século XXI, a tecnologia tornou-se uma aliada às metodologias de ensino, proporcionando um ensino cada vez mais promissor e efetivo [Cainelli, 2006, 70]. Desse modo, através de experiências tangíveis, de certa forma, e imersiva há uma maior interação entre conteúdo, estudante e material, assim, as teorias de ensino são reformuladas e adequadas a um novo cenário educativo que, por sua vez, apresentam agora níveis quase infinitos de possibilidades de adesão a uma disciplina ou a várias. Assim, com metodologias diferenciadas, como o uso de jogos, de filmes e de séries poderá despertar uma nova dimensão para a compreensão estudantil.

1. Novas Teorias e Metodologia no Ensino da História

No âmbito social, independente do século, a dúvida e a investigação sempre estiveram presentes no meio, assim, grandes descobertas que moldam a sociedade permeiam e vigoram até hoje. Dessa mesma forma, livros e filmes surgiram com essa abordagem, cativando inúmeras pessoas com o passar das décadas, com as mídias, abordando a investigação para encontrar uma verdade na história, fomentando, assim, uma indústria lucrativa e popular. Todavia, dentro de cada meio de entretenimento, apesar de forma sutil, existe a presença de doutrinas e de teorias que moldaram a sociedade, por exemplo, nos livros, nos filmes e nas séries do Sherlock Holmes, cunha-se a ideia de que a investigação - que, para a personagem, perpassa pela dedução - deverá ser tratada como uma ciência exata. Logo, pode-se perceber uma relação com uma das teorias mais disseminadas dentro das ciências humanas, a positivista, criada por August Comte, visto que, a investigação é algo interpretativo, sendo, portanto, sujeita a várias análises de um mesmo fato; no entanto, deveria ser tratada como algo exato, com um só fim, perpassando por um método coeso, entre fato e interpretação. Com isso, é cabível perceber que, de algum modo, a sociedade está rica de heranças das teorias metodológicas criadas em um cenário distinto, porém, com situações semelhantes ou recriadas no contexto atual.

Nesse sentido, é preciso compreender que teorias das humanidades não atuam da mesma forma que nas ciências da natureza, apesar de alguns autores tentarem, em algum momento, realizar essa associação, tal qual Edward Carr que afirma a história como ciência, pois esta é generalizante e previsível, na obra "Que é História?", ou como José Honório Rodrigues que admite a história como uma ciência, mas humana, pois apresenta método, mas objetos e finalidades diferentes, em seu livro "Teoria da História do

Brasil". Anteriormente a isso, duas Escolas entravam no embate de discussões sobre a atuação da história, isto é, a Escola Positivista e a Escola de Annales, a primeira, criada no século XIX por August Comte, apresentando a necessidade de um historiador neutro e objetivo, além do fazer histórico com base em fontes escritas e oficiais, logo, molda-se uma "história dos vencedores", visando reis e ditadores, por exemplo. Por sua vez, a segunda, é desenvolvida no século XX por Marc Bloch e Lucien Febvre, apresentando uma história problema em contrapartida a ideia tradicional, política e narrativa que estava perpetuada naquele cenário, ademais, incluindo a sociedade, ou seja, o homem comum no contexto histórico, assim como a ideia de uma interdisciplinaridade. De certo modo, como já dito, é possível perceber a presença dessas teorias no cenário mundial atual, pois essas linhas de pensamento podem ser moldadas a um contexto e a uma situação específica, dependendo da intencionalidade do autor. Nessa lógica, é importante compreender que a linha positivista de Comte pode ser associada para um cunho de exatidão e de método condicionado, já a vertente analista de Bloch será interpretada como um segmento fluído com uma aceção de colocar as minorias como figura histórica importante.

Isto posto, é viável inferir, inserida na sociedade, vários filmes, livros e jogos que compartilham e disseminam as ideias proferidas há tempos por essas Escolas filosóficas de pensamento, voltadas à teoria histórica. Destarte, as mídias audiovisuais e escritas, recentemente, produziram exemplares que permitem a percepção de características e de segmentos que eram percebidos com intensidade nessas Escolas. Por exemplo, "The Hunger Games", a trilogia de livros da escritora estadunidense Suzanne Collins, aborda uma sociedade distópica, na qual, a maior parte da população é ignorada historicamente e poucos podem se tornar heróis, tornando visível uma relação com as ideias positivistas de Comte. Além desse, a série de jogos "Uncharted", da Sony Computer Entertainment, relata a história de um grupo de caçadores de tesouros que se deparam com vários mistérios históricos durante suas buscas, nesse sentido, os caçadores iniciam sua jornada de busca, logo após, ouvirem boatos sobre tesouros e investigam através de relatos populares, de monumentos e de enigma, possibilitando a visualização de um segmento da Escola de Annales, visto a abrangência de fontes históricas analisadas para compreender os fatos e chegar ao objetivo principal, produzido por um problema. No entanto, as heranças empreendidas pelas teorias são reproduzidas, hoje em dia, logo, muitos personagens e muitas histórias carregam em si ambas as doutrinas relatadas, como exemplo, no jogo The Witcher, desenvolvido pela CD Projekt RED, o qual apresenta uma personagem principal que mescla essas relações positivistas e analistas, pois é um personagem que retira sua subjetividade de amplas missões e investigações, ou seja, é neutro, mas também apresenta-se ouvindo e buscando várias fontes para sua compreensão total. Assim, é apropriado perceber que dentro do contexto atual, há uma disseminação de valores acadêmicos dos séculos XIX e XX que, apesar de contraporem-se em seus momentos de criação, ainda hoje, reverberam dentro da sociedade, por

vezes que, de algumas formas, podem permanecer em embate ou em coesão.

O ensino da história sofreu e sofre muitas influências das mais variadas linhas de pensamento e assim influenciado na metodologia do professor/pesquisador e como ele vai trabalhar o ensino da história, que é levado até hoje pela escola positivista, onde temos alunos com um pensamento muito diferente do que o positivismo atendia e abordava, os professores se adaptam a se tornarem um profissional mais atualizado nesse novo panorama social, mas as escolas, ainda permeiam essa configuração de dois séculos atrás, uma realidade que vai sendo quebrada com a inserção de novas ferramentas que atendem aos alunos dessa nova configuração que permeia o ensino.

A escola positivista é uma linha de raciocínio que foi muito importante para a área acadêmica da história e para sua consolidação como uma matéria nas escolas, já que por ela a História entrou nas universidades, fazendo com que os professores parassem de trabalhar só com os anos iniciais, formulou os métodos científicos e começou a trabalhar a história em sua linearidade, no Brasil essa escola também influenciou o nosso ensino, onde por muitos anos o ensino esteve muito atrelado a religião, sendo mais específico a igreja católica, com a ordem Jesuíta tendo esse monopólio do conhecimento, fazendo com que muitas passagens religiosas fossem passadas junto das históricas, mas no século XX já vemos um século marcado por muitos conflitos e problemáticas, onde o ensino da história vai sofrer mais uma mudança.

E dessa época de conflitos, surge a Escola de Annales, uma mescla do positivismo com outras escolas que também discutiam sobre o ensino da História, lideradas pelo Lucien Febvre e o Marc Bloch, eles foram os primeiros que consideraram o ensino da história como um instrumento de formação do cidadão para uma sociedade complexa e plural, algo muito importante, já que os conflitos do século XX foram motivados não só por fatores econômicos, mas pelas diferenças étnicas e culturais, dessa época do conflito. Essa escola pregava a interdisciplinaridade, então veremos a sociologia, a filosofia, a geografia e entre outras trabalharem junto ao ensino da história, não algo apenas conteudista, mas como um incentivador do pensamento crítico do aluno perante as problemáticas que ele irá e passara perante o seu meio. Posteriormente, mas também adepto dessa escola, Jacques Le Goff, vai também dar sua contribuição à nova roupagem do ensino da história, trazendo o uso das mais variadas fontes históricas, como : a culinária, patrimônios históricos até um filme Bollywood que estreou ano passado, ele abre a discussão para ser levados aos discentes, isso trazendo uma nova metodologia de trazer o assunto ao aluno e conseguir com que o discente possa fazer uma abrangência do seu senso interpretativo e colocar em prática; assim além do que faz o professor, trabalhe de diferentes formas, aumentando a contribuição e troca de informação com suas turmas, fazendo com que seja algo mais prazeroso.

2. O novo panorama do ensino através das Edtechs

Estamos no século XXI, inseridos em uma revolução tecnológica sem precedentes, na qual todo o mercado vem sofrendo a direta influência dos novos rumos que a ciência vem trazendo para a sociedade, o que não é diferente com a educação, a qual os alunos têm uma alta afinidade com as novas tecnologias, e o assunto dado pelo professor já não é mais um domínio só daquele profissional, já que tudo que está sendo dito tem na rede mundial de computadores e seus super buscadores como, por exemplo, o Google ou o Bing, em que o aluno encontra tudo de forma rápida e muitas vezes até mais simplificado do que na sala de aula.

Portanto ao ser observado essas novas conjunturas da educação no Brasil e no mundo, analisando mais de perto a educação brasileira, e suas deficiências, novas Edtech Startups, vêm preencher essas brechas que o ensino deixa, trazendo as famosas metodologias ativas não só para dentro da sala de aula, mas para a casa dos estudantes, através de simulações em realidade aumentada, aulas online, gamificação e entre outras maneiras, atendendo a um mercado que está em crescendo e trazendo uma alternativa para não só para os alunos, mas para os professores, que têm novas formas de aceitar e se adequar a essa nova realidade, em que vemos que o mercado está saturado de educadores, mais específico no nosso caso, de professores de histórias, e com essa crescente desse novo panorama educacional, o professor pode adentrar de novo ao mercado, como também serve para os futuros professores quando saem da graduação.

As Edtech, trazem uma nova forma de ensinar, que vai muito além do conteúdo, ou de aulas só na escola ou na universidade, é através da imersão desses jovens a um novo universo, que é conhecido por eles, fazendo assim que o aluno seja o princípio e a tecnologia seja um meio, para ter o resultado de ter um aluno/cidadão que aprendeu não só o assunto, mas despertou o senso crítico que era esperado naquele determinado conteúdo, assim seguindo as determinações dos parâmetros nacionais do curso de história. Essa é a ideia que o TecnoTrilhos, projeto de PIBITI através da Universidade Federal de Sergipe, desenvolvidos pelos autores desse artigo, onde ele é voltado para a educação patrimonial da cidade de Aracaju, e se utilizando da gamificação para perpassa esse assunto em escolas, na própria universidade e para toda comunidade aracajuana.

3. Gamificação no Ensino de História

Os jogos, hoje em dia, não são mais usados apenas como uma forma de lazer ou se desprender do mundo real, mas também como um modo de extensão da realidade. Na última década, os jogos tornaram-se cada vez mais imersivos através de identidade visual, de mecânica estética, de personagens e enredos densos, atraindo assim um público numeroso e diverso. Nesse sentido, os jogos ganham várias roupagens, histórias e finalidades, sendo utilizada não apenas a indústria do entretenimento utiliza dessa ferramenta, mas também o meio educativo, isto é, recentemente o número de jogos educativos tem crescido, sejam jogos virtuais ou físicos.

Por exemplo, o jogo “Sambaquis: Uma História Antes do Brasil”, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Arise da Universidade de São Paulo, é um jogo virtual que apresenta uma história cunhada na aprendizagem sobre a arqueologia brasileira, servindo como uma metodologia diferente e imersiva para professores. Entretanto, não existem apenas jogos digitais sendo desenvolvido, como exemplo, há o jogo “Viagens do Tambor”, produzido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que apresenta uma história voltada a presença e ao pertencimento dos negros a capital Porto Alegre.

No entanto, é possível afirmar que não é necessário a separação entre o digital e o físico, perpetuando dois segmentos dissociáveis, isto é, torna-se viável realizar a associação entre essas duas vertentes. A partir disso, surge o jogo TecnoTrilhos, que está sendo desenvolvido através da Universidade Federal de Sergipe, que une a ideia de passado e de futuro em um só lugar. Ou seja, dentro desse jogo existem duas relações intrínsecas, relacionadas à passado e a futuro, a primeira, diante da questão da dissolução da ideia enraizada na sociedade que a História é defasada que não reverbera sobre o presente e não aborda o futuro. Já a segunda, relaciona-se à metodologia ativa de um ensino histórico lúdico, interativo e imersivo, através da união entre físico e digital, por vez, o TecnoTrilhos une conceitos históricos com a tecnologia, desmistificando preceitos arcaicos.

Ponderações Finais

Assim, é possível compreender que a tecnologia, apesar de por muitos ser criticada, é uma válvula de possibilidades para um ensino metodológico mais eficiente, já que uma aprendizagem atrativa, engajadora e divertida poderá gerar maior fixação de conceitos e de fatos, possivelmente, gerando estudantes interessados em realmente aprender. Em contrapartida, não somente estudantes, mas toda uma massa populacional disposta a entender o cotidiano ao qual pertence, tendo em vista que, os jogos atingem uma grande parcela populacional, isto é, 69% dos chefes de família jogam vídeo games, assim como, 40% dos jogadores são mulheres e 97% dos jovens jogam no computador e nos vídeo games, segundo Jane McGonigal, autora do livro “Reality is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World”.

Portanto, é preciso entender que a sociedade modifica-se com o passar do tempo, logo, as compreensões sobre o mundo também são alteradas, assim como, a forma de interagir com o ambiente, urgindo a necessidade de adequação da forma de ensino, destarte, os jogos e a tecnologia precisam ser transformados em um método e uma ferramenta aliada a transmissão de informações, pois apresenta um grande potencial revolucionário para forma de ensino da história e das demais disciplinas existentes.

REFERÊNCIAS

Julia Beatriz Silva Vicente Chaves é graduanda em História pela Universidade Federal de Sergipe, membro do TecnoTrilhos [UFS/PIBITI] e integrante do Grupo de Estudos do Tempo Presente [GET/UFS].

Pedro Henrique Ribeiro Fernandes é graduando em História pela Universidade Federal de Sergipe, membro do TecnoTrilhos [UFS/PIBITI] e integrante do Grupo de Estudos do Tempo Presente [GET/UFS].

CARR, Edward Hallet. História, ciência e moralidade: Que é História. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

RODRIGUES, José Honório. A História e a Explicação Causal. A compreensão. Teoria da História do Brasil. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

CAINELLI, Marlene. Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. Curitiba: Educar, 2006.

BLOCH, Marc. **Apologia da história: ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MUSEU DE ARQUEOLOGIA E ETNOLOGIA DA USP. **Sambaquis: Uma história antes do Brasil**, 2019. Disponível em: <http://mae.usp.br/jogo-eletronico-sambaquis-uma-historia-antes-do-brasil/>.

UNIVERSIDADE DO RIO GRANDE DO SUL. **Projeto de extensão: Territórios Negros lança jogo pedagógico**, 2018. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/projeto-de-extensao-territorios-negros-lanca-jogo-pedagogico>.

MCGONIGAL, Jane. Gaming Can Make a Better World, 2010. Disponível em: https://www.ted.com/talks/jane_mcgonigal_gaming_can_make_a_better_world/up-next?language=pt

ALVES, Flora. Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo: do conceito à prática. São Paulo: Dvs Editora, 2015

AZEVEDO, Crislane Barbosa. STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Teoria historiográfica e prática pedagógica: as correntes de pensamento que influenciaram o ensino de história no Brasil in Dossiê: História e Ensino: Teorias e Metodologias, vol. 3 , n. 6, Jul-Dez, 2010, p. 703-728.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. Os saberes da história: elementos para um currículo escolar contemporâneo in Dossiê: História e Ensino: Teorias e Metodologias, vol. 3 , n. 6, Jul-Dez, 2010, p. 759-776.

SOUZA, Claudia Moraes. A construção do pensar histórico in Dossiê: História e Ensino: Teorias e Metodologias, vol. 3, n. 6, Jul-Dez, 2010, p. 729-742.

XAVIER, Erica da Silva. O uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico: a canção como mediador in Dossiê: História e Ensino e Metodologias, vol. 3, n. 6, Jul-Dez, 2010, p. 729- 742.

O ESTUDO DA HISTÓRIA LOCAL NO ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Kainara Fernandes da Silva

Quando discutimos conteúdos e metodologias no Ensino de História, vem à nossa mente as perguntas: O que e como ensinar? Na rotina diária da sala de aula, o professor tem a difícil tarefa de encontrar estratégias pedagógicas capazes de proporcionar aos seus alunos, aulas que estimulem suas habilidades e competências do saber fazer dentro de suas possibilidades discentes. No Ensino de História não é diferente, ensinar História não é um processo simples, pois lhe damos com sujeitos, objetos e processos complexos. O próprio currículo demanda de nós professores/historiadores muito jogo de cintura na hora de preparar e desenvolver nossas aulas, muitas vezes temos que elaborar e reelaborar os conteúdos prescritos em novas construções para tornar aqueles saberes possíveis de serem ensinados e aprendidos. Por um longo período, a História Local era tema ausente nos currículos escolares e até mesmo na historiografia.

O ensino de História no sistema educacional brasileiro – em especial no ensino fundamental e médio – esteve, desde a sua inclusão nos programas escolares e nos currículos no Brasil, a partir do século XIX, permeado de tradições e concepções europeias, expressamente francesas. Só a partir das últimas décadas do século XX que a História vem sendo repensada, assim como suas metodologias e práticas de ensino. Entretanto, quando se trata das questões relativas à História Local, regional e as relações com o global, muitas dificuldades, dúvidas e problemas aparecem. Buscarei, neste artigo refletir especificamente sobre aspectos relativos ao ensino de História e de História Local, na perspectiva de focar a sua aplicabilidade em sala de aula, buscando nas vivências dos educandos, temas e fontes que permeiam seus cotidianos.

O tema escolhido para compor esta experiência foi o estudo sobre as rezadeiras de João Câmara e como o ofício dessas pessoas está ligado a História da cidade e das comunidades que habitam. Resgatando através de suas memórias a força mística e ao mesmo tempo religiosa que compõem essa tradição milenar no Brasil. O uso da História Local para o ensino de História foi durante muito tempo ignorado, até mesmo pela narrativa historiográfica que se dedicava única e exclusivamente a um recorte ocidental. Goubert, nos traz uma definição de História Local e sua caracterização nos séculos passados. Segundo ele:

“Denominaremos história local aquela que diga respeito a uma ou poucas aldeias, a uma cidade pequena ou média [um grande porto ou uma capital estão além do âmbito local], ou a uma área geográfica que não seja maior do que a unidade provincial comum [como um *county* inglês, um *contado* italiano, uma *Land* alemã. uma *bailiwick* ou *pays* francês]. Praticada há tempos com cuidado, zelo, e até orgulho, a história local foi mais tarde

desprezada — principalmente nos séculos XIX e primeira metade do XX — pelos partidários da história geral” [Goubert, 1972, p. 70].

Portanto, o passado era uniformizado, excluindo qualquer forma de participação comunitária, ou de agentes sociais que não os dominantes. Uma história oficial, eurocêntrica uma matéria decorativa. Esse perfil de ensino também esteve presente durante décadas na realidade das escolas brasileiras, variando, no entanto, de importância no período que vai do século XIX ao atual.

Não é por outro motivo que observamos ainda hoje, que muitos estudantes brasileiros relacionam a disciplina de História, a uma matéria decorativa, estudo do passado, memorização de nomes, datas e fatos sem nenhum sentido ou utilidade para suas vidas. Mas então qual o papel da História Local neste contexto educacional? Como podemos definir esse tema na História? Aryana Costa [2019] nos afirma que o uso da História Local para o ensino de História pode ser considerado tanto a partir do seu próprio valor quanto um grande ponto de partida para atividades que desenvolvem inúmeras outras competências para a construção do conhecimento histórico. E, em outro momento completou:

“Fazer/ensina/estudar história local pressupõe tomá-la como objeto do conhecimento [quando nos concentramos em escalas “menores” e mais próximas a nós nos nossos recortes, como o bairro, a cidade, o Estado, mas também grupos sociais e cultura material que não necessariamente correspondem aos limites geográficos e políticos dos lugares]ou como o lugar de onde partem os conhecimentos [dos próprios professores e alunos, da comunidade, de associações e organizações locais, das universidades]”[Costa, 2019, p. 132]

Essa afirmação nos faz refletir sobre os aspectos necessário para buscar possibilidades de abordagens da história local em sala de aula. Haja vista, que a realidade dos nossos estudantes é plural e complexa, com diferenças regionais, culturais, sociais e econômicas. Por isso, concordamos que a história local vai muito além dos limites geográficos, ou políticos, a necessidade do estudo dessa abordagem para o ensino possibilita a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado presente nos vários espaços de convivência – escola, casa, trabalho, congregações, associações etc.

Se podemos perceber a história local nos mais diversos espaços que nos rodeiam, como podemos então usar essas informações no ensino de história? Isso nos leva a repensar as relações entre o que nos trazem os currículos prescritos e o que é vivido e construído no cotidiano escolar. A LDB, aprovada em 1996, estabelece como diretrizes curricular para o território nacional:

Art. 26 – Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar por uma parte diversificada, exigida pelas

características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Ou seja, os currículos escolares devem contemplar conhecimentos comuns em âmbito nacional e as singularidades, as especificidades do lugar de vivências dos alunos e professores. Podemos encontrar também no documento curricular do Estado do Rio Grande do Norte o seguinte parâmetro para o estudo da história local e o papel do professor nesse processo:

“Um outro conceito importante nesse processo é o de professor pesquisador. Esse deve ser entendido com base em uma dupla dimensão: a primeira é a do trabalho em sala de aula, como construtor do conhecimento junto aos alunos, por meio do método histórico e do seu uso como ferramenta de questionamento das realidades cotidianas locais; a segunda dimensão relaciona-se ao constante processo de reflexão e atualização de seu fazer docente, tornando a sala de aula um espaço para a aplicação de novas experiências, assim como o lócus de suas investigações. Desse modo, incentiva-se o professor à busca pela pesquisa constante sobre a história do lugar e do estado, incentivando assim também os alunos a desenvolver e viver sua própria história”. [Documento Curricular, 2018, p. 975]

Aprender e ensinar a história local é parte do processo importante para a construção e desenvolvimento da consciência histórica. Assim como é fundamental pra que os sujeitos possam se situar, compreender e intervir no meio em que vivem como cidadãos críticos. [Santos, 2002, p. 106-107] afirma que: “ a importância de se estudar a “história do lugar” tem se revelado ainda mais visível, nas últimas décadas, nas escolas, nas ruas, nas famílias, nas comunidades de que fazem parte, nos lugares onde se situam com suas particularidades”.

Apesar de vários elementos serem relevantes acerca da importância da problematização e do estudo do local para a formação histórica dos educandos, ainda encontramos uma série de dificuldades para concretização desses objetivos. Dentre eles, podemos citar: A identificação do conceito de espaço, é comum falar em história local como a história do entorno, do mais próximo, do bairro ou cidade. Deve-se observar com cuidado, pois cada lugar tem suas especificidades e precisa ser entendido por meio da série de elementos que o compõem e de suas funções. Cada lugar é diferente de outro, tem sua singularidade, mas é fração de uma totalidade, e uma das grandes dificuldades é fazer o aluno compreender essas relações e esses conceitos. Assim como, história local não precisa ser somente a história da cidade, Estado ou bairro, mas infinitudes de recortes possíveis.

Outro problema recorrente ao ensino do local é a escassez ou inadequação das produções teóricas, bem como materiais didáticos sobre as temáticas. Dificilmente, o material base com que trabalhamos em sala de aula, ou seja, os livros didáticos e apostilhas, conseguirá dar conta das nossas especificidades locais. O que não se caracteriza como algo ruim. Assim nos

fala Aryana Costa, quando ela trata do uso da História Local para o ensino de história afirma:

"[...]para engaja-se num trabalho de história local, os professores vão provavelmente ter que realizar suas próprias investigações para a coleta e produção de material. Isso quer dizer, por outro lado, que um trabalho de história local é uma ótima oportunidade para a atuação dos próprios professores e alunos como sujeitos produtores do conhecimento eleito como objeto de estudo, atendendo também as discursões psicopedagógicas que prezam por uma educação centrada na promoção da autonomia, da responsabilidade e da proatividade dos alunos". [Costa, 2019, p. 134]

Logo, ao mesmo tempo que surgem os desafios no trabalho com a história local, também surgem novas perspectivas de ensinar história, novos objetivos, finalidades educativas, metodologias e novas práticas de ensino. É importante destacar que o local sem um contexto geral, é apenas um fragmento, bem como o geral sem os respaldos das realidades locais se torna apenas uma abstração.

As fontes caracterizam outra dificuldade recorrente na pesquisa sobre o local, dentre elas, a dificuldade de encontrá-las, o estado de preservação, o acesso muitas vezes negado, manipulação de dados e tendências elitistas. Para Fonseca:

"As fontes de estudo, os documentos disponíveis aos professores, em geral são constituídos de dados, textos, encartes, materiais produzidos pelas prefeituras, órgão administrativos locais, com o objetivo implícito ou explícito de difundir a imagem de grupos detentores do poder político ou econômico. Assim, professores e alunos, muitas vezes, têm como fontes de estudo evidências que visam a preservação da memória de grupos da elite local". [Fonseca, 2003, p. 240]

Porém, esse não é um problema exclusivo da história local quando se trata do uso das fontes, isso é uma realidade dos documentos históricos em todo país. Todavia, ao se tratar de trabalhos de cunho regional a situação é mais agravante. Reafirmando essa teoria dos documentos Janaína Amado nos diz:

"[...]a documentação local, necessária às pesquisas geralmente está nas mãos de pessoas que se consideram "donas" e não querem cedê-la. Isto talvez aconteça porque, em locais menores, onde predominam relações de tipo pessoal e privado, haja mais dificuldade em identificar patrimônio histórico com patrimônio público. Mas acontece também porque, nestes lugares, muitos "donos" da documentação pertencem às oligarquias locais, estão habituados a mandar, e não hesitam em usar este poder contra o pesquisador[...]". [Amado, 1990, p. 11-12]

Apesar das dificuldades diante de tudo que foi exposto sobre os desafios que permeiam o ensino de história e a história local no contexto escolar é reconhecido que as pesquisas educacionais, historiográficas e as práticas

pedagógicas indicam a necessidade de novas configurações do ensino e aprendizagem da história local. Por isso, decidi compartilhar uma experiência ocorrida em sala de aula com turmas do sétimo ano [Ensino Fundamental], na escola em que leciono.

Neste sentido, passo a relatar uma experiência realizada por mim como professora de História em uma escola pública de João Câmara, cidade onde moro. Enquanto professora, costumo observar na rotina diária, as conversas dos meus alunos durante as aulas. Suas curiosidades, as fofocas, os anseios, medos e tantas outras histórias que surgem no decorrer das aulas. Foi em uma dessas conversas que o assunto sobre as rezadeiras surgiu. Uma aluna, falava com duas colegas, sobre ter ido se curar na casa de uma senhora que mora em sua rua. As outras meninas começaram a afirmar também já terem sido curadas por rezadeiras. Logo, outros alunos foram participando do diálogo.

Foi neste momento que percebi o potencial daquele tema para trabalhar a história local em sala de aula a partir dessa referência dos alunos. Perguntei então a classe: quem de vocês já foi curado por uma rezadeira? E quase todos os alunos levantaram a mão. Continuei questionando sobre o que eles conheciam do assunto. Em uma roda de conversa informal surgiram várias curiosidades por parte dos educandos e então propus pesquisarmos sobre o tema. Eles concordaram e se mostraram entusiasmados.

Paulo Freire, já considerava desde a década de 70, como ponto fundamental no processo de alfabetização de adultos o conhecimento que o sujeito cognoscitivo possui, a "leitura de mundo" imersa no pensamento de cada um. Cabe ao professor, na perspectiva freiriana, reconhecer e estabelecer um diálogo com esse conhecimento. A partir do conhecimento do vivido, denominado também de senso comum possibilitando aos educandos que efetivem suas aprendizagens provenientes do conhecimento acumulado durante suas vidas e sistematizando-os por métodos científicos. Foi levando em consideração uma conversa paralela em sala de aula que me despertou a ideia de juntar uma proposta de ensino - a história local - com a vivência e as experiências de vida dos alunos.

O primeiro passo foi planejar as etapas do projeto, decidir as fontes, abordar os conceitos e dividir os grupos. Iniciei lançando aos alunos as perguntas mobilizadoras: De que maneira o ofício das rezadeiras contribui para se conhecer melhor o passado de João Câmara? Que importância tem esse saber popular para os habitantes do lugar? e deixando-os levantar hipóteses. Para o trabalho em sala de aula, preparei leituras, imagens e documentários acerca do tema, buscando referências de outros lugares. Trouxe para aula, textos sobre história oral e fontes orais, justificando sua importância para o ensino e principalmente por se tratar de abordagens que aproximam a história de suas realidades.

Para aprofundar a reflexão sobre o assunto, organizei a turma em grupos, pedi que fizessem uma pesquisa com as rezadeiras que moram próximas de suas casas ou que fazem parte da sua própria família. Solicitei que

elaborassem um questionário para realização de entrevistas que tivessem relação com as perguntas mobilizadoras. Entendo que dessa forma o conhecimento da história local e do uso das fontes orais através da escola permite aos educandos desenvolverem competências e habilidades essenciais para o conhecimento histórico. Pois como afirma Guimarães:

“As atividades com fontes orais favorecem a aquisição de habilidades e atitudes de investigação, indagação, análise, responsabilidade, ética e respeito os diferentes sujeitos e seus pontos de vista”. [Guimarães, 2012, p. 345]

Deste modo, os alunos foram motivados a compreender que a história não é algo morto, mas ao contrário, está viva, pulsando, em construção e todos nós temos oportunidade de fazer e escrever história. No segundo momento, socializamos em sala de aula, o resultado das entrevistas realizada com as rezadeiras e o que aprenderam com essa experiência. Alguns grupos tiraram fotos e outros gravaram as entrevistas e fizemos um discurso colaborativa, comparando os relatos das pessoas entrevistadas, observando as semelhanças e diferenças. Na etapa de produção, cada grupo construiu uma narrativa acerca do tema, relacionando com a história da cidade, do bairro ou da comunidade [deixei eles a vontade para decidir] e como culminância, apresentaram cartazes ilustrativos, pequenos textos que produziram, e uma encenação de como as rezadeiras exercem seu ofício, expondo para a comunidade escolar a relevância nacional, estadual e municipal que tem esta prática religiosa.

A avaliação do projeto foi feita por etapas, para verificar o desempenho e o grau de envolvimento e comprometimento de cada aluno e da turma nas diferentes situações de aprendizagem, bem como quais foram e como foram solucionadas as dificuldades encontradas ao longo de sua realização. Outros fatores a serem avaliados estão relacionados a aspectos como: a pesquisa, a interpretação textual, a comunicação e argumentação, a exposição de ideias oralmente e por escrito, as habilidades técnicas, além das impessoais observadas no trabalho em equipe. Lembrando que os critérios de avaliação foram apresentados aos alunos desde o início do projeto.

O ensino de história vem passando por várias modificações desde as últimas décadas. Os objetivos, as finalidades, os materiais didáticos e a formação dos professores têm se modificado. As investigações historiográficas atentaram para o fato de que uma história que trata somente de temas institucionais, biográficos, políticos e elitista não dão conta dos desafios e objetos que se estuda no chão da escola. Os estudos da história local, se torna então, relevante e indispensável para a construção do conhecimento histórico.

Pois, a associação entre o cotidiano e história de vida dos alunos possibilita contextualizar essa vivência em uma vida em sociedade e articula a história estudada a uma história vivida. A minha intenção neste artigo foi contribuir para o aprofundamento das reflexões sobre os saberes e as práticas pedagógicas no ensino de história. Analisando como proposta pedagógica o

uso da história local em sala da aula, identificando suas dificuldades, problemas ressaltando alguns consensos construídos e apontando possibilidades de trabalho com essa abordagem.

As propostas pedagógicas que privilegiam os estudos do local e sua relação com o regional, nacional e o global caminham no sentido de romper com as dicotomias, a fragmentação, a separação entre espaços, tempos e sujeitos. Além de possibilitar aos educandos pensar em suas comunidades locais, considerando suas histórias de vida e sobretudo sua situação social, cultural, política e econômica.

REFERÊNCIAS

Kainara Fernandes da Silva é professora da rede estadual do Rio Grande do Norte, mestranda do Profhistória na UFRN.

BRASIL. Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional – Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República – Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996.

Rio Grande do Norte. Secretaria de Educação e da Cultura. Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte: Ensino Fundamental [recurso eletrônico] /Secretaria de Educação e da Cultura – Dados eletrônicos – Natal: Offset, 2018.

AMADO, Janaína. História e Região: reconhecendo e construindo espaços. SILVA, Marcos Antônio da. [Org]. República em migalhas: História Regional e Local. São Paulo: Marco Zero, ANPUH, 1990. GOUBERT, Pierre. Local History. IN: Historical Studies today. Ed. by Felix Gilbert and Stephen R. Graubard. N.Y. Norton & co. 1972.

COSTA, Aryana Lima. História Local. Dicionário de Ensino de História/coordenação: Marieta de Moraes Ferreira, Margarida Maria Dias de Oliveira. – Rio de Janeiro: FG editora, 2019.

FONSECA, Selva G. Didática e Prática de Ensino de História. Campinas: Papirus, 2003.

GUIMARÃES, Selva. Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados. - 13ª ed. Ver. e ampl. – Campinas, SP: Papirus, 2012. – [Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico]

SANTOS, Joaquim Justino Moura dos Santos. História do lugar: um método de ensino e pesquisa para as escolas de nível médio e fundamental. Hist. cienc. saude-Manguinhos [online]. 2002, vol.9, n.1, pp.105-124. ISSN 0104-5970. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702002000100006>.

EXPERIÊNCIA E CONCEPÇÃO HISTÓRICA: A UTILIZAÇÃO DA AULA-OFICINA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Krisley Aparecida de Oliveira

O presente texto em exposição tem como objetivo fazer uma breve análise acerca da utilização do modelo de aula-oficina e suas implicações para o ensino de história. Para construirmos nossa narrativa, partiremos primeiro, das concepções teóricas que envolvem o arcabouço de como é estruturada uma aula-oficina, bem como a necessidade de tentar romper com o tradicionalismo didático imposto a muitos professores e alunos e, segundo, utilizar um exemplo prático dessa metodologia.

Sob a ótica do rompimento

O modelo de aula que é oferecida dentre as mais diversas disciplinas foi o que nos levou a esse tema proposto aqui, não apenas por nossa atuação enquanto educadores, mas também por nossa experiência como estudantes. No que diz respeito ao ensino de História, podemos perceber que muitos professores tem uma preocupação em romper com as aulas centralizadas em sua capacidade principal de discorrer sobre a história, mas ainda há de forma maciça o tradicionalismo desse modelo didático. Nessa proposta de aula, que chamamos de tradicional, a aptidão de interpretar o passado e o presente torna-se em uma tarefa própria ao professor e estranha à figura do estudante.

Nesse sentido fugimos ao preceito básico da educação ser libertadora, e não opressora. Conforme aponta Carlos Libâneo [2002], as noções pragmáticas concebem a educação enquanto um processo imanente ao desenvolvimento humano, cujo resultado é a adaptação do indivíduo ao seu meio natural, sendo assim, educar-se, é desenvolver-se, ou seja, é uma atividade provocada pelos interesses e necessidades dos organismos, suscitados pelo ambiente ao qual estão inseridos.

Atualmente, podemos notar em muitas instituições de ensino que os professores que possuem o domínio de fala de quarenta ou cinquenta minutos de sua aula, e com a aptidão de discorrer sobre o passado são bastante prestigiados. São, na maioria das vezes considerados grandes possuidores de sabedoria e, sendo assim, preparados e capazes de transmitir de maneira fácil o conteúdo fundamental que se deve saber sobre o passado.

No entanto, apesar de não negarmos de maneira alguma a importância da capacidade e aptidão para narrar, que está ligada ao arcabouço teórico do professor, que é de extrema importância, precisamos nos atentar, pelos motivos mencionados ao início do texto, que esta forma de exposição impede o contato de alguns estudantes com alguns elementos que estimulam a construção das narrativas históricas. De um ponto de vista mais problemático, principalmente no que diz respeito ao cenário político brasileiro atual, percebemos que esse modelo de aula, diversas vezes, faz

com que o estudante veja a História como uma forma de saber livre, onde não há reflexões acerca de como os processos históricos se constituem e a importância de compreendê-los.

Para tentar romper com isso que chamamos de tradicionalismo didático, muitos pesquisadores têm se debruçado a estudar novas maneiras de transmitir seus conteúdos. E o modelo ao qual propusemos analisar no presente texto, pesquisado pela historiadora Isabel Barca, um de nossos principais referenciais teóricos, passa pela perspectiva de privilegiar a construção de uma aula inicialmente elaborada por um eixo e uma gama de objetivos que devem ser atingidos com o debate entre os alunos em sala de aula.

A experiência das aulas

Feitas as definições iniciais da aula, quanto ao tema que será discutido, a aula-oficina irá prosseguir com o método de questões onde o educador, por meio das respostas oferecidas, que são os conceitos prévios aferidos, detectam as ideias e perspectivas que seus alunos têm sobre o tema proposto. Conceitos prévios para nós, não é necessariamente a perspectiva de que o aluno deva apontar conceitos teóricos sobre o tema da aula. É justamente o contrário, é o aferimento inicial do que o aluno compreende por determinado tema, o que ele sabe, o que ele conhece, o que já ouviu falar, como constituiu-se sua consciência, sua experiência sobre isso. Diante do diagnóstico das informações que foram coletadas, o professor irá detectar quais as fontes e recursos mais eficientes para entrar em um diálogo com as ideias apresentadas inicialmente pelos alunos.

Segundo Barca [2004], sob essa perspectiva, o aluno será então o agente de sua formação, com ideias prévias e diversas experiências, enquanto o professor será um investigador social que organiza atividades problematizadoras.

Por intermédio dessa ação, cabe ao professor moldar a investigação do passado por meio das solicitações apresentadas por seus alunos. Nesse sentido, sem dúvidas, baseado em nossa experiência em sala, que descreveremos um pouco à frente, podemos perceber a capacidade que a aula-oficina tem para romper com as situações nas quais o ensino da história tende a ser distante da realidade do aluno ou centrada na imagem do professor.

Quanto aos materiais utilizados ao longo da aula, Barca destaca a importância:

“Ler fontes históricas diversas – com suportes diversos, com mensagens diversas; cruzar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade; selecionar as fontes com critérios de objetividade metodológica, para a confirmação ou a refutação de hipóteses descritivas e explicativas”. [Barca, 2004, p. 133]

Após feita a investigação do tema, por meio dos documentos que foram utilizados, o professor pode terminar a experiência de construção da compreensão do passado fazendo um novo levantamento de questões. Nessa parte, o professor questiona os estudantes acerca de como a aula ministrada em forma de oficina [re]orientou suas ideias e percepções anteriores sobre o tema que foi tratado. Dessa forma, acreditamos que tanto os alunos quanto os professores poderão perceber os ganhos históricos e críticos oferecidos pela oficina.

Como forma de melhor explicitar nossa perspectiva acerca da importância e relevância do levantamento das concepções prévias, utilizaremos agora o exemplo de um minicurso, onde colocamos em prática esse modelo de aula-oficina, bem como explicitaremos quais foram os resultados obtidos.

Foi ministrado um minicurso intitulado “Memória, estética e ditadura: a construção da consciência histórica”, para discentes de um curso superior em História. O minicurso foi elaborado com intuito de estabelecer comunicação acerca do tema entre as proponentes e os ouvintes, com isso, foi elaborado desde o princípio contando com uma grande quantidade de recursos didáticos, passando por imagens, vídeos, depoimentos, trechos de filmes, reportagens e músicas. E, evidentemente não foram desprezados os grandes e respeitadas intelectuais que trataram os temas.

Ao início do minicurso, em uma sala com cerca de 15 alunos, foi realizada uma divisão do quadro em três partes, nessas três partes foram escritas as palavras: “Memória, estética e ditadura”, e então foi questionado aos alunos ali presentes quais eram as suas concepções acerca de cada uma dessas palavras.

Em ordem, a primeira foi Memória, ao início os alunos se demonstraram um tanto quanto tímidos, mas com a fala das educadoras, chamando-os para a discussão e para que pudessem pensar juntos, para assim construir um diálogo sobre o assunto, o andamento da aula foi normal e muito instigante. Uma aluna começou dizendo “imaginação”, após isso, os outros alunos também interviram, com isso o diálogo entre nós já havia sido estabelecido. As concepções que falaram ainda nesse item, foram: “construção”, “lembança” e “identidade”.

No segundo quesito do levantamento das questões prévias, acerca da Estética, as palavras sugeridas para lidar com esse conceito foram “imagem”, “arte” e “identidade”. Nesse momento um aluno pontuou que achava que a identidade e a formação da mesma era um aspecto tão importante na construção do indivíduo e de grupos, que achava que esse item entrava em todos os eixos propostos e que, estava exposto no quadro. Por último, foi feito o levantamento acerca de suas opiniões sobre a Ditadura, e eles levantaram as seguintes palavras: “repressão”, “identidade”, “propaganda”, “publicidade” e “tortura”.

Ao longo da elaboração do minicurso, quando foi decidido a utilização desse modelo de aula, nos recursos buscados para amparar as falas, estavam a

prerrogativa, do que se supunha que os alunos, de certa forma, fossem falar, e foi baseado nisso que os slides foram preparados, e que conseguiram totalmente abarcar todas as concepções prévias levantadas pelos alunos. E, para além do conteúdo dos slides, havia também outros materiais separados em imagens e vídeos, que talvez, pudessem entrar na discussão. Apesar de muito instigante preparar uma aula-oficina, onde o professor deve imaginar de antemão quais os conceitos prováveis que os alunos vão pensar, é também um árduo trabalho para o educador, tendo em mente que, a consciência do alunado, não passou por um processo de significação metódica como o do professor, logo, é necessário que pensemos para além do que foi planejado para a aula, e ter um material de apoio auxiliar é crucial.

No que diz respeito a importância da comunicação estabelecida entre o professor e o aluno, bem como, planejar essa aula, tomamos como referência novamente, a professora Barca:

“Expressar a sua interpretação e compreensão das experiências humanas ao longo do tempo com inteligência e sensibilidade, utilizando a diversidade dos meios de comunicação atualmente disponíveis. Para acompanhar a mudança conceitual dos alunos tendo como alvo o desenvolvimento destas instrumentalizações, as tarefas a realizar nas aulas têm de ser explicitadas. Imaginar a aula em concreto, a priori, é fundamental para o sucesso em termos de perspetivação das aprendizagens a promover”. [Barca, 2004, p. 134]

Para explicitar o resultado desse primeiro momento, tínhamos da seguinte forma, na lousa:

MEMÓRIA	ESTÉTICA	DITADURA
Imaginação	Imagem	Repressão
Construção	Arte	Identidade
Lembrança	Identidade	Propaganda
Identidade		Publicidade
		Tortura

Em contrapartida a esses conceitos prévios levantados, achamos interessante, como informamos um pouco acima, informar quais foram os referenciais teóricos principais. Achamos importante fazer isso porque para muitas pessoas as quais a noção de aula-oficina é nova, pode-se passar a impressão de que é o aluno quem molda a aula e ela não possui, dessa maneira, conteúdo crítico estabelecido de maneira prévia, que é exigido para uma aula de excelência. Sendo assim, nossos principais norteadores do debate que se seguiu por quase quatro horas no que se refere à memória foram: Paul Ricoeur; Pierre Nora e Maurice Halbwachs. No que se refere à estética: Theodor Adorno e Max Horkheimer, e, no que diz respeito à ditadura, utilizamos principalmente Carlos Fico e Pinheiro Salles, jornalista e escritor que foi preso e torturado durante o período ditatorial. Para além ainda dessas questões dos pontos centrais, levamos como base o filósofo e

historiador Jorn Rüsen, um dos principais expoentes do conceito de consciência histórica.

Após apontados nossos referenciais, voltamos agora a como estruturamos nossa aula-oficina, sempre trabalhando a relação entre os conceitos prévios e as perspectivas teóricas dos mencionados intelectuais acima.

332

Foram preparados dois subitens para discussão da questão da memória, onde discutimos conceitualmente a memória coletiva e a memória individual, para dar arcabouço para a teoria, utilizamos imagens de pessoas que foram fotografadas no momento em que estavam reconhecendo os locais aos quais foram torturados na ditadura militar no Brasil, vídeos onde pessoas se emocionam e contam histórias de como sobreviveram aos traumas das torturas, e um vídeo acerca do movimento das Mães da Praça de Maio. Com esses recursos conseguimos alcançar [de forma até emocional] os alunos, para um caloroso debate sobre a construção da memória, as lembranças e como com isso os sujeitos se constituem historicamente.

Essa foi uma das imagens utilizadas para expor a questão da memória:



Figura 1 - Ex-soldado Jória Dantas olhando para o interior da cela 9, no centro de custódia da base onde ficou preso, nos anos 70, logo após reconhecê-la. Fonte: Marcelo Oliveira [ASCOM – CNV]

Prosseguindo, quando a discussão foi para o âmbito da estética, após as primeiras considerações que fizemos, sobre quais eram as utilizações que arte poderia ter, um aluno voltou-se ao quadro com as concepções e disse que, duas das palavras que estavam ligadas a Ditadura, poderiam figurar também a questão da Estética, foram elas, a “propaganda” e a “publicidade”.

O que foi encontrado-se com aspecto ao qual estruturamos essa parte do curso, ou seja, apontando o caráter da utilização da arte enquanto propaganda nos períodos ditatoriais, com isso utilizamos propagandas clássicas e discursos de grandes ditadores. Nessa parte, fizemos uma ponte com discursos atuais e como eles são utilizados pela mídia, e os alunos debateram conosco de forma muito crítica e clara.

A exemplo do que levamos para discussão, temos:



Figura 3 - Discurso nazista com Hitler, demonstrando todo o seu triunfo.
Fonte: Jornal GGN

No último ponto, os recursos utilizados foram os que mais mexeram com os alunos dentre todos, tendo em vista a utilização de depoimentos e imagens de pessoas que sofreram severas torturas na ditadura militar brasileira. Uma fala de uma aluna chamou a atenção.

A aluna relatou que sua família conta a história de um casal de jovens, que na década de 1970, passou pelos arredores da fazenda de seus avós, e que os avós então, ajudaram o casal, pois já era tarde da noite, lhes deram comida e os deixaram dormir, logo pela manhã eles partiram. No dia seguinte a polícia passou na fazenda perguntando pelo casal, os avós da moça não mentiram, disseram que eles haviam passado a noite lá, mas que, no entanto, partiram pela manhã. A polícia seguiu viagem os procurando, e os avós da aluna relatam que nunca mais souberam nada sobre o assunto.

Nesse momento nos demos conta que esse é um relato, que compõe um livro ao qual utilizamos para fazer o minicurso, chamado *A ditadura militar em Goiás: depoimentos para a História*, organizado pelo jornalista e escritor Pinheiro Salles, que inclusive foi torturado na ditadura, e utilizamos um depoimento em vídeo do mesmo sobre tudo o que viveu e viu.

Com isso foi claramente estabelecido um contato muito maior do que em uma mera aula expositiva acerca da ditadura em Goiás, vejamos:

“Quando o aluno procura explicações para uma situação do passado à luz da sua própria experiência revela já um esforço de compreensão histórica.

Este nível de pensamento poderá ser mais elaborado do que aquele que assenta em frases estereotipadas, desprovidas de sentido humano”. [Barca, 2004, p. 137].

Após informarmos para a aluna e o grupo que o ocorrido com sua família estava relatado em um livro, ao final do minicurso ela nos procurou muito interessada em maiores informações acerca do livro e do autor, e de onde encontraria mais depoimentos como esses.

Caminhando para o final do curso, começamos o questionamento acerca de onde todos esses aspectos que eles haviam apresentando nos levavam, se isso poderia nos levar a uma consciência histórica. Novamente fez-se uma discussão, com base principalmente em Rüsen, e os alunos sempre se voltam ao levantamento feito ao início em relação ao conteúdo que havíamos mostrado.

Na parte final a discussão foi trazida para os dias atuais e, muito informados, os alunos apresentaram suas experiências de vida em relação a manifestações, política e etc. Conseguiram estabelecer relação total entre o que foi apresentado e o que já vivenciaram. E isso nos ajudou a concretizar o que prendíamos com o ponto final, culminando na consciência histórica.

O entendimento de tudo o que foi discutido, veio por meio de um recurso que utilizamos de comparação entre o passado e o presente. Utilizamos a música *Pra não dizer que não falei das flores*, de Geraldo Vandré, que se caracterizou como um hino contra a ditadura militar, sendo cantada por muitos nas diversas manifestações contra o governo militar nas décadas de 1960 e 1970 e, posterior a ela, apresentamos um vídeo, de março de 2017, onde as pessoas foram a uma manifestação, na cidade de Goiânia-GO, e vestidas de verde e amarelo, marcharam ao som dessa mesma música, pedindo a intervenção militar. Nesse instante os alunos reagiram entre risos e caras de aborrecimento, e alguns afirmaram que para esses sujeitos históricos que ali marchavam, não houve a construção da consciência histórica.

Sendo assim, sob a perspectiva do que se propõe uma aula-oficina, e os resultados que podemos obter por meio dela, a importância de levantar e trabalhar de forma diferente as ideias iniciais as quais os alunos fazem tacitamente são de extrema importância, bem como propor questões problematizadoras e orientadoras, que devam constituir em certo aspecto desafios cognitivos aos alunos, e não somente passar por assuntos que sejam sem significado para eles.

Portanto, conforme percebemos ao longo de nossa explanação, tanto no esforço de demonstrar que por meio da dinamização das aulas, e a descentralização da figura do professor, quanto por meio de nossa exemplificação prática da importância desse levantamento de concepções prévias, é possível que os jovens entendam e percebam a História de uma maneira genuína, de acordo com a elaboração do que se trata, os exemplos

concretos e as tarefas tiverem ligação e significado para e com o seu mundo.

Sendo assim, concluímos que, nenhum conceito histórico está pronto ou dado, nem para os historiadores, sendo assim, para os alunos, eles são compreendidos de forma gradual, a partir das relações que eles fazem com os conceitos de senso comum de acordo com suas experiências. Conforme nosso exemplo prático apresentado, as mídias e o contexto cultural são fontes de conhecimento que devem ser explorados e levados em conta, como o ponto de partida para o processo de aprendizagem histórica.

O desenvolvimento da inteligência histórica não se dá de forma invariante, mas sim por meio de oscilações, sendo assim, diferentes alunos poderão pensar de uma forma elaborada algumas questões e de forma mais simplista outras.

Dessa maneira, compreender e interpretar o passado, não deve significar compreender apenas uma versão acabada da história, que geralmente é narrada de forma tradicional pela figura do professor, a interpretação de outras fontes e formas de saber ajudam a compor a construção do conhecimento histórico de maneira mais clara aos alunos. Sendo assim, nossa intenção com essa exposição, não é o de fazer uma caça ou desqualificar o modelo de aula tradicional, mas abrir espaço de debates para pensarmos outros modelos, uma vez que, os tempos e a percepção deles mudam constantemente.

Referências

Krisley Aparecida de Oliveira é Doutoranda em História pela Universidade Federal de Goiás, tendo suas pesquisas voltadas para área da teoria e metodologia da história e história da historiografia.

BARCA, Isabel. "Aula oficina: do Projeto à avaliação". In Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação [CIED]/Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, p. 131-144, 2004.

BARCA, Isabel. "Educação Histórica: uma nova área de investigação". Dez anos de pesquisa em ensino de História. Londrina: AtritoArt, p. 15-25, 2005.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para que?. 5ª. Ed. – São Paulo, Cortez, 2002.

RÜSEN, Jörn. "Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão". In Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07-16, jul./dez. 2006

SADDI, Rafael. "Didática da história como sub-disciplina da ciência histórica". In *História & Ensino*, v. 16, n. 1, p. 61-80, 2012.

SALLES, Antônio Pinheiro. *A ditadura militar em Goiás: depoimentos para a história*. Goiânia: Poligráfica Off-set e Digital, 2008.

SCHMIDT, M. A. "Concepções de Aprendizagem Histórica presentes em propostas curriculares brasileiras". In *História Revista*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 203-213, jan./jun. 2009

A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E ENSINO DE HISTÓRIA NO MUSEU DE ARQUEOLOGIA DA UFMS NOS ANOS 2018 E 2019 – REINVENTAR-SE PARA SE APROXIMAR

Lia Raquel T. Brambilla Gasques e Laura Roseli P. Duarte

Mato Grosso do Sul está no centro do continente, área que pode facilmente ser comparada ao coração do território sul-americano, uma região onde nascem duas das maiores e mais importantes bacias hidrográficas do continente. Local fundamental para o processo de expansão das populações humanas pré-coloniais pelo interior do continente, através de dados científicos já coletados, a chegada dos primeiros grupos nômades de caçadores/coletores à região nos remete a uma data de, pelo menos, doze mil e quatrocentos anos [Martins e Kashimoto, 2012].

337

Do ponto de vista da preservação do patrimônio cultural/arqueológico é importante considerar que a área em questão, assim como inúmeras outras regiões no estado, vem sofrendo constantemente ações humanas relacionadas às atividades econômicas que desde o século XVII, mas, com maior intensidade desde o início do século XX, acabaram interferindo na integridade dos sítios arqueológicos, comprometendo a preservação dos vestígios das primeiras ocupações humanas no Mato Grosso do Sul.

Assim, os trabalhos arqueológicos já desenvolvidos na região fornecem importantes dados científicos para compreender o panorama da arqueologia regional, sobretudo a cronologia da ocupação humana do espaço. Este território abrigou tanto bandos menores de grupos nômades, predadores dos recursos ambientais, como também povos que desenvolveram sociedades mais complexas tendo como base de sua economia a agricultura, associada ao desenvolvimento de técnicas de confecção de artefatos cerâmicos, fenômeno comum a todos os ambientes apresentados no território estadual [Kashimoto e Martins, 2005]. Desta forma, torna-se imprescindível para o conhecimento arqueológico entender os vários momentos da chegada do homem a esta região.

O Estado de Mato Grosso do Sul apresenta, até o momento, mais de 700 sítios arqueológicos cadastrados no Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional [IPHAN], e provavelmente milhares de sítios ainda a cadastrar e desconhecidos da comunidade científica. Sob o benefício da Lei 3.924 [26/07/1961], todos os sítios são considerados bens patrimoniais da União e contam com proteção especial. Entretanto, ainda que sejam bens patrimoniais, os sítios arqueológicos continuam desprotegidos e sofrendo graves processos de depredação. Assim como em outros Estados do território nacional, em Mato Grosso do Sul, o IPHAN tem por objetivo assegurar que o patrimônio arqueológico seja protegido e utilizado como bem público. Contudo, sem uma participação efetiva da sociedade, o esforço é em vão.

No artigo 26 da Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que enfatiza a parte diversificada dos currículos dos Ensinos

Fundamental e Médio é importante observar as características regionais e locais da sociedade e da cultura, dessa forma, abre espaço para a construção de uma proposta de ensino voltada para os estados e municípios, na divulgação do acervo cultural [Oriá, 2004].

Como já demonstrado, Mato Grosso do Sul apresenta um rico patrimônio arqueológico. Porém, a maioria da população desconhece a existência e a importância dos vestígios arqueológicos como também a situação em que se encontram.

A Arqueologia sempre foi tema de reportagens, filmes e documentários. No entanto, a mídia ainda se mostra ineficaz na difusão do conhecimento sobre Arqueologia e Ambiente/Patrimônio. Neste contexto, alunos das redes pública e particular de ensino de Mato Grosso do Sul apresentam deficiências relevantes relacionadas ao conhecimento de Arqueologia [Pacheco et al., 2004].

A divulgação dos resultados de uma pesquisa arqueológica não deve se restringir ao meio científico. Cientistas e educadores devem unir esforços para que as comunidades, sobretudo àquelas localizadas no entorno aos sítios arqueológicos, assim como a sociedade em geral, tenham acesso aos resultados das pesquisas científicas de maneira didática que é tocante às nossas produções em questão.

Dentro da visão apresentada, as descobertas arqueológicas devem ser reveladas para a comunidade por meio da Educação e da sensibilização sobre a relevância da preservação do Patrimônio Natural/Material como parte da história e do cotidiano dos cidadãos. Durante este processo, os atores sociais tornar-se-ão multiplicadores da ideia, sendo com que a divulgação da Arqueologia não terá apenas como produto o enriquecimento cultural dos alunos, mas também a apropriação de um conhecimento ambiental. Assim, o desfecho da divulgação da Arqueologia não será apenas como produto a alfabetização cultural, mas também a alfabetização ambiental. Para isso o Museu utiliza parte dos recursos conseguidos através de pesquisas/endossos para produção de material de divulgação e auxílio em Educação Patrimonial.

Apresentando as inovações dos trabalhos de Educação Patrimonial do MuArq dos últimos dois anos [2018/19], tem-se o contrato nº 1105170032 de Emissão de Endosso Institucional para Guarda do material Arqueológico oriundo da Implantação da UHE São Domingos e Linha de Transmissão de Conexão, realizado entre a FUNDAÇÃO DE APOIO À PESQUISA, AO ENSINO E À CULTURA - FAPEC e ELETROSUL Centrais Elétricas S.A., este proporcionou subsídios para continuar/inovar os trabalhos de E.P. divulgando a Arqueologia de Mato Grosso do Sul. Uma das funções da salvaguarda de materiais é a de estimular o desenvolvimento de acervos e serviços abrangentes e acessíveis ao público, visando à aprendizagem, inspiração e satisfação de todos demonstrando o impacto de seu setor na vida social e mantendo o bem em segurança para que futuras gerações possam usufruir, pesquisando estes que estarão conservados. A divulgação dos resultados das pesquisas e os trabalhos de Educação Patrimonial são

uma exigência do IPHAN, nesta 1ª fase foram produzidos materiais lúdicos (Totem) e instrumentos de compartilhamento (Tour virtual) para que esta exigência fosse cumprida

Com o **Tour virtual** - Acesso ao Tour 360º:

<https://tour360.meupasseiovirtual.com/06095/14262/muarq360/tourvirtual/index.html> e o **Totem**, utilizando a figura de uma preguiça gigante e seu filhote **da Megafauna** para que os visitantes em geral tirem fotos, são para o desenvolvimento e interação com os visitantes e educandos e a intenção é conduzir à construção de relações mais amplas e diversificadas com o espaço de memória que é o Museu. A necessidade da memória em se ancorar no espaço, no gesto, na imagem e no objeto, faz dos museus e dos próprios sítios arqueológicos, ao lado dos monumentos, seus lugares de manifestação. Partindo dos temas trabalhados com as crianças e adolescentes é possível estabelecer paralelos entre passado e presente, permitindo que os indivíduos se enxerguem dentro de um processo histórico que é construído pela coletividade. A problemática da preservação patrimonial extrapola a questão dos caçadores-coletores e ceramistas-agricultores, permitindo ao grupo uma reflexão mais aprofundada sobre as diversas categorias de patrimônio, da pré-história, bem como, as responsabilidades individuais e coletivas que todos temos sobre esses bens.



Fig. 1: Totem da Preguiça Gigante.

A segunda parte deste Projeto com a ELETROSUL, continuou proporcionando condições financeiras para que a programa de E.P. do MuArq continuasse se desenvolvendo. No ano de 2019, mais precisamente em setembro, foram instalados dois novos espaços que foram inaugurados: uma biblioteca para estudos com aproximadamente de 650 livros sendo estes de Arqueologia, Antropologia, Educação Patrimonial e Patrimônio Cultural e doados pelo Arqueólogo Gilson Rodolfo Martins, fundador do MuArq e um novo espaço Lúdico pedagógico, intitulado de "Na trilha do Passado Arqueológico de MS", cujo objetivo é fazer com que as crianças "fixem" e interajam com o conteúdo apresentado pelos vídeos e apresentação da exposição de longa duração pelos acadêmicos da UFMS. Este espaço transformou-se em um jogo de tabuleiro, cujos piões são os alunos e estes só jogam o dado se acertarem as perguntas sobre Arqueologia de MS. Estes projetos e parcerias são fundamentais ao museu,

porque além das adequações, manutenções também subsidiam as bolsas para os acadêmicos da UFMS. A seguir, fotos de alguns dos programas de E.P. descritos anteriormente.



Fig. 2 e 3: Biblioteca para consulta pública e novo espaço Lúdico pedagógico: Nas trilhas do Passado.

Os acadêmicos/Bolsistas do Museu também auxiliaram na produção da caixa de escavação para o programa arqueologia Itinerante, Programa que se iniciou na 72ª reunião da SBPC realizada na UFMS, e na produção de carimbos de pinturas rupestres de Mato Grosso do Sul.



Fig. 4 e 5: Caixa de escavação SBPC e produção de carimbos de pinturas rupestres feitas pelos acadêmicos da UFMS.



Fig. 6 e 7: Apresentação na exposição de Longa duração e Projeto Arqueologia Itinerante na Feira de Ciências da Escola Bionattus em novembro de 2019.

Neste artigo foi feito este recorte, 2018/2019 mostrando como foram gastos parte dos recursos de projetos desenvolvidos com parceria ELETROSUL, e

como consequência a importância destes recursos, advindo de parcerias, para modernização e cumprimento da função do Museu, que é a aproximação do público ao passado pré-histórico de MS e valorização do patrimônio. Também as bolsas acadêmicas são de fundamental importância para que os projetos de E.P. sejam desenvolvidos e estes além de apresentar os espaços e realizar as atividades com os visitantes, também passar pelo trabalho interno que contempla a reserva técnica do Museu e sala de higienização de peças arqueológicas. Com estes recursos, foram pagas 12 bolsas para acadêmicos de História e Geografia da UFMS, bolsistas que são fundamentais para a aplicação e desenvolvimentos das atividades de Educação Patrimonial. Percebe-se que o número de visitantes, principalmente escolares, vem aumentando com o passar dos anos e a maioria das escolas volta anualmente, para isso deve sempre estar sempre atualizando as pesquisas, vídeos e procurando comunicar-se cada vez mais com o público.

O último vídeo a ser produzido pela equipe do MuArq foi feito em 2018 e baseado nos questionamentos que os alunos [de todas as séries, inclusive acadêmicos] faziam nas visitas. Os bolsistas foram anotando durante um ano e os questionamentos mais recorrentes foram transformados em um curta animado originando um vídeo de boas-vindas. Para acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=piAfMyUT9qk&t=45s>



Fig. 8: 1ª parte do curta animado, *whiteboard*, de Boas-Vindas baseado nos principais questionamentos do ano de 2017.

É importante reforçar que as atividades de E. P. apresentadas foram colocadas em prática nos anos de 2018 e 2019. Anterior a estas, o MuArq ao longo de 11 anos vem desenvolvendo ações e projetos de E.P, como

vídeos institucionais, exposições externas, visitas às escolas de todo o estado, espaço lúdico pedagógico com mini- escavação ao final das apresentações dos vídeos e exposição de longa-duração pelos acadêmicos, panfletos, e cursos de formações para professores da rede estadual e municipal de Campo Grande.

Aulas do curso de História da UFMS, da disciplina de Pré-História também são realizadas neste espaço museal. Para este artigo não se contabilizou a quantidade de visitantes avulsos que frequentaram o museu, pois estes apenas frequentaram a exposição de longa duração guiada pelos acadêmicos. Dessa maneira, apontamos a quantidade de alunos e instituições atendidas com os trabalhos de educação patrimonial nos anos de 2018 e 2019.

Tabela 1: Quantidade de grupos de visitantes, instituições, série, período, e quantidade de alunos que participaram do programa de E.P. do MuArq em 2018.

TOTAL DE VISITAS EM GRUPO NA EXPOSIÇÃO DE LONGA DURAÇÃO - MuArq A NO 2018

DATA	MUNICÍPIO/ESTADO	ESCOLAS- VISITA EXPOSIÇÃO MUARQ	TURMA	PERÍODO	QUANTIDADE
07/03/2018	Campo Grande/MS	Escola SEEC HORTO	8º ano	matutino	23
23/03/2018	Campo Grande/MS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS	Turismo	matutino	24
04/04/2018	Campo Grande/MS	Escola Estadual Padre Franz Deobiano	8º ano	matutino	42
05/04/2018	Campo Grande/MS	Escola Estadual Amendo da Oliveira	1º ano Ensino Médio	matutino	31
06/04/2018	Campo Grande/MS	Escola Municipal Polª Oliva Brito	8º ano	matutino	37
17/04/2018	Fonta Formosa/MS	Instituto Federal de Mato Grosso do Sul - IFMS	1º ano E. Médio Técnico	matutino	60
18/04/2018	Campo Grande/MS	Escola SEEC HORTO	8º ano	vespertino	24
19/04/2018	Campo Grande/MS	Escola SEEC HORTO	8º ano	matutino	25
20/04/2018	Angélica/MS	Escola Estadual Senador Ailton Miller	EJA	matutino	14
25/04/2018	Campo Grande/MS	Escola Municipal Sulpício Reis	8º ano	vespertino	28
26/04/2018	Campo Grande/MS	Instituto Batista de Educação Emissio Nogueira- IBBEN	8º ano	vespertino	20
27/04/2018	Campo Grande/MS	Escola GA PPE	4º ano	matutino	34
08/05/2018	Campo Grande/MS	Faculdade Mato Grosso do Sul	Pedagogia	matutino	50
10/05/2018	Campo Grande/MS	Escola GA PPE	4º ano	vespertino	11
10/05/2018	Campo Grande/MS	Instituto Luther King	Ensino Médio	vespertino	20
17/05/2018	Campo Grande/MS	Colégio Harmonia Bilingue	8º ano	matutino	30
18/05/2018	Terence/MS	Escola Estadual Eduardo Perez	8º ano	matutino	30
18/05/2018	Dourados/MS	Colégio Delphos	4º ano	vespertino	23
19/05/2018	Campo Grande/MS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS	Hidráulica	vespertino	01
23/05/2018	Campo Grande/MS	Centro Campesinista de Ensino - CECAMP	8º ano e 1º E.M.	matutino	40
24/05/2018	Campo Grande/MS	Colégio Harmonia Bilingue	8º ano	matutino	44
24/05/2018	Campo Grande/MS	CAE- Colégio Adventista	8º ano	vespertino	22
30/05/2018	Campo Grande/MS	Escola Visconde de Cairu	7º e 8º anos	matutino	53
30/05/2018	Campo Grande/MS	Escola Municipal Sulpício Reis	8º ano	vespertino	21
04/06/2018	Campo Grande/MS	Escola Estadual Emílio C. Viesi		matutino	30
06/06/2018	Campo Grande/MS	Centro de Educação Profissional Estadual Ferreira Lima - CEPFL	Ensino Profissionalizante	matutino	6
07/06/2018	Dourados/MS	Escola Imaculada Conceição	8º ano	matutino	48
15/06/2018	Campo Grande/MS	Escola GA PPE	8º ano	matutino	21
15/06/2018	Campo Grande/MS	Escola Municipal Governador Aní Amolin Costa	8º ano	vespertino	22
20/06/2018	Campo Grande/MS	CEINF - Vila Nasser	Pré-escola	matutino	38
20/06/2018	Campo Grande/MS	CEINF - Vila Nasser	Pré-escola	vespertino	40
27/06/2018	Campo Grande/MS	Escola GA PPE	8º ano	matutino	24
28/06/2018	Campo Grande/MS	CEINF - Vila Nasser	Pré-escola	vespertino	33
09/07/2018	Dourados/MS	Escola Estadual M. J. P. Reis Veloso	1º ano Ensino Médio	vespertino	60
11/07/2018	Campo Grande/MS	Escola Estadual Maria Rita Soccoliva Góes da Costa	1º ano Ensino Médio	matutino	38
16/08/2018	Campo Grande/MS	FUNLEC	8º ano Ensino Médio	matutino	38
22/08/2018	Campo Grande/MS	Colégio São Francisco		vespertino	8
23/08/2018	Campo Grande/MS	FUNLEC- Osvaldo Tognini	8º ano Ensino Médio	vespertino	18
24/08/2018	Campo Grande/MS	FUNLEC- Maria Lago Barcellos	1º ano Ensino Médio	matutino	24
27/08/2018	Campo Grande/MS	Escola Municipal Vanderlei Rosa			29
06/09/2018	Campo Grande/MS	Escola Municipal João Nepumeno	8º ano	vespertino	28
10/09/2018	Campo Grande/MS	Associação Juliana Varela		matutino	12
10/09/2018	Campo Grande/MS	Escola Estadual Odino Thiago	8º ano	vespertino	25
11/09/2018	Campo Grande/MS	Escola Municipal Padre José Varetim	8º e 4º ano	matutino	60
11/09/2018	Campo Grande/MS	Escola Municipal Padre José Varetim	8º e 4º ano	vespertino	28
14/09/2018	Campo Grande/MS	Boucardano		matutino	41
17/09/2018	Campo Grande/MS	Escola Municipal Vanderlei Rosa			19
02/10/2018	Ribas do Rio Pardo/MS	Escola Estadual José Ponce Amuda			31
08/10/2018	Dourados/MS	Escola Estadual Ramona S. Pedrosa			38
04/10/2018	Dois Irmãos do Buriti/MS	Escola Estadual Estefana Centurion Gambaia			35
04/10/2018	Dois Irmãos do Buriti/MS	Escola Estadual Estefana Centurion Gambaia			38
18/10/2018	Campo Grande/MS	Colégio CECAMP	8º ano	matutino	30
18/10/2018	Maracaju/MS	colégio Nota 10	8º e 7º ano	vespertino	38
19/10/2018	Campo Grande/MS	Escola Municipal Sulpício Reis	4º ano	vespertino	24
24/10/2018	Campo Grande/MS	Colégio CECAMP	4º e 8º ano	vespertino	45
25/10/2018	Campo Grande/MS	Colégio Geração 2001		matutino	74
01/11/2018	Campo Grande/MS	Instituto Ana Borges	8º e 8º ano	matutino	30
13/11/2018	Ribas do Rio Pardo/MS	Escola Municipal Aldineo Vicente Femeira	4º e 8º ano	matutino	50
14/11/2018	Campo Grande/MS	Escola Estadual José Mamede de Aquino	1º ano Ensino Médio	matutino	43
23/11/2018	Campo Grande/MS	Escola Municipal Sulpício Reis	4º ano	vespertino	25
30/12/2018	Campo Grande/MS	Escola Municipal Polª Leira Fimante			28
13/12/2018	Dois Irmãos do Buriti/MS	Escola Municipal Felicia Emiko Kawamura Sakazaki	8º ano	matutino	43
TOTAL					1946

Tabela 2: Quantidade de grupos de visitantes, instituições, série, período, e quantidade de alunos que participaram do programa de E.P. do MuArq em 2019.

TOTAL DE VISITAS EM GRUPO NA EXPOSIÇÃO DE LONGA DURAÇÃO - MuArq ANO 2019					
DATA	MUNICÍPIO/ESTADO	ESCOLAS - VISITA EXPOSIÇÃO MUARQ	TURMA	PERÍODO	QUANTIDADE
21/02/2019	Campo Grande/MS	Capacitação - SEMED (Língua Inglesa)	Professores	matutino/vespert	23
14/03/2019	Miranda/MS	Fundação Bradesco		vespertino	23
19/03/2019	Campo Grande/MS	Curso de Turismo (UFMS)	Graduação	matutino	21
25/03/2019	Dourados/MS	Curso de Licenciatura Educação no Campo (UFGD)	Graduação	vespertino	21
26/03/2019	Campo Grande/MS	FUNSAT - PROINC	Nível Médio		6
28/03/2019	Campo Grande/MS	Colégio Almirante Tamandaré - CCAT	8º ano	vespertino	32
29/03/2019	Campo Grande/MS	Colégio Almirante Tamandaré - CCAT	8º ano	vespertino	22
02/04/2019	Campo Grande/MS	Curso de Arquitetura e Urbanismo (UFMS)	Graduação	matutino	48
04/04/2019	Campo Grande/MS	Escola Estadual Severino de Queiroz	1º ano Ensino Médio	matutino	38
04/04/2019	Campo Grande/MS	Escola Estadual Severino de Queiroz	1º ano Ensino Médio	vespertino	39
04/04/2019	Campo Grande/MS	Escola Estadual Severino de Queiroz	1º ano Ensino Médio	vespertino	28
05/04/2019	Campo Grande/MS	Escola Estadual Severino de Queiroz	1º ano Ensino Médio	matutino	33
11/04/2019	Campo Grande/MS	Escola Municipal Maria Vicente	2º ano Ensino Fundamental	matutino	55
11/04/2019	Campo Grande/MS	Escola Municipal Maria Vicente	2º ano Ensino Fundamental	vespertino	60
30/04/2019	Campo Grande/MS	Grupo de Visitantes	turista		200
03/05/2019	Campo Grande/MS	Escola Municipal Profª Lenita de Sana Nachif	8º ano	vespertino	33
06/05/2019	Campo Grande/MS	FACSUL - Curso de Artes	graduação	matutino	40
10/05/2019	Campo Grande/MS	Escola Municipal Profª Lenita de Sana Nachif	8º ano	vespertino	28
16/05/2019	Campo Grande/MS	Colégio Nova Dimensão			90
23/05/2019	Bonito/MS	Colégio Honorato Jacques - FUNLEC	8ª e 7ª ano	vespertino	36
30/05/2019	Campo Grande/MS	Escola Municipal Nairina Malolino	8º ano	matutino	68
30/05/2019	Campo Grande/MS	Escola Municipal Nairina Malolino	8º ano	vespertino	47
04/06/2019	Campo Grande/MS	Instituto Educação Cooperar	4ª a 9ª ano	matutino	40
04/06/2019	Campo Grande/MS	Instituto Federal de Mato Grosso do Sul - IFMS	Ensino Médio Técnico	vespertino	30
07/06/2019	Ribas do Rio Pardo/MS	Escola Estadual João Fonce de Almeida		vespertino	33
11/06/2019	Campo Grande/MS	Escola Municipal Profª Virgínia A. de Camargo		vespertino	10
19/06/2019	Novo Alvorada do Sul/MS	Colégio Objetivo		matutino	33
19/06/2019	Dourados/MS	Colégio Luminera		matutino	14
19/06/2019	Dourados/MS	Novo Escola	1ª a 2ª ano Ensino Médio	vespertino	80
24/06/2019	Campo Grande/MS	AFE		matutino	39
24/06/2019	Campo Grande/MS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS (Geografia)	Graduação	vespertino	37
26/06/2019	Campo Grande/MS	Escola Municipal Profª Olívia Enciso	8º ano	matutino	37
27/06/2019	Campo Grande/MS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS (Turismo)	Graduação	matutino	23
01/08/2019	Campo Grande/MS	Instituto Luther King	Cursinho	vespertino	6
10/08/2019	Campo Grande/MS	Escola Municipal IBISS/CD		matutino	22
15/08/2019	Campo Grande/MS	Escola Municipal Fausto Sciff Gattass Filho			16
16/08/2019	Campo Grande/MS	Escola Municipal Profª Marina Couto Fortes	2ª ano Ensino Fundamental	matutino	40
22/08/2019	Campo Grande/MS	Escola Municipal Profª Marina Couto Fortes	2ª ano Ensino Fundamental	vespertino	30
23/08/2019	Campo Grande/MS	Colégio Mon Petit		matutino	22
23/08/2019	Campo Grande/MS	Colégio Mon Petit		vespertino	37
04/09/2019	Campo Grande/MS	Escola Municipal Olivalino		matutino	24
04/09/2019	Campo Grande/MS	Escola Municipal Olivalino		matutino	28
04/09/2019	Campo Grande/MS	Bionatus		vespertino	28
06/09/2019	Campo Grande/MS	Colégio Osvaldo Tognini - FUNLEC	Ensino Médio	matutino	22
06/09/2019	Campo Grande/MS	Colégio Osvaldo Tognini - FUNLEC	Ensino Médio	vespertino	38
10/09/2019	Dourados/MS	Escola Imaculada Conceição	Ensino Fundamental	matutino	45
13/09/2019	Campo Grande/MS	Escola Estadual Padre José Scampini	8ª e 9ª ano	matutino	44
13/09/2019	Campo Grande/MS	Colégio Rui Barbosa - CDA	8ª e 9ª ano	matutino	30
13/09/2019	Campo Grande/MS	Colégio Rui Barbosa - CDA	4ª ano	vespertino	22
13/09/2019	Campo Grande/MS	Colégio Rui Barbosa - CDA	8º ano	vespertino	22
13/09/2019	Campo Grande/MS	Colégio Raul Sans de Motos - FUNLEC	2ª ano Ensino Médio	vespertino	23
18/09/2019	Campo Grande/MS	Amigos de Maria - ONG		vespertino	37
19/09/2019	Campo Grande/MS	Escola Municipal João Napucano			33
26/09/2019	Campo Grande/MS	Escola Estadual Coração de Maria	8º ano	vespertino	33
27/09/2019	Campo Grande/MS	Escola Paulo de Tarso	8º ano	matutino	42
27/09/2019	Campo Grande/MS	Escola Estadual Amando de Oliveira		vespertino	81
01/10/2019	Campo Grande/MS	Curso de Jornalismo - UFMS	Graduação	vespertino	7
02/10/2019	Campo Grande/MS	Colégio TIC TAC	8º ano	matutino	28
08/10/2019	Campo Grande/MS	Escola Marina Couto Fortes	ensino fundamental	vespertino	48
09/10/2019	Ribas do Rio Pardo/MS	Escola Municipal Alindo Vicente Ferreira	8º ano	matutino	61
17/10/2019	Campo Grande/MS	Escola Municipal Lenita de Sana Nachif		vespertino	48
18/10/2019	Campo Grande/MS	Escola Municipal Governador Harry Amorim Costa	ensino fundamental	matutino	53
18/10/2019	Miranda/MS	Escola Estadual Atanásio Alves	ensino médio	vespertino	36
23/10/2019	Campo Grande/MS	Grupo de Servidores da UFMS		matutino	20
24/10/2019	Campo Grande/MS	Escola Municipal Eupídio Reis	Ensino Fundamental		28
08/11/2019	Campo Grande/MS	Colégio Nota Dez - Felicidade	4ª ano	matutino	23
08/11/2019	Campo Grande/MS	Colégio Nota Dez - Felicidade	8º ano	matutino	13
21/11/2019	Campo Grande/MS	Colégio Bionatus	4ª e 5ª ano	matutino	46
25/11/2019	Fonta Formosa/MS	Colégio Anglo MAPPE	8º ano	vespertino	34
26/11/2019	Campo Grande/MS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Artes Visuais	Graduação	vespertino	20
27/11/2019	Campo Grande/MS	Escola Municipal Nairina Malolino	2ª ano	matutino	64
02/12/2019	Campo Grande/MS	Escola Municipal Maestro J.C.R		matutino	26
04/12/2019	Campo Grande/MS	Escola Municipal Maria Tereza Rodrigues	7ª ano	matutino	31
10/12/2019	Aquidauana/MS	Escola Estadual Doris Mendes Trindade	8ª e 9ª ano	matutino	40
/2019					
TOTAL					2753

Considerações finais

O programa de Educação Patrimonial do MuArq vem se estendendo, modificando a cada ano, e essas adaptações procuram interagir cada vez mais com os visitantes. Analisando o número de escolas e visitantes dos dois últimos dois anos percebe-se um crescimento significativo [1946 alunos atendidos em 2018 e 2753 em 2019], e o retorno de várias instituições ao MuArq. Se isto ocorre pode ser um indicativo de satisfação do atendimento recebido e que a intenção de complementar o conteúdo de Pré-história brasileira nas escolas e academias está sendo cumprido. É importante frisar que os acadêmicos são fundamentais para o sucesso deste programa, pois são os executores das ações o que sem dúvida os auxiliará na vida carreira de professores. A observação e a manipulação da cultura material arqueológica deverão promover o conhecimento, a apropriação e a valorização da herança cultural pretérita. Assim sendo, a Arqueologia apresenta-se como elemento subsidiário na aplicação das diretrizes da Educação Patrimonial, uma vez que têm por objeto de estudo os vestígios da cultura material de sociedades pretéritas do contexto regional. Dessa forma, na perspectiva da Educação Patrimonial, do MuArq desenvolve a apropriação de métodos de ensino/aprendizagem das linguagens artísticas e da estética do cotidiano [contato com artefatos líticos de caçadores-coletores confeccionados entre 12.000 e 4.000 anos atrás, bem como com vasilhas cerâmicas de povos indígenas agricultores que viveram entre 1.500 e 300 anos atrás]. A finalidade dos projetos de E.P. do MuArq é a de enxergar a pré-história brasileira através de um viés sulmatogrossense. Os objetos e expressões do Patrimônio Cultural funcionam como ponto de partida para a atividade pedagógica, realizada por meio da observação, do questionamento e da exploração de todos os aspectos desses objetos e expressões, buscando levar crianças e adolescentes e os estudantes bolsistas a um processo ativo de conhecimento crítico, apropriação consciente e conseqüente valorização de sua herança cultural, o que possibilitará o fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania. Portanto, a metodologia da Educação Patrimonial é materializada através do estudo de objetos arqueológicos como estratégia de aprendizagem dos diferentes contextos socioculturais e ambientais do passado pré-histórico e pré-colonial, para subsidiar a ampliação do conhecimento acerca dos processos de povoamento regional, da percepção da pluralidade cultural e biodiversidade desde o passado longínquo, em prol da necessidade do respeito às diferenças individuais e coletivas, prática indissociável da conservação ambiental necessária à sustentabilidade das sociedades no futuro.

REFERÊNCIAS

Lia Raquel Toledo Brambilla Gasques é mestre em Arqueologia Pré histórica - Universidade Autônoma de Barcelona - UAB [2010]. Atua como arqueóloga em projetos, ocupa o cargo de coordenadora e Técnica em Arqueologia no o Museu de Arqueologia da UFMS, Doutoranda em Arqueologia Pré-Histórica pela UAB [2016 até o momento].

Laura Roseli Pael Duarte é Técnica de Laboratório em Arqueologia do Museu de Arqueologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul [MuArq/UFMS], especialista em Educação Ambiental em Espaços Educadores Sustentáveis pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul [UFMS] e mestre em Antropologia da Universidade Federal da Grande Dourados [UFGD], doutoranda em Ensino de Ciências - INFI/UFMS com ênfase em Educação Ambiental.

KASHIMOTO E. MARTINS G. Uma longa história em um grande rio: cenários arqueológicos do Alto Paraná. Campo Grande: Ed. Oeste, 2005.

MARTINS G. KASHIMOTO E. Relatório final do Diagnóstico arqueológico na área a ser impactada pela implantação da PCH Areado, Inocência/Chapadão do Sul-MS. Campo Grande: Samorano Consultoria Ambiental/Atiaia Energia S/A, 2012a. [não publicado].

MARTINS G. KASHIMOTO E. 12.000 anos: Arqueologia do povoamento humano no nordeste de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: FCMS/Ed. Life, 2012.

ORÍÁ, R. Memória e ensino de História. In: BITTENCOURT, Circe. [Org.]. O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2004.

PACHECO, M. L. A. F. et al. "Concepção de estudantes de 8ª série de escolas públicas e particulares sobre conceitos e aplicabilidades de arqueologia na conservação de sítios arqueológicos de Mato Grosso do Sul". In: VII Encontro de História de Mato Grosso do Sul, Anais...Universidade Católica Dom Bosco, n.7, setembro, 2004.

DESAFIOS PARA A DIDÁTICA DA HISTÓRIA

Lucas Fernandi

Ao adentrar a sala de aula, logo foi possível vislumbrar os contornos de um raciocínio que aprendi ao longo de leituras que realizava na época do ingresso na Residência Pedagógica; citando assim *Terry Eagleton* em sua obra *A Ideia de Cultura* ao referir-se as questões sobre cultura no processo de imperialismo:

347

Aqueles que proclamam a necessidade de um período de incubação ética para preparar homens e mulheres para a cidadania política são também aqueles que negam a povos colonizados o direito de autogovernar-se até que estejam “civilizados” o suficiente para exercê-lo responsabilmente. Eles desprezam o fato de que, de longe, a melhor preparação para a independência política é a própria independência política ironicamente... [Eagleton, 2005, p. 204]

É claro que a sala de aula não é a mesma coisa que o processo de imperialismo porém, a citação de Terry Eagleton faz menção a dimensão ética das relações no tempo e espaço, e este é o primeiro empréstimo que faço a realidade da sala de aula: como professor estou convencido de que esta aporia faz juz ao que se produz na escola, refiro-me a esta incubação ética do indivíduo sobre sua própria vida frente a realidade da sociedade dita civilizada. E como pesquisador frente a este excerto, tenho dito que na prática da realidade escolar o protagonismo do aluno em relação a seu autocultivo está deslocado em detrimento de casualidades que não dizem respeito a educação em si, mas a corrupção de nosso propósito pedagógico.

A medida que procedi na aplicação de meus conhecimentos no exercício de professor de história, foi natural para mim que questões das mais variadas naturezas aparecessem; questões de ordem subjetiva, como: Quais as implicações do exercício da profissão de professor na saúde psicológica e qualidade de vida do indivíduo professor que exerce este papel? E outras questões de ordem objetiva como: Como otimizar o processo de ensino da história na sala de aula?

Particularmente, entendi tais questões como dupla constatação: A medida da surpresa das constatações é proporcional a medida das falhas e lacunas em minha formação como professor de história. Dada a aporia; se por um lado meu aluno busca passar no vestibular para continuar sua caminhada no mundo, seria pela natureza incerta dessa mesma caminhada que eu deveria inspirá-lo a instrução de seu tempo, sobre questões do seu presente e do seu mundo.

Assim, recorri a autores que me pareciam dispor de conceitos que englobassem todas as camadas que pude notar dentro da prática das aulas, citemos aqui duas de grande importância; as relações dentro da sala de aula e didática das aulas, busquei respaldo nos conceitos de *Tática e Estratégia* de *Michel De Certeau*. E por fim para abraçar a aula de história

como propósito final desta reunião, em *Jörn Rüsen* busquei uma teoria da história que enquadrasse a didática da história como elemento constitutivo da história compondo parte da natureza antropológica do homem, discussão esta muito bem situada sob sua interpretação do conceito de "*Consciência Histórica*".

Metodologia

A necessidade primordial para o ofício, foi de um referencial teórico que englobasse teoria e prática, historiografia e didática da história. Primeiramente considero de grande necessidade desmembrar melhor minha relação com aquilo que considero a ponta de lança teórica dentro da metodologia geral: o conceito de *Consciência Histórica*, mais especificamente pela interpretação de *Jörn Rüsen*.

A teoria da história de *Jörn Rüsen* me chamou a atenção pois, tratando-se a escola de uma instituição que por muitas vezes molda tanto o indivíduo objetivo [cidadão] como o indivíduo subjetivo [identidade] e tendo na aula de história um campo de discussão e compreensão do tempo, vi a possibilidade de unir teoria e prática a partir deste autor pois uma das primeiras coisas que percebo no universo escolar dos ensinos fundamental e médio, são seu propósito calcado no ingresso do ensino superior. Aqui reside minha primeira grande crítica e a primeira grande razão desta escalada teórica na didática da história; a escola parece deslocar a faculdade do sentido da compreensão do homem no tempo [a aula de história] para um fim futuro que não o presente. Isso passou a me parecer uma racionalização fútil do conhecimento histórico como produto científico, em outras palavras o "conhecimento pelo conhecimento", e devo apontar que o grande reflexo dessa dinâmica repousa em dois aspectos principais desse "conhecimento" adquirido pelos alunos ao que pude observar, e que considero negativo; 1] Tendência ao esquecimento da experiência adquirida com as aulas; 2] Esvaziamento do significado da experiência em sala de aula.

A aplicação teórica do conceito de *Consciência Histórica* abriu caminho para a resolução desta aporia no seguinte sentido: Uma reaproximação entre as características científicas e filosóficas da historiografia e didática da história deslocou a validade do conhecimento por via de demandas da sociedade para as vias de demandas individuais do aluno. Em outras palavras quero dizer que a utilidade da experiência do conhecimento da história voltou-se para o autocultivo do aluno no presente uma vez que refletimos o conhecimento histórico no indivíduo e sua subjetividade, ao invés de calcarmos a utilidade da experiência do conhecimento da história para fins futuros e externos, uma vez que o indivíduo que desenvolve seu aparato cognitivo por meio da aprendizagem da história no presente, estará munido de condições epistemológicas plenas para lutar sua vaga nas mais variadas carreiras que optar, seja esta voltada para o ensino superior ou não. O empenho do conceito de *Consciência Histórica* casa perfeitamente com essa readaptação pois como aponta Luis Fernando Cerri:

O conteúdo da consciência histórica de Rüsen é constituído e moldado pela narrativa histórica, que conecta a interpretação do passado, a compreensão do presente e projeta um futuro. [Cerri, 2012, p. 10]

É importante mencionar mais uma vez que essa mudança teórica esvazia a história de um sentido teleológico dado por demandas externas, pois o passado passa a ter um sentido a partir de sua interpretação no presente pelo indivíduo que a experiencia, assim, sem grandes problemas podemos ancorar a utilidade da história em elementos objetivos da realidade do aluno, pois antes de começarmos a raciocinar e reconstruir o passado em nossa consciência, fomos todos constituídos por ele dentro da composição cultural de nossas vidas em sociedade, voltar a aula de história para isto permitiu condições de que o aluno crie uma relação particular com o conhecimento histórico, permitindo a ele próprio voltar a si mesmo para sua vida enquanto estuda.

Neste ponto fica claro que o conceito de *Consciência Histórica* de Rüsen une duas características que não se separam da experiência de ser humano: orientação e identidade. Em outras palavras podemos supor que *Consciência Histórica* implica na busca da própria identidade como orientação no tempo, ela é dupla; orientadora e constituidora do indivíduo. Esse aspecto me parece casar perfeitamente com os propósitos da escola como instituição formadora do indivíduo na sociedade e também como indivíduo subjetivo dado sua experiência social dentro do universo escolar, podemos mencionar aqui uma natureza de consciência constitutiva à *Consciência Histórica* pois segundo Luis Fernando Cerri:

A ideia da consciência constitutiva, quando objeto de pesquisas dentro e fora do ambiente escolar, redimensiona as pesquisas educacionais na direção da consideração das ideias dos alunos, como também as ideias das pessoas comuns de toda a sociedade, como se relacionam com o seu passado. Ou seja, todo ser humano, em ambiente de escolarização ou não, recorre a alguma forma de atribuição de sentido ao agir no mundo, na intenção de satisfazer os seus interesses. [Cerri, 2012, p. 12]

Entendo que esta consciência leva o indivíduo a relacionar-se com o tempo por meio de atribuições de significados e busca na vida, e isso vale tanto para mim como professor de ensino de história quanto para meu aluno. Isto redimensionou completamente a minha expectativa nas relações e ensino dentro na sala de aula pois a partir desta constatação ficou claro que a didática da história não poderia ser a mera transmissão do dado científico calcado no objetivo assertivo de uma questão de prova, mas antes disso deveria ser constatada como transmissão de experiência e diálogo entre núcleos de produção de sentido, pessoas que buscam sentido e propósito para suas vidas. Por fim, se a produção historiográfica pode ser encarada como esse poço de possibilidades para orientação no tempo por meio da atribuição de sentidos, por consequência cabe ao professor e a didática da história manejar a otimização desta ponte entre o historiador que produz o conhecimento científico e a utilidade deste conhecimento para o desenvolvimento da vida prática dos alunos e das pessoas como um todo,

em outras palavras o professor de história deve facilitar e induzir o processo dialético onde ao internalizar novas experiências sobre o passado o indivíduo se reconstrua enquanto sujeito no tempo presente.

Finalizo assim o lastro teórico principal da metodologia pedagógica no planejamento das aulas, e para além disto, passo a dissertar sobre os conceitos que formam o lastro prático das aulas.

O fio condutor desta parte do raciocínio repousa na máxima de que o aluno não é uma tela em branco e mesmo amordaçado muitas vezes pela imposição autoritária da disciplina jamais se faz passivo aos acontecimentos da sala de aula, é necessário entender que a escola e a sala de aula é configurada pelas demandas da sociedade, ao passo que concebe a aprendizagem e a transmissão do conhecimento a partir destes preceitos

Busco assim sustentar a natureza de orientação no tempo por meio da busca da identidade que descrevi pela visão de *Jörn Rüsen*, pois se ao raciocinar e reconstruir o passado em nossa consciência devemos levar em conta que fomos todos constituídos pelo próprio passado que age na composição cultural e suas normas e que também age sobre as relações que acontecem dentro da sala de aula. A tomada de consciência sobre o jogo de poder dentro das relações é essencial no planejamento e prática pedagógica uma vez que o professor acaba por representar um ponto de verticalização hierárquica no micro tecido social da sala de aula e consciente ou não, a sala de aula será um dos epicentros da experiência social do aluno enquanto identidade subjetiva que se forma no tempo, conluindo, o desempenho ético e político do professor causará ecos dentro do desenvolvimento da identidade subjetiva do aluno, seja pela reprodução do posicionamento do professor seja pela subversão do exemplo.

Michel De Certeau em seu livro *A Invenção do Cotidiano*, discorre sobre as práticas cotidianas como forma de ação do ser individual e social que se apropria dos elementos de uma cultura preexistente a fim de torna-la comum a sua própria vida, porém, *De Certeau* ao invés de partir do indivíduo como centro de seu próprio cultivo subjetivo, determina ao contrário que são as relações sociais que o edificam como sujeito. As forças que agem por entre as relações incutidas no cotidiano se esclarecem sobretudo por duas formas cujos traços mais característicos estão na sua relação com o espaço e o tempo e podem ser observados nas ações corriqueiras do dia a dia como os usos e consumos, sejam estes usos de elementos imateriais como a linguagem, símbolos ou também objetos da materialidade do espaço e as coisas. Ou seja, esta perspectiva é interessante a medida que postula que o indivíduo além de necessariamente imerso e moldado em seu meio cultural, também necessariamente age sobre este a medida que se relaciona com o tempo de sua vida na lida do presente, a lógica deste pensamento torna-se essencial para a metodologia pois nos permite perceber o indivíduo como produto da cultura que está inserido e ao mesmo tempo, agente protagonista deste meio onde ao relacionar-se com o presente, lança mão das referências que o circundam a modo de subvertelas em proveito de sua própria subjetividade. Para ser

mais enfático sobre a importância deste movimento à metodologia, faço um paralelo de grande valia desta ideia, com a consciência história de Jörn Rüsen e a importância da didática da história neste processo ao mencionar Luis Fernando Cerri ao discorrer sobre o *aprendizado histórico*:

Um movimento duplo de aprendizado, de passagem do dado objetivo à apropriação subjetiva, e da busca subjetiva de afirmação ao entendimento objetivo. Significa também que ao buscar localizar socialmente/culturalmente o sujeito recorre à temporalidade, seja de experiências que o definem enquanto sujeito, ou o contrário, projetando sua subjetividade como filtro de interpretação do mundo. Um processo dialético onde ao interiorizar novas experiências acerca do passado, refaz-se enquanto sujeito no tempo presente.[Cerri, 2012, p. 13]

Assim, se tomarmos o conhecimento histórico científico como um dos espaços de experiência no qual o indivíduo busca referências a fim de atribuir sentido as suas ações no presente partindo de suas carências e interesses individuais, à didática da história cabe a função de agir sobre a prática dos historiadores a modo de garantir que a ciência da história seja útil para o desenvolvimento das mais variadas orientações da vida prática dos indivíduos. Assim concluímos brevemente a relação que o agir no presente cotidiano tem com a didática da história mas ainda nos falta delinear as formas destas forças que agem na relações de poder no cotidiano da sala de aula, para tal, nos debruçemos assim sobre os conceitos de *Tática* e *Estratégia* de Michel De Certeau.

Os conceitos de Michel De Certeau contextualizados em sua obra buscam discorrer sobre as operações dos indivíduos que são supostamente entregues à passividade e à disciplina, *Tática* e *Estratégia* voltam-se para modos de operação ou esquemas de ação, visando assim a lógica das ações que compõem a cultura e a instrumentalização dos elementos desta. O que distingue *Estratégia* e *Tática* neste caso são os tipos de operações executadas em espaços distintos, pois enquanto uma busca dominar, manipular e impor, a outra busca consumir, usar e subverter, assim, sem sair do lugar onde tem que viver sob a tutela de uma lei impositiva, o indivíduo mesmo inconscientemente, instaura a pluralidade e criatividade.

A *Estratégia*, calculada e manipuladora das relações de poder se faz possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder [instituição] pode isolar-se a si mesmo. É natural da estratégia o estabelecimento de um lugar tido como próprio, uma base de onde pode gerir as relações com exterioridade de seus alvos. O estabelecimento deste lugar próprio permite a estratégia a capitalizar vantagens conquistadas, preparar novas expansões e obter independência em relação a variabilidade das circunstâncias e exerce o domínio pela vista, pela panóptica, pois ver de longe, também é poder prever.

Por sua vez, a *Tática* é determinada pela ausência do estabelecimento de um lugar tido como próprio, nenhuma condição exterior fornece a tática condição de autonomia, a tática não possui lugar se não o lugar do outro, é

o movimento dentro do campo de visão do inimigo, não pode dar a si mesma um projeto global de totalizar o adversário, opera golpe por golpe, aproveitando ocasiões, a medida do imprevisto. Assim, enquanto a *Tática* é determinada pela ausência de poder, a *Estratégia* é organizada pelo postulado de um poder.

Apesar das características amplas e abstratas, podemos deduzir as ações dentro do universo escolar a partir destes conceitos a modo de entender melhor as relações de poder dentro da sala de aula e para que possamos também contemplar pelo filtro das relações sociais, os desafios e implicações da didática da história. Em minha experiência na sala de aula, não pude deixar de notar que o ensino da história e toda prática pedagógica, parece ser peneirado por este filtro dos usos e consumos, pois se de um lado como professor e pesquisador lancei mão do uso da *Estratégia* ao mapear, calcular, manipular, vigiar e impor, as vantagens que a racionalização do método me dá pela via da antecipação e planejamento, na prática demonstrou-se em algum nível ser necessariamente subvertida e reapropriada pela *Tática* do uso que os alunos fizeram dos conteúdos logo no instante em que fora apresentado. Assim, na medida que postulei o meu poder como professor e autoridade, percebi que pela natureza da ausência de poder do aluno na hierarquia na sala de aula, se dava de maneira tão natural o desvio. A conclusão desta constatação é imperativa e absoluta; qualquer planejamento, ou viés pedagógico que não leve em consideração a natureza subversiva do consumo e reapropriação do conhecimento histórico está fadada a ineficiência e consequências que não podem ser medidas para todos os personagens do tecido social da sala de aula.

Assim, como professor de história não pude deixar de [ironicamente] relacionar as dinâmicas antropológicas da experiência na sala de aula, com as experiências humanas da história, e nesta ironia ocorreu-me a constatação do óbvio; um dos grandes serviços destas teorias seria justamente romper a distância da realidade histórica em relação a realidade do cotidiano da vida, a presentificação como exercício de resgate da experiência da vida na história, tão bem captada nesta citação de *Michel De Certeau* sobre os usos dos elementos da composição cultural na conquista espanhola:

Assim o espetacular sucesso da colonização espanhola no seio das etnias indígenas foi alterado pelo uso que dela se fazia: mesmo subjugados, ou até consentindo, muitas vezes esses indígenas usavam as leis, as práticas ou as representações que lhes eram impostas pela força ou pela sedução, para outros fins que não os dos conquistadores. Faziam com elas outras coisas: subvertiam-nas a partir de dentro – não rejeitando-as ou transformando-as, mas por maneiras de empregá-las a serviço de regras, costumes ou convicções estranhas a colonização da qual não podiam fugir. [Certeau, 1990, p. 94-95.]

Por fim, conclui que a produção intelectual de uma aula ideal não funciona sem o trabalho em relação a forma da reprodução deste conhecimento. Velhas verdades se põem a mesa; o processo de aprendizagem tem no

aluno seu grande protagonista, e as vicissitudes advindas disto devem ser levadas em consideração nas estratégias do professor, caso contrário, a desatenção, a banalidade e o adoecimento. A aula de história deve voltar-se as coisas mesmas, a experiência da vida, e a atribuição de sentido nesta travessia.

REFERÊNCIAS

Lucas Ferdinandi é formado em história pela Universidade Estadual de Maringá (UEM)

CERRI, Luis Fernando. A Teoria da História de Jörn Rüsen entre a Modernidade e a Pós-modernidade uma contribuição à didática da história. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, set./dez. 2012.

CERTEAU, Michel De. *A Invenção do Cotidiano*. Pretópolis – RJ: Ed. Vozes, 1990.

EAGLETON, Terry. *A idéia de cultura*. Tradução: Sandra Castelo. São Paulo: UNESP, 2005.

A REPRESENTAÇÃO COMO UM CONCEITO PARA COMPREENDER A LINGUAGEM ESCRITA E NÃO ESCRITA

Luciano Araujo Monteiro

354

Os objetivos deste texto são: trabalhar o conceito de representação na linguagem escrita, em sua materialidade e conteúdo, pensando também na linguagem não escrita, inserida nos atos sociais. Metodologia: análise comparativa entre autores que estabelecem reflexões teóricas sobre este conceito, nas áreas da Filosofia e da História. Resultados: apesar de um determinado texto ter sido pensado para determinado público, ele pode atingir outros leitores, sendo reapropriado de formas que os autores e/ou editores jamais pensaram. Além disso, representar implica em valorizar algo ou determinado grupo, em detrimento de uma ou mais culturas. Desse modo, podemos constatar que o ato de representar também reflete relações de poder.

Introdução

O objetivo deste texto é trabalhar o conceito de representação na linguagem escrita, tendo em vista sua materialidade e conteúdo, abordando também, a linguagem não escrita. Ao ter em vista o conhecimento teórico inserido no conceito de representação, haverá a possibilidade de analisar obras didáticas e paradidáticas, voltadas ao ensino de História, elaboradas pelo Centro de Trabalho Indigenista [CTI], que são tema de minha dissertação de mestrado. A partir desse conceito, é possível pensar como elas são construídas e ressignificadas com o passar do tempo, seja na forma como o conhecimento é estruturado e difundido, seja por intermédio de seu conteúdo textual e iconográfico. Por conta do escopo de minha dissertação de mestrado, a utilização desse conceito é justificada.

A metodologia é estruturada na análise comparativa entre autores que estabelecem reflexões teóricas sobre este conceito, ou seja, são utilizadas reflexões do historiador Roger Chartier e do filósofo Henri Lefebvre [falecido].

Um conceito multifacetado

Ao refletir sobre o conceito de representação, proposto pelo historiador Roger Chartier [1991], pensando nas obras didáticas como representações da realidade, criadas por indivíduos ou grupos sociais, podemos ter como foco, a necessidade em verificar os protocolos de leitura, isto é, os mecanismos existentes nas referidas obras, criados por autores e/ou editores para direcionar a leitura e a assimilação de determinados saberes ou ideologias. Todavia, nem sempre esse direcionamento da leitura é respeitado pelos diversos leitores, pois um mesmo texto pode ser compreendido de forma diferente, lembrando de que devemos levar em consideração as intencionalidades da leitura e a habilidade em se decifrar códigos, por parte de quem está lendo:

“Os que podem ler os textos, não os leem de maneira semelhante, e a distância é grande entre os letrados de talento e os leitores menos hábeis, obrigados a oralizar o que leem para poder compreender, só se sentindo à vontade frente a determinadas formas textuais ou tipográficas. Contrastes igualmente entre normas de leitura que definem, para cada comunidade de leitores, usos do livro, modos de ler, procedimentos de interpretação. Contrastes, enfim, entre as expectativas e os interesses extremamente diversos que os diferentes grupos de leitores investem na prática de ler. De tais determinações, que regulam as práticas, dependem as maneiras pelas quais os textos podem ser lidos, e lidos diferentemente pelos leitores que não dispõem dos mesmos utensílios intelectuais e que não entretêm uma mesma relação como escrito”. [CHARTIER, 1991, p. 5]

Chartier [1991] também enfatiza a importância do suporte e da forma como o conteúdo é apresentado, a fim de facilitar ou não a compreensão do conteúdo textual, assim a forma pode conceder usos inéditos ao material escrito:

“Contra uma definição puramente semântica do texto, é preciso considerar que as formas produzem sentido, e que um texto estável na sua literalidade investe-se de uma significação e de um estatuto inéditos quando mudam os dispositivos do objeto tipográfico que o propõem à leitura”. [CHARTIER, 1991, p. 5]

Isto é, a forma como um determinado texto encontra-se disposto na página, o formato de letra, a manipulação de cores, a sequência de títulos e/ou capítulos ajudam a compor os protocolos de leitura. Todavia, no momento em que é alterado o suporte e/ou a forma como o texto nos é apresentado, isso permite que existam outras interpretações referentes ao conteúdo escrito.

O historiador Peter Burke, ao se apropriar das ideias de Don McKenzie, repete o argumento proposto por Chartier, ao expor que a forma como determinado texto encontra-se disposto pode influenciar na maneira como este é interpretado ou recebido por seus leitores:

“O neozelandês Don McKenzie [...], chamou atenção para a necessidade de estudar as ‘formas materiais dos livros’, ‘os detalhes sutis de tipografia e diagramação’, argumentando que elementos não verbais, entre eles ‘a própria disposição do espaço’, eram portadores de significado. Na linguagem do teatro, outro tema de interesse para McKenzie, pode-se dizer que a aparência física da página impressa funciona como uma série de deixas para os leitores, encorajando-os a interpretar o texto de uma maneira e não de outra”. [BURKE, 2005, p. 91]

Ou seja, ao falar de representação, isso implica em pensar num significante, texto ou objeto, possuidor de um significado, contudo, isso não quer dizer que determinados códigos ou símbolos sejam compreendidos como deveriam ser [Chartier, 1991]. Ou seja, este autor nos expõe uma séria crítica à escola positivista, no sentido em que esta atribui aos documentos

escritos o atributo de transmissores de verdades absolutas: “[...] entre as objetividades das estruturas [que seria o território da história mais segura, que, ao manipular documentos maciços, seriais, quantificáveis, reconstrói as sociedades tais como verdadeiramente eram]”. [CHARTIER, 1991, p. 8]

Já Henri Lefebvre vai além sobre a explicação referente ao conceito de representação, mostrando que sua força transcende a linguagem escrita, evidenciando sua força por intermédio do discurso falado e das práticas sociais: “As representações atravessam a linguagem. São fatos de fala [ou se preferem de discurso] e de prática social”. [JAHNEL; LUTFI; SOCHACZEWSKI, 1996, p. 93]

Seguindo o exemplo de Lefebvre, Chartier reforça o argumento do falecido filósofo ao mostrar que as representações só possuem sentido ao comandarem atos coletivos:

“[...] estas representações coletivas como as matrizes de práticas construtoras do próprio mundo social – ‘Mesmo as representações coletivas mais elevadas só têm existência, só são verdadeiramente tais, na medida em que comandam atos’”. [CHARTIER, 1991, p. 8]

Ademais, Lefebvre [1996] nos adverte de que as representações não são falsas ou verdadeiras, mas sim, falsas e verdadeiras ao mesmo tempo. Verdadeiras no sentido em que permitem a reflexão e transformações sociais e falsas quando são elaboradas com o propósito de enganar, lembrando-nos de que, por meio da análise e pesquisa é possível compreendermos a força que as representações possuem ao dissimular o real. Chartier [1991] também nos adverte sobre o caráter ilusório das representações, sendo estas capazes de provocar submissão e controle por meio das aparências. Isto é, este autor nos adverte sobre o sentido enganoso que as representações podem provocar:

“A relação de representação [...] que faz com que se tome o engodo pela verdade, que considera os signos visíveis como índices seguros de uma realidade que não o é. Assim desviada, a representação transforma-se em máquina de fabricar respeito e submissão [...]” – [CHARTIER, 1991, p. 10]

Chartier afirma que a exceção a esta regra é encontrada nos indivíduos que se legitimam por meio da violência: “Só os homens de guerra não estão disfarçados assim, porque na realidade a sua parte é mais essencial: estabelecem-se pela força, ao passo que os outros o fazem pela aparência”. [CHARTIER, 1991, p. 10]

Podemos entender a citação anterior por intermédio do exemplo usado por Lefebvre, mostrando que o sistema capitalista se legitimou por meio da imposição de hábitos sociais que legitimam a perpetuação de um modelo de exclusão, tendo em vista as representações do trabalho:

“Os dominantes, através da representação, podem, *sem mentir*, passar uma imagem que perpetua a dominação.

Lefebvre lembra que as representações do trabalho, na história do capitalismo, permitiram não apenas por a trabalhar grande parte da sociedade de um modo que não lhe era habitual nem desejado, nem prazeroso ou gratificante, como também a utilização da tecnologia de ponta não para a realização do *possível*, do sonho da humanidade de extinção do trabalho, mas, ainda uma vez, para a dominação e o controle". [JAHNEL; LUTFI; SOCHACZEWSKI, 1996, p. 94]

Não podemos nos esquecer de que as representações são produzidas a partir de grupos sociais e no embate entre dois ou mais grupos, ou seja, as representações são constituídas a partir de relações de poder que podem ser veladas ou estabelecidas explicitamente:

"A própria representação tem uma história, um modo de ser. Não se pode deixar de lado, diz Lefebvre, as condições de vida dos povos, grupos ou classes que as produzem e, embora sejam resultado de uma determinada relação de forças na sociedade, as representações dirigem-se a todos. Representam a imagem que um grupo, povo ou classe mostra, tanto para os outros como para si mesmo. Assim sendo, a representação, como produto de um determinado processo social está referida à problemática da dominação e da exploração". [JAHNEL; LUTFI; SOCHACZEWSKI, 1996, p. 94]

Isto é, podemos compreender as representações como frutos de determinado contexto histórico e com suas ressignificações não é diferente, já que o tempo histórico é determinado por continuidades, rupturas e transformações.

Lefebvre afirma que presença e ausência não estão excluídas no processo de representação, mas, as duas circunstâncias ocorrem ao mesmo tempo: "[...] o que se representa está presente e ausente, ao mesmo tempo, na representação. Presença e ausência não se excluem, pelo contrário, uma é mediada pela outra, uma supõe a outra". [JAHNEL; LUTFI; SOCHACZEWSKI, 1996, p. 88]

Em outras palavras, mesmo que um grupo social ou indivíduos não estejam presentes fisicamente, sua rememoração os torna presentes, sejam nos objetos, sejam em obras escritas difundidas. Lefebvre nos lembra de que representar é um ato de valorização:

"Representar implica uma valoração, ou positiva ou negativa. [...] Mas para que algo seja valorado, é preciso estar representado. Por sua vez, atribuir valor modifica a representação. Representar é, assim, colocar em perspectiva e valorar ao mesmo tempo". [JAHNEL; LUTFI; SOCHACZEWSKI, 1996, p. 93-94]

Lefebvre usa o termo: 'obra poética' no sentido em que a obra de arte possui a característica única de captar a transformação social de determinada época, como se isso fosse um flash de realidade, embora o

quadro pintado não deixe de ser uma representação. Segundo este autor, o real chega a nós por intermédio de representações e seria impossível vivermos sem representar o mundo:

“O papel da teoria crítica das representações, segundo Lefebvre, não é destruí-las, pois não é possível viver sem compreender uma situação sem representá-la. A filosofia, tradicionalmente, quer eliminar as representações. Sem elas, entretanto, só restam a morte e o nada. A teoria deve expor o poder da representação no mundo contemporâneo, deslindar os mecanismos de sua produção e permanência, e fazê-lo anunciar ‘um pensamento novo e ativo em marcha’”. [JAHNEL; LUTFI; SOCHACZEWSKI, 1996, p. 95-96]

Ou seja, as representações são fruto de seu tempo e, assim como refletem atos que não mudam, também podem anunciar rupturas e mudanças nos comportamentos sociais.

Considerações finais

Assim como é impossível vivermos sem representar nossa realidade, devemos ter um senso crítico apurado para identificarmos representações enganosas, conforme nos adverte Chartier, sendo que, estas podem ser evidenciadas a partir da análise teórica, segundo nos afirma Lefebvre.

Chartier nos apresenta o fato de que um texto pode ter mecanismos próprios que direcionam a leitura, estes artifícios podem ser subvertidos, trazendo novas interpretações e novos usos a uma obra escrita. Assim como Lefebvre nos expõe que, o ato de representar transcende a linguagem escrita, e também, implica na valorização de algo, ou seja, podemos refletir sobre as relações de poder inseridas neste processo, pois enquanto determinadas culturas ou saberes são valorizados, outros são negligenciados e, é por meio destes silêncios que podemos indagar:

-Por que isso ocorre?

-Como esse processo ocorre?

-A que grupos interessam a perpetuação de determinada representação?

-Como aparecem ou são silenciados grupos sociais marginalizados?

-Como subverter isso?

Podemos pensar nestas questões ao trabalharmos este conceito no estudo do processo de autodeterminação de povos indígenas, por intermédio da inserção de modelos educacionais e de materiais didáticos diferenciados, voltados para demandas locais de diferentes comunidades. Um exemplo que podemos citar é o livro didático: ‘A História do Povo Terena’, em que representantes dessa etnia, existentes no estado do Mato Grosso do Sul, atuaram como coautores, criando a representação destes como construtores da nação brasileira, ao terem participado da Guerra do

Paraguai ao lado das tropas brasileiras, um aspecto de orgulho. Assim como esta obra apresenta problemas cotidianos, como aldeias que não suportam a grande quantidade de indivíduos, forçando indígenas a migrarem para a cidade ou para atuarem em trabalhos temporários nas fazendas do entorno. Ademais, conforme foi evidenciada neste texto, a forma como o conteúdo é apresentado é essencial para o entendimento de um texto e, neste livro não é diferente, pois esta obra didática está escrita em português, não no sentido de mostrar que esse grupo étnico aceitou a dominação, por meio da linguagem escrita, mas, para se valer da linguagem do não indígena, com a finalidade de realizar o embate, para lutar pela demarcação de terras e para ter direito ao manejo sustentável dos recursos naturais.

Referências

Luciano Araujo Monteiro é aluno, vinculado ao programa de mestrado acadêmico, pelo Departamento de História da UNIFESP. Graduado em História, com certificação em patrimônio e pós-graduado em Gestão Pública pela mesma universidade.

BITTENCOURT, Circe Maria; LADEIRA, Maria Elisa. A História do Povo Terena. Brasília: Ministério da Educação/Universidade de São Paulo, 2000. 156p. [livro]

BURKE, Peter. O que é história cultural? Zahar. Rio de Janeiro: 2005. [livro]

CHARTIER, Roger. "O mundo como representação". ESTUDOS AVANÇADOS. vol. 5. nº 11. São Paulo Jan./Abr. 1991. [artigo]

JAHNEL, Teresa Cabral; LUTFI, Eulina Pacheco; SOCHACZEWSKI, Suzanna. "As representações e o possível". In: Henri Lefebvre e o retorno da dialética. Hucitec. São Paulo: 1996. [livro]

A APROXIMAÇÃO ENTRE TEORIA DA HISTÓRIA E ENSINO DA HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DE CASO

Luiza Rafaela Bezerra Sarraff

360

Durante muito tempo, o ensino de História foi relegado ao campo da Educação. Os historiadores se recusavam a pensar o ensino como uma parte fundamental da História. Porém, nos últimos anos, pode-se observar um crescente aumento no interesse nesta área de pesquisa. Kazumi Munakata [2012], em artigo célebre, aponta que houve um aumento no número de eventos, disciplinas nos cursos de graduação, publicações e pesquisas de pós graduação que indicam a ampliação do campo.

É no bojo dessa renovação historiográfica que surgem discussões profícuas e complexas sobre a relação entre teoria e ensino de história, com vistas à ampliação de horizontes de pesquisa e, portanto, abrindo novas frentes de análise a este campo, alguns historiadores trouxeram referenciais importantes para pensar o campo do ensino de História.

Um trabalho que serve como importante referencial teórico às pesquisas na área de ensino de História é o de Ana Maria Monteiro e Fernando Penna, intitulado Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. Este artigo se tornou um marco na área de ensino de História por trazer um novo olhar sobre as pesquisas nesta temática, pois os autores defendem a necessidade de entender as pesquisas neste campo como um lugar de fronteira. Primeiro, destacam que é preciso entender a fronteira como um “[...] lugar onde são demarcadas diferenças, mas onde também é possível produzir aproximações, diálogos ou distanciamento entre culturas que entram em contato” [Monteiro, Penna, 2011, pp 194]. Podemos entender, então, que ser um lugar de fronteira significa um lugar em que o ensino de História se define e se demarca em sua especificidade, com sua epistemologia e metodologia próprias e diferente do conhecimento produzido pelos historiadores de ofício. Mas também dialoga e se aproxima com outros campos de conhecimento.

Desta forma, é possível dizer que o lugar de fronteira também é um lugar de negociação das distâncias “entre os homens através da linguagem – distância essa que pode ser reduzida, aumentada ou mantida consoante o caso: seja esse o ensino ou sua pesquisa” [Monteiro, Penna, 2011, pp 194].

Este arcabouço teórico nos ajuda a refletir sobre a importância de não nos prendermos a este ou aquele lugar, mas sim, compreender que é apenas no diálogo e na interação que se constroem pesquisas que melhor problematizam seu objeto e conseguem aprofundar o trabalho reflexivo.

Os conceitos de lugar de fronteira e a negociação das distâncias nos ajudam a compreender a necessidade de mobilizarmos saberes das mais diversas áreas para que possamos apreender melhor a questão do ensino de História.

Sendo assim, o presente trabalho tem como objetivo fazer uma análise de caso empreendida em parte da minha pesquisa de doutorado, na qual existe a mobilização do referencial teórico de Paul Ricoeur para investigação das narrativas presentes nos livros didáticos escolares. Portanto, esta exposição se encontra dividida em três partes: apresentação da teoria de Paul Ricoeur, os resultados da pesquisa até o momento e a conclusão.

A teoria de Paul Ricoeur

O termo “história narrativa” ou a possibilidade de aproximação entre a história e as instâncias narrativas, durante muito tempo, constituiu-se um tabu entre os historiadores. Esta censura se deve ao fato de que a história narrativa, que se falava no início do século XX, era aquela corrente positivista do século XIX. A história positivista enfatizava os eventos, especialmente políticos, e os grandes personagens históricos.

Este modelo de história não contemplava um grupo de historiadores franceses que se tornaram ícones da historiografia: a Escola dos Annales. O paradigma iluminista ajudou os fundadores da Revista do Annales, Marc Bloch e Lucien Febvre, a construir um novo modelo histórico que enfatizava a cientificidade e a racionalidade.

Esta tendência buscava a transição de “história-narração” a uma “história-problema” mediante a formulação de hipóteses a serem comprovadas e/ou refutadas. Abandona-se a história centrada em fatos isolados e a ênfase nas fontes escritas. Busca-se um debate constante com as ciências sociais, a ampliação da noção de fontes históricas e a constante conexão entre passado e presente.

O modelo proposto pela Escola dos Annales encontrou eco nas gerações posteriores se firmando como um dos grandes paradigmas historiográficos do século XX. Os trabalhos de Fernand Braudel e Ernest Labrousse são fundamentais para compreender tal perspectiva, visto que buscaram formular sínteses históricas globais, explicando os vínculos existentes entre poder, economia e mentalidades, mas também as diferenças de ritmo temporais e sociais.

Estes grandes modelos explicativos das diferentes realidades históricas existentes começam a perder força no campo da história a partir do momento que novas tendências historiográficas começam a surgir. A história das mentalidades, a nova história política e a micro história são exemplos de vertentes que surgem a partir da década de sessenta do século vinte que ampliam o escopo de olhares sobre os diferentes passados históricos. Estas novas tendências historiográficas abriram caminho para um novo meio de escrever a história. Uma história não tão preocupada com as estruturas e os números, mas com a narração de hábitos e pessoas, por exemplo.

As novas correntes historiográficas retomam o antigo debate a respeito da proximidade entre história e narrativa. O retorno da narrativa foi tema de

análise de diversos historiadores. Sobre tal perspectiva, Roger Chartier [1994, p. 103] nos fala:

“Como, na verdade, poderia haver “retorno” ou redescoberta onde não houve nem partida nem abandono? A mutação existe, mas é de outra ordem. Ela tem a ver com a preferência dada recentemente a algumas formas de narrativa em detrimento de outras, mais clássicas.”

O historiador abre a nós uma seara muito frutífera, que é a necessidade de recuperarmos e/ou investigarmos mais a fundo o que é essa narrativa histórica, quais são suas características, o que a diferencia da narrativa ficcional, qual a sua função, entre tantas outras questões. A respeito dessas questões, não há dúvidas, de que o trabalho do filósofo francês Paul Ricoeur se destaca.

Ricoeur defende que o texto histórico é uma narrativa, mas não uma narrativa ficcional e sim uma narrativa que possui características muito específicas. Segundo o filósofo, se a história não possuísse nenhum tipo de vinculação com a narrativa, ela perderia sua principal característica que é ser histórica. Logo, o autor defende a seguinte tese:

“[...] a história mais distante da forma narrativa continua a ser ligada por um laço de derivação, que se pode reconstituir passo a passo, grau por grau, por um método apropriado. Esse método não diz respeito à metodologia das ciências históricas, mas a uma reflexão de segundo grau sobre as condições últimas de inteligibilidade de uma disciplina que, em virtude da sua ambição científica, tende a esquecer o laço de derivação que continua contudo a preservar tacitamente como ciência histórica” [Ricoeur, 2010, p.134]

Paul Ricoeur afirma que a existência de um vínculo indireto entre história e narrativa é fundamental, pois se este vínculo fosse um vínculo direto a explicação histórica perderia seu caráter científico e em nada se diferenciaria do gênero story. Portanto, o autor sustenta a importância das investigações que a história constrói, pois são elas que [re]afirmam o caráter científico da disciplina e a diferenciam da narrativa comum.

Mas no que consiste esse vínculo indireto? Como ele se estrutura? Quais são suas características? Ricoeur afirma que existe um corte epistemológico entre o conhecimento histórico e a competência para acompanhar uma história. Este corte afeta esta competência entre três níveis: o dos procedimentos, o das entidades, o da temporalidade.

O nível procedimental afeta a competência narrativa justamente pelo caráter explicativo. A história-ciência destaca da trama da narrativa o processo explicativo e o erige em problemática distinta:

“No nível dos procedimentos, a historiografia como investigação – história, Forschung, enquiry – nasce do uso específico que faz da explicação. Ainda que concordemos com W. B. Galbe que a narrativa é “autoexplicativa”, a

história-ciência destaca da trama da narrativa o processo explicativo e o erige em problemática distinta. Isso não significa que a narrativa ignore a forma do por quê e do porquê, e sim que suas conexões são imanentes à composição da intriga. Com o historiador, a forma explicativa torna-se autônoma; torna-se o tema distinto de um processo de autenticação e de justificação. No que a isso se refere, o historiador está na situação do juiz: é posto numa situação real ou potencial de contestação e tenta provar que determinada explicação é melhor que outra. Busca, portanto, "garantias", a principal das quais é a prova documental. Uma coisa é explicar narrando. Outra é problematizar a própria explicação para submetê-la à discussão e ao juízo de um público, se não universal, ao menos reputado competente e composto em primeiro lugar pelos pares do historiador." [Ricoeur, 2010, p. 290-291]

A narrativa se destaca por ser uma estrutura autoexplicativa, ou seja, enquanto narramos alguma coisa já fornecemos ao nosso interlocutor todas as explicações necessárias à compreensão daquilo que está sendo narrado. Já a história destaca da sua narrativa todas as explicações e as problematiza, torna-se o processo de explicação autônomo e objeto de argumentação do historiador.

No nível das entidades, o filósofo francês aponta que, de forma semelhante ao nível dos procedimentos, existe uma autonomização das entidades que o historiador considera serem seu objeto. Enquanto na narrativa tradicional e/ou ficcional as ações narradas se remetem a diferentes agentes que podem ser identificados por nomes próprios, a história coloca entidades anônimas no lugar dos sujeitos:

"Quer se trate de nações, sociedades, civilizações, classes sociais ou mentalidades, a história coloca no lugar do sujeito da ação entidades anônimas no sentido próprio do termo. [...] O lugar anteriormente ocupado por aqueles heróis da ação histórica que Hegel chamava os grandes homens da história mundial passa a ser ocupado por forças sociais cuja ação não poderia ser imputada de maneira distributiva a agentes individuais. A nova história parece, pois, estar destituída de personagens. Sem personagens, não poderia continuar sendo uma narrativa." [Ricoeur, 2010, p.293]

Por fim, o terceiro e último nível do corte epistemológico se refere a temporalidade. Ricoeur indica que este corte é um resultado dos dois anteriores e, portanto, o tempo histórico se constitui como uma estrutura que não parece ter vínculos com o campo de experiência dos agentes individuais. Sua perspectiva ultrapassa o presente das consciências vivas e, sendo assim, é proporcional às entidades que a história-ciência utiliza.

Paul Ricoeur nos ajuda a entender a narrativa histórica como uma faceta fundamental do trabalho do historiador e de sua relação com o mundo. Vejamos na próxima seção a articulação desse referencial e as narrativas didáticas.

Paul Ricoeur e as Narrativas didáticas

O referencial teórico proposto por Paul Ricoeur, com toda a certeza, nos forneceu ferramentas muito interessantes para apropriação e, portanto, instrumentalização para pesquisa e análise das narrativas didáticas. Sendo assim, a primeira parte de nosso trabalho buscou verificar como se construiu o corte epistemológico entre a história escolar e competência narrativa, enfatizando o nível procedimental caracterizado por Ricoeur, buscando perceber de que forma estes textos estruturam seus nexos causais. As análises foram feitas em capítulos que apresentam o tema da centralização dos Estados Modernos. Devido às limitações de tamanho do artigo iremos expor apenas um dos estudos feitos.

O livro "História Global" de Gilberto Cotrim inicia seu capítulo tratando do processo de formação de Portugal. Segundo a narrativa, Portugal foi um dos primeiros países a conseguir colocar em prática uma eficiente centralização político-administrativa e começa a apontar alguns aspectos desse processo. Entre os séculos V e VI a maior parte dos povos da península Ibérica se converteu ao cristianismo, contudo no século VIII a região foi conquistada por muçulmanos vindos do norte da África e essa ocupação durou até o século XV. Durante este período, cristãos e muçulmanos alternaram momentos de conflito com paz. No subitem "Reconquista cristã", a narrativa aponta como Portugal se tornou independente em meio às guerras para expulsar os muçulmanos da península [reconquista]. A declaração de independência veio com o primeiro rei D. Afonso Henriques de Borgonha. Portugal foi governado duzentos anos pela dinastia de Borgonha e destaca-se o reinado de D. Dinis, pois definiu a organização interna do reino e definiu as fronteiras do atual território.

No subitem "Comércio e navegação", o autor aponta os portugueses receberam forte influência dos árabes no comércio e navegação. Se em um primeiro momento a economia era essencialmente agrária, esse panorama se modifica com o crescimento das atividades marítimo e comerciais, gerando um aumento na importância social dos grupos ligados ao comércio e à navegação. O próximo subitem é a "Revolução de Avis", o texto explicita que a dinastia de Borgonha chega ao fim em 1383 com a morte de D. Fernando. O fato de não ter deixado herdeiros gera uma série de problemas de sucessão dinástica [problemas estes que não são explicitados pela narrativa] que quase levaram Portugal a ser anexado por Castela. Mas comerciantes e banqueiros portugueses que possuíam interesses na atividade comercial marítima se uniram ao irmão bastardo do rei, D. João, na defesa da independência política do reino. Logo, "Nesse período, a nobreza agrária subordinou-se aos reis, que reforçaram e centralizaram o poder político e favoreceram a expansão marítimo-comercial portuguesa" [Cotrim, 2016, p. 235]. É importante destacar que este capítulo não estrutura mais nenhuma narrativa sobre a formação de outros Estados Nacionais e nem existe um aprofundamento na narrativa de formação do Estado português. O que é possível observar é que estes eventos – Reconquista, desenvolvimento do comércio e navegação e Revolução de Avis – são uma espécie de preparação para um evento de maior relevância:

a expansão ultramarina. Nosso argumento é reforçado pela perspectiva de que os itens e subitens subsequentes no capítulo se detêm em sinalizar ao leitor algumas questões deste processo, como as condições técnicas, seus riscos, fases da expansão e os motivos da centralização. Vejamos o trecho abaixo:

“Portugal foi o primeiro país a empreender as Grandes Navegações no século XV. Entre os motivos apontados pelos historiadores para esse pioneirismo, podemos destacar: a centralização administrativa, os interesses dos grupos sociais, a ausência de guerras e a própria posição geográfica do país. A centralização política realizada durante a dinastia de Avis, permitiu que a monarquia passasse a governar em sintonia com os projetos da burguesia”. [Cotrim, 2016,p.238].

O capítulo não aponta que grupo social seria a burguesia e nem deixa claro quais seriam os projetos desses, logo entendemos que a organização excessivamente objetiva do texto dificulta a construção de uma narrativa complexa, que possua um conjunto extenso de relações de causas e consequências, enfatizando, portanto, os eventos.

Conclusão

Através da análise feita foi possível observar que o livro didático, de fato, apresenta uma diferenciação clara em relação a história-ciência por construir uma narrativa que preza por uma estrutura causal que se encadeia na exposição das ideias e/ou eventos que estão sendo narrados, dando ao leitor a capacidade de compreensão narrativa neste movimento.

Percebemos que a narrativa, através das ideias ou eventos elencados ali, dá ao leitor todos os elementos necessários para compreensão do que está sendo narrado e, portanto, afasta a necessidade de uma problematização do que está sendo dito. Considerando que o público do livro didático, não precisa ser convencido, a dimensão explicativa da narrativa é ocultada da construção da intriga. Não estamos afirmando aqui que as narrativas didático-escolares são narrativas ficcionais, estamos dizendo que sua estrutura se aproxima ou possui maior semelhança com a narrativa ficcional que histórica.

REFERÊNCIAS

Luiza Rafaela Bezerra Sarraff é Doutoranda em História Social na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro [FFP/UERJ], professora da rede particular da cidade de São Gonçalo – RJ e pesquisadora junto ao grupo Oficinas de História.

CHARTIER, Roger. “A História hoje: dúvidas, desafios, propostas”. Estudos Históricos, vol 7, p. 97-113. Rio de Janeiro: 1994.

CHARTIER, Roger. Textos, impressos e leituras. In.: A História Cultural: Entre práticas e representações. Col. Memória e sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990, p. 121-139.

- MONTEIRO, Ana Maria F.; PENNA, Fernando. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Educ. Real*, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade
- MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 12, p. 179-197, 2012.
- CARDOSO, C.F.S. e VAINFAS, R. *Domínios da História*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- COTRIM, Gilberto. *História Global: 1º volume*. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2016.
- RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa [Tomo I]*. Tradução Constança Marcondes. Campinas, SP: Papirus, 1994.

“ASSIM SE FAZ HISTÓRIA; ASSIM DEVE SER ENSINADA”: MANOEL BONFIM E A METODOLOGIA DA HISTÓRIA (1915) Magno Francisco de Jesus Santos

“A História é a melhor escola para a cultura da capacidade de julgar, porque os seus juízos resultam sempre de comparações e de apreciações muito complexas, de sorte que a parte mais importante, na sua elaboração, não é propriamente a compendiação dos factos, e, sim, a orientação geral que preside a sua escolha, os preceitos de crítica a que são submettidos, e o methodo com que são coordenados, no sentido de fazer contemplar e compreender a evolução social. Assim se faz a história; assim deve ser ensinada” [Bomfim, 1926, p. 256].

Nos idos de 1915, o então professor da cadeira de Pedagogia da Escola Normal do Rio de Janeiro, Manoel Bomfim, publicou a primeira edição de seu livro “Lições de Pedagogia”. Tratava-se de uma obra que reunia, de forma sintética, as preleções do docente e era destinada ao uso de normalistas e professores do ensino primário. Como asseverou o professor: “estão nestas páginas os resumos das minhas lições no curso de Pedagogia, da Escola Normal, de accordo com o respetivo programma, subordinado por sua vez ao Regulamento da mesma escola” [Bomfim, 1926, p. 5]. Neste sentido, o livro reunia as discussões lecionadas para as normalistas do quarto ano do curso normal, com ênfase para as questões da pedagogia e da metodologia do ensino.

Ao discutir as questões atinentes ao ensino de cada disciplina, Manoel Bomfim expressou a sua concepção de história. Tratava-se de uma concepção que buscava aproximar os preceitos metodológicos da investigação histórica, amplamente debatida nas instituições culturais e científicas do país, com a metodologia do ensino. Em outras palavras, a pesquisa e a o ensino da história não foram pensadas como questões opostas ou complementares, mas como um modelo de reflexão que deveria ser replicado em diferentes espaços, ou seja, investigar e lecionar a história deveriam ser pensados como processos pautados no uso da mesma metodologia. Como bem expressou o intelectual sergipano, “assim se fazia história; assim deveria ser o seu o ensino”.

Diante do exposto, esse texto tem como escopo a concepção de história nos escritos pedagógicos de Manoel Bomfim. Nascido em Aracaju, nos idos de 1868, Bomfim é um importante intelectual que participou ativamente dos embates acerca da formação da nação brasileira ao longo dos primeiros decênios do século XX. De acordo com Rebeca Gontijo, o pensador da história: “se aproxima de questões e problemas relativos à história da história no Brasil e das discussões sobre a chamada ‘questão nacional’ na Primeira República, tecendo cruzamentos entre historiografia e nacionalismo” [Gontijo, 2003, p. 130].

A escrita de Manoel Bomfim expressa um intelectual plural, muitas vezes envolto em polêmicas e preocupado com o processo de formação da

sociedade brasileira. Trata-se de um homem letrado que escreveu em diferentes campos do conhecimento, como a Psicologia, Pedagogia e a Sociologia. Contudo, um dos campos mais privilegiados em sua escrita foi a história, usada como estratégia para entender os problemas nacionais, em obras como "América Latina, males de origem" [1905] e a trilogia: "O Brasil na América" [1929], "O Brasil na História" [1930] e "O Brasil nação" [1931]. Foi nessas obras que ele apresentou a sua definição acerca do conhecimento histórico e expressou a sua leitura crítica atinente à historiografia nacional [Gontijo, 2003].

Além disso, Bonfim também foi um dos autores mais exitosos na publicação de livros escolares ao longo da Primeira República, com o famoso compêndio "Através do Brasil" [1910], escrito em coautoria com Olavo Bilac. Neste sentido, torna-se prudente tentar entender como o Manoel Bomfim, na condição de professor, entendia a história e qual seria o lugar desta no processo de formação das novas gerações de brasileiros. Como bem elucidou André Botelho: "o estudo da literatura escolar pode oferecer assim, dada a sua mobilidade plástica, uma visibilidade privilegiada da vida político-cultural de um período que, importante, relevar, vinha sendo pensado, de uma forma geral, até recentemente, como relativamente estéril no terreno literário e das ideias" [Botelho, 1997, p. 23]. Se a experiência da colonização da América Latina era vista de forma pejorativa, qual proposta de futuro foi tecida pelo autor em seus escritos? Qual era o lugar da disciplina história na formação do brasileiro?

No intuito de responder a essas questões, esse texto tem como foco as discussões sobre a metodologia da história apresentadas no livro "Lições de Pedagogia, publicado inicialmente nos idos de 1915 e que teve novas edições em 1916 e 1926. Dessa forma, considerando uma larga trajetória do intelectual como docente em um curso de formação de professoras primárias, torna-se salutar entender como o pensador da história construiu o seu conceito atinente à disciplina no âmbito do ensino, ou seja, qual seria o lugar da história como disciplina escolar em uma sociedade que passava por profundas transformações políticas e sociais.

Sobre essa relação entre a intervenção empírica da realidade educacional e a construção de uma leitura sobre o passado nacional em Manoel Bomfim, Luís Carlos Bento afirma: "Sua vinculação com as reformas educacionais do período republicano não é apenas teórica, mas sobretudo prática, visto que ele ocupa um lugar de destaque como gestor educacional, professor e produtor de livros voltados para a escola. Dessa forma, a sua leitura do passado brasileiro é mediada por um desejo de intervenção nas questões educacionais de seu tempo" [Bento, 2015, p. 60].

Neste sentido, para Manoel Bomfim, a educação seria o palco principal de intervenção na sociedade. Seria o instrumento da transformação, o caminho a ser trilhado para edificar uma nação. Nos idos de 1904, na condição de paraninfo na formatura da Escola Normal, ele proferiu o discurso "O progresso da instrução", no qual afirmou:

“Desde que se trata de achar o meio que conduz os povos ao progresso, lembremos que as sociedades, e por conseguinte as nações, são constituídas de individuos; que os individuos são os elementos activos nas sociedades. Si estes elementos forem adiantados, cultos e progressistas, a nação será adiantada, prospera e progressista; si os individuos permanecem retardados, ignorantes, inaptos, - a nação persistirá, fatalmente, atrasada, barbara, fóra do progresso e da actividade fecunda. Lembremos ainda: que o ser humano é o ser educavel e adaptavel por excellencia; inculto, nullo, incapaz, ignorante, elle póde adquirir, em duas ou tres gerações, todas as aptidões, e mostrar-se preparado para todos os progressos” [Bomfim, 1904, p. 8].

No entender de Bomfim, o progresso da nação seria edificado por meio da instrução. Além disso, ele enfatizava a necessidade de fortalecer o coletivo a partir da formação individual, ou seja, formando-se os jovens, educando os indivíduos, se galgaria uma nação próspera e progressista. Neste caso, a nação seria devedora dos cidadãos, pois:

“Saber não se decreta, conquista-se e transmite-se. Só há um meio de elevar uma nação, é elevar os cidadãos; só ha um meio efficaz e seguro de elevar os cidadãos – é trazer pessoalmente, a cada um delles, o ensino e a educação, indispensáveis para a vida superior que imaginamos” [Bomfim, 1904, p. 14].

Neste cenário, no qual a instrução era pensada como um instrumento de formação da cidadania e de edificação da nação, o ensino de História desempenhava um papel significativo, em decorrência de suas características:

“como verdadeira construcção, em que os acontecimentos servem, apenas, de material; os lineamentos característicos, a concepção geral, determinam-se pelas relações de succeção, pelas apreciações de causa e efeito, e pelas inspirações geraes, hauridas no domínio conjuncto da sciencia e philosophia” [Bomfim, 1926, p. 256].

Ao definir as características norteadoras da História, Manoel Bomfim também expressava as potenciais habilidades que poderiam ser instituídas no aluno a partir do ensino da mesma. Na visão do intelectual sergipano, a história exercia a função de inserção do jovem na sociedade a partir da contemplação do passado. Seria a disciplina responsável pela construção dos elos identitários. Desse modo,

“Na instrucção geral, a História tem como funcção essencial fazer conhecer o mundo moral e político a que o indivíduo pertence. Ora, isto não se obtem sem a contemplação do passado, porque o mundo moral, e tudo que o determina – ideias e sentimentos geraes, são resultados de factos e de condições anteriores. O mecanismo social só pode ser conhecido quando o apreciamos no seu desenvolvimento através do tempo. É a História que nos faz comprehender explicitamente o meio social de que fazemos parte” [Bomfim, 1926, p. 253].

A história ensinada no espaço escolar tinha como pretexto, no entender de Manoel José Bomfim, a construção do conhecimento acerca do mundo moral e político. A história seria a vitrine do passado, no qual o presente seria visto como resultante do desencadeamento das ações pretéritas. A experiência do mundo deveria ser vista em perspectiva temporal, em âmbito diacrônico. Assim, por meio do conhecimento histórico, seria possível entender o meio social no qual o cidadão encontrava-se inserido.

Pautado nesta concepção que entendia o mundo social como um encadeamento de experiências de diferentes temporalidades, Manoel Bomfim propôs um modelo de ensino de história amplamente pautado na questão moral, como uma estratégia de propiciar a libertação do "prisioneiro passivo da tradição". Como uma patologia, o ignorante seria: "um escravo dos apetites materiais e um inerte, em face dos agentes capazes de prejudicar-lhe a saúde" [Bomfim, 1926, p. 254]. Como cura para este estágio patológico, Bomfim propôs o ensino racional da história:

"O estudo racional da História deve ser, para a vida moral, o que o estudo da anatomia e da fisiologia é para a vida orgânica: satisfação necessária ao clássico preceito – conhece-te a ti mesmo. Nestas condições, a instrução histórica se torna condição capital na educação e no preparo geral do indivíduo, porque se confunde na própria obra da educação, que é a adaptação consciente da pessoa humana ao meio que lhe é próprio. E, para que isto se faça de modo completo, é indispensável que o indivíduo conheça realmente esse meio" [Bomfim, 1926, p. 246].

O médico desiludido com a medicina volta-se para a saúde social. O ato de conhecer a si mesmo deveria ser norteado pelo estudo da história. O conhecimento histórico deveria ser norte para a inserção do indivíduo no convívio social. A história se tornava a estratégia em revelar "realmente esse meio". A história ensinada foi apresentada pelo intelectual como "instrução histórica". De acordo com o "Dicionário da Língua Brasileira", instrução era definida como: "ensino, doutrina. Apontamento que se dá a alguém para governar-se" [Pinto, 1832, p. 79]. Neste sentido, a instrução histórica pode ser entendida como um processo de formação pautado em apontamentos que propiciaria a autonomia do aluno no convívio social. Além disso, a instrução histórica proposta por Manoel Bomfim caracterizava-se pelo forte viés sociológico. Para Wilmihara Benevides da Silva Alves Santos: "o trabalho sociológico concentra-se no estudo do passado de um povo para explicar os "vícios" que se manteriam nas práticas políticas e no corpo social do presente" [Santos, 2006, p. 26]. Com isso, a disciplina história deveria ser pensada como um elemento fulcral no processo educacional:

"Podemos, então, considerar a História como disciplina essencialmente educativa, tanto do ponto de vista mental, como do ponto de vista moral. Para tanto, porém, e para que o conhecimento da História seja eficiente e fecundo, é necessário dar-lhe esse caráter racional e synthetico a que nos referimos. Dest'arte, os seus resultados effectivos serão, como devem ser:

fornecer subsídios para a instrução cívica e a geographia política; facilitar e preparar a adaptação à vida social; indicar o caminho e as possibilidades de progresso; e, finalmente, servir de temas às lições moraes” [Bomfim, 1926, p. 254].

A presença da História na escola tinha funções bem especificadas, como a formação cívica e política, a inserção social, a edificação do progresso e a construção de valores morais. A instrução histórica pensada por Manoel Bomfim coadunava com propostas pedagógicas pensadas por outros intelectuais da educação, como Balthazar Góis [Santos, 2019]. Na proposta pedagógica pensada por Manoel Bomfim, a instrução histórica emergia como o esmero para lapidar o civismo entre os jovens. A história, nas palavras de Bomfim, seria a escola moral:

“Si há, no jovem individuo, as qualidades de um reformador, na História encontrará ele as mais preciosas inspirações, porque só pelo cotejo do presente com o passado póde conhecer bem que é que se deve pedir ao futuro, e que é que se pode razoavelmente esperar d'elle. Quanto à educação moral, a influencia dessa disciplina é universalmente reconhecida; com razão, a Pedagogia a tem considerado, sempre, como a mais effizaz dos factores, depois da acção immediata do meio. Há circunstancias em que uma consagração, ou uma comndenação da História, tem mais poder sobre os espíritos do que um exemplo directo. Na História, cada typo, que se caracteriza e fala ao sentimento, inspira estima, admiração, entusiasmo... ou compaixão, repulsa, reprovação... Bem aproveitados, os factos históricos são incomparáveis lições de civismo e de moral; mas para que sejam suggestivas, é preciso, justamente, não deixar perceber esse intuito, nem lhes dar o tom de propaganda doutrinária. É pela intensidade dramática dos feitos, pela pintura animada e real dos heroes, fazendo-os amados, ou detestados, que a contemplação da História se torna, de facto, uma excellentes escola moral” [Bomfim, 1926, p. 254].

O olhar acerca do passado da nação passava a ser visto como um espelho que reluzia ao presente e ao futuro. A história ensinada deveria ilustrar, de forma dramática e intensa, os exemplos de outrora: bons e maus exemplos, no intuito de promover a admiração e a repulsa. Contudo, isso não poderia ocorrer com uma intesionalidade explicita. A validade da proposta ocorria exatamente pelo afastamento do viés tido como doutrinário. Neste caso, caberia ao professor primário a elucidação das narrativas que propiciassem a construção de uma pintura animada e real, que tingissem os sujeitos históricos em tom de veracidade. Essa proposta em Bomfim corrobora para o que Ronaldo Conde Aguiar denominou de educação conscientizadora. No entender do biógrafo, Manoel Bomfim “colocou como forma de superação dos problemas, dos males da América Latina que ele tinha diagnosticado, a questão educacional, mesmo e sobretudo como ele falou uma educação conscientizadora” [Aguiar, 2000]. Neste sentido, desperta atenção a forma pela qual Bomfim evocava os docentes como agentes transformadores da sociedade:

“Effectivamente, é um poder quasi divino e creador este vosso, que assistis, acompanhaes, estimulaes e dirigis o desenvolvimento de um cerebro e a formação de um caracter!... Os brasileiros de amanhã farão o que vós outros, professores primarios, houverdes querido; serão bons, activos, livres e aptos, si a tanto os conduzirdes. Mas é preciso que saibaes querer. Professores, indo organizar os espiritos e mover os corações – o nosso primeiro dever é que nos refaçamos a nós mesmos, elevando-nos á dignidade da funcção, fugindo á inercia, onde se dissolvem todas as convicções, e donde derivam as decadencias essenciaes. A nós cabe, elevando a Escola, synthetisar a sua importancia e o seu papel: combater o erro, edificar a verdade; buscar, no passado, a experiencia moral da humanidade, o seu patrimonio de saber, os seus methodos de acção, e transmitti-los ás gerações novas, preparando-os para um futuro sempre melhor” [Bomfim, 1904, p. 30].

A instrução histórica, desse modo, emergia para Manoel Bomfim como fonte de inspiração. Os professores deveriam buscar no passado a experiência moral da humanidade, ou seja, os valores morais e cívicos seriam oriundos de outros momentos. O passado tornava-se o sedimento edificar um país pautado no progresso e na liberdade da população. A história ensinada, nos moldes dos fazeres historiográficos, seria o caminho da libertação.

Referências

Dr. Magno Francisco de Jesus Santos é professor do Departamento de História da UFRN.

AGUIAR, Ronaldo Conde. *O rebelde esquecido: tempo, vida e obra de Manoel Bomfim*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000.

BENTO, Luís Carlos. *Cultura histórica e questão nacional na Primeira República: o sentido da formação entre o ensaio e os escritos educacionais de Manoel Bomfim (1897-1930)*. 243f. Tese (Doutorado em História), Goiânia: UFG, 2015.

BOMFIM, Manoel. *Lições de Pedagogia: theoria e prática da educação*. 3ª ed. São Paulo: Francisco Alves, 1926.

BOMFIM, Manoel. *O progresso pela instrucção*. Rio de Janeiro: Typographia do Instituto Profissional, 1904.

BOTELHO, André Pereira. *O batismo da instrução: atraso, educação e modernidade em Manoel Bomfim*. 200f. Dissertação (mestrado em Sociologia). Campinas: Unicamp, 1997.

GONTIJO, Rebeca. Manoel Bomfim, “pensador da história” na Primeira República. *Revista Brasileira de História*. V. 23, n. 45, 2003, p. 129-154.

PINTO, Luís Maria da Silva. *Diccionario da Lingua Brasileira*. Ouro Preto: Typographia de Silva, 1832.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. "Em linguagem chan, clara, correcta": a proposta de ensino de História de Balthazar Góis. In: BUENO, André; CREMA, Everton; ESTACHESKI, Dulceli; NETO, José Maria de Sousa. *Aprendendo História: Visões e Debates*. União da Vitória: Edições Especiais Sobre Ontens, 2019, p. 243-249.

SANTOS, Wilmihara Benevides da Silva Alves. *Povo e raça na formação da nação: um debate entre Manoel Bomfim e Silvio Romero*. 128f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Marília: Unesp, 2006.

O ENSINO DE HISTÓRIA E A TEMÁTICA DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NUMA VISÃO AMPLA DA HISTÓRIA

Márcia de Nazaré Tavares

374

Se pensarmos as Leis 10.639/2003 e a 11.645/2008, estaremos diante de um contexto histórico com diversos pontos a serem discutidos tanto pela historiografia do próprio ensino de história quanto da própria história do Brasil, pois ambas dizem respeito e trazem a necessidade de pensar e trazer para o contexto do ensino e também da pesquisa partes de agentes sociais que compunham a sociedade brasileira, mas que por tempos foram postos como agentes secundários, sendo assim, quais seriam esses diversos motivos? Seria o eurocentrismo, que na história educacional do Brasil ainda se encontra marcado na escrita da história?

São muitos desafios diante dessas duas Leis, que historicamente nos parece recente, porém para serem promulgadas passaram por um longo período de luta principalmente dos movimentos sociais que nem sempre ganham o devido reconhecimento, mas que historicamente estão marcados por suas lutas e sua resistência diante seu longo período de inferioridade na escrita da História.

A princípio a obrigatoriedade de uma Lei não tem o poder de equacionar o grave desvio que a história da sociedade e formação brasileira cometeu, mas podemos pensar quais seriam os caminhos que devem ser traçados para equilibrar a balança dos desafios, não só do ensino de história, mas da própria mentalidade enraizada pelo eurocentrismo.

Muitas publicações marcaram o contexto histórico que a Lei 10.639/03, trouxe para a LDB, assim como as dificuldades de torná-la efetiva, como falamos anteriormente esta lei foi marcada por lutas de movimentos sociais que estiveram presentes desde o final do século XIX, e a própria resistência dos africanos diante a escravidão brasileira nos mostra uma luta muito mais distante na História do Brasil, se pensarmos que esta Lei só foi aprovada no ano de 2003, e neste contexto nem estamos falando na 11. 645/08, que posteriormente impôs um outro desafio na mesma proporção ou até mesmo maior do que a luta dos negros pelo seu espaço social.

Desta forma, quais seriam os movimentos que foram tão marcantes para que então chegássemos a aprovação desta Lei, no texto de Domingues [2007], nos mostra os caminhos percorridos pela lutas do Movimento Negro Brasileiro, que em certos contextos foram mais expressivos e em outros perderam sua força social devido falta de liberdade de expressão que a Ditadura Militar incorporou ao Brasil, mas ainda no século XIX o autor nos mostra que os movimentos já estavam presentes, com o intuito de assegurar seu lugar social e combater a marginalização da população negra.

A luta contra a discriminação racial, ao longo do tempo é marcada por dois viés, primeiramente o biológico, que seria a inferiorização racial, e depois a inferiorização de cunho científico. Domingues [2007], divide o contexto

histórico dos movimentos nos principais momentos que marcaram a História do Brasil, principalmente no aspecto político, mas que influenciaram diretamente o contexto social. O período após a Abolição foi marcado pelos primeiros movimentos de união pela causa negra no Brasil, a luta pelo seu lugar social foi evidente por vários Estados brasileiro e uma das formas de divulgação foi a própria imprensa negra, iniciada nesta época com a finalidade de divulgar suas questões, que sem querer valorizar uma mais que a outra temos o primeiro jornal que cuidava das causas negra o "A Pátria", e posteriormente podemos também citar a FNB [Frente Nacional Brasileira] que se tornou um partido político, vindo de um Movimento Negro, expressa claramente a importância da união por uma causa justa, apesar do período ditatorial ter extinguido vários Movimentos ou quase todos, alguns projetos de leis foram escritos, mesmo que sem sucesso.

Esses movimentos foram significativos para os avanços educacionais, apesar de um longo período de luta as décadas de 70 e 80 foram de grandes avanços nesse sentido, principalmente na revisão dos conteúdos de livros didáticos, a formação de professores e o ensino de história. Para Silva Júnior e Sousa [2006], é importante compreender quais são as contribuições do ensino de história para as relações étnico-raciais, superar a ideia do branco como raça superior ou mesmo as questões do eurocentrismo na escrita da história. Além deste texto, comentado anteriormente, os currículos também são focos de diversas discussões acerca do ensino, no caso de Santos Junior [2010] a tendência de um currículo afrocentrado também compõem um dos meios para uma educação efetiva para vencer o eurocentrismo.

O currículo afrocentrado seria um ensino onde partimos da premissa do protagonismo do negro na história, não seria o apagar dos outros agentes, mas um ponto de partida para a valorização da cultura negra, que gera uma afirmação positiva para o contexto social brasileiro, pois nossa cultura é fortemente marcada pela africana. Stuart Hall um grande estudioso das relações étnico-raciais no Brasil, nos possibilitou a compreensão de vários conceitos necessários para compreender nossa sociedade, pois pensar o multiculturalismo presente no Brasil sem a devida atenção em conceitos essenciais sobre raça, identidade ou mesmo racismo nos deixariam em um espaço pouco explorado. No âmbito educacional é importante se reconhecer, saber seu lugar de fala, ter sua identidade fortalecida, e para isso a compreensão do conceito de cultura se faz presente, e neste sentido podemos dizer que "a cultura abarca todos os fenômenos da vida social e também nossos modelos cognitivos" [Zurbaran; Wortmann; Kircho, 2016, p. 13].

A compreensão da dimensão que a cultura ocupa em uma sociedade multicultural como a nossa é um caminho a ser percorrido, e a escola é um lugar onde a cultura deve ser valorizada como um dos meios de compreensão do outro, conhecer o outro, através de sua cultura.

A importância da cultura negra para a formação social, cultural e econômica no Brasil se faz presente de uma forma que não podemos negá-la, apesar

de ainda ser tratada com certa irrelevância. Uma pesquisa feita em escolas públicas e privadas no Brasil mostra que os jovens ainda tem uma certa dificuldade em lidar com esse assunto, independente se são brancos ou negros, e que seu conhecimento sobre a África ainda precisa melhorar bastante, muitos desconhecem a relevância desse continente para a história, relacionar a importância da África para o Brasil ainda são desafios presentes no processo educacional.

O cumprimento da Lei 10.639/03 apesar de ser do conhecimento dos profissionais da Educação os seus reflexos após anos de sua aprovação ainda mostra efeitos sensíveis no aprendizado dos alunos sobre a temática da História e Cultura Afro-brasileira, e isso pode ser verificado na pesquisa realizada por Janz e Cerri, onde fizeram um balanço após treze anos da Lei, uma de suas constatações foi que "a falta de conhecimento em opinar sobre isso ou a concordância com um enunciado preconceituoso" [2015. p. 196] ainda estão presentes nas respostas dos alunos, demonstrando ainda uma insegurança ou mesmo um desconhecimento sobre o assunto.

Esta pesquisa é importante no sentido de verificar os avanços que a Lei proporcionou e onde ela ainda precisa ser melhor trabalhada no sentido de trazer para a escola muito mais sobre a África. A África ainda precisa ser descoberta, pouco sabemos do continente, apesar do reconhecimento dos abusos coloniais, o período antes do processo de colonização precisa ser de nosso conhecimento.

Em uma pesquisa voltada para o ensino de história em Angola e Moçambique mostra dois momentos da educação e seu papel social, a princípio o período colonial é marcado pela sobreposição do branco e do uso da educação para manter a hierarquia social, a ideia seria civilizar a África e justificar sua dominação, e neste sentido a educação seria um dos vetores para atingir seus objetivos. [Ribeiro, 2015]

No caso da Angola o ensino dos indígenas era mais voltado para o trabalho enquanto para os europeus uma educação diferenciada, em Moçambique a ideologia também se assemelha, a ideia seria civilizar o selvagem, sendo que para obter mão de obra. Esse tipo de educação distanciou a possibilidade de uma História local, as disciplinas estavam voltadas para o estudo da Metrópole.

Já no período de descolonização a Educação passa a ser um dos mecanismos da construção de uma identidade nacional, e os manuais didáticos foram neste caso um objeto de grande valia. No caso específico de Angola, Oliva [2014], busca a representação dos portugueses nos manuais escolares produzidas pelos africanos após a independência. Um dos grandes desafios seria superar a recente marca que o colonialismo deixou de herança e buscar através dessas representações suas identidades.

O autor analisou dois manuais didáticos angolanos com o intuito de buscar como os portugueses eram representados e como se constituiu o ensino de história, e uma de suas primeiras impressões seria a presença de narrativas

com uma forte “perspectiva eurocêntrica encontradas em manuais escolares de outros países, como no Brasil e em Portugal”. [Oliva, 2014, p. 239]

Isso tudo nos faz crer que as consequências do eurocentrismo estão presentes em vários países e que os desafios se assemelham aos nossos. Neste sentido as políticas educacionais voltadas para a educação no Brasil, no sentido das relações étnico-raciais propõe através das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e a própria LDB a valorização do negro, com intuito de desmitificar os estereótipos através de estudos das culturas negras, divulgar os contextos históricos, diminuir os preconceitos raciais presentes em nossos país.

Quanto maior a divulgação de conhecimentos sobre a África e sobre os africanos, não apenas nas escolas, mas também na mídia ou mesmo através da Literatura, teremos um contexto histórico significativo acerca das políticas afirmativas. Perceber a presença negra, valorizar e proporcionar igualdade de acesso, combater o preconceito racial, isso só é possível com o empenho de todos.

Para Houtondji [2008], seria importante que o conhecimento sobre a África seja também produzido e divulgado pelos africanos e que esses conhecimentos não sejam analisados apenas pelo viés ocidental, ou mesmo apenas pelos historiadores, ela deve difundir-se pelas demais ciências que concomitantemente ganhariam uma ênfase de discursão maior, pois boa parte dos debates ainda estão voltados para as disciplinas que a Lei 10.639/03 abrange. Assim o autor nos diz que:

“[...] entre a história africana e a sociologia africana existe, claramente, uma complementaridade objectiva, visto que a situação presente de qualquer sociedade decorre, directa ou indirectamente, do respectivo passado. Por outro lado, um bom conhecimento do presente e da lógica dos acontecimentos na vida actual pode oferecer pontos de vista úteis para compreender o passado. Assim, a sincronia remete para a diacronia e vice-versa. A história e a sociologia são apenas um exemplo. Podem encontrar-se relações similares entre todas as disciplinas que constituem os estudos africanos”. [Hontondji, 2008, p. 150]

Neste caso para que possamos obter um estudo sobre África, a interdisciplinaridade e o diálogo entre outras ciências não apenas esses presentes nas escolas ocasionariam um ganho muito significativo para as propostas que a Lei tem como objetivo, para além disso, esse campo de estudo deve abranger a possibilidade ampliar os diálogos entre as fronteiras, no sentido de aproximar esses conhecimentos.

O âmbito educacional é bastante flexível, dificilmente ocorrerá um progresso quando uma disciplina se fechar a outra, afinal as disciplinas e os conhecimentos de modo geral devem se complementarem sobre a luz de bem maior, Para Slenes, essas aproximações se trata “de uma questão de direitos sociais, [...] de um projeto visando a maior aproximação entre as preocupações dos pesquisadores na área de humanas” [2010, p. 29],

apesar da Lei 10.639 citar a História, Literatura e Artes, não impede que outras áreas se comuniquem e que juntas dialoguem em prol das relações étnico-raciais.

O ensino de História, a partir da Lei nº 10.639/03, passou por um processo significativamente importante, pois incluiu nos seus currículos a temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, no que diz respeito a educação foi um ganho incontestável para que todos os envolvidos possam compreender as relações que o continente africano tem para a formação da sociedade brasileira, sendo assim, esta lei ampliou o ensino proporcionando tanto aos docentes quanto aos discentes que possam a partir de reflexões críticas, discutir esta temática, com o objetivo de desconstruir o reducionismo criado pela escrita da História.

As temáticas da pluralidade cultural, podem assumir um novo olhar para além do Atlântico, enfatizando a formação étnica brasileira, demonstrando as injustiças cometidas com a escravidão. O processo educacional pode ser o principal o vetor para o fortalecimento da consciência negra, e para combater este cenário de preconceitos presentes na sociedade, apresentar os negros como parte integrante da História do Brasil, entre outros aspectos fazem parte do ensino de história e do próprio processo educacional.

Muito ainda temos que superar e avançar no campo educacional, pois os desafios traças pela Lei e as demandas que culminaram na sua promulgação ainda são demandas atuais, e para agregar e abarcar todos os preceitos que esta Lei impactou no ensino, haja visto que, foi necessário reformular o currículo educacional, além de rever certos conceitos, reescrever uma História de resgate cultural, social político e econômico, se despir dos preceitos eurocêntricos, além de pensar nos professores e o seu processo de formação que diretamente como agente ativo do processo devem estar conectados não apenas as finalidades desta Lei, mas para toda uma questão teórica e metodológica.

Mesmo com os desafios o ensino de História tem sua contribuição significativa nesse contexto social e nos processos didáticos e metodológicos podem ser inseridas dinâmicas de conscientização para a temática, sendo que o objetivo seria sempre voltado para criar uma sociedade mais consciente de sua formação étnica, e ainda desmitificar a escrita eurocêntrica. E neste sentido a educação contínua dos professores envolvidos, a constante revisão dos livros didáticos, o uso dos livros sobre ensino de história que discutem a temática vem sendo os caminhos utilizados para o cumprimento da Lei, não apenas por sua obrigatoriedade, mas pelo fato de ter sido antes mesmo dela uma necessidade da própria concepção histórica brasileira.

REFERÊNCIAS

Márcia de Nazaré Tavares é Professora de História na Secretaria de Estado de Educação [SEDUC-AM], cursando Mestrado em História Social pelo

Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Amazonas [UFAM].

JANZ, Rubia Caroline, CERRI, Luis Fernando. Treze anos após a Lei 10.639: o que os estudantes sabem sobre a história da África? [PONTA GROSSA]. *Afro-Ásia*, 57 [2018], 187-21.

SANTOS JÚNIOR, Renato Nogueira dos. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. *Revista África e Africanidades*, Ano 3, nº 11, Nov/2010. ISSN 1983-2354.

ZURBARAN, Maria Angélica; WORTMANN, Maria Lúcia; KIRCHO, Edgar Roberto F. Stuart Hall e as questões étnico-raciais no Brasil: cultura, representações e identidades. *Projeto História*. São Paulo, n. 56, pp. 9-38, Mai.-Ago. 2016.

SLENES, Robert W. Importância da África para as Ciências Humanas. *História Social*, n. 19, segundo semestre de 2010.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo* [online]. 2007, vol. 12, n. 23, pp. 100-122.

HOUNTONDJI, Paulin J. Conhecimento de África, conhecimento de africanos: duas perspectivas sobre os Estudos Africanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, Março 2008: 149-160.

RIBEIRO, Fabia Barbosa. Educação e ensino de História em contextos coloniais e pós-coloniais. *MNEME – Revista de Humanidades*. Caicó, v. 16, n. 36, p. 27-53, jan./jul. 2015.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Espelhos Pós-Coloniais, Imagens coloniais: discursos e representações sobre os portugueses em livros didáticos angolanos de História elaborados no pós-independência [1979-2000]. *Anos 90, Porto Alegre*, v. 21, n. 40, p. 227-249, dez. 2014.

CONTRIBUIÇÕES DA HISTORIOGRAFIA DO ENSINO HISTÓRIA PARA A PROBLEMÁTICA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO AMAZONAS

Márcia de Nazaré Tavares

380

Atualmente o campo educacional vem permitindo diversos debates sobre o ensino, além das disciplinas escolares e a escola em si, mesmo que tenhamos avançado neste campo de pesquisa os debates ainda precisam ser repensados, pois trata-se de uma temática abrangente e dinâmica que permite muitas possibilidades.

Em uma revisão historiográfica sobre o ensino de história e a história da disciplina, podemos perceber que este campo já nos permite uma longa discussão e contextualização acerca do assunto, pois seguindo a temporalidade teremos em diversos momentos do ensino diversas especificidades que devem ser pensadas e analisadas a fundo, por exemplo; como se deu o processo de institucionalização da disciplina nas escolas, como ela foi encarada ao longo do tempo, o que ela representou em determinados momentos históricos, entre outros aspectos.

A partir dos textos estudados, vimos que o campo educacional quando posto em debate, seja em qualquer aspecto ainda precisa ser explorado, mas pensando o campo histórico tendo como objeto o Ensino de História ou a disciplina de História em diversos momentos teremos uma representação diferenciada, pois a própria história por ter como objeto o homem no tempo já nos traz a subjetividade humana e dependendo do ponto de vista e o enfoque da pesquisa estará sempre aberto para novos estudos e discursos.

Em um balanço historiográfico sobre a História e a Historiografia do Ensino de História, tivemos contato com os principais textos voltados para a história do ensino e da disciplina de História, de um modo geral e amplo, por isso se pensarmos em um contexto regional ou local teremos então um amplo e diversificado campo de pesquisa, pois atualmente temos um número pouco expressivo de estudos sobre a História do Ensino de História no Amazonass, mas os textos, mesmo poucos, nos permitem ver possibilidades em aberto para futuras pesquisas com temáticas voltadas para o ensino no Estado, o que discutiremos mais à frente.

De início temos Chervel [1990], chamando a atenção para a história das disciplinas escolares, iniciamos com algumas reflexões, primeiramente, se a história das disciplinas faz algum sentido de ser e de fazer? Quando se iniciou esse interesse? Além de pensar a própria ideia inicial do significado de disciplina. No entendimento de Chervel, não estaria atrelado a ideia do sentido atual, pois houve todo um processo em torno da palavra antes de ter o sentido que conhecemos hoje. A contextualização histórica sobre o termo "disciplina" ainda no século XIX gira em torno do sentido de conduta ou mesmo comportamento.

A disciplina escolar nasce a partir da necessidade de divulgar as ciências de referência de uma forma mais didática dentro do âmbito escolar, onde foi necessário a partir das concepções pedagógicas fazer as adaptações necessárias, ou seja, criar metodologias que possibilitassem a apreensão dos alunos diante aos conteúdos mais complexos. Unindo as ciências de referência e as disciplinas escolares temos um conjunto de saberes que são úteis para a composição da escola em relação aos seus conteúdos, que juntos fazem parte do saber escolar.

Um dos problemas que os autores levantam, tanto no caso francês como o de Chervel, ou no caso do Brasil com Nadai, é o fato da conservação dos documentos que resguardam as memórias da escola. Outro fator também é que por muito tempo a História da Educação pensou a ser a história das instituições, sem levar em conta as disciplinas ou mesmo os conteúdos e as metodologias, pensando a produção escolar, ou seja, tudo que a escola produzia.

Entretanto, fazendo uma breve reflexão no caso do Brasil, essas pesquisas sobre História da Educação apenas se deu na segunda metade do século XX, com a abertura dos cursos de Pós-Graduação e a criação de Grupos de Pesquisas voltados para a Construção da História da Educação, mas o que queremos falar aqui é que o caso francês não se difere tanto assim do brasileiro, pois mais uma vez assuntos mais específicos e delimitados, como a própria história das disciplinas se tornou um assunto que só seria pensado mais tarde, em segundo plano, o problema foi que a falta de preservação não permitiu o resgate de muita produção escolar ou dos saberes que compõem a escola.

A finalidade da escola não foi tão pensada quanto a história das instituições, essas produções vão ocorrer apenas depois que já temos um vasto conteúdo voltado para temas mais abrangentes, esse campo de pesquisa só será pensado com as mudanças de paradigmas, e da própria escrita da história, pois anteriormente os textos oficiais foram os mais utilizados como fontes de pesquisa, não que isso não seja o suficiente, mas a História Cultural nos permitiu trabalhar e ver novas possibilidades de pensar a escola e tudo que dela faz parte.

Com Viñao [2008], temos sobretudo um contexto histórico sobre a constituição da história das disciplinas escolares, descrevendo diversos processos para a consolidação. O autor, tem como base teórica fundamental Chervel, com o contexto das disciplinas escolares e Julia [2001] com o conceito de cultura escolar, ambos são tidos como percussores para a compreensão destes processos na Espanha. O importante de todos esses autores e suas pesquisas é que assim podemos pensar o mesmo processo no âmbito brasileiro, não apenas fazendo comparações, mas articulando e analisando discursos para compreender os processos históricos da constituição das disciplinas no Brasil.

Todos estes textos nos abrem os caminhos para pensarmos a constituição dos currículos e sua construção e sobre a institucionalização das disciplinas

e como elas se articulavam com as suas ciências de referência, bem como pensar a cultura escolar como campo que designa tudo que faz parte da escola e do saber escolar, levando em consideração as intervenções externas e internas a escola. [Julia, 2001]

Um dado em comum tanto de Chervel e tempos depois com Viñao é a pergunta referente ao sentido das disciplinas escolares. E qual seria? No caso da disciplina de História, muito tem sido questionado e pensado em diversas vertentes, desde a dificuldade de metodologias até sua finalidade, e também de compreender seu papel social. Inúmeros trabalhos são apresentados com intuito de avançar nesse sentido, mas o contexto educacional e a forma como a disciplina de História no contexto brasileiro se deu pode explicar um pouco sobre os motivos desses desafios que enfrentamos hoje.

E neste sentido podemos falar sobre as contribuições de Nadai [1993], que na Revista Brasileira de História escreveu sobre o processo de institucionalização da disciplina de História no Brasil, desde seu início até a década de noventa. Importante pensar que mesmo que a autora tenha feito esses estudos nesse período o tema ainda é contemporâneo, pela amplitude que o campo de pesquisa alcançou.

Nadai discute sobre o lugar social da História como disciplina escolar no Brasil, discorrendo sobre as crises e sua função no decorrer dos processos sociais e políticos do Brasil. Conseguimos perceber em seu texto claramente sua função no século XIX, quando ainda era dada no Ginásio Nacional [Colégio Dom Pedro II] do Rio de Janeiro, neste período a sua finalidade era constituir um sentimento de pertencimento, de patriotismo, de nacionalismo, mesmo que isso custasse alguns equívocos da escrita da história, como por exemplo, a falta da inserção dos índios e dos negros como base da formação social do Brasil.

Com Nadai podemos entender o percurso da disciplina de História, que surgiu na França com a ideia de laicização da sociedade, e a formação das nações modernas, no caso Brasil não foi tão distinto, e até as Escolas Normais que estavam voltadas para a formação de professores, primavam por uma conduta exemplar que pudessem pensar a formação de novos cidadãos.

O IHGB [Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro] foi uma importante instituição para o processo de organização da memória nacional, e no ponto de vista de Schwarcz "por criar uma história para a nação" [1993, p. 33], além da preservação dos documentos históricos, e até mesmo do preparo de material didático para serem usados no Ginásio Nacional, e que deveria servir de exemplo para os demais Estados. O Ginásio Nacional, ainda no final do século XIX, antes da República funcionou como estabelecimento padrão de ensino, datando a inserção dos estudos históricos na disciplina de História a partir do ano de 1838, data de sua criação.

A disciplina se estabeleceu no ensino secundário, voltado para o preparo seriado dos alunos para adentrarem no ensino superior. O Colégio Pedro II, era bastante seletista em seus critérios admissionais e primava pela formação dos futuros dirigentes do Estado. E como era um modelo nacional seus programas e métodos eram seguidos em outras localidades, como no caso do Gymnasio Amazonense, que tinha seus anseios de equiparação ao Ginásio Nacional.

Se a partir disso pensarmos a constituição do ensino de História no Amazonas ainda no século XIX, as dificuldades se aproximam como nos lembrou Chervel anteriormente, estaríamos diante do problema da conservação documental, não que isso impossibilite a pesquisa, mas que teríamos uma documentação mais restrita para a produção de pesquisas.

Atualmente temos o CEDOC-CADPII [Centro de Documentação do Colégio Amazonense D. Pedro II], que pode nos proporcionar um bom acervo documental para pesquisa e a compreensão tanto no âmbito institucional quanto do ensino e a constituição da disciplina de História no Amazonas. São vastas as documentações, desde mensagens trocadas entre os dirigentes da Província do Amazonas até os programas de todas as disciplinas ministradas no colégio, mas que precisam ser preservadas e catalogadas por profissionais especializados.

Em relação a historiografia do ensino e a questão da cultura escolar temos um leque de propostas, porém ainda com diversas lacunas que devem ser pensadas no Amazonas, e em várias temporalidades temos diversas temáticas a serem estudadas, pois existe uma grande necessidade de produções acerca do Ensino de História no Amazonas e no próprio campo educacional. O próprio Gymnasio Amazonense seria um grande testemunho dos processos históricos educacionais e das finalidades do ensino de História no Amazonas no final do século XIX.

Tentaremos expor algumas possibilidades de pesquisas a partir da documentação que temos conhecimento de sua existência no CEDOC-CADPII, por exemplo: os programas de ensino usados na instituição; os relatórios internos, os livros de registro dos alunos e dos professores catedráticos; os documentos referentes ao Ensino Secundário e a Escola Normal que funcionaram na mesma instituição; os processos de seleção de candidatos às vagas do Gymnasio, dentre outras possibilidades.

Se pensarmos a partir do texto de Elza Nadai, que pensou o ensino no Brasil atravessando o século XIX, a Era Vargas, a Ditadura Militar, o Período de Redemocratização, teríamos aí um longo caminho a percorrer no caso do Amazonas e o Ensino de História dentre muitos outros aspectos.

O Próprio Gymnasio Amazonense como objeto de pesquisa poderia servir de exemplo para todas essas questões, pois esteve presente em todos estes recortes temporais. Foram muitas movimentações históricas que este colégio presenciou e que também fez parte.

As produções de referência, em um balanço historiográfico do campo educacional no Amazonas, poderíamos iniciar a partir da obra "A instrução no Amazonas", publicado em 1927, por João Batista de Farias Souza. Consiste em um comemorativo do centenário da instrução a partir da Lei de 15 de Outubro de 1827. Seus esforços se concentram em um aparato geral da educação no Amazonas desde a criação da Província. Décadas depois temos Júlio Benevides Uchôa com "Flagrantes educacionais do Amazonas de ontem", publicado em 1966, descreveu o sistema de ensino em vigor desde o primeiro decreto até a Proclamação da República, pensando as diversas transformações educacionais ocorridas no tempo.

Em outro momento temos a obra de Assislene Barros da Mota, "A Escola Normal na Província do Amazonas [1880-1890]", publicada em 2012, trata de uma instituição específica, apesar de sua contextualização histórica, sua ênfase se concentra na Escola Normal, instituição responsável pela formação de professores para o ensino primário no Amazonas. Outro trabalho que deve servir de alicerce é a tese "Clio em seu Artesanato Local: Culturas e Saberes Escolares sobre História no Amazonas [1930-1937]" do autor Tarcísio Serpa Normando [2014]. Seu trabalho é fundamental para pensarmos a cultura escolar, o ensino de história, e a própria História da Educação no Amazonas.

Quando iniciamos esse texto falamos sobre a História da Educação e como foram surgindo pesquisas sobre este campo no Brasil, como vimos esteve alicerçada as produções de outros países que influenciaram a escrita no Brasil. E muitos temas foram sendo desdobrados a partir dos grupos de pesquisas que foram sendo criados, entretanto em se tratando de Manaus ainda não temos tantas produções sobre a História da Educação no Amazonas, e mais ainda sobre o Ensino de História, e boa parte delas foram produzidas em temporalidades distintas.

E todas as possibilidades de pesquisa que antes comentamos sobre o Gymnasio Amazonense servem para qualquer outra instituição educacional no Amazonas, discutir sobre currículos, programas de ensino, como se estabeleceu o Ensino de História em várias temporalidades, o próprio Ensino de História do Amazonas, dentre outras possibilidades estão abertas para estudo.

No caso do texto de Normando, temos diversas discursões sobre o Ensino de História como objeto de estudo no Amazonas, sendo pioneiro nessa temática, além de pensar a cultura escolar, as disciplinas escolares, e as fontes para as pesquisas, trazem um vasto acervo e muitos documentos que podem ser usados para futuras pesquisas no Estado, pois apesar de seu pioneirismo, uma pesquisa não daria conta de toda uma discussão de um amplo campo de estudo.

Seu recorte temporal se inicia na década de trinta do século XX, mas não deixou de pensar nos primeiros processos de institucionalização da disciplina de História no Amazonas desde o século XIX. Mais adiante seu texto fala sobre o IHGA e sua relação direta com Arthur Cezar Reis que foi

muito importante para a construção de uma identidade amazonense. Como já sabemos a própria disciplina de história foi considerada um vetor para este tipo de discurso, principalmente por conta das políticas educacionais vigentes.

Por isso Normando diz que Arthur Reis foi ambicioso, pois seu projeto era criar uma história local para que fizessem parte do contexto nacional, e seu trabalho foi volumoso a fim de construir essa história local, além de pensar em levar todos esses conhecimentos para dentro dos muros das escolas do Amazonas.

A princípio seria necessário pensar como esses conteúdos chegariam as escolas, pois no caso do Ensino Secundário, seus programas eram extensos e o espaço para inserção de uma História local seria bem difícil, mas o propósito deveria dar continuidade até o ensino primário, entretanto uma das dificuldades era encontrar professores habilitados para trabalhar esses conteúdos.

Muitos aspectos são trabalhados nesse estudo sobre o contexto educacional no Amazonas na década de trinta, desde a finalidade do IHGA, que foi fundado em 1917, e seu rompimento com os discursos republicanos do final do século XIX, até a o Governo de Vargas, visando demonstrar os aspectos próprios da educação no Amazonas nesse período. Outro aspecto abordado por Normando, foram as teses para provimento das cadeiras de História do Ensino Secundário, que de modo geral não estavam tão preocupadas em falar sobre o contexto amazônico, ou mesmo sobre a região, poucas tem seus esforços voltados ao que Artur Reis pensava e pretendia.

Por fim, deixaremos aqui nossas percepções sobre a historiografia do ensino e da história da educação, bem como algumas contribuições para pensarmos uma escrita de cunho local, que como podemos perceber são muitas no âmbito da pesquisa histórica educacional, além dos desafios deste campo, que dentro de uma temporalidade diversas lacunas históricas que precisam ser estudadas, mesmo para a construção da História da Educação do Amazonas quanto das outras vertentes voltadas para o ensino e as disciplinas escolares.

REFERÊNCIAS

Márcia de Nazaré Tavares é Professora de História na Secretaria de Estado de Educação do Amazonas [SEDUC-AM], cursando Mestrado em História Social pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Amazonas [UFAM].

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. In Teoria & Educação, nº 2. Porto Alegre: Panorâmica Editora, 1990.

JULIA, Dominique. **A Cultura Escolar como Objeto Histórico**. Revista Brasileira de História da Educação, nº 1, jan./jun. 2001.

NADAI, Elza. **O ensino de história no Brasil**: trajetória e perspectiva. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 13, nº 25/26, set.92/ago.93.

NORMANDO, Tarcísio Serpa. **Clio em seu Artesanato Local**: Cultura e Saberes Escolares sobre História no Amazonas [1930-1937]. UNIVERSIDADE FEDERAL D AMAZONAS. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE E CULTURA NO AMAZONAS. Manaus, 2014.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SOUZA, João Batista de Farias. **A instrução no Amazonas**. Primeira parte, Manaós, 1927.

UCHÔA, Júlio Benevides. **Flagrantes educacionais do Amazonas de ontem**. Série Euclides da Cunha. Vol. VII. Edições do Governo do Estado do Amazonas, 1966.

VIÑAO, Antonio. **A história das disciplinas escolares**. Revista Brasileira de História da Educação, nº 18, set./dez. 2008.

HOJE, ENSINAR HISTÓRIA É UM ATO POLÍTICO CONTRA OS REVISIONISMOS CONSERVADORES

Márcia Elisa Teté Ramos

Caso 1: "Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil", de autoria de Leandro Narloch [2011] ameniza o caráter ditatorial do Regime Militar brasileiro, pois este não teria morto tantas pessoas como em outras Ditaduras Latino-Americanas.

Caso 2: "O português nem pisava na África. Foram os próprios negros que entregavam os escravos", disse Bolsonaro, então candidato à presidência, no Programa *Roda Viva* em 30 de setembro de 2018.

Caso 3: Rodrigo Constantino escreve para a *Gazeta do Povo* em 25 de novembro de 2019 matéria intitulada "Nazismo: o filho que a esquerda não assume"

São casos que expressam concepções, crenças e informações que não são exclusivas de algumas pessoas, mas circulam na sociedade, estão nas narrativas de gerações diferentes, nas múltiplas interações sociais, nos diferentes espaços, inclusive na escola. Por serem casos que expressam ideias que advêm da mídia [no caso, livro, TV e jornal] atreladas a sujeitos relativamente conhecidos pelo público, são amplamente consideradas, respeitadas, acatadas, questionadas, criticadas e transgredidas. Como estas ideias se formam, como circulam, porque acabam tendo grande poder de cooptação na atualidade, são questões complexas de serem respondidas, mesmo porque se referem a um movimento recursivo: as ideias provenientes dos formadores de opinião tem a capacidade de influenciar um público, mas este público já teria certas ideias baseadas em seus códigos socioculturais que acabariam se reforçando mediante a influência dos formadores de opinião.

Os artefatos culturais midiáticos e/ou os sujeitos formadores de opinião não determinam/garantem a formação de todos os saberes públicos e o sujeito precisa ser visto como produtor ativo de sentido, que interpreta as mensagens recebidas conforme: classe, gênero, idade, religião, geração, profissão e etnia [Martín-Barbero, 2001; Ellsworth, 2001]. Mesmo levando em conta está afirmativa, consideramos que vivenciamos um contexto histórico, político e econômico que vem configurando a tendência de os sujeitos "assimilarem" as ideias conservadoras, muitas vezes preconceituosas e anticientíficas, privilegiando heranças e códigos culturais enraizados/disseminados no social, em especial, pela mídia. Há que se lembrar da formação social que experienciamos: tudo passa pela mídia, ou melhor, pela cultura midiática, e todos, de uma forma ou de outra tem acesso a esta cultura. Em outros termos: a cultura assume papel social constitutivo [Hall, 1998, p. 16]. Filtrada pela mídia, higienizada da questão econômica, se esvanece o fato de que as relações sociais são pautadas na exploração de uma ordem capitalista, pelo menos na ideologia/mentalidade que então vigora. Romper com esta dinâmica que

confunde a noção de existência da [luta de] classes sociais, exige um senso crítico capaz de relacionar a experiência de classe com a mentalidade de classe para se criar intencionalidades que procurem se opor aos privilégios de classe. Como dissemos antes, tudo passa pela cultura midiática, portanto, para construir esta relação direta entre existência/experiência e modo de pensar/agir, cumpre usar também os mesmos canais midiáticos, “fazendo História Pública”. Enfim, o senso crítico, o empoderamento social depende da utilização do mesmo arsenal midiático que reelabora, deturpa, silencia, negligencia, e reforça concepções conforme interesses conservadores, e quando dizemos *conservadores*, nos referimos à classe social que quer manter, conservar, reproduzir determinada sociedade, sem buscar nela interferir para construir outra em que a justiça e a igualdade seja para todos.

Retomando os casos acima, mitigar, relativizar ou mesmo deturpar a escravidão, a Ditadura Civil-Militar brasileira e o posicionamento do Nazismo, seria ao nosso ver, criar uma história interessada em conservar uma sociedade que funciona a favor de uma classe favorecida pelo capital, transformando o passado em uma prova de que não havia outro caminho para trilhar que fosse outro, ou seja: se não fosse o escravismo, o país não teria progredido, e aquele sistema não foi tão exploratório que justifique hoje as políticas de reparação histórica; se não fosse a Ditadura, mesmo com alguns métodos radicais como a tortura, o comunismo teria estabelecido uma Ditadura Comunista no Brasil e, finalmente, o Nazismo é sim, um regime cruel e autoritário, um modelo de política de esquerda, igualado aos comunismo, socialismo, anarquismo e petismo.

Poderíamos citar outros fatos questionados pelo revisionismo conservador: o receio do chamado “marxismo cultural” [teoria da conspiração difundida nos círculos conservadores e da extrema-direita estadunidense desde a década de 1990 que diz respeito a uma suposta infiltração do marxismo nas sociedades ocidentais com o objetivo final de destruir suas instituições e valores tradicionais através do estabelecimento de uma sociedade global, igualitária e multicultural]; direitos humanos seriam uma ferramenta de dominação mundial e defendem apenas bandidos; Martin Luter King era anticomunista; a ideologia de gênero é um projeto de dominação feminista que destrói as famílias; os professores universitários são todos “esquerdistas” e a universidade pública não gera conhecimento útil; Paulo Freire era um doutrinador comunista.

Para Estevão Martins, o senso comum costuma operar mais com convicções, com certezas, enquanto o conhecimento histórico fundamentado trabalha com o verossímil, plausível e convincente, obtido pela metodologia da história e/ou pelo consenso/controle científico entre os historiadores [Martins, 2017, p. 38]. Por outro lado, o saber especializado/acadêmico da historiografia, as vezes propaga ideias anistóricas, porque distantes da ciência. Portanto, não há como separar completamente o senso comum da história especializada em termos de concepções, mas sim [re]pensar a questão da capacidade de

circulação/difusão/cooptação destes saberes problemáticos e fazer circular outros mais elaborados do ponto de vista da ciência.

No caso da História especializada, que supostamente seria o lugar da ciência, algumas vertentes vêm se autodenominando revisionistas. Não há problema em fazer uma revisão da História, já que toda ciência requer reelaborações conforme novas descobertas. E não temo como objetivo neste texto retomar a origem do revisionismo [na esfera do Direito e depois da historiografia] ou outros revisionismos que não as duas vertentes principais. A historiografia se move seguindo a máxima estabelecida ainda no começo do século passado, isto é, segundo novos problemas, abordagens e objetos, bem como novas evidências. O revisionismo foi importante na desconstrução de estereótipos, no questionamento quanto à lógica do herói e do vilão na História, na inserção da mulher como sujeito histórico, na análise mais apurada sobre as histórias e as culturas indígena e negra etc. Este seria um revisionismo comum na década de 70, 80 do século passado, abraçado pela Nova Esquerda "ansiosa para expor os preconceitos do pensamento ocidental, burguês e primordialmente masculino" [Kakutani, 2018, p. 17]. Neste tipo de revisionismo, entendidos por alguns como marxista ou "esquerdista", os historiadores procuravam reinterpretar "processos históricos [que] até então eram consensuais, seja como narrativas emanadas do Estado, ou mesmo narrativas acadêmicas bem estabelecidas" [Melo, 2014, p.19] e por isso pode ser denominado de revisionismo progressista ou crítico.

Já o revisionismo conservador [alguns autores chama de regressista] se apresenta no mesmo período de 70-80 do século passado, com Furet ao retomar a Revolução Francesa como uma "derrapagem", ou seja, argumenta este que "o processo histórico francês deveria se dirigir, inevitavelmente, para a democracia e o capitalismo" se o período jacobino não tivesse "atrapalhado este curso" [Melo, 2014, p. 21]. Para Demian Melo, embora Furet quisesse parecer desinteressado [não ideológico] em sua abordagem, chamou de "vulgata lenino-populista" ou "jacobino marxista" outras abordagens que o contrariavam [Melo, 2014, p. 23] ao enfatizarem o conceito de "revolução" e não de democracia/progresso desejável [Melo, 2014, p. 25]. Ainda: para Furet, segundo Melo, qualquer "movimento popular com propostas de transformação radical de igualitarismo social irá necessariamente se transformar numa experiência totalitária" [Melo, 2014, p. 28].

Os revisionismos implicam na História como terreno de disputa política, por isso o ensino de história não consegue despolitizar-se. Sempre a ideia de que existe uma História canônica, oficial, tradicional a ser desconstruída, mas o revisionismo conservador passou a trabalhar mais com a retórica moralista, ou mesmo apologética em alguns casos, do que a partir de dados empíricos, evidências, acúmulo de pesquisas sobre o assunto e discussões conceituais, haja vista a reabilitação de Mussolini e a ideia de que o fascismo tem raízes na esquerda por De Felice ou as justificativas para os crimes nazistas contra a humanidade postas por Nolte [Melo, 2014; Sena Jr; Melo; Calil, p. 18, 2017].

Diante do exposto, podemos ver que o revisionismo não é prerrogativa brasileira e tem origens distantes de pelo menos 30-40 anos. Damien Melo considera que o revisionismo apologético em relação ao franquismo e ao salazarismo são próprios de um contexto de crise europeia, pois “para operar a retomada das condições da acumulação capitalista, nada melhor que a normalização de um passado ditatorial de modo a tornar mais ‘suportável’ viver sob um ‘estado de exceção permanente’.” [Melo, 2014, p. 47]. Podemos transpor esta consideração para o contexto revisionista da Ditadura Militar Brasileira como uma espécie de *retrotopia*, quando diante de [as vezes, suposta] crise, se tem nostalgia de um passado que provavelmente nunca ocorreu [Bauman, 2017].

Fazer uso e abuso do passado, seria produzir um revisionismo optando pelas ocorrências e evidências que corroboram determinado posicionamento o que não é prerrogativa, mas tendência de uma História escrita ou defendida pela direita liberal-conservadora. Por exemplo, o revisionismo em relação ao genocídio indígena, a escravidão brasileira e o racismo, certamente vincula-se às demandas de grupos que defendem o Estado Mínimo para superar a crise [palavra retomada constantemente para justificar práticas e ideais políticas, mais que econômico] em substituição ao Estado de Bem-Estar Social, que no Brasil, nem bem foi implementado. Portanto, o revisionismo conservador se vincula diretamente com um projeto social de exclusão.

Neste uso e abuso, diversas estratégias podem ser mobilizadas: omissão ou anulação de algum dado, informação ou acontecimento; valorização ou rememoração de algum dado, informação ou acontecimento favorecedor de determinada perspectiva e ofuscamento daquele[s] que não favorece[m]; descontextualização de narrativas, dados, informações e acontecimentos; optar por certa estatística em detrimento de outras; generalizar tomando um caso como explicador de todo contexto, etc. [Macdonald, 2019]. Montesinos [2007] entende que estas estratégias se vinculam à restauração da História Oficial, à mistificação ou ao empoderamento de determinadas identidades [da classe dominante]. O objetivo do revisionismo conservador, é, sobretudo, mais persuasivo do que científico e costuma ter como estratégia: a desqualificação da pessoa que testemunha certo fato que comprova acontecimentos, práticas e registros que se quer silenciar; também a desqualificação de personagens históricos [que estão do lado adversário] com algum detalhe, frase ou ação específica; generalização; linguagem persuasiva, afirmativa e imperativa; naturalização ou amortização de fatos violentos e/ou significativos; comparações entre dados, acontecimentos ou práticas muito diferentes; reduções quantitativas, entre outras.

Frente a tais estratégias de uso e abuso do passado, como lidar com o revisionismo em sala de aula? Qual revisionismo pode ser considerado válido? A seguir fornecemos algumas sugestões.

1 - *Apreender o conhecimento prévio do aluno.* O que os alunos sabem/pensam sobre a temática a ser estudada? A partir dos

conhecimentos prévios dos alunos possibilita-se uma “potencialização” da aprendizagem histórica, pois estes são marcos a partir do qual os alunos darão significado aos conteúdos históricos escolares [Abud, 2005, p. 312]. Os procedimentos para obter os conhecimentos prévios dos alunos são diversos e vão desde realizar uma “tempestade de ideias” escrevendo no quadro as palavras com as quais os alunos associam com o assunto a ser estudado, desde um instrumento de pesquisa mais elaborado como o questionário ou a produção de uma história hipotética [Ramos; Ramos, 2019]. De uma forma ou de outra, utiliza-se um dispositivo de evocação, ou seja, uma estratégia para direcionar uma forma de conhecimento situacional. Ao aluno “...pede-se que pense em determinado recorte da realidade que se apresenta e que procure uma posição ou ponto de vista em relação a ela” [Edwards, 1997, p. 24].

2 - *Relação passado-presente*. O passado precisa ser avivado para o conteúdo histórico escolar ter sentido para o aluno, produzindo uma aproximação com a vida prática: “aprendizagem é estimulada quando as situações-objeto de conhecimento se apresentam significativas, com sentido pessoal” [Barca, 2009, p. 13]. Para Peter Lee, no contexto do ensino de história, é admissível a noção de “passado prático”, o passado deve então “servir” para a vida do aluno, permitindo que o presente faça sentido [Lee, 2008, p. 20]. Relacionar passado-presente seria problematizar buscando explicações históricas, lembrando das mudanças e permanências, lembrando da presença do passado no presente. Há a necessidade de os alunos se reconhecerem em uma determinada história, “de olhar para si mesmos e se autofirmarem” [Pereira; Seffner, 2018, p. 20]. O estudo do passado só tem valia se tratarmos dos “temas desestruturantes da vida dos jovens e da sociedade brasileira dos tempos atuais – que lhes permita compreender o que é presente e como se orientar nele, construir uma identidade, criar referenciais” [Pereira; Seffner, 2018, p. 21].

3 - Consideramos que por intermédio do emprego da metodologia da ciência histórica, *utilizamos fontes históricas em sala de aula*, e estas, provavelmente também serão encontradas no livro didático. A utilização da fonte documental remete ao fundamento do método histórico, aos processos necessários à construção do conhecimento histórico, seja pelos historiadores, seja pelos professores e alunos em sala de aula: “É preciso construir juntamente com a criança os meios para que ela entenda os procedimentos da construção historiográfica e como o historiador analisa os vestígios nos documentos para escrever história” [Cainelli; Tuma, 2009, p. 212]. Para Peter Lee, a construção do conhecimento histórico demanda um “compromisso de indagação” com as “marcas de identificação” da história, como “passado”, “acontecimento”, “evento”, “causa”, “mudança” etc., “o que requer um conceito de evidência” [Lee, 2006, p. 136]. A metodologia da ciência histórica desenvolvida na escola para construção do conhecimento implica em lidar com o que Isabel Barca chama de “princípio investigativo”, por isso nomeia o ensino pautado na pesquisa do professor e do aluno de aula-oficina [Barca, 2004]. A História-Ciência reúne fontes para “analisá-las, descrevê-las, explicá-las e narrar seu fio” e esses passos

são passíveis de crítica, comparação, reformulação, confirmação, modificação, superação, complementação [Martins, 2017, p. 28]. Martins ainda defende que o ensino de história não pode renunciar, assim como no conhecimento histórico especializado, do “aprendizado gradual dos recursos metódicos com que se lida com as fontes da informação histórica” [Martins, 2017, p. 209].

4 - *Introduzir o aluno na pesquisa*. Também é importante fazer os alunos investigarem a temática, busquem a *contextualização* de determinado período para melhor interpretar/analisar as fontes históricas, já que estas não falam por si. O mundo digital talvez seja familiar à cultura do aluno, dependendo de sua condição socioeconômica, por isso seria adequado que o professor consultasse antes alguns *sites* para repassar aos seus alunos realizarem a pesquisa.

5 - O conceito de *empatia histórica* pode servir ao propósito de *contextualização*. Peter Lee diz podermos substituir a palavra “empatia” por “compreensão”. Mais precisamente: “compreensão histórica”, que não é apenas um sentimento, “Embora envolva o reconhecimento de que as pessoas possuem sentimentos” [Lee, 2003, p. 20]. A construção de identidade implica na construção da alteridade, e mais do que isto, uma forma de “se colocar no lugar do Outro” para entender e respeitar o que este Outro pensa, objetiva, necessita, vivência, rejeita, admira, questiona, etc. Porém, mais do que se colocar no lugar do Outro, “a nossa compreensão histórica vem da forma como sabemos como é que as pessoas viram as coisas, sabendo o que tentaram fazer, sabendo que sentiram os sentimentos apropriados àquela situação” [Lee, 2003, p. 21]. Embora a empatia seja fundamental para entendimento do Outro em nossa temporalidade, ela se distingue, quando histórica, por levar em conta, preferencialmente, os Outros de temporalidades passadas.

6 - Na história de vida pessoal ou coletiva, é mister perceber a *complexidade*. Um pensamento linear despreza a multicausalidade histórica. Se pensamos de forma unicausal, simplificada e imediata, para, por exemplo solucionar a violência, recaímos no [des]argumento sobre a necessidade de armar a população, aprisionar cada vez mais pessoas mesmo que as cadeias se encontram superlotadas, chegando ao extremo de defender a máxima “bandido bom é bandido morto” [Ramos, 2019]. Outro exemplo seria ver culturas ou grupos sociais por meio de estereótipos. Tendo como base o preconceito, o estereótipo nega a existência do Outro, sendo “um meio de simplificar e agilizar nossa visão de mundo” [Rodrigues, Assmar; Jablonski, 2015, p.204], para não dispender uma energia cognitiva para compreendê-lo. A causalidade simples “vê a causa como sempre vizinha do efeito ou muito próxima a ele” [Mariotti, 2000, p. 33]. Já o pensamento complexo, procura perceber “os múltiplos dados e ângulos de abordagem de um mesmo problema” [Mariotti, 200, p. 36], o contexto e a explicação mais completos possível.

7 - *Multiperspectividade*. Segundo Isabel Barca, existe uma multiplicidade de perspectivas em história, devido aos pressupostos e contextos

diferenciados de produção histórica. Porém, ao contrário da abordagem relativista, devemos considerar os critérios intersubjetivos de validação das produções historiográficas, entre eles, o mais consensual, como já afirmamos, seria o da “consistência da evidência”. As fontes/evidências fornecem indícios sobre o passado, diferenciando uma abordagem ficcional da histórica [Barca, 2001, p. 30]. Peter Lee ainda nos alerta que compreender o Outro, ter empatia, nem sempre significa aceitá-lo ou compartilhar de sua cultura [Lee, 2003, p. 20]. Estevão Rezende Martins entende o método como controle intersubjetivo de qualidade cognitiva do conhecimento histórico: “Em nenhuma hipótese o imperativo metódico admite caráter aleatório ou arbitrário”, sendo que o controle intersubjetivo, “a admissibilidade plausível e verossímil do discurso historiográfico”, “faz parte do contrato social de qualidade historiográfica no trato do passado” [Martins, 2017, p. 22].

8 - Ao final do processo de aprendizagem avaliamos se os alunos têm a *capacidade de argumentar* de forma fundamentada e baseados no senso crítico, superando o senso comum restrito. O debate, a discussão, o confronto de perspectivas/narrativas, “o movimento entre sujeitos diferentes”, também devem integrar a construção do aprendizado histórico, na medida em que implica na “intersubjetividade discursiva, em uma relação aberta de comunicação racional-argumentativa” [Rüsen, 2010, p. 48]. Ivo Matozzi [2008] entende que a ciência histórica só existe em forma de narrativa, e, por sua vez, tudo que aprendemos sobre História deve-se ao que está em forma de narrativa. Em outras palavras, a construção da História depende em saber colocar este conhecimento em narrativa e a compreensão da História se dá por intermédio da interpretação desta.

Enfim, desconstruir revisionismos conservadores e compreender revisionismos progressistas subentende saber pensar historicamente:

“Pensar historicamente pressupõe produz bons argumentos sobre a questão e pressuposição relacionadas ao passado, apelando à validade da história e à plausibilidade de suas afirmações; Pensar historicamente significa aceitarmos que sejamos obrigados a contar histórias diferentes daquelas que preferimos contar; Pensar historicamente significa compreender a importância de se respeitar o passado e tratar as pessoas do passado como elas gostariam de ser tratadas e não saqueando o passado para servir a determinados interesses do presente” [Schmidt, 2009, p. 14]

Referências

Profª Drª Márcia Elisa Teté Ramos é professora de Metodologia do Ensino em História na Universidade Estadual de Maringá e professora, bem como coordenadora do Mestrado Profissional em Ensino de História.

ABUD, Kátia Maria. "Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história". Cadernos Cedes, Campinas, v. 25, n. 67, p. 309-317, set./dez. 2005.

BARCA, Isabel. Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. In: BARCA, Isabel [Org.]. Perspectivas em Educação Histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Centro de educação e Psicologia, Universidade do Minho. 2001.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In BARCA, Isabel [Org.]. Para uma educação de qualidade. Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação em Educação [CIED]/ Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho. 2004.

BAUMAN, Zigmund. Retrotopia. Rio de Janeiro: Zahar, 2017. CAINELLI, Marlene; TUMA, Magda Madalena. "História e memória na construção do pensamento histórico: uma investigação em Educação Histórica". Revista HISTEDBR On-Line, Campinas, n. 34, pp. 211-222. 2009.

EDWARDS, Verónica. Os sujeitos no universo da escola: um estudo etnográfico no ensino primário. Trad. Josely Vianna Baptista. São Paulo: Ática. 2007.

ELLSWORTH, E. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In SILVA, T. T. [Org.] Nunca fomos humanos. Nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

HALL, Stuart. "A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo". In EDUCAÇÃO & REALIDADE, Porto Alegre, vol. 22, n.2, Jul-Dez, 1997, p. 15-46.

KAKUTANI, Michico. A morte da verdade. Notas sobre a mentira na Era Trump. Trad. André Czaenobai e Marcela Duarte, Rio de Janeiro: Intrínseca, 2018.

LEE, Peter. "Em direção a um conceito de literacia histórica". Educar em Revista. Especial. Dossiê: Educação Histórica. 2006.

LEE, Peter. Educação histórica, consciência histórica e literacia histórica. In BARCA, Isabel. Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África. Braga: Centro de Investigação em Educação/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, 2008.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. Educar em Revista. Especial. Dossiê: Educação Histórica. 2006. p. 131-150.

LEE, Peter. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, I. [Org.]. Educação histórica e museus. Braga: Centro de Investigação em Educação; Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho Actas das Segundas

Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga - Portugal: Centro de Investigação em Educação/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, 2003.

MacDolnald Hector. Verdade. 13 motivos para duvidar de tudo que te dizem. Trad. Flavio Chamis. Rio de Janeiro: Objetiva, 2019.

MARIOTTI, Humberto. As paixões do ego. Complexidade, política e solidariedade. São Paulo: Palas Athena, 2000.

MARTÍN-BARBERO, J.; REY, G. Os exercícios do ver. Hegemonia audiovisual e ficção televisiva. Trad. Jacob Gorender. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. Teoria e filosofia da história. Contribuições para o ensino de História. Curitiba: W & A Editores, 2017.

MATOZZI, Ivo. "Ensinar a escrever sobre história". História & Ensino. Londrina, v. 14, p. 07-28 ago. 2008.

MELO, Demian Bezerra de. Revisão e revisionismo na historiografia contemporânea. In: MELO, Demian Bezerra de [Org.]. A miséria da historiografia: uma crítica ao revisionismo contemporâneo. Rio de Janeiro: Consequência, 2014.

MONTESINOS, Antonio Bernat. Estratégias de revisionismo histórico y pedagogia del odio. Anuario de pedagogia. N. 9, 2007, p. 47-102.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. "Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis" In: Revista História Hoje, vol. 7, n. 13, 2018, p. 14-33.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. Ensino de História e Direitos Humanos. In: Vilmar Baggio. (Org.). Rumos da Educação. Veranópolis, RS: Diálogos Freirianos, 2019, vol. 5, p. 104-123.

RAMOS, Márcia Elisa Teté; RAMOS, Jean Vieira. A história hipotética como metodologia de pesquisa e de ensino da história. In: André Bueno; Dulceli Estacheski; Everton Crema; Jaqueline Zarbato. [Org.]. Aprendendo História: Ensino [e-book]. União da Vitória: Edições Especiais Sobre Ontens, 2019, v. 1, p. 229-237.

RODRIGUES, Aroldo; ASSMAR, Eveline Maria Leal; JABLONSKI, Bernardo. Psicologia social. 32 ed., Petrópolis RJ: Vozes, 2015.

RÜSEN, Jörn. In SCHMIDT; Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende [Org.]. Jörn Rüsen e o ensino de história. Curitiba: Ed. UFPR. 2010.

SCHMIDT, M. A. Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. História & Ensino. Laboratório de Ensino de História. Vol. 15. 2019, p. 9-22.

SENA JUNIOR, Carlos Zacarias de; MELO, Demian Bezerra de; CALIL, Gilberto Grassi [Org.]. Contribuição à crítica da historiografia revisionista. Rio de Janeiro: Consequência, 2017.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO MOMENTO DE REFLEXÃO

Maria Beatriz de Almeida Mello e Marisa Noda

O presente texto busca apresentar um relato acerca das experiências vividas durante o estágio supervisionado do curso de História da Universidade Estadual do Norte do Paraná [UENP], desenvolvido durante o ano de 2018. A vivência aqui descrita foi realizada com turmas do Ensino Fundamental II em dois momentos, em instituições distintas. Algumas questões apresentam-se como norteadoras das reflexões deste texto: qual a importância da realização do estágio na graduação? Quais suas contribuições para a formação do futuro professor? Quais as dificuldades enfrentadas?

O estágio obrigatório do curso de História da UENP possui dois anos de duração, sendo obrigatório o cumprimento de 200 horas no terceiro e quarto ano da graduação, respectivamente. A distribuição da carga horária pode ser dividida em diferentes atividades, como por exemplo: observação da sala de aula e do contexto escolar e participação das atividades pedagógicas, orientadas pelo professor da turma, planejamento e direção de aulas, execução de projetos de ensino. É proposto pela supervisora de estágio que seja realizada ao menos duas regências [uma por semestre] nas escolas, e em turmas diferentes. Anteriormente ao desenvolvimento destas aulas nas escolas, o conteúdo é apresentado a ela, que avalia e fornece sugestões.

Assim sendo, as experiências aqui relatadas foram realizadas durante o 3º ano da graduação, no ano de 2018, em dois lugares diferentes, sendo eles a Escola Estadual Imaculada Conceição Ensino Fundamental e o Colégio Estadual Rui Barbosa Ensino Fundamental, Médio e Profissional, situados no município de Jacarezinho, no estado do Paraná.

A oportunidade de observar e atuar em estabelecimentos de ensino distintos constituiu uma experiência enriquecedora, no sentido de constatar as divergências e confluências de ambas as entidades, que apesar de estarem apenas duas quadras de distância uma da outra, possuem suas próprias características e particularidades.

Refletindo sobre o estágio

Existe um entendimento do senso comum ao se pensar no estágio dos cursos de licenciatura como um momento de “colocar em prática o que foi aprendido na teoria”, indicando uma separação entre ambas. Além disso, existe outra dicotomia apontada por Márcia Elisa Teté Ramos e Marlene Rosa Cainelli [2014], as autoras identificam alguns pontos chave que separam o ensino [enquanto prática docente] e pesquisa. Assim sendo, há uma visão hegemônica existente na área de formação de professores de história, em que o professor é visto como aquele que domina os métodos de ensino, os planejamentos de aula, as formas de avaliação e sabe selecionar

os conteúdos, não sabendo, entretanto, como funciona o processo de produção do conhecimento científico [Cainelli; Ramos, 2014].

Diante de tais paradigmas, de que forma o estágio supervisionado pode contribuir para que o professor em formação protagonize a produção do conhecimento histórico, tenha uma graduação mais completa, que o prepare para o cotidiano escolar?

As autoras apontam para uma saída no sentido de que o estágio deve ser compreendido como uma maneira de aproximar o graduando do dia a dia no qual atuará, constituindo um momento de reflexão em que a realidade deve ser lida a partir das teorias apreendidas [Pimenta; Lima, 2004]. Segundo Pimenta e Lima [2004], o estágio:

“ao contrário do que se propugnava, não é a atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da prática docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade” [Pimenta; Lima, 2004, p. 45].

As autoras direcionam para a necessidade de realizar o estágio de maneira orgânica à pesquisa, em que o graduando deve assumir uma postura investigativa acerca da realidade que a escola está inserida. O trabalho docente se caracteriza como coletivo:

“uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor, pois a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais” [Pimenta; Lima, 2004, p. 56].

Partindo da premissa de que o estágio deve ser realizado como pesquisa, este texto faz parte deste movimento de repensar a prática realizada durante o estágio. Tem alguns pontos de partida, como o cotidiano escolar, as particularidades e dificuldades que permeiam a prática docente; as características próprias dos alunos e das escolas, que devem ser analisadas segundo o contexto histórico, social e cultural em que estão inseridos.

Uma experiência a partir de duas perspectivas

O estágio no primeiro semestre foi realizado no Colégio Estadual Imaculada Conceição – Ensino Fundamental, no município de Jacarezinho [PR]. Teve seu início no mês de março de 2018, com algumas observações em campo e também com a leitura do Projeto Político Pedagógico da escola, uma ferramenta que oferece muitos aspectos sobre a entidade de ensino. Consta no Projeto que o Colégio foi fundado em 1930, pelas Irmãs Filhas da Caridade de São Vicente de Paula da Província do Rio de Janeiro. Caracteriza-se por ser um colégio tradicional da cidade, tendo como diretora uma freira, pertencente à irmandade fundadora. Está localizado no centro de Jacarezinho e a comunidade escolar atendida mora nos bairros próximos. Os pais dos alunos que frequentam a instituição são, em sua maioria, trabalhadores do comércio, do setor de prestação de serviços, profissionais

liberais e funcionários públicos, que possuem uma renda de 1 até 3 salários mínimos [Paraná, 2012].

Quanto a metodologia utilizada nas aulas de História observadas, a professora costumava seguir os temas do livro didático em seu programa de ensino. O livro utilizado era o Projeto Araribá, da editora Moderna. Entretanto, ela buscava ir além levando para a sala de aula textos diferentes, os quais passava na lousa para que os estudantes pudessem copiar. Na maioria das vezes, as perguntas também eram elaboradas por ela, que pedia que os alunos respondessem em uma folha própria ou no caderno. Era frequente a utilização de vídeos disponíveis na internet como recurso didático, os quais eram transmitidos através das televisões presentes em cada sala.

Foram observadas duas turmas de 7º ano e uma de 8º ano, cada uma com 35 alunos. As turmas variavam entre elas, possuindo características próprias que as distinguiam. Apresentavam comportamentos típicos de indisciplina em sala de aula, variando os graus entre as turmas. Enquanto uma era mais participativa, outra era menos. Dentre as causas para a indisciplina ou indiferença, a professora identificava problemas familiares enfrentados pelos alunos ou casos de laudos médicos atestando algum tipo de deficiência cognitiva ou hiperatividade. Esses mesmos alunos muitas vezes estavam cursando a mesma série pela segunda vez.

A questão da indisciplina era um desafio enfrentado pela professora em todas as aulas. Por conta do comportamento e desinteresse dos alunos, por fatores já apontados anteriormente, muitas vezes era difícil ministrar as aulas. Um desabafo recorrente por parte da professora era que tinha que cumprir diferentes papéis como de psicóloga, assistente social e até mesmo mãe. Claramente ela não exercia estas funções por não estar apta e autorizada, mas era uma forma de dizer que os alunos levam muitas questões para dentro da sala de aula que estão para além da alçada de “apenas” ensinar História.

Apesar disso, algumas turmas eram participativas e possuíam um comportamento relativamente calmo. Realizavam as atividades propostas, interagiam com as aulas através de questionamentos sobre os temas estudados e respondiam a eventuais perguntas.

Uma característica comum em todas as turmas era o hábito de perguntar à professora em que página do livro estava a resposta das questões que estavam resolvendo, para que desse modo eles pudessem copiar. Esta, por sua vez, solicitava e estimulava que as respostas fossem elaboradas com suas próprias palavras, o que era visto com muita resistência pelos alunos. O medo de errar, e até mesmo a apatia de pensarem sobre o assunto parecia ser maior.

A regência nesta escola foi realizada com a turma de 9º ano, e o tema trabalhado foi indicado pela professora, sendo ele Cultura e Semana de Arte Moderna de 1922 na Primeira República. Estava presente no livro didático

utilizado e não interrompeu o planejamento anual da professora. Buscou-se trabalhar o conceito de cultura em seus diferentes aspectos durante o período delimitado. Um dos objetivos foi apresentar a cultura popular e a erudita, e de que modo elas podem ser percebidas na sociedade brasileira daquele momento, empenhando-se para construir uma ligação com a realidade atual. Ao estimular o debate entre os alunos, eles chegaram a uma reflexão sobre o gênero musical funk. Alguns alegaram que o funk não poderia ser classificado como cultura, enquanto outros rebateram. Após desenvolver um pouco melhor o conceito de cultura, demonstrando que não pode ser considerada como superior a outra, foi retomada a discussão, fazendo os alunos refletirem novamente sobre o assunto sob uma nova perspectiva.

Os outros objetivos da aula buscaram apresentar aos alunos o que foi a Semana de Arte Moderna, bem como suas propostas e principais envolvidos. Além disso, abordou-se o início do desenvolvimento do samba tal qual o conhecemos atualmente, e por fim, falou-se sobre os romances-folhetim mais conhecidos do período e da literatura de cordel. Ao final, foi solicitado que os alunos respondessem a algumas questões sobre o que havia sido discutido na aula, de forma escrita e individual.

Durante a realização da atividade, eles solicitaram constantemente a ajuda da estagiária. Em algumas respostas, foi possível perceber que houve alguns casos de cópia entre os colegas, mas, num geral, a adesão foi boa. A atividade foi utilizada pela professora para atribuir parte da nota trimestral aos estudantes.

Após a realização desta regência, a estagiária passou a integrar o programa Residência Pedagógica [Subprojeto História/ UENP], fomentado pela CAPES, que desenvolve suas atividades em outra instituição da cidade, o Colégio Estadual Rui Barbosa Ensino Fundamental, Médio e Profissional. Por conta da dinâmica própria do programa, este segundo momento do estágio se deu de maneira diferente, possibilitando mais atuação direta dentro da sala de aula.

O Colégio Rui Barbosa se localiza a uma quadra de distância da Escola Imaculada Conceição, constituindo, portanto, uma outra importante instituição educativa da cidade. Também iniciou suas atividades na década de 1930, entretanto, como Escola Normal, voltada para a formação de professores primários.

Os alunos atendidos pela escola pertencem à classe média e baixa, e são provenientes do centro da cidade, dos bairros e vilas mais afastadas e também da zona rural. Diferentemente da Escola Imaculada Conceição, o Rui Barbosa oferece ensino no período noturno. Dessa forma, os discentes que frequentam a escola são predominantemente jovens que trabalham durante o dia e buscam completar o ensino médio ou então se qualificarem para o mercado de trabalho através dos cursos técnicos oferecidos pelo colégio – enfermagem, recursos humanos, administração, segurança do trabalho e agente comunitário da saúde [Paraná, 2018]. É um colégio que

atende uma grande demanda de estudantes. Segundo o Projeto Político Pedagógico de 2018, a instituição possuía 166 funcionários, sendo 112 professores.

Através das observações realizadas, foi possível constatar alguns aspectos sobre a cultura escolar da instituição. Os estudantes parecem se identificar com os espaços da escola, ocupando-os sempre que possível. Eles demonstram ter uma boa relação com os professores, baseadas no respeito. Aqueles que demandam maior atenção são de conhecimento de todos os professores, o que mostra uma ação conjunta de toda a equipe escolar frente as diferentes dificuldades do cotidiano escolar. De um modo geral, a direção da escola se coloca sempre disponível à comunidade escolar num todo, sempre atendendo alunos, funcionários, professores, estagiários e pais de alunos.

Foram observadas no total quatro turmas, sendo três de sexto ano e uma de sétimo. O professor realizava uma aula expositiva sobre o tema, escrevendo os tópicos mais importantes na lousa e depois utilizava o livro didático para realizar leituras conjuntas com a turma. Todas as atividades desenvolvidas eram do livro, que não podia ser levado para casa. As salas de 6º ano apresentavam um bom comportamento no geral. A que possuía o maior número de alunos repetentes e com laudo médico era a que apresentava maior dificuldade na aprendizagem, assim como observado no outro colégio.

A regência realizada neste colégio foi em uma turma de 6º ano, com o tema de China Antiga. Os objetivos da aula foram apresentar aos estudantes que os chineses desenvolveram umas das civilizações mais antigas do mundo; identificar que a muralha da China começou a ser construída na Antiguidade com o intuito de proteger o território chinês de ataques inimigos; compreender que a Rota da Seda possibilitou as relações comerciais e intercâmbios culturais entre chineses e diferentes povos do mundo antigo e perceber que muitas invenções dos antigos chineses ainda são utilizados no nosso cotidiano. No início da aula, foi lido para a turma um mito chinês que diz respeito a criação do mundo, mobilizando conhecimentos para compreensão do conceito de mito.

Buscou-se estimular a participação da turma nos debates em sala através de questionamentos. Foi possível perceber que os alunos possuíam maior dificuldade nos momentos que exigiam maior abstração por parte deles, devido à falta de conhecimento de alguns conceitos históricos como dinastia e império, e de noções geográficas e temporais.

Para além da regência, outras tarefas também foram desenvolvidas nas diferentes turmas de 6º ano neste colégio. Elas consistiam em apresentar brevemente as especificidades de temas estudados. Por exemplo, no caso de assuntos como Grécia e Roma Antiga, foram desenvolvidos exercícios sobre as condições de vida das mulheres daquele período, as artes, filosofia, esportes, lazer, etc. Na maioria das vezes, a principal ferramenta

utilizada como suporte foi o livro didático, visto que as salas não possuíam televisões ou Datashow, por exemplo.

A estagiária se envolveu em outras ações fora da sala de aula, como participação no conselho de classe das turmas e observação nos dias de avaliação, bem como de suas correções.

Conclusão

A execução do estágio em duas instituições distintas possibilitou perceber algumas diferenças e semelhanças no cotidiano escolar. O fato principal é o processo educacional estar inserido em um contexto que é responsável por determinar algumas situações, e por isso, deve ser levado em consideração no momento de planejamento de diferentes ações. Importante salientar que estas apreensões específicas acerca do cotidiano escolar só são possíveis através do contato com a realidade da escola, realizada durante o estágio. Desse modo, ao compreender este aspecto, o estagiário fortalece sua formação.

Através da participação em diversas atividades da escola foi possível perceber o caráter coletivo da prática educativa, e que, portanto, ela deve ser desenvolvida de maneira integrada com toda comunidade escolar e pais de alunos.

A observação das aulas de dois professores diferentes demonstrou que cada um organiza sua aula de maneira própria, levando em consideração suas afinidades e condições oferecidas pela escola. Por exemplo, o maior uso de certos recursos, como vídeos ou livro didático. Isso indica que cada professor se apropria do conhecimento histórico de seu jeito, criando um saber próprio.

Essa questão também pôde ser percebida durante o processo de preparação das aulas por parte da estagiária, no momento que se faz necessário selecionar e recortar o que será estudado nas aulas. Além disso, durante este processo, procurou-se considerar a cultura histórica dos alunos, ou seja, refletir sobre o que eles já poderiam conhecer sobre o assunto devido aos diferentes meios que veiculam o conhecimento histórico [filmes, programas de tv, livros, desenhos, museus, revistas].

Outro indício que confirma que algumas condições do contexto em que a escola está inserida determina situações escolares diz respeito ao fato de que o professor realiza sua aula de acordo com os recursos oferecidos pela instituição de ensino. No primeiro caso observado, a professora detinha a possibilidade de utilizar a TV, já que cada sala possuía uma. No segundo, a TV deveria ser transportada para a sala que necessitasse seu uso. Assim sendo, acabava-se optando por utilizar como ferramenta principal o livro didático, pois, seu acesso era o mais fácil [eles ficavam dentro das salas].

Entrar em contato com a realidade escolar de maneira conjunta com a disciplina de estágio supervisionado da graduação possibilita que a prática

seja orientada pela teoria, formando um movimento dialético. O estagiário, ao assumir uma postura de pesquisador, consegue compreender este movimento.

Este movimento se traduz nas etapas de realização do estágio. Primeiro é realizada a observação da escola. Com base nela, é feito o planejamento das aulas e atividades a serem realizadas naquele espaço, em conjunto com a orientadora de estágio na IES e com os outros estagiários que estão na mesma etapa. Após, é executada as intervenções na escola. Por fim, é realizado um evento, denominado Seminário de Estágio Supervisionado em História da UENP, que tem como objetivo revisitar a prática de estágio e discuti-la em grupo. O evento é organizado para que todos os alunos que estiveram envolvidos com o estágio ou até mesmo com programas de incentivo a formação de professores, como PIBID e Residência Pedagógica, possam compartilhar suas experiências no ambiente escolar. Muitas vezes, os professores das escolas em que estes estagiários e bolsistas atuaram, também participam deste momento.

Dessa forma, o estágio é colocado como objeto de estudo, em que futuros professores, professores das escolas e da IES possam juntos discutir questões relacionadas a formação, ao ensino de história, e ao cotidiano da profissão docente.

A execução do estágio é feita como uma atividade teórica instrumentalizadora da prática docente, e assim, permite contestar a visão dicotômica entre teoria e prática, contribuindo para que seja formado um professor pesquisador, que tenha o cotidiano escolar como um objeto de constante pesquisa.

REFERÊNCIAS

Maria Beatriz de Almeida Mello é graduanda do curso de História da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Texto realizado sob orientação da prof.^a Dr.^a Marisa Noda, adjunta do colegiado de História da Universidade Estadual do Norte do Paraná, onde exerce a função de coordenadora de Estágio Supervisionado.

CAINELLI, M. R.; RAMOS, M. E. T. A relação entre teoria e prática na formação de professores de História. *História e Perspectivas*, Uberlândia [50]: 227-260, jan./jun. 2014.

PARANÁ, Secretária do Estado da Educação do. Projeto Político Pedagógico: proposta pedagógica curricular – Escola Estadual Imaculada Conceição – EF, 2012.

PARANÁ, Secretária do Estado da Educação do. Projeto Político Pedagógico: proposta pedagógica curricular – Colégio Estadual Rui Barbosa, 2018.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e Docência. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

BRINQUEDOS QUE CONTAM HISTÓRIAS: ELEMENTOS PARA UM ENSINO-APRENDIZAGEM, HUMANO, CRIATIVO E DIALOGAL”

Marize Helena de Campos

404

Um dos mais recorrentes argumentos de alunos em diversos anos do ensino Fundamental e Médio é que “estudar História é chato e sem propósito”. Por outro lado, muitos são os professores que reclamam de alunos desmotivados e desatentos e de conteúdos dissonantes do universo significativo e identitário das crianças e adolescentes.

Tal fato decorre, em larga medida, de uma educação conservadora e de um ensino pautado em conteúdos repassados com a imperativa preocupação de aprová-los para o ano seguinte, resultando em uma aprendizagem pouco ou nada significativa, a qual rapidamente torna-se esquecida e sem nenhuma relação com sua vida e visão de mundo.

Tomando a disciplina História como componente curricular, a intenção da proposta metodológica aqui apresentada é buscar identificar percursos possíveis e instrumentais criativos, com vistas a contribuir para um ensino-aprendizagem, que possibilitem aos alunos perceberem-se, a si próprios e os membros de sua família, como sujeitos históricos, transformadores e construtores da sociedade e sua própria realidade.

Ao conceber a história como construção derivada de conhecimento e prática social que redimensiona e instiga relações entre passado e presente, acreditamos que o conhecimento encontra significação em elementos fora da “caixa dos padrões” como, por exemplo, os brinquedos e os saberes da infância.

Nesse sentido, pretende-se revisitar os brinquedos que os avós tinham e brincavam quando crianças e ali encontrar capítulos de uma importante história, mas ainda pouco evidenciada, qual seja, a história de idosos e sua infância com os brinquedos.

Walter Benjamin provoca-nos a perceber a “complexidade das coisas simples” e a buscar elementos do contexto social que se materializam nos fragmentos do cotidiano. Os brinquedos podem, assim, ser uma janela aberta para outro tempo no qual podemos conhecer histórias dos nossos antepassados e nelas muito da nossa própria identidade.

Entendemos que, a cada etapa da história forjam-se subjetividades próprias, pertencentes à cultura que se consolida no tempo e no espaço. Brincando, a criança traz consigo traços do seu imaginário, e seus brinquedos são produto da cultura material da sociedade que a gerou. Enquanto ela crê, sonha, deseja, fantasia, inventa a partir de seu mundo significativo, o brinquedo vai acompanhando as transformações que estão ocorrendo no mundo. As bonecas [de palha, barro, madeira, osso, pedra], as bolas, as miniaturas aparecem nos mais antigos povos do mundo,

depositadas nos túmulos, nas ruínas de cidades, nas escavações arqueológicas.

Essa forma de percepção traduz a perspectiva da produção do conhecimento histórico aliando-se a tese foucaultiana da arqueologia do saber em que as fontes são reunidas por meio de uma ampla coleta de informações, neste caso, sobre os brinquedos e suas mais diversas manifestações.

Para tanto, os sujeitos históricos decisivos desta proposta metodológica são os entes mais antigos do círculo familiar ou afetivo da criança, uma vez que serão os entrevistados para revisitarem sua infância e ali seus brinquedos e brincadeiras.

Daí ser pertinente indagar: uma pessoa pode ser uma fonte? O que é história? Como se faz a história? Qual a base das informações para fazer história? O conceito adotado é o do historiador Marc Bloch que afirma: "a história é a ciência do homem no tempo".

Sendo assim, não teriam nossos pais, avôs, padrinhos, madrinhas, vizinhos, feito história também? Some-se a isso a oportunidade para os alunos conhecerem a importância e as diferentes fontes de pesquisa sobre o tema: o relato dos avôs: livros, filmes, reproduções de arte, mapas, postais, fotos, entre outras. Isso implica, para professor, graduando e aluno, reinvenção e coragem.

Em síntese, a finalidade metodológica de "Brinquedos que contam histórias: elementos para um ensino-aprendizagem, humano, criativo e dialogal" é, como o próprio título sugere, uma proposta de intersecção entre possibilidades criativas de ensino e aprendizado de História do qual decorram conhecimentos e com eles, a reflexão, a participação e o despertar de consciências. Como objeto central, histórias escondidas em brinquedos que os avôs brincavam e que carregam inúmeras histórias.

Finalmente, espera-se que, a partir dos relatos dos avôs, os alunos aprendam na prática capítulos silenciados da história. O produto deste trabalho resultará em uma produção de um material didático, uma fonte oral que servirá para compreender mais da história local.

Objetivo Geral e Objetivos Específicos

Geral: contribuir para a formação de futuros docentes capazes de criar situações onde os alunos sejam estimulados a pensar e problematizar os fatos históricos, seus conceitos e reflexos na sociedade utilizando métodos e técnicas que criem oportunidades para a formação de cidadãos críticos, donos de seu próprio pensar ativo.

Específicos: possibilitar ao[s] graduandos do curso de História perceber[em] outros sujeitos históricos para além dos comumente apresentados, sujeitos históricos transformadores e construtores da sociedade e sua própria

realidade a partir de novas formas de [re]conhecer e [re]pensar o passado; conhecer e difundir o patrimônio cultural lúdico da infância ludovicense; resgatar brinquedos infantis maranhenses e contribuir para que essas tradições não desapareçam; conhecer e compreender a origem dos brinquedos e brincadeiras, assim como sua localização; relacionar a forma de brincar com a situação social, ambiental, cultural e tecnológica de vários períodos da história; valorizar aspectos da realidade local e consequentemente aprendendo mais sobre história.

Fundamentação Teórico-Methodológica

Em tempos modernos, em que o computador com acesso à internet, o vídeo game e a televisão, no mundo globalizado, tem ganhado cada vez mais espaço, as brincadeiras tradicionais estão sendo “deixadas de lado” pelas crianças em favor das novas tecnologias. Assim, muitas dessas brincadeiras típicas das crianças ou de algumas regiões do país acabam sendo esquecidas ou não “aprendidas” pelas novas gerações.

As brincadeiras antigas funcionam como pontes para o passado, pois quando as crianças brincam, elas se defrontam o tempo todo com vestígios que as gerações mais velhas deixaram. Por isso, resgatar a história de jogos tradicionais infantis como a expressão da história e da cultura, pode nos mostrar estilos de vida, maneiras de pensar, sentir e falar e, sobretudo, maneiras de brincar e interagir. Configurando-se em presença viva de um passado no presente [Fantin, 2000, p. 22].

Os brinquedos tiveram ao longo da história um papel primordial na aprendizagem de tarefas e no desenvolvimento de habilidades sociais, necessárias as crianças para sua própria sobrevivência. Segundo Elkonin [1998, apud Alves, 2003] o jogo deve se apresentar como uma atividade que responde a uma demanda da sociedade em que vivem as crianças e da qual devem chegar a serem membros ativos.

Quando transpostos para outros cenários históricos culturais, os jogos não permanecem exatamente os mesmos. Enquanto manifestação da cultura popular eles tem função de perpetuar a cultura infantil, ou nos dizeres de Brougere [1995, apud Alves, 2003] impregnar culturalmente a criança.

Já, o aporte teórico para esta pesquisa assenta-se nos estudos do historiador Philippe Ariès, que trata das diferentes visões de infância ocorridas ao longo da história, partindo da ideia de que até o fim do século XVIII não havia conhecimento de nenhuma concepção teórica que afirmasse que a criança era um ser social distinto. Como consequência dessa visão, os brinquedos eram produzidos dentro de casa, pelas próprias famílias ou então nas oficinas de artesãos como marceneiro, caldeiro, fabricantes de vela, entre outros.

No brinquedo é possível alcançar aspectos da dimensão histórica e cultural tanto dos comportamentos quanto dos contextos culturais em que estão postos, em outras palavras, relações entre infância e imaginário. Hanah

Arendt, trata esta relação como o modo mais vívido e apropriado de comportamento da criança no mundo, por ser a única forma de atividade que brota espontaneamente de sua existência como criança.

A ideias de Michel Foucault sobre o método arqueológico também servirão de referência nesta proposta metodológica. Foucault definiu como método arqueológico os procedimentos que o levaram construir seu pensamento filosófico. Suas pesquisas sobre a história dos sistemas de pensamento, expostas na obra *As palavras e as coisas* – uma arqueologia das ciências humanas, constituíram as bases das ideias que perpassam esta pesquisa. O filósofo define o objeto de estudo do campo arqueológico como sendo constituído por uma série de séries, seus recortes, por seus limites, suas defasagens, suas especificidades cronológicas, suas formas singulares de permanência e seus tipos possíveis de relação em permanente dispersão. Foucault investiga o mundo a partir do método arqueológico como meio de análise cuja principal função não é interpretar textos ou documentos, e sim organizar registros, dividi-los, distribuí-los, ordená-los, estabelecendo séries, descobrindo novos elementos.

Flávia Caimi, integra este rol ao suscitar pertinentes provocações conquanto aos conteúdos e suas superficialidades, quantidades e extensões em detrimento do raciocínio, da construção e da descoberta do conhecimento histórico.

Demerval Saviani, é teórico basilar para esta proposição, ao refletir sobre uma política educacional pautada na humanização da educação em contraposição à educação enquanto mercadoria.

Por fim, *Ecléa Bosi*, que analisa o discurso de idosos através da reconstrução da sua memória familiar e grupal, como também sua inserção na sociedade, utilizando teóricos que trabalham com a temática História, Memória e Sociedade.

Metodologicamente, o ponto de partida será uma reflexão sobre as origens do brinquedo e a tradição do brinquedo popular no Brasil, ou seja, um panorama histórico do "brinquedo". A segunda parte consistirá em estabelecer um "mapa" dos alunos que tem avô e avó, ou avô, ou avó, madrinha, padrinho ou pessoa idosa que faça parte de seu círculo afetivo e a partir daí uma conversa com esses alunos para explicar o projeto e elencar aqueles que estão dispostos a participar da pesquisa.

Com o aceite dos alunos, será feito um minicurso de 4h, ministrado pelo[a] Professor[a] de história da Escola e graduando do curso de História, para apresentar a história dos brinquedos e a importância desses artefatos para conhecermos melhor aspectos da nossa própria história e identidade cultural e a elaboração de um roteiro de perguntas.

Nesta etapa será feita, com os alunos, uma análise da obra *Jogos Infantis* é uma obra do pintor Pieter Bruegel. Nesta obra, particularmente importante para este projeto, o pintor representa muitos jogos e atividades lúdicas do

século XVI, sendo muitos deles identificáveis, ainda usados até os dias de hoje.

Com as bases teóricas fornecidas, a pesquisa será iniciada com as conversas entre alunos e seus avós, registradas em cadernos de campo e dialogadas no grupo da escola [Professor, graduando e alunos] a cada 15 dias para a sistematização das informações.

Acredita-se que, ao longo do trabalho, emergirão dados sobre as brincadeiras de infância e relação com a natureza em casos contados e que ficaram guardados na memória dos entrevistados.

Assim, resultado deste projeto, os alunos aprenderão sobre a história de sua família, da sua comunidade e outras realidades que não vivenciaram. Como registro final propõe-se a produção de uma fonte histórica no formato de material didático para instituição e que certamente expressará uma experiência pedagógica rica para professor e alunos com informações dos antepassados.

Ao fim do estudo espera-se que os brinquedos do passado e o próprio passado, tenham um novo significado para os alunos.

Programação da execução do Projeto

Duração: 5 meses

Mês 1 [APRESENTAÇÃO DO PROJETO] 3 AULAS

Apresentação do projeto para os pais e elaboração do “mapa” dos alunos e o membro da família ou círculo afetivo que participará. [Reunião de pais ou reunião específica sobre o projeto]. Pedir que sugiram previamente os nomes e idades de pessoas que acreditam poder contribuir com o Projeto.

2-3 História e Memória Oral. Será pertinente que @ Professor[a] de História dedique 1 ou 2 aulas para a abordagem da História e Memória Oral enquanto produção de conhecimento histórico e a importância da valorização de pessoas idosas e suas memórias, pois o trabalho com a memória aproxima diferentes gerações.

Mês 2 [INTRODUÇÃO DO TEMA DO PROJETO] 4 AULAS

1 - Explorar o que os alunos fizeram no final de semana buscando incentivar o diálogo, trabalhar a oralidade e aproximarmos do tema do Projeto. Propor o registro dessas experiências. Perguntas balizas: Como foi seu final de semana? Brincaram de quê? Como são essas brincadeiras? O que é brincar, em sua opinião? [1 aula]

2 - Aprofundar as reflexões dos alunos sobre os brinquedos. Em uma Roda de Conversa, explorar:

Você tem algum brinquedo de que gosta muito? Qual?

Você gosta de brincar do quê?

Como você gosta de brincar: sozinho ou com mais crianças?

Você se diverte com algum brinquedo? Qual?
Em sua opinião, é importante que as crianças brinquem? Por quê?
Desenhar os brinquedos que gostam de brincar [1 aula]

3 - Conversar com as crianças sobre os brinquedos de hoje e antigamente. Perguntar se conhecem os brinquedos que seus pais e avós costumavam brincar. Será que as pessoas sempre brincaram da mesma forma? Do que será que os pais ou avós costumavam brincar quando eram pequenos? Nós ainda brincamos de algumas dessas brincadeiras? Onde e com quem as aprendemos? [1 aula]

4 - Aula a história dos brinquedos e a tradição do brinquedo popular no Brasil, ou seja, um panorama histórico do "brinquedo". [1 aula]

Mês 3 [DESENVOLVIMENTO DO PROJETO] 4 AULAS

1 - Análise da obra *Jogos Infantis*, do pintor Pieter Bruegel. Nesta obra, particularmente importante para este projeto, o pintor representa um grande número de jogos e atividades lúdicas do século XVI, sendo muitos deles identificáveis, ainda usados até os dias de hoje. A intenção da análise com os alunos será estimular a interpretação oral da imagem a partir das seguintes perguntas:

O que a tela mostra?

Você conhece essa brincadeira?

Onde as crianças estão brincando?

Quem é o autor da tela?

Qual o nome da tela?

Qual o nome você daria a essa tela se fosse o autor? [1 aula]

2 -3 – Elaboração do questionário. Explicação da Pesquisa para os alunos, levando-os a entender como será feita a entrevista e os registros da entrevista entre ele e pessoas idosas pertencentes ao seu círculo de sociabilidade e ou afetividade. A ideia é solicitar para que em casa realizem uma pesquisa com seus avós, tios, pais, sobre os brinquedos que usavam na sua infância e como brincavam, do que era feito o brinquedo e como o brinquedo era chamado. As crianças levarão para casa um questionário formulado pela Professora da sala, alunos e graduandos, para que tenhamos maior resultado da pesquisa que será realizada [Orientação] converse com seus avós, descubra e escreva uma lista de brinquedos do tempo em que eles eram crianças, não esquecendo que eles devem informar em que tempo isto ocorreu [data]. Peça que os pais/avós, se possível, ensinem como eram feitos os brinquedos. Pedir para que os alunos registrem em cadernos as informações. [2 aulas]

4 – Convidar os idosos participantes do projeto para passar um período na Escola. Os entrevistados poderão falar para os alunos da sala e de outros anos da Escola, sobre a sua infância, seus brinquedos e formas de brincar. [1 aula]

Mês 4 [DESENVOLVIMENTO DO PROJETO] 4 AULAS

1-2 – Construção do roteiro. Após a elaboração do questionário individual, a pesquisa será feita mais ao plano narrativo a partir de elementos vinculados ao campo conceitual da História e Memória Oral e com perguntas mais específicas e direcionadas que possibilite uma “fala” mais ampla. A construção do roteiro da entrevista deverá ser feita também entre a Professora da sala, os alunos e o graduando. Ressalte-se que esta entrevista será o principal elemento narrativo do Livro. Anotar as respostas em um caderno a parte ou gravar no celular e transcrever.

Algumas perguntas sugeridas:

a- Qual é o seu nome? b- Qual é a sua idade? c- Em sua infância, você gostava de brincar? d- Quais eram as suas brincadeiras e seus brinquedos preferidos? e- De que brinquedo você gostava mais? Por quê? f- Com quem você gostava de brincar? g- Como eram as brincadeiras dos meninos e das meninas? h- Em algum momento, os meninos brincavam com as meninas? i- Como você se sentia quando não podia brincar? j- Você construiu algum brinquedo? Qual? k- Os adultos brincavam com as crianças? Quais eram as brincadeiras? l- Você gostaria de voltar a ser criança para brincar de tudo que brincou em sua infância? Justifique sua resposta. m- Você gostaria que os brinquedos que existem hoje tivessem existido em sua infância? Justifique sua resposta. n- E hoje, você gosta de brincar? Justifique sua resposta. o- Você acha importante brincar? Justifique sua resposta. p- Que recado você pode dar para as crianças de hoje sobre a importância de brincar? q- Você gostaria de contar algo que não lhe perguntei? o- você pode desenhar o brinquedo ou os brinquedos que mais gostava de brincar? [2 aulas]

3 – 4 – Sistematização da entrevista que comporá o livro [2 aulas]

[Aulas extras na disciplina de Artes] [5 aulas]

1 – Concurso capa do livro [com as salas participantes do Projeto]. Com a supervisão d@ Professor[a] de Artes promover um concurso do desenho que será a capa do Livro sobre os brinquedos. Os desenhos serão expostos com uma numeração [o nome d@ autor@ ficará atrás]. Em caixas de papelão lacradas, durante uma semana a Escola será convidada a votar. [1 aula ARTES]

1-4 Confecção de lembranças e cartões para serem oferecidos aos entrevistados na Festa de Encerramento do Projeto. [4 aulas ARTES]

Mês 5 [FINALIZAÇÃO DO PROJETO] 4 AULAS

1-3 Preparação da Festa de encerramento do Projeto com a participação das famílias, comunidade, professores, coordenação e funcionários. [3 aulas]

4- Festa de Encerramento. Sugestões:

Apresentação do Projeto, equipe e as etapas do desenvolvimento;

Declamação de poesias

Homenagens aos entrevistados

Esquetes teatrais

Cartões, etc.

Produto

Livro. O [a] graduando do curso de História, juntamente com [a] professor [a] da sala deverá orientar e ajudar os alunos a produzirem um livro, contendo o rol dos brinquedos apontados pelos avós e as histórias que contaram. A roteirização ficará por conta do graduando, mas a capa ficará a cargo dos alunos que desenharão a capa que irá para votação secreta dos demais alunos na Escola [que assim também terão uma participação do projeto].

Conclusão

Acredita-se que, ao longo do trabalho, emergirão dados sobre as brincadeiras de infância e relação com a natureza em casos contados e que ficaram guardados na memória dos entrevistados. Assim, resultado deste projeto, os alunos aprenderão sobre a história de sua família, da sua comunidade e outras realidades que não vivenciaram.

REFERÊNCIAS

Dra. Marize Helena de Campos é Professora Associada do Departamento de História da Universidade Federal do Maranhão - UFMA e do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História [ProfHistória UFMA]. É Investigadora Colaboradora do Centro de Humanidades - CHAM [Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e Universidade dos Açores].

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro, 1981.

ARENDT, H. A crise na educação. In: ARENDT, H. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1971.

BIANCHI, Roberto Carlos. Relação universidade – escola: o PIBID como instrumento de intervenção sobre o real da formação de professores. Orientadora: Profa. Dra. Marlize Rubin Oliveira Dissertação [Mestrado] - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Pato Branco, PR, 2016.

BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002.

BOSI, Ecléa. *Memória & sociedade: lembrança de velhos*. São Paulo, SP. T.A. Editor, 1979.

CAIMI, Flávia E. "Por que os alunos [não] aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História". TEMPO, Volume 11, Número 21, junho 2006, p. 17-32.

FANTIN, Mônica. No mundo da brincadeira: jogo, brincadeira e cultura na Educação Infantil. 2. ed. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FENELON, Déa R. "A formação do profissional de história e a realidade do ensino". TEMPOS HISTÓRICOS. v. 12, 2008, p. 23-35.

SAVIANI, Demerval. Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas, SP: Autores associados, 2013.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 2.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

SINTA O SOM: HISTÓRIA E MÚSICA EM SALA DE AULA

Mateus de Andrade Pacheco

“Há canções e há momentos
Eu não sei como explicar
Em que a voz é um instrumento
Que eu não posso controlar
Ela vai ao infinito
Ela amarra todos nós
E é um só sentimento
Na plateia e na voz”

413

Cantar não seria apenas um dom. Música é partilha, convite a estar junto, seja numa multidão ou quando sozinho num quarto escuro repetindo diversas vezes a mesma canção. Por meio da música é possível elaborar identificações, traduzir memórias, evocar sentimentos e emoções. O que nos aparece em alerta nos versos acima recortados da música “Canções e Momentos”, de Milton Nascimento e Fernando Brant, é emoldurado por apurada sensibilidade. É essa sensibilidade que ronda, teima em fazer contato, ergue pontes. Esse é um detalhe que não devemos perder de vista quando optamos por trabalhar com uma canção em sala de aula.

Há algum tempo os contextos escolares já têm estimulado professores a explorarem novas linguagens e materiais em sala de aula para enriquecer ainda mais o percurso de seus estudantes. Tanto por iniciativa dos próprios professores quanto por sugestão de livros didáticos, a música aparece como um campo fértil a ser visitado e explorado nessa empreitada. No entanto, muitas vezes, a abordagem de repertórios e mais repertórios de canções não ultrapassa uma análise fria da letra, que faz pensar que esta é mais um depósito de conteúdo do que um discurso vivo, pronto à interação e interpretação. Dessa maneira, além de entendermos como interessante o trabalho com canções em sala de aula, acreditamos que é necessário pensarmos em formas de abordá-las, de pensá-las. Não adianta termos novos suportes se permanecermos com as mesmas posturas. É preciso mudar o enquadramento, e no caso do trabalho com a música no ensino de história, creio que se faz necessário entrar no universo discursivo de uma canção, perceber como ela se constrói, entra em contato com seu público e transita por sentidos plurais. É esse percurso que nos propomos a traçar no espaço desse artigo, buscando promover pelo debate posturas que nos permitam enveredar pelo fértil terreno da música numa perspectiva histórica.

Talvez por essa via devolvamos à música sua capacidade de chamar atenção, de estabelecer uma ligação com seu público alvo, neste caso os alunos. É interessante recorrermos para isso ao diálogo com a universidade, que atualmente estabelece diversas maneiras de se estudar fenômenos e manifestações musicais. No campo historiográfico, uma via frutífera para se abordar o tema foi estabelecida pela História Cultural. Dessa vertente

recorre-se a noções que ajudam em nossa reflexão, como é o caso da noção de representação social e de categorias como identidades e memórias.

No entanto, nesse espaço de nossa reflexão creio que seja fundamental nos atermos à noção de apropriação, que como nos lembra Chartier “ênfatisa a pluralidade dos empregos e das compreensões e a liberdade criadora – mesmo que seja regrada – dos agentes que nem os textos nem as normas impõem.” [Chartier, 2002, p. 67] Nesse sentido, a apropriação debruça-se sobre “uma história social dos usos e das interpretações, relacionados às suas determinações fundamentais e inscritos nas práticas específicas que os produzem.” [Chartier, 2002, p. 68] Tais afirmações retiram os engessamentos que circundam as leituras de um texto e salientam seu caráter móvel, aberto, livre à interpretação, olhar que transpomos para análises musicais. Assim, ampliamos as possibilidades de análise e de participações variadas na construção de sentidos. Mas o que tem isso a ver com o uso da música em sala de aula? Tudo! A partir desse tipo de abordagem, que leva em consideração interpretações plurais, abre-se o canal para que os alunos se sintam à vontade para debater o conteúdo de uma canção, sem se preocuparem em dar “a resposta” certa ou esperada. Está aí uma mudança de postura e é nesse ponto que as reflexões estabelecidas na universidade podem ajudar. O que estimulamos nas páginas desse breve artigo está longe de ser uma receita de como trabalhar com música em sala de aula. A preocupação básica é a mudança de olhar, que informe as práticas adotadas por professores, pois as formas de estabelecer tal contato são variadas. A respeito desse debate, Circe Bittencourt acrescenta:

“A contribuição dos historiadores também é significativa em virtude do método de análise dessa documentação, a qual possui uma linguagem específica, associando vários componentes e diferentes sujeitos, a saber: o autor, intérprete, músicos, gravadores, produtores e técnicos, além de consumidores.” [Bittencourt, 2008, p.381]

Nesse sentido, percebe-se a música como uma construção, uma elaboração subjetiva, verdadeiro caldeirão de interpretações em que autores, intérpretes e músicos situam-se no mundo, refletem sobre a realidade em que estão inseridos e mesmo [re]criam imagens de sua cultura e de seu país. Talvez por isso seja tão recorrente buscar nela interpretações sobre eventos históricos e sobre diversas manifestações que povoam o cotidiano de épocas distintas. Esse caráter aberto das canções, interessaram-me em pesquisas anteriores. Para termos um exemplo, busquei refletir em minha pesquisa de mestrado sobre como a cantora Elis Regina retratou a realidade brasileira a partir de quatro espetáculos musicais levados aos palcos na década de 1970. Logo se desenhou como fator relevante o papel da intérprete na elaboração dos sentidos das canções que cantava. Tal questão fez com que eu me detivesse na análise da performance de Elis Regina. Passava a ser crucial que eu percebesse seus gestos, as nuances vocais, a respiração, a expressão do rosto. Tudo ali contribuía para se compor e recompor sentidos. “Diferentemente de um simples transmissor de

discursos, a intérprete, ao cantar uma canção, imprime nela sua marca, vale-se de suas referências musicais, de sua bagagem cultural, que faz de sua leitura daquela canção uma diferente forma de percebê-la.” [Pacheco, 2009, p.26]

Tais debates podem muito bem ser transpostos para sala de aula. Creio que um dos principais pontos a serem levados em conta é a escuta apurada. Parece óbvio sugerir que alguém escute uma canção ou assista com cuidado uma performance em vídeo. Mas esse é um caminho fundamental, desarmar-se para escutar o que é dito, absorver detalhes, perceber o que um som lhe transmite, que sensibilidade a atmosfera sonora, a voz, os arranjos, a letra, a melodia enredam em sua percepção. Em texto que reflete sobre o Clube da Esquina, o professor e pesquisador Ivan Vilela demonstra as possibilidades de aprofundamento das percepções sobre uma canção a partir de uma escuta apurada [Vilela, 2010]. Essa mesma conduta se percebe em suas aulas, em que a escuta seguida de análise detalhada fica em foco. Foi pelas mãos de Ivan Vilela que me chegou um artigo de Jorge Larrosa Bondía que fortalece essa linha argumentativa:

“A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.” [Bondía, 2002, p. 24]

Abandonar o preestabelecido, o caminho já desgastado e se dispor a encontrar meios de estabelecer formas criativas e afetivas de ensino, eis o que perpassa o discurso recortado. Creio que tal postura pode nos inspirar formas de abordar a música também no ensino fundamental e médio. A partir de uma reflexão sobre os detalhes, sobre como uma canção vai elaborando seus sentidos, o aluno é convidado a se juntar, a elaborar possibilidades e perceber sons. Neste cenário torna-se ainda fundamental se atentar para a maneira que o discurso poético se desenrola, suas possibilidades de comunicação, e como ele é móvel quando se vale de figuras como metáforas, de sensibilidades. Esse plano aberto, pronto a arregimentar sentidos, os do autor, intérpretes e até mesmo do público, permite que aluno, além de perceber um momento histórico específico, posicionamentos sobre contextos culturais e sociais, elabore pontes, perceba-se ali, faça da sensibilidade uma ponte erguida em continuidades e descontinuidades.

Se num primeiro momento essa ideia pode parecer pouco palpável, ela ganha contornos mais claros quando miramos nosso cenário atual. Em tempos de incertezas, em que o amanhã parece obscuro, como é o momento atual, vivido sob o medo das consequências de uma pandemia,

algumas canções dos anos 1960/1970 ganham as redes sociais servindo para dar voz as angústias de agora. Foi assim que a canção “O dia em que a terra parou”, de Raul seixas e Cláudio Roberto tomou ares proféticos em “posts” de muitos usuários de redes sociais:

“Essa noite, eu tive um sonho de sonhador
 Maluco que sou, eu sonhei
 Com o dia em que a Terra parou
 Com o dia em que a Terra parou
 Foi assim
 No dia em que todas as pessoas
 Do planeta inteiro
 Resolveram que ninguém ia sair de casa
 Como que se fosse combinado em todo
 O planeta
 Naquele dia, ninguém saiu de casa [...]”

A canção, elaborada sem se firmar num cenário pronto e estabelecido passa a servir a momentos diversos, como à atualidade. Pela subjetividade e mobilidade do discurso musical/poético, vários versos parecem caber tão bem a situação atual e são retomados pelo público, que faz de um repertório de canções uma espécie de lugar de memória. Assim, identificamo-nos com versos como “... qualquer dia amigo a gente vai se encontrar...”, de Milton Nascimento e Fernando Brant, ou “que notícias me dão dos amigos? / que notícia me dão de você?”, também de Milton, mas em parceria com Ronaldo Bastos; ou com os versos da canção “Cartomante”, de Ivan Lins e Vitor Martins, compartilhados freneticamente pelo público de Elis Regina:

“Nos dias de hoje/É bom que se proteja/Ofereça a face/ Pra quem quer que seja/ Nos dias de hoje/Esteja tranquilo/ Haja o que houver/ Pense nos seus filhos/ Não ande nos bares/ Esqueça os amigos/ Não pare nas praças/ Não corra perigo/ Não fale do medo/ Que temos da vida/ Não ponha o dedo/ Na nossa ferida/ Nos dias de hoje/ Não lhes dê motivo/ Porque na verdade/ Eu te quero vivo/ Tenha paciência/ Deus está contigo/ Deus está conosco/ até o pescoço/ Já está escrito/ Já está previsto/ Por todas as videntes/ Pelas Cartomantes/ Tá tudo nas cartas/ Em todas as estrelas/ No jogo dos búzios/ E nas profecias/ Cai o rei de espadas/ Cai o rei de ouros/ Cai o rei de paus/ Cai não fica nada.”

O interpretação que ganhou as redes sociais é facilmente encontrada no youtube. Trata-se de um show realizado por Elis Regina em Lisboa em 1978. Naquele momento ela estava em turnê com o “Transversal do Tempo”, um espetáculo de crítica social e política, de atmosfera densa e aguerrida. É nessa atmosfera que se dá a interpretação de Cartomante. Nos primeiros versos da canção, Elis põe-se de joelhos. Acompanhada quase que somente pelo piano, o clima é coberto por melancolia e tristeza. Cada verso é pronunciado com ênfase. A angústia presente na voz, adensa-se pela expressão facial tensa, um olhar que pede socorro e ao mesmo tempo atenção para o que era dito. Elis porta-se como narradora pronta a falar de

seu tempo, do receio e medo de viver em vigília e vigiada, o medo de um cotidiano marcado pela ditadura militar.

Mas no decorrer da performance o medo verte-se em raiva, estimula a coragem na certeza de que aquilo acabaria na ênfase dada ao refrão: “cai o rei...”. O ambiente ganha tons cartáticos quando invadido pela estridência da guitarra e pela pulsação forte da bateria. É quase uma euforia desenhada numa ambiência urbana. De pé e altiva Elis encarna a resistência.

O que extraímos nessa interpretação, comunica-se fortemente com cenário atual de medo, insegurança, angústia diante da pandemia que assola o mundo. Soma-se a isso a tensão do cenário brasileiro, pautado por conturbações políticas e protesto diante das posturas do governo em relação ao combate à doença. O “cai o rei” daquela época parece ecoar nos “painéis” da atualidade. Novamente os versos plantados na subjetividade florescem em campos diversos. A música que retrata o cenário daquela ditadura bem cabe para traduzir o sentimento contemporâneo. Se aqui podemos perceber linhas de continuidade, também, mais uma vez, visualizamos a mobilidade discursiva de uma canção, pronta a servir de peça para outras histórias.

Se é clara essa mobilidade também podemos considerar que é justamente ela um dos canais que faz uma canção afetar seu público, inclusive o composto por alunos. No breve percurso que aqui traçamos, um dos caminhos que esboçamos como ponto de partida para que uma canção seja trabalhada em sala de aula é deixar o aluno se afetar, embarcar no discurso daquela canção, ouvi-la com atenção, esmiuçar suas linhas melódicas e poéticas, deixar-se levar, participar. Talvez por isso mesmo, uma das vias para se trabalhar com música seja tomar como partida o agora, o solo do estudante, para depois jogar-se em digressões que demonstram que aquela canção tem história, mas não está petrificada.

REFERÊNCIAS

Mateus de Andrade Pacheco é doutor em História pela Universidade de Brasília [UnB] e possui pós-doutorado em Sociologia pela Universidade do Porto. Membro do “História e Música: compondo identidades, fazendo história”, grupo registrado no Diretório de Pesquisas do CNPq, o pesquisador trabalha com música brasileira, cultura popular, dentre outras manifestações do cotidiano.

BITTENCOURT, Circe. Ensino de história: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez. 2008.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação. Nº 19. Rio de Janeiro: Jan/Fev/Mar/Abr de 2002.

CHARTIER, Roger. À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

PACHECO, Mateus de Andrade. Elis de todos os palcos: embriaguez equilibrista que se fez canção. Dissertação de Mestrado. Universidade de

Brasília. Programa de Pós-graduação em História da Universidade de Brasília, 2009

VILELA, Ivan. Nada ficou como antes In: *Revista USP*. São Paulo, n.87, p. 14-27, setembro/novembro 2010.

UMA BREVE REFLEXÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA SOBRE A APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: A ECONOMIA CAXIENSE NO SÉCULO XIX, NO ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL.

Maykon Albuquerque Lacerda e David da Silva Sousa

Introdução

O presente ensaio trata-se de uma reflexão teórica e metodológica sobre a aplicação de uma Sequência Didática [S.D] no Ensino de História Local, intitulada: A Economia Caxiense no século XIX, cuja finalidade é sistematizar dentro do espaço historiográfico maranhense, a importância que a História Local deve ter no cotidiano escolar para os alunos. Dessa forma, a função social desta sequência se dá não apenas para compreender a história de um lugar de fala e pertencimento, mas para estimular uma interação maior do indivíduo com a sua identidade.

419

Desse modo, a sequência representa uma alternância didático-pedagógica do docente em sala de aula em prol de valorizar e difundir a História Caxiense, muitas vezes, relegada, silenciada, ou até mesmo refutada pela historiografia tradicional [linear e de cunho positivista], bem como pela tradição escolar conteudista, que perdura no Ensino de História, referente a transmissão de saberes construídos historicamente e reproduzidos nos livros didáticos da Educação Básica, que ainda contempla uma História Macro.

Reflexão teórica

Um dos grandes questionamentos do professor de História da Educação Básica, é como fazer com que nossos alunos gostem e se envolvam com a história? Uma tentativa trivial de resposta a esta problemática em voga, é o distanciamento temporal e espacial dos conteúdos da área. Por exemplo:

"[...] seria de difícil compreensão o conteúdo da história antiga da Mesopotâmia em função dessa distância. Tal distanciamento seria um fator de desânimo e desgosto pela aula de História e que, em função disso, o encantamento pela história viria pela potencialidade de o ensino conseguir estabelecer relações entre o conteúdo ensinado e a própria história vivida dos estudantes." [GIACOMONI e PEREIRA, 2013, p. 13]

Por isso, surge-se a necessidade de aguçar no alunado o gosto pelas aulas de História, bem como o envolvimento em atividades práticas de cunho pedagógico, que permitam o processo de ensino-aprendizagem, com resultados positivos. Assim, é salutar pensar em História Local, com possíveis conteúdos negligenciados pelo livro didático de História. Posto que:

"[...]o ensino de história não pode estar preso a um livro didático, e funciona em forte articulação com as demandas do tempo presente. Este ensino precisa trazer também a marca de intensa autonomia intelectual do professor, que elabora atividades e vai com isso montando seu programa, o

que significa que vai expressando seu modo de entender a história.” [GIACOMONI e PEREIRA, 2013, p. 32]

Com isso, a forma de expressão e comunicação entre aluno-professor é o mais valorizado, e quando inserido adequadamente na aula de História, torna-se um belo exercício prazeroso, sobretudo, relacionado intrinsecamente ao brincar, ao aprender e ao ensinar. É claro, para isso é imprescindível a aceitação do discente escolar, pois:

“[...] é necessário perceber que os alunos demonstram boa receptividade à atividade. Isto pode implicar que se inclua no programa o estudo de tópicos do agrado dos alunos, ou que se negocie para que eles apresentem os resultados do estudo do modo que lhes agrade. Ceder em alguns pontos, na negociação com os estudantes, abre a possibilidade de que se possa ter a adesão deles às nossas propostas em outros momentos. Um bom indicador de que a atividade está produzindo efeitos de aprendizagem são os questionamentos do aluno, quando reconhecemos que de modo espontâneo formulam perguntas, em linguagem que demonstra que processaram as informações, vincularam com seus interesses e produziram perguntas.” [GIACOMONI e PEREIRA, 2013, p. 37]

Com isso, poderá se perceber que durante a aplicação da S.D consolidara-se uma interação e dinamicidade entre os envolvidos. Dado que, em consonância com os PCN's de História:

“Na transposição do conhecimento histórico [...] é de fundamental importância o desenvolvimento de competências ligadas à leitura, análise, contextualização e interpretação das diversas fontes e testemunhos das épocas passadas – e também do presente. Nesse exercício, deve-se levar em conta os diferentes agentes sociais envolvidos na produção dos testemunhos, as motivações explícitas ou implícitas nessa produção e a especificidade das diferentes linguagens e suportes através dos quais se expressam”. [BRASIL,1998a, p.22]

Sendo assim, conseguiremos alcançar os nossos objetivos, no que tange à análise da economia caxiense no século XIX a partir de sua formação, consolidação, e diversificação; Aliás, a própria valorização do Ensino de História Local é fruto de um pretenso rompimento de uma tradição escolar de cunho positivista. Segundo Laville [1999, p. 125]:

“[...]durante muito tempo o ensino de história não deu relevo as vivências dos estudantes e, muito menos, promoveu a valorização de outros sujeitos nas construções das histórias e isso, certamente, configurou um dos reforços – que permeiam a História do ensino de história – de que a disciplina é algo demasiadamente abstrato e, porque não, sem valor para a vida prática dos educandos. Uma narrativa linear de fatos seletos, marcada por personagens [heróis] e acontecimentos simbólicos, com causa e consequência e sem relações de utilidade na vida cotidiana dos alunos, foi o que predominou nas aulas de História[...].”

Nessa perspectiva, o alunado enquanto sujeitos históricos são capazes de identificar às relações sociais no seu próprio convívio, bem como seu lugar social, para assim desenvolverem uma linha interpretativa-racional concernente a História Local, e suas temáticas conteudinais. Logo:

“O lugar social do sujeito é uma das condições da construção discursiva, pois o discurso não é uma produção independente das relações sociais, pelo contrário, nasce de certo entendimento das suas contradições.” [PALMA, 2012, p. 01]

Com base nisso, é primordial levar a temática local para o espaço escolar, instigando a participação e contribuição do alunado caxiense numa postura crítica-reflexiva sobre o Ensino de História e suas propostas de intervenção em sala de aula, apesar da ausência e descaso por parte do Poder Público, em não repensar a introdução da História de Caxias nos livros didáticos escolares.

S.D: A Economia Caxiense no século XIX

De acordo com Bocchi [2011], no oitocentismo, Caxias era evidente no âmbito nacional e regional, cidade que respirava cultura e história. Além, de ser conhecida em todo o Brasil como o palco central da Guerra da Balaiada, que aconteceu entre os anos 1838-1841, e que teve na luta pobres, sertanejos e escravos contra a Coroa Portuguesa. Em uma das principais reivindicações estava o esquecimento do governo regencial com relação aos poucos incentivos a economia na época, que já encontrava dificuldades para seguir em frente.

Para Costa [1999], entre os principais produtos cultivados em Caxias está o Algodão. Produto utilizado muito antes mesmo da chegada dos Portugueses em 1500, sendo utilizado pelos indígenas das regiões Norte e Nordeste.

Em todo o Maranhão e outras localidades do Nordeste cultivava-se este produto, principalmente a partir do século XIX, sendo Caxias uma das localidades que mais se plantava. Antes de seu uso industrial, era usado para a fabricação de roupas que era usado pelos escravos, pois a elite só usava tecidos finos vindos da Europa [ASSUNÇÃO, 2000].

Logo, conforme Costa [1999], este produto era destinado principalmente a Exportação para alimentar as fábricas têxteis da Inglaterra. Para que houvesse uma produção exportadora, torna-se necessário ter um plantio de grandes proporções, conhecido no campo econômico de Plantation. Para tal forma de plantio, o trabalho escravo veio a ser a principal mão de obra na produção de algodão da cidade de Caxias.

Segundo o major Francisco de Paula Ribeiro, em 1819 a Vila de Caxias detinha de grandes lavouras de algodão e com mais de duzentos mil escravos trabalhando, e que:

“[...] fazendo até hoje por um nunca interrompido tráfico comercial o principal motivo de sua opulência [...]” [RIBEIRO, 2005. p.145]

Na perspectiva de Assunção [2000], Caxias se encontrava naquele momento como uma das grandes produtoras de algodão do estado, e também do país, por estar acontecendo na Europa a Revolução Industrial, onde houve a melhoria dos processos técnicos de aproveitamento expressivo do algodão, que posteriormente, vem a ser a principal matéria-prima industrial.

O Maranhão era a segunda região exportadora de algodão, sendo São Luís o quarto porto exportador do Brasil, e sendo Caxias a maior concentradora de lavouras do Maranhão. Conforme Assunção [2000], em 1812, 56% das exportações maranhense já eram destinadas diretamente para a Inglaterra. Muitas cidades se desenvolveram durante esses períodos em que o Maranhão foi destaque no plantio do algodão:

“São Luís e Alcântara eram cidades dos barões, cujas propriedades em escravos, fazendas de algodão, de gado, disputavam com os senhores do centro-sul do Brasil. Também na época da opulência do algodão, construíram se casarões de azulejos e sobradões em cidades como: Brejo, Itapecuru, Alcântara, Codó, Caxias e, em especialmente, em São Luís.” [BOTELHO, 2010. p. 108].

Esta produção era transportada até o porto de São Luís através de embarcações que percorria o rio Itapecuru, que nessa época era navegável em toda a sua extensão, sendo o mais importante da província para a entrada no sertão e o escoamento de produtos que tinha o plantio em suas margens.

De acordo com o historiador Caio Prado Junior [2006], a primeira remessa de algodão brasileiro para o exterior, data de 1760 e provém do Maranhão, que exportou 651 arrobas, e ele coloca Caxias como a principal localização produtora.

Os escravos também eram importantes nessa comercialização, onde muitos se faziam presentes nas feiras da cidade, e também para venda do excedente das fazendas de seus senhores.

Segundo Francisco de Paula Ribeiro, major da Coroa Portuguesa, a vila de Caxias é:

“[...] uma continuada feira, onde muitos distantes os povos dos sertões confinantes trazem à venda os seus efeitos, que constam de algodões, solas, couros de veado e cabra, tabacos de fumo, gados, escravaturas da Bahia [...]” [RIBEIRO, 2005. p.149].

Assim, Caxias era relevante pela sua variedade de produtos acessível ao consumidor com poder aquisitivo de compra e venda. Em relação ao processo de decadência da produção algodoeira, inicia-se a partir da segunda metade do século XIX, sendo por diversos motivos, como a Guerra da Balaiada [1838-1841]; uma extensa seca no estado; falta de aprimoramentos nas técnicas de produção e colheita do algodão; e competição com o algodão dos Estados Unidos.

Como já dito, Caxias esteve ligada a cultura algodoeira durante o início do século XIX, onde era enviado a sua produção para as fábricas da Inglaterra que naquele momento vivia o momento da Revolução Industrial, com uma grande produção de tecidos.

Com isso, na cidade de Caxias, os diversos jornais escreviam sobre o período de crise que a cidade estava passando, transmitindo suas angustias, onde estes jornalistas, que faziam parte da elite transmitiam as medidas que deveriam ser tomadas para tirar Caxias do período de decadência que estava vivendo, como a construção de fábricas têxteis.

De acordo com o historiador maranhense Mario Meireles [2001], a implantação das têxteis em solo maranhense representou uma loucura ou miragem industrial, enquanto que para os caxienses foi uma redenção e o advento de novos.

Desse modo, um grupo de latifundiários, elite e empresários locais formaram um grupo de discussão para que houvesse uma saída da cidade daquele estado crítico de crise. Este grupo tinha como líder Francisco Dias Carneiro, homem de mente brilhante, sendo, nessa ocasião enviada a São Luís para conseguir ajuda dos empresários da capital para a instalação da fábrica têxtil em Caxias, saído sem uma posição. Assim, a Companhia 'Industrial Caxiense' decide seguir seus ideais de constituir uma Caxias fabril a todo custo, mesmo sem apoio governamental e de empresários da capital, São Luís.

À época, segundo o Jornal Comercio de Caxias [28 de janeiro de 1888, p. 2-3]:

"Todos os aparelhos e maquinismo que possui a fábrica são americanos e o expectador ao contemplar os movimentos rápidos e descontraídos de todos os transmissores e operadores, guiados pelas mãos delicadas de mulheres e crianças [...]"

Com a chegada das fábricas em Caxias a cidade assumia um discurso de ser uma cidade no período de modernidade, sendo instaladas mais fábricas e companhias de bondes, de navegação, de exploração telegráfica e de telefone e de águas e também uma Usina Agrícola. Dentre essas outras fábricas têxteis está a que conhecemos hoje como Centro de Cultura, construído em 1889 e que recebeu como nome "Fábrica Manufatura União Caxiense".

Dessa forma, mesmo estando no interior do Maranhão, Caxias era interligada a Europa, quando se trata de normas, hábitos e produtos vindos dessas terras distantes, sendo tais pessoas participantes de tempos modernos que emergiram em contextos de dificuldades econômicas, como o da construção das fábricas.

Reflexão Metodológica

Este material propõe trazer a discussão sobre a História de Caxias -MA como estratégico entreposto comercial no século XIX em terras

maranhense, é claro, a princípio será essencial um aparato conceitual, levantando os seguintes questionamentos: O que é Economia? Quais são os tipos de economias existentes? Quais os modos de produção decorrentes de distintos contextos históricos? Quais teorias econômicas e setores da economia coexistiram numa relação entre estabilidade e crises que atingiram determinadas sociedades, grupos ou sujeitos.

Nesta sequência, será trabalhado no 1º capítulo, as seguintes categorias conceituais: economia, tipos, práticas, setores, teorias, modos e relações econômicas. O 2º capítulo, aborda as atividades econômicas e suas relações a fim de fazer com que os alunos reconheçam e identifiquem o modo de produção, os tipos de economias e o modelo de prática econômica que perdurou no Brasil Oitocentista, e conseqüentemente no Maranhão e em Caxias. A partir da experiência histórica decorrente das especificidades do período fabril e seu declínio em solo caxiense.

O 3º capítulo irá retratar o processo de formação do parque industrial caxiense no final do século XIX e seu impacto para a expansão urbana e crescimento econômico interno e externo. Posteriormente, no 4º capítulo os alunos terão a oportunidade de reconhecer as fabricas têxteis da cidade e seu contributo para a formação cultural e influências perante os sujeitos envolvidos na atividade algodoeira, sustentada pela mão-de-obra escrava em tempos áureos, e direcionada para o mercado exportador; adiante evidencia-se a crise da cotonicultura no final do oitocentismo.

Além, do rol de exercícios de fixação no término de cada capítulo, bem como complemento didático-pedagógico, exemplificado com a presença de: algo mais, glossários, sugestões de filmes, indicações bibliográficas, anúncios comerciais, imagens para análise etc. visando anexar os conhecimentos históricos a partir do desenvolvimento da leitura mais a escrita do alunado, demonstrando na prática a efetividade da aprendizagem.

Considerações finais

Em suma, através deste recurso metodológico o professor poderá criar e buscar situações problematizante-reflexivas fruto da realidade do alunado, e de suas experiências vivenciadas e que refletem no espaço escolar, e diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

Com isso, a intenção da Sequência Didática [S.D] é proporcionar a formação e representação de uma identidade regional composta de sujeitos e processos históricos excluídos pela historiografia hegemônica, a partir de suas especificidades existentes. Assim, esperamos que essa ferramenta auxilie o professor a difundir os saberes históricos, e possibilitar um leque de oportunidades e novas perspectivas para seus alunos, contribuindo positivamente para o processo de ensino-aprendizagem.

Referências:

Maykon Albuquerque Lacerda é graduando em Licenciatura Plena em História, pelo Centro de Estudos Superiores de Caxias, da Universidade

Estadual do Maranhão –CESC/UEMA. É membro do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre África e o Sul Global – NEAFRICA. E-mail: maykonalbuquerqueacerda@gmail.com

David da Silva Sousa é graduando em Licenciatura Plena em História, pelo Centro de Estudos Superiores de Caxias, da Universidade Estadual do Maranhão –CESC/UEMA. É membro do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre África e o Sul Global – NEAFRICA. E-mail: dividsilsou@gmail.com

ASSUNÇÃO, Mathias Röhrig. Exportação, Mercado interno e crises de subsistência numa província brasileira; o caso do Maranhão [1800-1860]. In: **Estudos, sociedade e agricultura**. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: número 14, Abril de 2000.

BOCCHI, João Ildebrando. Século XIX: Renascimento Agrícola, Economia Cafeeira e Industrialização. In: REGO, Jose Marcio; MARQUES, Rosa Maria Marques [Org.] **Formação econômica do Brasil**. Ed. Especial Anhanguera. São Paulo: Saraiva, 2011. p. 73-97.

BOTELHO, Joan. **Conhecendo e Debatendo a História do Maranhão**. São Luís: Fort Gráfica, 2010. p. 108.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Médio. **Parâmetros curriculares nacionais: história**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSTA, Emília Viotti da. **Da Monarquia à República**: momentos decisivos. 6. ed. São Paulo: Fundação editora da UNESP, 1999.

GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet [orgs.]. **JOGOS E ENSINO DE HISTÓRIA**. 1ª ed. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

LAVILLE, Christian. **Guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 19, n. 38, p.125-138. 1999.

MEIRELES, Mario. **História do Maranhão**. São Paulo: Editora Siciliano, 2001.

PALMA, Gloria Maria. **O lugar social e as condições de produção do sujeito autor: Machado de Assis e Carolina Maria de Jesus**. Disponível em:

<http://publicacoes.unifran.br/index.php/colecaoMestradoEmLinguistica/articulo/download/546/436>. Acesso em: 05 de fev. de 2020.

PRADO, Caio Jr. **História Econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

RIBEIRO; Francisco de Paula. FRANKLIN; Adalberto Franklin. CARVALHO; João Renôr Ferreira de. **Desbravador dos sertões de Pastos Bons**: a base geográfica e humana do Sul do Maranhão. Rio de Janeiro: Ética, 2005.

Fonte hemerográfica:

Jornal Commercio de Caxias, 28 de janeiro de 1888.

DESAFIOS AO ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE NEGACIONISMOS E REVISIONISMOS

Natanael de Freitas Silva

426

Nas últimas décadas, a área das ciências humanas tem sofrido alguns impactos advindos do fenômeno negacionista em torno de temas considerados sensíveis como a memória do Holocausto e o revisionismo histórico relacionado aos debates acerca das histórias indígena, africana e da escravidão. Sendo assim, neste artigo, busco refletir sobre a atual conjuntura de ataques ao campo historiográfico e subsequentemente ao ensino de história, principalmente nas discussões em torno das ditaduras latino-americanas, com ênfase no caso brasileiro.

Revisionismo e Negacionismo: uma leitura ideológica do passado

Apesar da sua presença e da sua influência mais recente, principalmente nos meios virtuais, o revisionismo não é um fenômeno novo. Segundo Enzo Traverso [2017], revisionismo é um termo polissêmico que, ao longo do século XX, assumiu significados diversos e até contraditórios. Originalmente, o termo surgiu no debate iniciado por Eduard Bernstein [1850-1932] na Social Democracia alemã e na Internacional Socialista, no final do século XIX e início do XX. A intenção era revisar certas noções marxianas no intuito de harmonizar a teoria da social democracia alemã com a sua prática partidária, abandonando a perspectiva revolucionária e se encaminhando para uma política reformista.

No segundo momento, após o nascimento da união Soviética e a ascensão do marxismo em ideologia de Estado, “com os seus dogmas e os seus guardiões da ortodoxia” [Traverso, 2017, p. 29], o termo revisionismo se tornou sinônimo de “traição”. Quem ousasse questionar a política autoritária do estado socialista poderia ser perseguido e expulso do partido. Temos aqui um exemplo negativo do uso ideológico do termo.

Em seguida, na produção historiográfica do pós-guerra, diversas iniciativas almejavam renovar e complexificar as interpretações de determinados acontecimentos como as origens da 1ª Guerra Mundial e as origens soviéticas da Guerra Fria, colocando em debate a visão dominante. Todavia, esse revisionismo historiográfico, em nenhum momento colocou em suspeição a legitimidade das interpretações vigentes.

Por fim, temos o uso do termo que se articula com o chamado negacionismo. Nesse caso, produz uma narrativa marcada por um giro ético-político apologético, isto é, seu revisionismo não se relaciona pelo uso de arquivos ou de documentos inexplorados ou da inserção de um novo paradigma interpretativo, é o “objetivo político subjacente à sua releitura do passado” [Traverso, 2017, p. 330], o ponto nevrálgico dessa discussão. Em vista disso, o autor argumenta que, apesar da fracassada tentativa de ser reconhecido pela historiografia, os negacionistas conseguiram “contaminar a linguagem e criar uma confusão considerável em torno do conceito de revisionismo” [Traverso, 2017, p. 28]. O evento fundador do chamado

revisão e subsequente negação da existência do Holocausto acompanhado da tentativa de normalizar e de reabilitar os regimes nazista e facista [Loureiro; Della Fonte, 2010].

A intenção dos agentes do revisionismo e subsequente do negacionismo é dobrar os fatos históricos aos projetos partidários de poder. Não é por acaso que boa parte dessas narrativas focalizam acontecimentos fundantes como A Revolução Francesa, A revolução Russa, o facismo, o nazismo, a guerra israel-árabe de 1948, etc. Um exemplo recente é a onda revisionista nos países latino-americanos como Argentina, Chile, Brasil e Uruguai que, entre diversos intentos, relativizam os crimes cometidos durante os regimes ditatoriais no final do século XX [Charleaux, 2018]. Geralmente, iniciativas revisionistas encontram abrigo e são propagadas por agentes de estado, como o primeiro ministro da Hungria que, entre os anos de 2013 e 2014, criou um monumento com a intenção de reabilitar a figura histórica do Almirante Horthy, transformando o seu governo em um dos marcos fundadores da luta dos húngaros pela soberania, mas relativiza a política de estado da época, que contribuiu na deportação de judeus na aliança com a Alemanha Nazista [Avelar, 2019]. Em termos gerais, essas iniciativas revisionistas, em sua maioria, almejam estabelecer uma continuidade entre presente e passado num constante esforço de legitimar políticas de caráter nacionalista.

No caso brasileiro, o próprio presidente eleito em 2018, Jair Bolsonaro [Psl] chegou a afirmar que golpe de 64 foi dado para preservar a democracia. Ao ser questionado sobre a versão histórica dos fatos, ele respondeu: “deixa os historiadores para lá” [Charleaux, 2018]. Em 2019, o mesmo chegou a determinar que houvesse comemorações devidas em quartéis e batalhões no dia 31 de março, em razão dos 55 anos do golpe. Em seguida, a assessoria do planalto falou que a ideia não era comemorar mais rememorar esse fato histórico [Mazui; Barbiéri, 2019]. No dia 31 de março de 2020, o vice-presidente do Brasil, general Antônio Hamilton Martins Mourão fez uma declaração apologética da ditadura.



Fonte: <https://twitter.com/GeneralMourao/status/1244929367773523969>

Essa declaração, em um momento que o país atravessa uma crise econômica, política e sanitária, acompanhada dos diversos pedidos de afastamento do presidente eleito, mobiliza a opinião pública e nos alerta sobre o constante ataque e a iminente destruição de nossa jovem democracia [Levitsky; Ziblatt, 2018].

É bem verdade que, apesar da aparente semelhança dos termos, o sentido é distinto. Segundo Reginaldo Sousa [2018], rememorar requer uma “ação coletiva e política”, pois o seu objetivo “não é um retorno ao passado, mas romper as barreiras que a impedem de ser dizível, o que inviabilizaria uma reflexão crítica do presente” [Sousa, 2018, p. 44]. Um exemplo foi a criação da Comissão Nacional da Verdade, em maio de 2012, para investigar os crimes praticados pelos agentes da ditadura. A criação do Centro de Referências das Lutas Políticas do Brasil em 2009, a aprovação da Lei de Acesso à Informação [12.527] de 2011, mais as Caravanas da Anistia que circulavam pelo país desde 2008 possibilitaram um espaço seguro e público de escuta dos relatos dos perseguidos pelo regime autoritário, preenchendo lacunas da memória social [o relatório final pode ser acessado no site memórias relevadas]. Comemorar, por sua vez, significa lembrar os fatos de um passado glorioso [Sousa, 2018, p. 45]. Todavia, no caso brasileiro, sob o efeito da Lei da Anistia, em nome da manutenção da ordem, “um silêncio gerenciado politicamente [...] delimitou o que deveria ou não ser lembrado” [Sousa, 2018, p. 45].

Entretanto, engana-se quem pensa que o negacionismo ataca apenas as Humanidades. Ele já se espalhou no campo das ciências biológicas, ao negar, por exemplo, a eficácia das vacinas no controle das endemias e nas Ciências da Terra, temos o negacionismo climático, que duvida dos efeitos do aquecimento global assim como os adeptos do terraplanismo que colocam em suspeição o próprio formato da Terra [SÁNCHEZ, 2019]. É equivocado pensarmos que somente pessoas com baixa escolarização acreditam nessas teorias.

No caso do negacionismo climático, temos implicações na elaboração e na implementação de acordos internacionais para combater a emissão de gás carbônico e para investimento tecnológico na criação de fontes alternativas de energia, por exemplo. Em 2018, o atual presidente dos EUA, Donald Trump ao declarar: “Não acredito”, desconsiderou mais de 1.500 páginas de um relatório que detalha devastadores efeitos da mudança climática na economia, na saúde e no meio ambiente [Monge, 2018]. Com esse ato, os Estados Unidos retiraram-se do Acordo de Paris além de defender o fim das restrições ambientais. Dessa forma, um debate sobre a necessidade de mudança do paradigma de produção do capitalismo foi reduzido a uma disputa política ideológica e partidária.

Essas afirmações negacionistas, que em um momento de predomínio da racionalidade científica poderiam soar como teorias da conspiração, infelizmente, têm produzido estragos que afetam a todos nós. No caso do movimento antivacina, não faltam exemplos de pessoas que faleceram ou perderam parentes por rejeitarem a imunização [Bbc, 2019].

A origem desse movimento data de 1998, quando o médico britânico Andrew Wakefield, publicou um estudo fraudulento na revista Lancet, sugerindo que a vacina tríplice viral [que combate caxumba, sarampo e rubéola] poderia causar autismo. Posteriormente, foi comprovado que ele manipulou os dados no intuito de lucrar com processos contra os fabricantes de vacina. Em 2010, teve o seu registro médico cassado. Todavia, o estrago foi feito e ainda hoje a sua pesquisa é utilizada para justificar a ideologia desse movimento [Bernardo, 2019].

O revisionismo e o negacionismo sobre o golpe de 1964

O debate sobre o golpe de 64 e o período da ditadura civil-militar [Silva, 2016], nos últimos anos, tem sido conflituoso. Desde a criação da Comissão Nacional da Verdade, a disputa em torno da memória social recente acendeu os ânimos e trouxe para o espaço público narrativas apologéticas ao regime autoritário que vigorou por 21 anos assim como o negacionismo das violências impetradas pelo Estado.

De acordo com a historiadora Marianna Joffily, “o deslizamento do debate acadêmico sobre a ditadura para o espaço público é um fenômeno relativamente novo” [2018, p. 206], no entanto, a autora aponta que, a existência de uma memória de repulsa à ditadura e ao autoritarismo associado a uma desigual distribuição de renda, ao crescimento da população carcerária e a recorrente violência do estado sobre os corpos de jovens negros e mestiços, nos ajudam a entender a pouca adesão popular a uma temática ainda restrita aos setores da classe média e intelectualizada.

Consequentemente, a pouca adesão popular na construção de uma sociedade receptiva aos direitos humanos após a ditadura nos ajuda a entender porque, nas manifestações públicas, ainda há quem clame por intervenção militar, a volta do AI-5, fechamento do congresso, etc. Mostrando o baixo índice de consciência histórica de nossa sociedade.

É preciso frisar que, ao longo dos anos 1990, quando se completou 30 anos do golpe de 64, a democracia foi tomada como um objetivo a ser alcançado pela direita e pela esquerda. Após a crise política e econômica que levou ao impeachment de Fernando Collor de Mello e a derrocada do socialismo real, uma nova linha interpretativa sobre o período ditatorial foi forjada. Segundo Joffily, é nessa década que a “teoria dos dois demônios” foi criada. Nessa chave de leitura:

“esquerda e bloco conservador são posicionados no mesmo patamar, como se as estratégias se equivalessem e como se os espaços institucionais de decisão política e de poder fossem igualmente franqueados aos representantes dos setores populares e das elites” [Joffily, 2018, p. 222].

É com base nessa tese, que já foi desconstruída pela historiografia [Mello, 2014], que boa parte do revisionismo histórico sobre a ditadura se apoia. Tomando como premissa a ideia de que existia um golpe comunista em

curso e que a resposta dos militares foi um contragolpe em favor da democracia.

Como exemplo dessa literatura revisionista e negacionista, temos o livro "Golpe de 1964: o que os livros de história não contaram" lançado em 2016, pelos historiadores Itamar Flávio da Silveira e Suelem Carvalho. Ambos são professores do Departamento de História da Universidade Estadual de Maringá [Uem].

Divido em 10 capítulos, os autores buscam contestar praticamente toda a produção bibliográfica produzida até então sobre a ditadura. No prefácio, Itamar Silveira afirma:

"não pretendemos, com o presente, livro, produzir uma narrativa detalhada sobre o tema, mas demonstrar que a maioria das coisas que historiadores, sociólogos e jornalistas afirmam a respeito do regime de 1964 é falsa" [Silveira e Carvalho, 2016, p. 5. Grifo meu].

Em seguida, afirmam que o livro objetiva "fazer justiça àqueles que, cumprindo a ordem e atendendo as fortes pressões da população, expuseram suas vidas e suas biografias realizando um contragolpe e combatendo os militantes terroristas" [Silveira e Carvalho, 2016, p. 6]. Fazendo o que eles denominam de "um trabalho de desmistificação em torno de algumas questões ligadas ao golpe de 64 e à ditadura militar" [Silveira e Carvalho, 2016, p. 6-7].

Um dos pontos que considero de maior gravidade na obra é a apologia da narrativa produzida pelo Coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra. Este que foi considerado pela justiça brasileira como o principal mentor e instrutor das torturas praticadas pelo estado à época. Inclusive, os autores recomendam as duas obras do coronel como leitura complementar.

Outro capítulo problemático é o intitulado "o marxismo cultural e o atual projeto de poder", nele os autores ressoam teorias conspiratórias evocadas por agentes como Olavo de Carvalho, citado na epígrafe do capítulo. Para os autores, o mundo ocidental vive um ataque silencioso, orquestrado por comunistas modernos. Dessa forma, entendem que os movimentos sociais e suas pautas são, em verdade, estratégias de dominação cultural a partir da fragmentação social. Sendo assim, afirmam que movimentos como "feminismo, gayzismo, indigenismo, africanismo, orientalismo, ecologismo etc.," [Silveira e Carvalho, 2016, p. 153] são utilizados para atacar o capitalismo.

De modo geral, o texto segue uma linha planfetista, as poucas referências à fontes históricas e bibliográficas aparecem apenas para legitimar o discurso revisionista e negacionista. Dessa forma, afirmar que os movimentos sociais são efeitos de um movimento comunista é atentar contra o princípio lógico de todo e qualquer trabalho historiográfico que requer articular fonte, questão, teoria e metodologia de análise. Fora desses marcadores, não há historiografia nem ensino de história com base em fatos.

Não podemos esquecer que o atual presidente eleito, quando ainda deputado federal, ao votar pelo afastamento da presidente Dilma, em 2016, homenageou 'militares de 64' e o ex-chefe do DOI-CODI [Destacamento de operações de informação – Centro de Operações de Defesa Interna], Ustra. Esses acontecimentos mostram o embate sobre a nossa história recente e o pouco apreço ao saber histórico.

Não é novidade que a esquerda tem as suas contradições, o próprio James Green [2012] discorre sobre a homofobia institucional entre os militantes de esquerda, assim como Ana Maria Colling [2015] aborda o sexismo e a misoginia entre os autodenominados revolucionários. A meu ver, o equívoco ocorre ao se reduzir um complexo processo histórico a uma narrativa teologizada e pouco afeita as contradições sociais, curvando a história aos escusos projetos de poder.

Fato é que as questões históricas nos são possíveis a partir das condições de possibilidade do tempo presente do pesquisador. Não significa, contudo, que podemos alterar o encadeamento dos fatos sob a alcunha de disputas políticas do presente. Inevitavelmente, em 2016, o Brasil vivia uma instabilidade política e social iniciada, ou pelo menos potencializada, pelas Jornadas de junho de 2013 que culminaram no afastamento da presidente Dilma Rousseff e na ascensão de um deputado do terceiro escalão do congresso à presidência, que, desde então, lançou o país numa polarização política que ainda não encontrou seu fim.

Por isso, entendo que a extrema polarização do debate público tenha fomentado a escrita dessa obra revisionista e algumas outras, vide o denominado "Guia politicamente Incorreto da História do Brasil" [Venancio, 2009] que inunda as estantes das livrarias, causando distorções na compreensão da nossa história.

Contudo, como esse é um tema que ainda se encontra em curso e devido aos limites deste texto, não apresentei um escrutínio de todos os capítulos e supostos argumentos mobilizados na obra O golpe de 1964. Mas, a partir das citações acima, busquei destacar a linha geral que conduz a narrativa dos autores e o caráter revisionista e negacionista da ditadura. Fica evidente que, a intenção dos autores não é debater efetivamente os argumentos de uma vasta e complexa produção bibliográfica sobre o tema, o intuito é, a partir do uso das credenciais de autoridade científica, ambos são historiadores e professores universitários, negar a legitimidade das interpretações vigentes sobre a ditadura e seus desdobramentos na sociedade.

Considerações finais

Em primeiro lugar, tendo como premissa que o revisionismo e negacionismo históricos configuram uma corrente extremista marginal de opinião, conforme sugere Pierre Vidal-Naquet [1988] em Assassinos da memória, não devemos "debater" com seus agentes, mas, analisar suas premissas, compreender suas táticas e enfrentar suas afirmações. Pois, o negacionismo

oferece ao público um “pseudopassado, ou seja, uma narrativa com afirmações falsas” [Moraes, 2011, p. 2] sobre um dado acontecimento e não mais uma suposta interpretação dos fatos.

Em seguida, é preciso enfatizar que uma das funções da história e do seu ensino é, segundo Peter Burke [2002], lembrar a sociedade daquilo que ela quer esquecer. Pesquisadores e professores de História são profissionais habilitados que organizam o conhecimento histórico e ajudam a sociedade a entender a si mesma, com suas contradições, virtudes e mazelas.

Reconhecer que toda narrativa e interpretação historiográfica têm as marcas do seu autor/a não pressupõe que valha qualquer coisa. Segundo Keith Jenkins [2001, p. 45] “pesquisadores [conscientes ou não] levam a si mesmos, seus valores, posições e perspectivas ideológicas” quando vão elaborar sua escrita. Todavia, a diferença entre um historiador ético e os revisionistas se dá no fato que, o primeiro, anuncia aos seus interlocutores quais as suas premissas, conceitos, categorias de análise, etc., o segundo renega os pressupostos da pesquisa empírica forjando uma narrativa comprometida com sua visão, política e partidária, de mundo.

Sendo assim, a ideia de um saber não atravessado por visões políticas e sociais é um arremedo retórico que projetos, como o Escola Sem Partido [Silva, 2019], têm vocalizado para confundir e amordaçar uma prática educacional efetivamente plural e sustentada por evidências e não mera opinião. Por fim, precisamos defender a História e a historiografia como parte constituinte da cidadania e do Estado democrático, indo além de uma dicotomia de “esquerda” ou “direita”. As nuances ideológicas existem em toda a sociedade assim como no âmbito dos historiadores e professores de História. Todavia, o que valida o conhecimento histórico é o rigor metodológico, a ética da pesquisa e ensino e o compromisso com a verdade histórica. Independente das preferências política e partidária de seus autores. O que foge disso é folhetim e não acrescenta ao debate público.

REFERÊNCIAS

Natanael de Freitas Silva é doutorando em História pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro [PPHR/UFRRJ/CAPES]. É Graduado e Mestre em História pela mesma instituição. Membro do LabQueer – Laboratório de estudos das relações de gênero, masculinidades e transgêneros/UFRRJ, desenvolve pesquisa sobre masculinidades e relações de gênero no Brasil dos anos 1960-70 com a tese intitulada: Masculinidades disparatadas: Secos & Molhados e Dzi Croquettes. E-mail:natanaelfreitass@gmail.com

COLLING, Ana Maria. 50 anos da Ditadura no Brasil: questões feministas e de gênero. OPSIS, Catalão, v. 15, n. 2, p. 370-383, 2015.

GREEN, James. “Quem é o macho que quer me matar?”: Homossexualidade masculina, masculinidade revolucionária e luta armada brasileira dos anos 1960 e 1970. p. 58-93, 2012. Disponível em: <<http://www.corteidh.or.cr/tablas/r33222.pdf>>.

- JOFFILY, Mariana. Aniversários do golpe de 1964: debates historiográficos, implicações políticas. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 204 - 251, jan./mar. 2018.
- LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. Como as democracias morrem. Rio de Janeiro, Zahar, 2018.
- LOUREIRO, Robson; DELLA FONTE, Sandra Soares. Revisionismo histórico e o pós-moderno: indícios de um encontro inusitado. *Impulso [Piracicaba]*, v. 20, p. 83-93, 2010.
- MARCELINO, Douglas. Subversivos e Pornográficos: Censura de livros e diversões públicas nos anos 1970. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2011.
- MELO, Demian Bezerra de. A miséria da historiografia: uma crítica ao revisionismo contemporâneo. RJ: Editora Consequência, 2014.
- MORAES, Luis Edmundo de Souza. O Negacionismo e o problema da legitimidade da escrita sobre o Passado. In: *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História - ANPUH*, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1312810501_ARQUIVO_ANPUH-2011-ARTIGO-Luis_Edmundo-Moraes.pdf> Acesso em 30/03/2020.
- SENA JÚNIOR, Carlos Zacarias de; MELLO, Demian; CALIL, Gilberto. [Orgs.]. *Contribuição à crítica da historiografia revisionista*. RJ: Consequência Editora, 2017.
- SILVA, Natanael de Freitas. Escola sem partido e a ideologia de gênero: pânico moral e ataque à educação pública brasileira. In: ASSUMPÇÃO, Luis F. Bantim; BUENO, André; CAMPOS, Carlos E.; CREMA, Everton; NETO, José Maria de Sousa. [Org.]. *Aprendendo História: Experiências*. 1ed. União da Vitória: Edições Especiais Sobre Ontens, 2019, p. 331-340.
- SILVA, Natanael de Freitas. Ditadura civil-militar no Brasil e a ordem de gênero: masculinidades e feminilidades vigiadas. *MOSAICO [RIO DE JANEIRO]*, v. 7, p. 64-83, 2016.
- SOUSA, Reginaldo Cerqueira de. Ditadura Militar: produção historiográfica e variáveis explicativas. *REVISTA ÁGORA [VITÓRIA]*, v. 28, p. 14-29, 2018.
- TRAVERSO, Enzo. Revisão e revisionismo. In: SENA JÚNIOR, Carlos Zacarias de; MELLO, Demian; CALIL, Gilberto. [Orgs.]. *Contribuição à crítica da historiografia revisionista*. RJ: Consequência Editora, 2017, p. 27-37.
- VENANCIO, Renato. O Incorreto no Guia politicamente incorreto da história do Brasil. 2009. Disponível em: <https://www.academia.edu/36354688/O_Incorreto_no_Guia_politicamente_incorreto_da_historia_do_Brasil> Acesso em: 31/03/2020.
- Fontes jornalísticas, sites e blogs
- AVELAR, Alexandre de Sá. O revisionismo histórico húngaro e o fantasma do Holocausto [Artigo]. In: *Café História – História feita com cliques*. 19/08/2019. Disponível em: <<https://www.cafehistoria.com.br/revisionismo-hungria-monumento>> Acesso em 31/03/2020.
- BBC. A mãe que perdeu 2 filhos para o sarampo por acreditar em 'fake news' sobre vacinas. 21/06/2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2019/06/21/a-mae-que-perdeu-2-filhos-para-o-sarampo-por-acreditar-em-fake-news-sobre-vacinas.ghtml>> Acesso em 30/03/2020.
- BERNARDO, André. Por que as pessoas estão tomando menos vacina. *Saúde* Abril, 16/12/2019. Disponível em: <

<https://saude.abril.com.br/medicina/por-que-as-pessoas-estao-tomando-menos-vacina/>> Acesso em 30/03/2020.

CHARLEAUX, João Paulo. Por que há uma onda revisionista nas ditaduras sul-americanas. Nexo Jornal. 02/09/2018. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2018/09/02/Por-que-há-uma-onda-revisionista-das-ditaduras-sul-americanas> > Acesso em 30/03/2020.

MAZUI, Guilherme; BARBIÉRI, Luiz Felipe. Bolsonaro diz que texto a ser lido nos quartéis não tem objetivo de 'comemorar' golpe de 1964. G1. 28/03/2019. Disponível em: <

<https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/03/28/bolsonaro-diz-que-ordem-do-dia-nos-quarteis-nao-tem-objetivo-de-comemorar-golpe-de-1964.ghtml>> Acesso em 30/30/2020.

MONGE, Yolanda. Trump sobre o relatório climático do seu Governo: "Não acredito". ELPaís, 27/11/2018. Disponível em:

<https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/27/internacional/1543283242_634443.html> Acesso em 30/03/2020.

SÁNCHEZ, Carlos M. Primeira convenção brasileira sobre terraplanismo ocorre em novembro. Estadão, 21/09/2019. Disponível em:<<https://emails.estadao.com.br/noticias/comportamento,primeira-convencao-brasileira-sobre-terraplanismo-ocorre-em-novembro,70003019443>> Acesso em 30/03/2020.

A POTÊNCIA DO PROJETO DE DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DOS FORMADORES DE PROFESSORES E NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ENSAIOS SOBRE A CONSTITUIÇÃO DE UMA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM NO CURSO DE HISTÓRIA

Sandra Regina Mendes

Dentre os diversos desafios postos aos professores de Estágio Supervisionado dos cursos das Licenciaturas, as dificuldades em mediar processos de construções dos projetos de docência, de estágio, de ensino ou de sequências didáticas, com centralidade na equivalência da “aula como texto” e “professores como autores” [Mattos, 2006], são recorrentes. Os debates acerca da relação teoria e prática demonstram que a formação inicial de professores, apesar dos avanços no campo da teoria do currículo, ainda não superou efetivamente a desarticulação entre as áreas de saberes específicos e de saberes pedagógicos. Um dos momentos em que essa questão se consubstancia ocorre quando os discentes iniciam as práticas de estágio.

Este trabalho tem por objetivo problematizar a relação entre a prática pedagógica dos formadores de professores e o enredamento dos estudantes-estagiários na elaboração de propostas pedagógicas inovadoras e autorais em seus estágios. As análises têm por base, os dados obtidos com a implementação de uma proposta pedagógica desenvolvida no componente curricular Estágio Supervisionado I, do Curso de História da Universidade do Estado da Bahia [UNEB/*Campus* XVIII/Eunápolis]. Teoricamente, toma-se as discussões do campo da docência universitária, que trata das “práticas relativas ao estudo e à intervenção nos processos de ensinar e aprender que se dão na aula” [Lucarelli, 2007, p. 77]. Propõe confrontar o modelo de docência predominante nas universidades que prioriza a transmissão de conteúdos técnicos, sem se comprometer em mobilizar saberes que reverberam diretamente no desenvolvimento de atitudes, valores, autonomia e protagonismo do profissional. Provoca ainda ruptura dos paradigmas que alicerçam as “*estruturas epistemológicas e de poder que sustentam cada ramo da ciência [onde] privilegia-se a memória, a reprodução da resposta única e a erudição como sinônimos de aprendizagem.*” [Soares, 2012, p.10]. Ao considerar o compromisso social da profissão docente, justifica-se a necessidade de ampliar as discussões entorno de modelos formativos que invistam na formação integral do futuro professor, visto que, quando isso ocorre, há desdobramentos tanto na sua profissionalidade, quanto nos possíveis impactos na sua atuação na Educação Básica.

A problematização tem centralidade no conceito de *experiência* de Bondia [2002, p. 26] que se refere à “aquilo que nos passa, ou nos toca, ou nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.” Considerando a potência da *experiência* na formação docente, lançou-se o desafio de reestruturar o planejamento do componente curricular Estágio Supervisionado I, do Curso de História da Universidade do Estado da Bahia

[Campus XVIII/Eunápolis], com perspectiva de verticalizar ações e debates para situações que afetassem os discentes/estagiários a complexizar sob duas ópticas: do seu lugar enquanto discente e do seu lugar enquanto futuro docente.

É necessário esclarecer que a proposta deriva da reflexão e ressignificação das bases teóricas e das práticas, enquanto professora formadora, a partir da *experiência* vivenciada na disciplina "*Docência Universitária na Contemporaneidade: Pressupostos epistemológicos, políticos e metodológicos*", do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade [PPGEDUC-UNEB/CAMPUS I]. Apesar de possuir uma concepção de formação distante da perspectiva de educação bancária [FREIRE, 1997], com uma autoimagem de docente que articulava a prática com o campo teórico, descortinou-se, a partir das leituras dos textos produzidos pelos estudiosos do campo da docência universitária, elementos que estavam latentes na atividade profissional. O efeito assemelhou-se ao que ocorre quando se depara com um grande espelho com uma boa iluminação. Paradoxalmente, havia o exercício de práticas que figuravam nas críticas dirigidas às propostas pedagógicas dos estagiários. Destaca-se dentre estas, a pedagogia centrada no docente ao invés da prática centrada na relação aluno, professor e objeto do conhecimento, provocando assim um "desequilíbrio cognitivo" da identidade docente estabelecida. Mas, qual a necessidade de romper com o modelo pautado na transmissão de conhecimentos, verticalizado no professor no âmbito da docência universitária? O reconhecimento do professor universitário não advém justamente da sua capacidade de dominar o campo de saber que atua? Quais os impactos dessa descentralizar nas produções do discentes-estagiários no campo da História?

O sentido do conhecimento histórico e a formação docente

Um fundamento presente na elaboração das propostas didáticas para atuação no campo de estágio em História é o que refuta a exposição do conteúdo pelo conteúdo, como um fim em si mesmo, sem articulação com o contexto social e a vida dos estudantes. Defende-se amplamente que as noções de significância são fundamentadas para ampliação da consciência histórica e compreensão dos sentidos do passado no presente. [Sobanski, 2010] Mediar a formação de sentidos portanto, é fulcral para o desenvolvimento da aprendizagem. Não se consegue mobilizar sujeitos sem provocá-los. E, para tanto, é necessário colocá-los como protagonistas na construção do seu próprio conhecimento. Dessa forma, práticas pedagógicas circunscritas na passividade não promovem mediações entre os sujeitos e o conhecimento.

Esse entendimento é ponto pacífico enquanto abordagem nas aulas de História da educação básica, porém, é preciso considerar tais princípios na docência universitária também. Parece haver uma naturalização na universidade sobre a exposição de conteúdos "técnicos" centrada nos docentes, independente se ocorrem impactos [e como acontecem] nas aprendizagens ou nos sujeitos. Em geral, segue-se por três a cinco aulas

expondo unilateralmente os conteúdos sem que isso cause nenhum questionamento metodológico e pedagógico ao docente universitário. Os discentes também já incorporam o modelo como algo normal e não apresentam nenhuma demanda em relação a novas metodologias e práticas. Mas refletindo sobre a questão, pode-se inferir que os problemas eclodem de outras formas tais como: desistência, reprovação, dificuldade de aprendizagem, formação desumanizada, ausência de competências cognitivas para resolução de problemas, dentre outras. A crítica não se centra ao uso da metodologia "aula expositiva", que é necessária sob perspectiva dialógica e problematizada. Deve-se questionar os fundamentos que alicerçam essa metodologia de ensino quando é essencialmente baseada na transmissão estabelecida na lógica em que os papéis estão definidos entre o professor que fala, por dominar todo o conhecimento, e o discente que ouve para captar todo o conhecimento. Fica implícito que o processo de ensino-aprendizagem, a relação professor-aluno, o desenvolvimento de competências cognitivas e protagonismo dos discentes não são considerados cenário, afinal o processo é verticalizado no docente.

Refletir que não apenas os estudantes da educação básica precisam de novas estratégias e mediações para efetivar aprendizagens, mas também os discentes das universidades, decorre do fato que ambos são oriundos do mesmo contexto social, cultural e político, bem como em considerar que os universitários advêm da educação básica e chegam "a universidade trazendo novas e diferenciadas experiências em sua história de vida" [Anastasiou; Alves, 2004, p. 69]. Portanto, demanda-se repensar a forma tradicional da relação entre professor, alunos e conhecimento, compreendendo que o objeto do trabalho docente não se limita a transmissão de conteúdo, mas contempla "um processo que envolve um conjunto de pessoas na construção de saberes, seja por adoção, seja por contradição." [Anastasiou; Alves, 2004, p. 69].

Assim, os professores dos professores precisam mediar processos que ofereçam aos discentes a possibilidade de "fazer aula" e não apenas "assistir aula". Anastasiou e Alves [2004] utilizam o termo "estratégias de ensinagem", para englobar tanto a ação de ensinar quanto a de aprender, num processo onde a dialogicidade orienta as ações. Revisar práticas mobilizam esferas que estão além da racionalidade técnica e acadêmica presentes na relação existente na universidade, versam em considerar "o saber de experiência", dando sentido ao que somos e ao que acontece.

Com a finalidade de superar a distância entre as construções pedagógicas requeridas aos estagiários e as desenvolvidas na condição de docente de um curso de licenciatura, surgiu a proposta em estruturar o componente Estágio Supervisionado I/História, com uma metodologia que promovesse o protagonismo dos discentes-estagiários e convertesse as práticas pedagógicas da docente formadora em objeto a ser problematizado e discutido, norteados pelo conceito de *experiência* [Bondía, 2002].

O primeiro passo foi criar estratégias para formar a comunidade de aprendizagem, tencionando romper com paradigmas que estabelecem

relações de poder e hierarquia entre discentes e docentes para valorizar os diferentes saberes dos sujeitos que os detém, com o foco na promoção da protagonismo, na autonomia e na emancipação. Refutou-se decisões unilaterais na condução das ações do componente, considerando todos colaboradores e aprendizes de uma profissão, cuja principal característica é a capacidade de tomar

“decisões de forma autônoma. A aprendizagem do ser profissional se constrói a partir da vivência de tomada de decisões, conscientes, refletidas e fundamentadas, no processo formativo” [Soares; Oliveira, p. 160].

Nesse sentido, foi apresentada a turma a ementa da disciplina para que eles pudessem elaborar proposições de plano para o componente. Os resultados dos discentes foram apresentados, problematizados e comparados com o plano construído pela docente. Desse processo dialógico surgiu o plano da disciplina. Essa ação também foi utilizada para discutir a temática “planejamento”, subsidiada por textos teóricos da área.

Outra estratégia importante na construção da comunidade de aprendizagem foi a construção do contrato didático para descentralizar as decisões da figura do docente, formando e fortalecendo o sentido de grupo. O estabelecimento de um contrato didático, segundo Freitas e Gessinger [2008, p. 60]

“requer uma negociação em que as responsabilidades são compartilhadas, à medida que os alunos se assumem cada vez mais como protagonistas do seu processo de aprendizagem. Para tanto, a explicitação do contrato é fundamental por proporcionar que os alunos compreendam os motivos para estudar determinado conteúdo ou desenvolver uma atividade.”

A construção do contrato didático provocou debates e negociações para estabelecimento dos acordos do que deveriam constar no contrato didático. Uma questão que gerou muitas reflexões e incômodos foi a que tratou sobre como deveriam ser as formações dos grupos para trabalhos: seriam uma escolha do docente? dos discentes? escolhas alternadas? Aleatórias? Sentimentos de exclusão, de inferioridade, de superioridade, falta de alteridade e preconceitos vieram à tona. As dificuldades em negociar foram tão grandes que a turma chegou à conclusão que o melhor a fazer seria “a professora decidir”, evidenciando como as relações de poder estão internalizadas da interação professor-aluno. As reflexões permitiram problematizar as relações interpessoais não apenas no âmbito da turma, mas pensar a realidade da educação básica. Ao criar uma situação que pudessem vivenciar, como discentes, as dificuldades em negociar em um universo composto por adultos, em uma universidade, abriu-se a possibilidade de compreensão da complexidade das relações existentes na educação básica, onde os sujeitos são crianças e jovens. A questão sobre as relações de poder na docência foi tensionada, estimulando-os a se colocarem como docentes diante da situação-problema posta, contudo foi aprofundada teoricamente como um tema específico em outra ação. O

contrato didático acordado resultou no compromisso com as leituras, com as produções, com a aprendizagem e com o outro.

Como posto, o foco esteve no conceito de *experiência*, no mais profundo sentido que a palavra pode ter, com articulação entre as diversas ações, intencionalidades que tinham por objetivos permitir formação de sentidos e a transformação dos sujeitos a partir de uma vivência. Os diários de experiência das aulas, registros onde os discentes refletiam sobre o que e como foram afetados [se foram] nas aulas foi a ferramenta utilizada para provocar a reflexão sobre a *experiência*. Esses escritos foram socializados nas aulas para promover a escuta empática sobre a *experiência* do outro, seus dilemas e objetivos. O “sentir” a aula transmutado em uma escrita reflexiva com avaliações e autoavaliações dos processos de aprendizagem, almejam criar pontes e provocar “desequilíbrios cognitivos”. Pode-se ainda identificar que os diários de experiência produzidos foram acompanhando o crescimento da turma, trazendo novas problematizações e complexidades sobre o exercício da docência, afinal “a experiência do ato de registrar é exercida – como testemunha Paulo Freire – como um apoio à teorização da prática”, e de fato contribui para a promoção da autoria de pensamento.” [Freitas, 2008, p. 120]. Todas as aulas buscaram estabelecer uma relação entre teoria e prática investigativa e dialógica.

Toda trajetória, que envolveu a prática, discussões teóricas e as produções dos diários de experiência das aulas, resultou na produção de Projetos de Docência dos discentes-estagiários, que podem ser definidos como registros reflexivos com dimensões teóricas e prático-vivenciais no âmbito da docência, problematizando os “desequilíbrios cognitivos” provocados pela *experiência*. O projeto de Docência é fundamental para conceber e ressignificar a identidade do docente em toda a sua trajetória, podendo ser revisto constantemente. Investir na sua construção requer complexizar questões como: conceito de docência, de aprendizagem, as relações de poder e afetividades nas relações interpessoais, os compromissos [ou ausência desses] na construção de valores dos profissionais da educação, a concepção de inovação pedagógica e avaliação. É um arcabouço que traz referências sobre intencionalidades docentes e sobre a natureza relacional da docência, pois a sua elaboração implica na necessidade de aspectos éticos. O projeto de docência deve ser entendido como um princípio formativo com grande potência quando articulado ao conceito de *experiência*.

Nos Projetos de Docência dos estagiários da turma de Estágio Supervisionado I, do Curso de História [UNEB/CAMPUS XVIII] é possível identificar compromissos que consideram a inter-relação entre os saberes dos diferentes sujeitos no processo de construção do conhecimento:

“Meu objetivo como professora de História é proporcionar, uma maior relação entre teoria e prática, ou seja, uma maior aproximação entre a formação universitária e a prática de sala de aula. Utilizar as orientações ensinadas na universidade com maior frequência tentando diversificar as metodologias aprendidas, fazendo com que o aluno participe, reflita e

questione o conteúdo aplicado. [Projeto de Docência da estagiária "Estratégia"]"

"O professor transmissor de conhecimentos e o aluno receptor já não condiz com a nova realidade do mundo que estamos inseridos. Fui fruto de uma geração onde os professores eram detentores do conhecimento, e nós alunos meros depósitos. Onde estudar era sinônimo de decorar e repetir o que fora dito, sem lugar para reflexão e muito menos para a crítica. Hoje vejo que o conhecimento é construído a partir da troca, no dia a dia, respeitando as particularidades de cada aluno, ao mesmo tempo que buscamos os instigar a busca do conhecimento. [Projeto de Docência do estagiário "Inovador"]."

"Desejo que os alunos participem das minhas aulas, não sendo apenas espectadores mas que façam parte do processo de ensino. Essa participação deve estar acompanhada de disciplina, visto que a indisciplina é algo que me incomoda bastante. Acredito que ensinar é uma atividade constante e por isso, a relação de professor e aluno deve acontecer sempre embasada pelo respeito, a compreensão, o equilíbrio e parceria. Não quero ser vista como alguém superior ou uma pessoa que sabe tudo, mas sim que os alunos tenham liberdade de me corrigir (claro que com um limite entre algo respeitoso e algo pejorativo), de compreender minhas falhas e que o processo de aprendizagem é mais eficaz quando acontece em conjunto. [Projeto de Docência da estagiária "Autonomia"]."

"Para que o estudante participe ativamente das aulas de História, o planejamento irá considerá-lo como o centro do processo educativo, sendo assim serão evitadas aulas em que o estudante apenas ouve passivamente. É necessário pensar em uma aula que apresente um questionamento ou um problema a ser resolvido pelo estudante e o leve a mobilizar suas explicações sobre o assunto. O estudante deve participar ativamente, observando, registrando, realizando inferências e propondo hipóteses. O importante é que o estudante se sinta motivado. [Projeto de docência da estagiária "Protagonista"]."

"O estudante tem que estar ligado às minhas práticas, não como obrigação, mas digo um ser incluso e atuante dentro dos assuntos, que não seja invisível ou pacífico, mas que ele possa compreender que sua opinião e vivência têm lugar no âmbito escolar. Educar, a partir da interação do aluno com o "processo de ensino e aprendizagem, no qual o professor assume um papel de orientador e o aluno é percebido em sua singularidade." [Almeida, 2014). O fundamento de minha utopia da relação professor-aluno é poder trazer propostas dialógicas que, onde o professor atua como mediador do conhecimento e assume um papel humanizado e acaba por ganhar seus estudantes. [Projeto de Docência da estagiária "Experiência"]"

Os trechos dos Projetos de Docência perspectivam profissionais que reconhecem a importância da autonomia, da capacidade de resolver problemas complexos e da necessidade de uma atuação profissional comprometida socialmente. Também é possível inferir que no exercício da

docência buscarão oportunizar aos discentes experienciar "*ensinagens*", que contribuam para a ampliação da consciência histórica de crianças e jovens, mediando leituras críticas do mundo.

Conclusões

Desenvolver práticas com foco na autonomia dos sujeitos é um desafio. Entretanto, acredita-se que essa é uma alternativa viável para o redimensionamento das diretrizes formativas de professores- o docente formador e o docente em formação inicial. Não é possível trilhar outro caminho, visto que a formação é sempre a autoformação. Problematizar a relação entre a escola, a comunidade escolar e os saberes acadêmicos, superando modelos de formação pautados em instrumentalização técnica, é urgente, tão quanto superar a perspectiva em que o profissional fica reduzido a aspectos exclusivamente práticos e reprodutivistas.

REFERÊNCIAS

Sandra Regina Mendes- Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade [Universidade do Sudoeste da Bahia-UESB]. Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia [UNEB/Campus XVIII/Eunápolis], Colegiado de História, ministra componentes curriculares na área de Ensino de História e Estágio Supervisionado.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Passate. Processos de ensinagem na universidade: pressupostos de estratégias de trabalho em aula. 3. Ed. Joiville, SC: UNIVILLE, 2004.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação, jan/fev/mar/abr, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1997

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Diário de aula. In: A gestão da aula universitária na PUCRS. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de; GESSINGER, Maria Rosana. A gestão da aula universitária na PUCRS. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

LUCARELLI, Elisa. Pedagogia Universitária e Inovação. In: CUNHA, Maria Isabel da [Org.]. Reflexões e práticas em pedagogia universitária. Campinas, SP: Papyrus, 2007, pp.75-91.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. "Mas não somente assim!" leitores, autores, aulas como texto e ensino-aprendizagem em História. Disponível em: [www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/v. 11, n. 21, 27/06/2007](http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/v.11,n.21,27/06/2007). Acesso em: 20/12/2012.

MONTEIRO, A. Reis. Profissão docente: profissionalidade e autorregulação. São Paulo: Cortez, 2015. [Introdução, capítulos 1 e 2]

SOARES, Sandra Regina; OLIVEIRA, Ana Lise. Relações de poder no exercício da docência universitária. In, SOARES, Sandra Regina e MARTINS, Ediva de Sousa. [Orgs.] Qualidade do ensino: tensões e desafios para os docentes universitários na contemporaneidade. Salvador: EDUFBA, 2014. P. 145-172.

SOARES, Sandra Regina. A pesquisa como princípio formativo: experiência em uma disciplina de pós-graduação. SOARES, Sandra Regina; SOARES, Ilma Fernandes; BARREIRO, Mariana Soledade.[orgs.]. Ensino para a autonomia: inovando a formação profissional. Salvador: EDUNEB, 2013, p. 23-52

SOBANSKI, Adriane de Quadros; CHAVES, Edilson Aparecido; BERTOLONI, João Luis da Silva; FRONZA, Marcelo. Ensinar e aprender História: História em quadrinhos e canções. Curitiba: Base Editoria, 2010.

A GUIA DA COMPREENSÃO DA IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA ORAL NO ENSINO DE HISTÓRIA

Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo

Partimos do princípio de que uma das preocupações dos professores de História atualmente está no fato de que os alunos, muitas vezes, não entendem os motivos do por que estudam História, e para nosso entendimento, isso ocorre pelo fato dos mesmos não se perceberem inseridos no contexto histórico, pois a História transmitida em sala de aula acaba sendo de fatos que passam a ser decorados sem conexão com seu contexto histórico no qual o aluno está inserido.

Tal fato contribui para o desafio constante dos professores de História, quando se sentem obrigados a propiciar aos alunos uma compreensão de que a história é real e relacional com os acontecimentos do dia a dia, através das características políticas, econômicas, culturais e sociais.

No entanto, as transformações no campo da historiografia contribuíram para uma nova forma de se conceber o ensino de História, com a possibilidade de se abordar a história oral no contexto escolar, dessa forma o professor de história da educação básica passa a ser um mediador do saber escolar, pois a cada aula traz possibilidades de levar ao aluno ao conhecimento relacional entre o fato ocorrido e o acontecimento presente, através dos alunos e de outros sujeitos históricos.

A História Oral é referência nos Parâmetros Curriculares Nacionais [1997] quando identifica a História como movimento social e memória difundida socialmente, cujo discurso é construído sobre o passado e o presente, de memórias diferenciadas de grupos sociais e da valorização do saber, das vivências e das interpretações feitas pelos próprios alunos, que dessa forma se tornam protagonistas da sua história.

Segundo os PCN de História [1997, p.20]:

“A História tem permanecido no currículo das escolas, constituindo o que se chama de saber histórico escolar, o qual no confronto com a realidade social e com valores e anseios das novas gerações o saber histórico escolar tem mantido tradições, tem reformulado conteúdos, abordagens, métodos, materiais didáticos e algumas de suas finalidades educacionais e sociais”.

Nessa perspectiva o ensino e aprendizagem da História Oral se configuram como um espaço de reflexão crítica acerca da realidade, apresentando as relações que ali se estabelecem na realidade mais próxima. Segundo Bittencourt [2007, p.12]:

“Analisar historicamente os acontecimentos, proporciona uma visão crítica sobre os fatos de suas vidas, contribuindo para uma mudança de atitude com relação à própria vida assim o ensino da história oral trata das especificidades das localidades, um cotidiano que eles conhecem e, assim,

estudar e relacionar os acontecimentos locais com os acontecimentos globais”.

A História Oral na visão da autora passa a ser utilizada a partir dos anos 1950, com a invenção e difusão do gravador a fita na Europa, América do Norte e América Central por historiadores, antropólogos, cientistas políticos, sociólogos, pedagogos, teóricos da literatura, psicólogos e outros profissionais que adquirem relatos orais como fontes para a compreensão do passado, ao lado de outros documentos, como fotografias e documentos escritos.

E ainda segundo Bittencourt [2007]:

“O uso da história oral pode ser compreendido como uma metodologia, uma técnica, e uma disciplina”. Porém, segundo a referida autora, independente de como é utilizada, é essencial que se faça uma pesquisa e o levantamento de dados, a elaboração de roteiros e entrevistas antes de se fazer o trabalho de campo. Nesse sentido, destaca Bittencourt [2007] que apesar de alguns pesquisadores a considerem uma metodologia, ela também é entendida como uma técnica e uma disciplina. A discussão de um status que a defina é uma questão muito comum no campo de estudo que desvenda as possibilidades de utilização.

Os pesquisadores que interpretam a história oral como metodologia entende que ela é uma ponte entre a teoria e a prática, que estabelece e ordena procedimentos de trabalho, como os tipos de entrevista e suas implicações para a pesquisa, as possibilidades de transcrição das fitas gravadas, as maneiras de lidar com os entrevistados.

Com isso, se cria uma nova definição de se fazer história, através do contato direto da fonte histórica, é possível por meios metodológicos definidos como depoimento oral [que busca através do depoimento do entrevistado, elucidar a problemática de interesse], história da vida [que consiste em ouvir a própria história do entrevistado, para que se possam absorver em algum dado momento, as informações necessárias para desenvolver seu estudo] e, relato de vida [que nada mais é que desenvolver o mesmo processo do método da história oral, porém, tendo um objeto específico a ser considerado durante seu relato].

Os que a entendem como técnica geralmente se preocupam com gravações, transcrições de entrevistas e formas de transcrição de fitas, além de modelos de organização de acervos. A história oral dentro desse contexto é um conjunto de procedimentos técnicos para a utilização do gravador em pesquisa e para conservação de fitas de gravação, sendo um produto do cruzamento da tecnologia do século XX com a curiosidade humana.

Os que a consideram a História Oral como disciplina acreditam que ela iniciou técnicas de pesquisa, procedimentos metodológicos singulares e um conjunto próprio de conceitos. Esses pesquisadores não dissociam a história oral como teoria. Na verdade, reconhecem que ela é uma área de estudos

com objetivo próprio e capacidade de gerar soluções teóricas para questões surgidas na prática.

Para Abud [2010] a História Oral se mostra inovadora ao dar atenção especial a pessoas que são consideradas excluídas da história, como por exemplo, o proletariado, as mulheres e os idosos, à história do cotidiano e vida privada, à história local e enraizada, além de possuir abordagens que priorizam uma história próxima e comum a qualquer pessoa, que foca as diferentes maneiras de ver e sentir, numa perspectiva da micro história. Entretanto, a credibilidade das fontes orais é regularmente questionada.

No entendimento de Lozano [1994, p.34]:

“O que poderia ser percebido como um problema acaba se transformando em um recurso, uma vez que o próprio entrevistador, no ato de produção da narrativa histórica, não deixa de produzir uma versão do que entendeu ter acontecido”, pois, mesmo quando o pesquisador tem a certeza de que o entrevistado está mentindo conscientemente, cabe a ele, entrevistador, tentar entender as razões da "mentira", ou seja, quais os motivos que estão levando a pessoa a mentir, podendo ser aplicado o mesmo no caso da ilusão biográfica, quando o indivíduo faz uma produção artificial de si mesmo.

Para Verena [2005] outra forte crítica à fidedignidade das fontes orais é a que elas são carregadas de subjetividade e essa subjetividade muitas vezes é percebida, mas é ela que muitas vezes faz a diferença, pois as fontes orais nos contam não apenas o que um povo ou um indivíduo fez, mas também os seus anseios, o que acreditavam estar fazendo ou fizeram.

Uma das grandes tarefas do professor de História é levar ao aluno a compreensão de que a história não é algo que está simplesmente no passado e não se relaciona com o presente e terá efeitos no futuro, cabe ao professor levar o aluno a uma tomada de consciência histórica em conformidade com o que Schmidt & Cainelli [2004, p.12] alertam:

“A história oral em sala de aula pode contribuir para a percepção de que o educando seria partícipe da história, tornando assim, a história parte integrante de sua própria vida e estas ações se refletem na instituição escolar, no aluno e na sociedade em geral sendo um mediador de conhecimento”.

Nesse sentido, o professor de História deve possibilitar aos alunos a compreensão de que a história está presente no nosso cotidiano, tanto que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDB]- Lei nº 9.394/96 – no seu artigo 26, coloca que a parte diversificada dos currículos do ensino fundamental e médio deve observar as características regionais e locais da sociedade e da cultura, ou seja, valorizar o estudo do meio, ou seja, possibilitando aos alunos serem indagadores sobre o mundo de que fazem parte.

Este parâmetro contribui para o desenvolvimento de metodologia e estratégias para uma maior compreensão da história oral, valorizando a memória dos sujeitos históricos que constroem suas histórias diariamente, pois história oral permite que possamos dar vozes aqueles autores que estiveram marginalizados pela história oficial [Delgado, 2006].

Nesse aspecto, apontam os PCN [1997, p.17] que:

“Para realizar estudos, pesquisas e trabalhos os alunos devem desenvolver interesse pelo estudo da História; valorizando a diversidade cultural, formando critérios éticos fundados no respeito ao outro; demonstrem suas reflexões sobre temas históricos e questões do presente; valorizem a preservação do patrimônio sociocultural; acreditem no debate e na discussão como forma de crescimento intelectual, amadurecimento psicológico e prática de estudo; demonstrem interesse na pesquisa em diferentes fontes impressas, orais, iconográficas, eletrônicas e tenham uma postura colaborativa no seu grupo-classe e na relação com o professor; demonstrem a compreensão que constroem para as relações sociais e para os valores e interesses dos grupos nelas envolvidos; expressem e testem explicações para os acontecimentos históricos”.

Ou seja, segundo Ferreira & Amado [1996] “adquiram o poder de reconhecer-se como agente participativo e transformador da sua história local e nacional, que possa gerar o interesse e a valorização da mesma facilitando a aprendizagem”, uma ferramenta de facilitação no processo de ensino sendo que o entendimento das origens e raízes fazendo com que o aluno se sinta realmente agente participativo do seu processo histórico.

No Brasil, segundo Meihy [1996] a metodologia foi introduzida na década de 1970, quando foi criado o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil [CPDOC] e seguido do Programa de História Oral do CPDOC a partir dos anos 1990. Em 1994, foi criada a Associação Brasileira de História Oral, que congrega membros de todas as regiões do país, se reunindo periodicamente em encontros regionais e nacionais, e editando uma revista e um boletim.

Em 1996, foi criada a Associação Internacional de História Oral, que realiza congressos bianuais e também edita uma revista e um boletim. No mundo inteiro é intensa a publicação de livros, revistas especializadas e artigos sobre história oral. Há inúmeros programas e pesquisas que utilizam os relatos pessoais sobre o passado para o estudo dos mais variados temas.

Entendemos que o trabalho com a História oral compreende todo um conjunto de atividades anteriores e posteriores à gravação dos depoimentos. Exige, antes, a pesquisa e o levantamento de dados para a preparação dos roteiros das entrevistas. Quando a pesquisa é feita por uma instituição que visa a constituir um acervo de depoimentos aberto ao público, é necessário cuidar da duplicação das gravações, da conservação e do tratamento do material gravado. Quando é fruto de um trabalho individual que objetiva conhecer histórias de vida ou memória coletiva deve

sempre estar atenta à pesquisa, a compreensão dos fatos, a contextualização dos eventos e a verdade que emana da fala dos seus entrevistados.

A utilização da história oral no ensino de História se torna cada vez mais necessária, favorecendo a formação de alunos capazes de valorizar memórias e lembranças de uma sociedade tornando o professor um profissional que deve buscar o enriquecimento de sua base teórica e metodológica, para orientar um processo de ensino-aprendizagem significativo. Neste contexto o papel do professor é fundamental na construção da história oral uma vez que a história tem como papel central a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e praxes individual e coletiva.

REFERÊNCIAS

Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo – Licenciada em História pela Universidade Federal do Maranhão [UFMA]. E-mail: bomfarao@hotmail.com

Bibliográficas

- ABUD, Katia [et al]. Ensino de história. São Paulo: Cengage Learning, Coleção ideias e ação, 2010. [Livro]
- ALBERTI, Verena. Manual de história oral. FGV Editora, 2005. [Livro]
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes [org]. O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2007 – [repensando o Ensino] [Livro]
- BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. História. MEC, 1997. [Lei]
- DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. História Oral: memória, tempo, identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. [Livro]
- FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. Usos & abusos da história oral. FGV Editora, 1996. [Livro]
- LOZANO. Aceves; EDUARDO, Jorge. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. História e Fonte Oral. Barcelona, Universidade de Barcelona. 1994, [Livro].
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. [Re] introduzindo a história oral no Brasil. USP, 1996. [Livro]
- SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M.. Ensinar História. São Paulo: Scipione, 2004. [Pensamento e Ação no Magistério]. [Livro]

O USO DA HISTÓRIA COMPARADA COMO METODOLOGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM PARA ALUNOS DO NÍVEL BÁSICO

Victor Gabriel de Jesus Santos David Costa

448

O presente artigo visa debater um dos ramos da historiografia, que mais sendo utilizado nos últimos tempo, trata-se da utilização dos instrumentos de investigação da História Comparada. Nesse trabalho será compreendido algumas pontuações teóricas que explicam determinados conceitos sobre tal campo historiográfico, bem como a problematização de questões que refletem a importância do “fazer comparativo” no processo de assimilação de conteúdos com nível de abstração complexa, para alunos do nível básico, mais especificamente, para o terceiro ano do ensino médio. O objetivo central desta proposta pedagógica é produzir um arcabouço teórico/metodológico que permita a construção de aulas inovadoras e acessíveis, tendo como característica central, o uso de debates acadêmicos didaticamente dinamizados nas salas de aulas. No final da apresentação, será exposto um micro plano de aula, com o intuito de melhor elucidar as intenções do presente artigo. Esse trabalho será metodologicamente exemplificado com temáticas relacionadas sobre os casos do governo ditatorial brasileiro de 1964 a 1985, e do regime autoritário Estado Novista, em Portugal, entre os anos de 1933 a 1974.

Vale ressaltar que este recorte temático não é alheio à análise do presente artigo. A própria produção deste material pedagógico é uma adaptação de um projeto de iniciação científica, da Universidade Estadual do Maranhão [UEMA], fomentado pela Fundação de Amparo ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão [FAPEMA], do ano de 2019, com o título: “A cobertura dos jornais *Jornal do Brasil*, *O Estado do Maranhão* e *Diário de Lisboa* sobre os movimentos rurais luso-brasileiros: os casos da Revolução Agrária do Alentejo e da Guerrilha do Araguaia [1972-1976]” de autoria própria, e orientado pela Profa. Dra. Monica Piccolo [UEMA].

O experimento da comparação: Uma breve explanação sobre o uso da História Comparada.

Será com as experiências traumáticas da primeira e da segunda guerra mundial que se seguirá um certo “mal estar” dos historiadores, perante a devastação humana cometida pela construção de narrativas ultra nacionalistas [BARROS, 2007]. Com a intenção de fugir dessa cólera exposta, profissionais da história buscaram saídas que ultrapassassem essa fronteira. Nessas circunstâncias, historiadores e sociólogos começaram a introduzir em seus estudos, uma metodologia de análise voltada para o olhar crítico de múltiplas sociedades, buscando não só as similitudes, como também as diferenças:

“Comparar, era de algum modo abrir-se para o diálogo, romper o isolamento, contrapor um elemento de ‘humanidade’ ao mero orgulho nacional, e, por fim, questionar a intolerância recíproca entre os homens – esta que logo seria coroada com a explosão da primeira bomba atômica” [BARROS, 2007, p. 9].

Com Marc Bloch [1930], Febvre [1930] e tantos outros, serão postulados os traços epistemológicos da História Comparada, que acabaram por denotar as diferenças entre essa singular metodologia de se pensar múltiplas questões políticas, econômicas e sociais, daquilo que é posto como um tipo de “comparativismo histórico”, sendo este um instrumento que é utilizado no campo da História Comparada, já que o uso da comparação faz parte das estruturas investigativas de todo historiador. Assim sendo, para pensar tal metodologia faz-se necessário utilizar um organizado modelo de análise comparativa, que vá para além do intuitivo, com rigidez nos modos de observação dos acontecimentos, e com objetivos bem definidos, tratando-se, assim, não somente de instrumentalização investigativa, mas, sim, da especificação de uma área própria da historiografia.

Como salienta José D’ Assunção Barros, “[...] a História Comparada, antes do mais, seria uma modalidade historiográfica que atua de forma simultânea e integradora sobre campos de observação diferenciados e bem delimitados – campos, a bem dizer, que ela mesma constitui e delinea” [BARROS, 2007, pp. 12-13].

Barros [2007] afirma que o Comparativismo Histórico é um método historiográfico que se torna muito importante para o trabalho no campo da História Comparada, sendo esta última, considerada uma modalidade exclusiva da história. O autor salienta que o comparativismo surgiu como necessidade para que as fontes fossem melhor problematizadas. Sendo tais ausentes, também poderiam ser supridas pelo método análogo do historiador. O uso da comparação, portanto, é intrínseco ao fazer historiográfico, visto que, mesmo ao lendo um texto, e analisando uma fonte, já estamos indiretamente comparando-os com outros que nos permitam a melhor compreensão de suas significações: “A analogia mostra-se aqui uma faca de dois gumes: se por um lado pode levar o historiador ao erro do anacronismo nos casos em que este se vê tentado a comparar o incomparável, por outro lado, sem ela não vive o fazer historiográfico” [BARROS, 2017, p. 16].

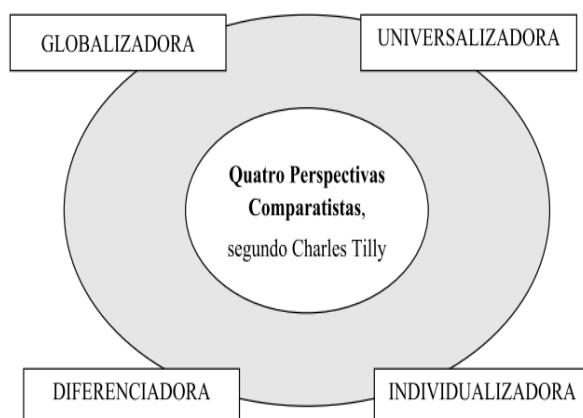
Além disso, o autor enfatiza que a estrutura das escalas de observação é de suma importância para o desdobramento do método da história comparada. Faz-se necessário definir os limites da investigação, ou seja, [...] o homem como microcosmo, a família, a vizinhança, o local, o regional, o nacional, a civilização, a rede de relações internacionalizadas ou mundializadas” [BARROS, 2007, p. 16.]. Estes pontos culminam na organização de informações que permitem a análise de dados adquiridos entre dois ou mais planos.

Por fim, será explanado o modelo de observação que se seguirá no processo de análise para a construção do micro plano de aula já mencionado. Barros [2007] cita um dos principais métodos de observação propostos desde a primeira perspectiva organizada por Bloch: o modelo de comparação de Charles Tilly.

O modelo de Observação e Comparação de Charles Tilly [1966;1975]

O modelo de observação de Charles Tilly [1966; 1975] para a História Comparada consiste na organização de um encadeamento de pontos, postos em quatro abordagens comparativas distintas, e conectadas, sendo elas: (i) a *Individualizadora*, que consiste na identificação de singularidades políticas, sociais, culturais, econômicas, etc., através da busca minuciosa por fatores histórico-sociais comuns; (ii) a abordagem *Diferenciadora*, que enfatiza na manipulação do historiador ao colocar um certo conjunto de variáveis, sendo estas, pontos de acessos que sirvam para a gerência da comparação. Nesse momento se fará conclusões sobre as diferenças de cada uma, de acordo com as pontuações já estabelecidas; (iii) na análise *universalizadora*, propõe-se encontrar os elementos comuns entre todos os dados alcançados. Exemplificando: ao investigar momentos revolucionários, tenta-se enquadrá-los em uma mesma perspectiva grupal, a fim de encontrar as condições necessárias e suficientes que os levaram a condicionar tal revolução como meio necessário perante as circunstâncias próprias de suas sociedades. Dessa forma, o fracasso de outros processos revolucionários também se encaixa para a reafirmação de tais hipóteses. (iv) Por fim, tem-se a *globalizadora*, que coloca vários casos em uma mesma estrutura de análise para que seja possível compreendê-los, dando-lhes sentido. A exemplo desta estrutura tem-se a identificação dos modos de produção postulados pelo Materialismo Histórico [TILLY, 1966;1975, *apud* BARROS, 2016].

A seguir, um esquema sobre as perspectivas comparativas de Charles Tilly:



Fonte: BARROS, José d' Assunção. "História Comparada. um novo modo de ver e fazer a história". In Revista de História Comparada, vol. 1, n.º 1, 2007,p. 19.

Colocando em prática: Comparando a ditadura brasileira e o regime estado novista.

Para que seja possível o uso do método comparativo acerca das tuas temáticas citadas anteriormente, é preciso entender os processos históricos de cada evento político-social, no Brasil e em Portugal. Obviamente que não será possível explanar de forma totalizante os pormenores de cada

contexto, mas, será através da explanação a seguir que será introduzido o método de Charles Tilly e, por fim, colocado em prática de forma didático-pedagógica para alunos do ensino médio. A seguir, uma breve contextualização dos processos ditatoriais luso-brasileiro.

Contextualizando o regime do Estado Novo, em Portugal, de 1933 a 1974

Em 1926, Portugal passava por uma das piores crises políticas, econômicas e sociais da história de sua república. Os pressupostos constitucionais, e as dinâmicas legais do parlamento português eram sumariamente bombardeados por dúvidas sobre a sua real legitimidade enquanto instituição que alicerçava os instrumentos legais republicanos. No dia 28 de maio, o general Gomes da Costa consumou o golpe militar de “libertação da pátria”, iniciando assim, o novo momento político do país, baseado no fechamento do parlamento e orquestrando o novo regime autoritário [ROSAS, 2001].

Durante os anos de 1928 a 1930, Antônio Oliveira Salazar, chegou à liderança do ministério das finanças. O ex professor catedrático de Economia Social da Universidade de Coimbra, ganhou importante prestígio durante seu mandato ministerial, chegando a ser ovacionado como “salvador das finanças” portuguesas, pelo seu idealismo estadista nacionalista, baseado na corrente corporativista e protecionista. Em 1932, Salazar recebe as titulações da grã-cruz da Ordem do Império Colonial e a grã-cruz da Ordem Militar da Torre e espada, do Valor, Lealdade e Mérito, transformando-se em uma personalidade respeitada perante a comunidade militar, cristã e da grande maioria da população lusa. Nesse mesmo ano é publicado o projeto de uma nova constituição, que fora aprovada em 1933. A partir de tal Constituição, Salazar funda o Estado Novista português, baseado no corporativismo, com ideologia vinculada ao conservadorismo católico-cristão. Nessas circunstâncias, o Parlamento tem seus instrumentos legislativos limitados, e subjugados pelo poder executivo, norteados pela liderança de Salazar. Dessa forma, como assinala Pinto [2010]:

“Se em termos de princípios constitucionais o salazarismo se pretendeu não ditatorial, porque respeitador da diversidade de poderes e partidário do controlo constitucional do Executivo, na prática, o Estado Novo passou da subordinação excessiva do Governo ao Parlamento, cujos efeitos negativos a Primeira República demonstrara à sociedade, para o endeusamento do Governo e da figura do seu presidente” [PINTO, 2010, p 34].

Com toda essa base constitucional e de apoio social, somado às negociações com determinadas frações burguesas dominantes [o apoio dos proprietários de terra será de suma importância para a mecânica de seu mandato, devido a essencialidade rural do país], o governo instaurou os programas de vigilância e monitoramento das ações subversivas, que poderiam ameaçar a hegemonia do regime salazarista. O órgão da Polícia de Vigilância e Defesa do Estado [PVDE], rebatizado em 1945 como Polícia Internacional de Defesa do Estado [PIDE], tinha um aparato repressivo

extremamente organizado e bem delineado para que nenhuma movimentação contrarrevolucionária entrasse em vigor.

Em 1968, Salazar sofre um acidente doméstico, e logo vem a falecer, dando fim ao seu governo, porém, sem interromper as estruturas opressoras do Estado Novo. Nesse mesmo ano, Marcelo Caetano assume o poder executivo e chega como promessa para a implantação de uma reforma econômica de cunho liberal, bem como, acreditava-se no aumento dos direitos constitucionais de parte da oposição, quando foram lhes concedido chances para concorrer às eleições legislativas de 1969. No entanto, a comunidade do empresariado conservador logo interrompe qualquer tipo de abertura da economia nacional, e as próprias chances dos partidos oposicionistas foram abafadas pela não permissão de suas participações na construção de novas diretrizes e decretos legislativos. A opressão e censura continuaram sendo um dos “carros-chefes” do governo, com a única mudança de nomenclaturas, como a nova nomeação para a polícia política, de Polícia Internacional de Defesa do Estado [PIDE], para Direção Geral de Segurança [DGS].

No dia 25 de Abril de 1974, acontece a famosa Primavera dos Cravos, dia histórico que pôs fim à ditadura Estado Novista. De acordo com Pinto [2010], parte dos organismo governativos que sustentavam o controle político e social do regime estavam quase desfragmentados, o exército começara a pluralizar o oficialato, a partir de novos líderes militares que tinham uma visão da realidade nacional completamente diferente da geração mais antiga que ocupava os comandos superiores. E, por fim, a mais importante de todas as esferas que se opôs ao Estado Novo; a onda revolucionária da população que já não aguentava mais o autoritarismo vigente. O Partido Comunista Português [PCP] [partido brutalmente perseguido pelo regime], juntamente com o Movimento das Forças Armadas [MFA] transformaram-se em duas grandes balizas para o restabelecimento democrático. Aqueles que torturaram e destituíram o Estado de Direito, foram punidos. E os presos políticos que estavam no exílio retornaram à sua terra natal.

Contextualizando o governo ditatorial brasileiro, de 1964 a 1985.

Em 1961, com a renúncia de Jânio Quadros, João Goulart [“Jango”] assume a presidência do Brasil. No entanto, a personalidade de “Jango” contrastava com os interesses do empresariado brasileiro, que eram contra as reformas de base. Estas tinham como intenção, reduzir a concentração de renda e de terras, de uma minoria de grandes latifundiários do país. Além disso, uma das justificativas infundadas sobre a instalação do regime autoritário, foi uma provável “ameaça” comunista, que era enaltecida devido as propostas do governo janguista, já mencionadas, e de certas aproximações políticas com Cuba e a União Soviética. Essa narrativa era intensificada devido o processo de bipolarização político-econômica que o mundo estava passando, no qual Estados Unidos e a União Soviética consolidavam-se como as nações mais poderosas do globo.

Dessa forma, para combater os subversivos, a ditadura acabou por consolidar um aparato repressivo e informativo de alta tecnologia. A coleta de informação e os estudos avançados sobre o sistema político-econômico do Brasil no antes e durante do regime são oriundos de uma articulação da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento [DSND], tendo como sua formuladora a Escola Superior de Guerras [ESG] que juntamente aos Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais [IPES] e Instituto Brasileiro de Ação Democrática [IBAD] desenvolveram “[...] o estabelecimento e avaliação dos comportamentos estruturais do Estado, fornecendo elementos para o desenvolvimento de metas e planejamento administrativos periódicos.” [ALVES, 1984, p. 35].

Além destes, o Serviço Nacional de Informação [SNI] foi criado dentro do ideário ideológico da Segurança Nacional, e tinha como pressuposto primordial o fornecimento de informações para o poder executivo do país, e posteriormente, para um amontoado de órgãos espalhados por todas as esferas burocráticas do regime.

Com o passar do tempo fez-se necessária uma estruturação mais complexa do aparato informativo, que agora precisava de uma conexão com os complexos do aparelhamento repressivo [FICO, 2001]. A partir de 1970, criou-se o SISNI [Sistema Nacional de Informação], tendo o SNI como seu principal órgão sistêmico. Desta forma, com o aprimoramento de tal aparato consolidou-se a possibilidade de um sistema que comportasse dentro de si todos os órgãos de informação que funcionavam em todo o território nacional.

Além da complexa teia de informações, os ditadores criaram os Centro de Operações de Defesa Interna [CODI] e Destacamento de Operações Internas [DOI], tornando-se órgãos nucleares do Sistema de Segurança Interna Nacional [SISSEGIN]. Com isso, “ambos os sistemas estruturavam-se numa profusão de siglas e cadeias hierárquicas, que carregavam para si elevados investimentos governamentais na forma de recursos materiais e humanos, liberdade de ação e poder decisório”. [BORGES e BARRETO, 2016, p. 118].

Todos esses fatores que possibilitaram a estruturação do consenso na sociedade civil [a ideia de uma ditadura necessária para o desenvolvimento político-econômico do país], começam a passar por uma transição “lenta, gradual e segura” a partir de 1974, graças a um novo momento político que surgiu no Brasil, derivado de algumas questões que, segundo o autor Francisco Carlos Teixeira da Silva [2003], seriam; i] a pressão política internacional, oriunda da ação do então presidente norte-americano Jimmy Carter, eleito em 1979, de colocar em sua pauta governamental questões como a defesa dos direitos humanos, quebrando então, um apoio histórico dos Estados Unidos para várias ditaduras na América Latina; ii] em uma conjuntura interna, o projeto de implantar no Brasil a volta do Estado de Direito, derivado das ações dos Generais Geisel e Golbery e, iii] o momento de maior intensificação organizacional da oposição ainda consentida,

representada pelo Movimento Democrático Brasileiro [MDB] [SILVA, 2003, p.247].

Dessa forma, o processo de abertura política da ditadura foi totalmente pactuado, e aqueles que torturaram, mataram em nome do Estado, acabaram sendo perdoados pela Lei de Anistia, de 1979, que perdoou parte dos presos políticos, e a quase totalidade dos agentes torturadores. Construindo, mais do que uma redemocratização, uma grande nuvem de silenciamento e esquecimento.

Juntando os pontos: Micro plano de aula, a partir da metodologia de análise comparativa de Charles Tilly.

Para o desenvolvimento do plano de aula, tem-se, para além do conteúdo sobre os dois regimes ditatoriais, objetivos que permitam ao aluno: i] discutir questões que envolvam os conceitos de democracia e ditadura; ii] analisar criticamente as estruturas repressivas e informativas dos dois regimes; iii] trabalhar comparativamente os processos de abertura política; iv] perceber as narrativas que justificaram as instaurações das duas ditaduras; v] identificar classes, sujeitos, instituições, e movimentos sociais que apoiaram os ditadores.

A metodologia tem como plano norteador as perspectivas comparativas de Charles Tilly [1966; 1975]. Dessa forma, a aula será dividida a partir das seguintes etapas; a] "Individualizadora", no qual será questionado aos alunos, quais são os pontos em comum dos dois regimes [ex: a criação de uma justificativa anticomunista para implantação do regime, bem como, a elaboração de aparatos repressivos e informativos para a manutenção das ditaduras, etc.]. A partir desse momento, o aluno conseguirá observar, através das similitudes já problematizadas, questões que diferenciem os dois regimes autoritários. Assim sendo, a etapa b] "diferenciadora", servirá para o apontamento de questões que permitam ao alunos assimilar os dois processos históricos, através de variáveis organizadas pelo professor [ex: como foram os processos de abertura política de ambas as ditaduras?; quem se beneficiou com o fechamento das duas estruturas ditatoriais?, entre outros]. Na etapa c] "universalizadora", o professor explicitará questões que globalizem ambas as esferas político-sociais analisadas [ex: o contexto político-econômico dos dois países, que passavam, na época, por um grande atraso industrial, derivado de suas essencialidades rurais. Logo, os proprietários de terras, tornavam-se as grandes figuras que impulsionaram e manusearam as ditaduras].

Considerações finais

Este trabalho foi desenvolvido para o enriquecimento de análises pedagógicas acerca da disciplina de história, visando alcançar a comunidade docente que tanto sofre com o crescente desmantelamento da educação, derivado do atual momento político-social brasileiro. Sabe-se o quão difícil é para os professores [as] da rede básica de ensino, manterem-se atualizados [as] cientificamente dos debates academicistas, diante da rotina, às vezes, desumana, nas escolas públicas e particulares brasileiras, juntamente com o baixíssimo salário que lhes são oferecidos. Dessa forma,

além de tentar problematizar um ramo bastante polêmico, e muito discutido atualmente nos grandes centros acadêmicos, proponho um debate voltado para dois processos históricos traumáticos de duas democracias bombardeadas durante o século XX. Trata-se de um trabalho que visa analisar duas ditaduras sangrentas, na intenção de compara-las, e problematizar aspectos ainda velados no seio do senso comum.

Referências

Victor Gabriel de Jesus Santos David Costa é graduando do curso de Licenciatura em História pela Universidade Estadual do Maranhão [UEMA]. Membro do Núcleo de Pesquisa em História Contemporânea [NUPEHIC]. Estagiário do Centro de Referência e Vivência Casa do Tambor de Crioula. Orientando da Profa. Dra. Monica Piccolo.

ALVES, Maria Helena Moreira. "Estado e oposição no Brasil (1964-1984)". Petrópolis: Editora Vozes, 1984.

BARROS, José d' Assunção. "História Comparada. um novo modo de ver e fazer a história". In Revista de História Comparada, vol. 1, n.º 1, 2007.

FICO, Carlos. "Como Eles Agiam – os subterrâneos da ditadura militar: espionagem e polícia política". Rio de Janeiro: Record, 2001.

PINTO, Dora Marisa Gomes. "Ensaio sobre a evolução política do Estado Novo". Dissertação de mestrado. Porto. 2010.

ROSAS, Fernando. "O salazarismo e o homem novo: ensaio sobre o Estado Novo e a questão do totalitarismo". in Análise Social, vol. XXXV (157), 2001. disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos>. [Consultado em 13-08-2019].

PINTO, Dora Marisa Gomes. "Ensaio sobre a evolução política do Estado Novo". Dissertação de mestrado. Porto. 2010.

TILLY, Charles. "Coerção, capital e estados europeus". São Paulo: EDUSP, 1996.

TILLY, Charles. "The Formation of National States". in Western Europe. Princeton: Princeton University Press, 1975.

ENSINO DE HISTÓRIA, CIÊNCIA E SOCIEDADE: A SALA DE AULA COMO LOCAL DE CONHECIMENTO CIENTÍFICO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Wendell dos Reis Veloso

456

“A História é um caminho para a utopia. Não no sentido de um ideal inatingível, mas no de manter viva a esperança. Ontem semeamos a realidade de hoje; hoje semeamos a de amanhã. A História pode nos ajudar a realizar essa semeadura com lucidez, anunciando um futuro mais justo e fraterno” [Boschi, 2007, p. 69].

A afirmação de Caio César Boschi nos permite enumerar alguns pressupostos que guiam as reflexões presentes neste texto. De partida nos colocamos contrários à concepção de conhecimento histórico escolar como mera descrição de caráter narrativo de fatos. Ressalta-se, contudo, que não tencionamos negar a descrição como uma das etapas da produção de conhecimento histórico, mas sim afirmar a necessidade de transcender à mera descrição para, então, empreender análises explicativas sobre o *real*. Embora esta afirmação possa parecer deveras óbvia, não é incomum em obras didáticas seções inteiras dedicadas, por exemplo, aos aspectos culturais de uma sociedade na qual encontramos nada mais que narrações descritivas de, em geral, aspectos artísticos da mesma. Tal concepção de aspectos culturais está ligada a uma concepção restrita de *cultura* em detrimento da sua compreensão em um sentido alargado, ao ponto dela se confundir com o *simbólico* e com as *práticas sociais*.

Nossa proposta tem por base, por sua vez, a afirmação da escola como local de produção de conhecimento científico, o qual, por sua vez, objetiva reverberar em reflexões críticas e sistematizadas sobre o contexto em que o discente, produtor do conhecimento, estiver inserido. Desta forma, destacamos a necessidade da relação estreita entre *conhecimento histórico escolar*, *ciência* e *reflexão social* para uma práxis pedagógica pautada na aceção de educação permanente, a qual atenda à necessidade capital e urgente de formação para a vida [Brasil, 2006, p. 66-69].

Consideramos tais reflexões capitais, na verdade urgentes. Vamos aos porquês desta necessidade. Em meados do ano de 2019 o jornal O Globo divulgou os dados alarmantes de que um em cada três brasileiros desconfiam da ciência e que três em cada quatro brasileiros, caso tivessem que escolher entre ciência e religião escolheriam a explicação religiosa da realidade [O Globo, 2019].

Como já apontado anteriormente consideramos o conhecimento, o saber, diferente da mera opinião, e, portanto, entendemos a academia e as escolas como os locais aonde as opiniões devem ser desmontadas ou, ao menos, problematizadas.

E se aceitamos que tudo é político e que, portanto, não há saber ou conhecimento, ou mesmo opinião, que não seja política, ou seja, que não

incida ou seja incidência da vida na esfera pública, ainda em outras palavras, se não existe neutralidade, qual então seria o critério com o qual podemos valorar as nossas ações? Defendemos que em uma sociedade neoliberal e burguesa que transforma a nossa vida em coisa, há que reafirmarmos um compromisso com um crivo ético que tenha por base noções de solidariedade, amizade e fraternidade.

Antes de prosseguirmos, mais uma observação. Embora não caiba aqui nos debruçarmos sobre a relação entre saber e poder denunciada por Michel Foucault, não podemos negar que o conhecimento pode ser utilizado, e frequentemente o é, para construir noções perigosas de normalidade e pautar subjetividades sob a rúbrica do normal e do legal [Foucault, 2006]. Mas é aí que também se encontra o *pulo do gato*, se o saber se relaciona com o poder e o poder é produtivo, não apenas opressor, o saber também pode ser ferramenta de desmonte do próprio poder a partir das já referidas noções de amizade, solidariedade e fraternidade.

O educador e escritor Carlos Rodrigues Brandão afirma: “ninguém escapa da educação” [Brandão, 2006]. Daniel Cara em coletânea recente, mas já de importância capital, define educação genericamente como apropriação de cultura [Cara, 2019, p. 25]. E como cultura é tudo aquilo criado por nós seres humanos, a educação é elemento de extrema importância na organização das relações sociais.

Já os processos históricos de transformação da educação em ensino ocorrem com a divisão do trabalho e os exercícios de poder reproduzem a vida social geram hierarquias nestas sociedades. Conforme já mencionado, Foucault vai colocar ênfase na relação íntima do poder com o saber, de modo que o conhecimento é, portanto, elemento especial na diferenciação artificial entre os seres humanos. O saber e o ensinar a saber então se tornam especialidades de alguns, ao passo que nem todos sabem as mesmas coisas e nem sabem da mesma maneira [Brandão, 2006, p. 27].

Ressalto que não estou aqui reduzindo a educação e nem mesmo o ensino às instituições formais que reclamam o seu monopólio. Este processo ocorre em esferas de poder mais capilarizadas, tais como grupamentos religiosos, grupos familiares e podem ocorrer na rua, no quintal, na floresta ou no mar [Brandão, 2006, p. 32]. Ainda para Carlos Brandão:

“Em todo tipo de comunidade humana onde ainda não há rigorosa divisão social do trabalho entre classes desiguais, e onde o exercício social do poder ainda não foi centralizado por *uma classe* como *um Estado*, existe a educação sem haver a escola e existe a aprendizagem sem haver o ensino especializado e formal, como um tipo de prática social separada das outras. E da vida” [Brandão, 2006, p. 32].

É a educação que organiza mesmo as diferenças que poderíamos classificar como estruturais, aquelas que sob uma perspectiva antropológica, parecem-nos comum a um grande número de grupamentos humanos, a saber, a diferença geracional entre jovens e velhos, entre pais e filhos e a diferença

entre pessoas baseadas no que nós contemporaneamente chamamos de gênero e sexo.

Insistir na educação e no ensino como práticas sociais é reconhecer que eles, por meio da propagação de determinados saberes, reproduzem tipos de sujeitos sociais [Brandão, 2006, p. 71] é reconhecer que os processos educacionais sofrem estrangulamentos da *vida vivida*, é escancarar a conscientização do saber como exercício de poder, capaz inclusive, de criar fissuras nas próprias relações de poder socialmente instituídas. Em síntese trata-se de afirmar a educação e o ensino como uma prática social.

É por isso que iniciamos o nosso texto com a citação de Boschi que afirma ser a História um caminho para a utopia. Aqui defendemos que o ensino de História em ambiente escolar possui as mesmas potencialidades, embora, devamos assumir de partida que tal potencial não é uma determinação. Ou seja, não se trata de qualquer ensino.

Nossa concepção de educação baseia-se na seguinte assertiva: “Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva [Alves, 2008].” Logo, nossa concepção de ensino tem como ponto fulcral a escola como lugar de produção de conhecimento científico, assim como da sala de aula como laboratório de pesquisas cientificamente conduzidas. Tanto é que ao falarmos em afeto não nos referimos aos carinhos físicos a ele associados, antes, nos referimos a afeto, do latim *affetare*, de ir atrás: “É o movimento da alma na busca do objeto de sua fome [Alves, 2008].”

Apoiando-nos nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental entendemos que: “o ensino de História envolve relações e compromissos com o conhecimento histórico, de caráter científico [...] [Brasil, 2000, p. 33].”

E mais:

“[...] o conhecimento histórico escolar, além de se relacionar com o conhecimento histórico de caráter científico nas especificações das noções básicas da área, também se articula aos fundamentos de seus métodos de pesquisa, adaptando-os para fins didáticos [Brasil, 2000, p. 38].”

Refutamos, portanto, a concepção de educação, comumente denominada tradicional, entendida simplesmente como mero processo de interiorização de normas, de modo que:

“[...] a escola tem sido o lugar de exercício do papel social do professor, identificado com uma concepção de saber pronto, acabado e localizado, cujo desdobramento é a aversão a reflexão e o acriticismo, sem falar na falta de comunicação” [Knauss, 2004, p. 30].

Configurando-se assim o que Paulo Knauss denomina de caráter autoritário do conhecimento, o qual, por sua vez, vai de encontro à concepção, baseada na comunicação dialética em que:

“[...] o fenômeno do conhecimento ocorre a partir da experiência dos homens na relação com o mundo em que vivem” [Knauss, 2004, p. 30-31].

Entendemos que a utilização de métodos para construção de conhecimento histórico cientificamente conduzido contribui no processo de desenvolvimento da autonomia intelectual do aluno, o que vai ao encontro daquela que é uma das orientações didáticas gerais do PCN. Uma vez que este afirma:

“Considerando a formação mais ampla dos alunos e a importância de desenvolverem atitudes de autonomia em relação aos seus estudos e pesquisas, é necessário que o professor, por meio de rotinas, atividades e práticas, os ensine como dominar procedimentos que envolvam questionamentos, reflexões, análises, pesquisas, interpretações, comparações, confrontamentos e organização de conteúdos históricos. Nesse sentido, o professor deve considerar, cotidianamente, a participação dos alunos nas decisões dos encaminhamentos das diferentes atividades, lembrando, contudo, que, inicialmente, ele é, como educador, quem define o tema de estudo, quem aponta as questões a serem investigadas, quem orienta e sugere onde e o que pesquisar, quem propõe questões e aprofundamentos, quem aponta as contradições entre as idéias [sic], as práticas e as obras humanas. Participando e opinando, aos poucos, os alunos aprenderão como proceder de modo autônomo no futuro [Brasil, 2000, p. 76-77].”

Esta, mostra-se em confluência com o objetivo traçado nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio:

“preparar o educando para a vida, para o exercício da cidadania, para sua inserção qualificada no mundo do trabalho, e capacitá-lo para o aprendizado permanente e autônomo [...]” [Brasil, 2006, p. 67].

O que, ainda de acordo com o mesmo documento, mostra-se ligado ao segundo eixo da nossa proposta de ensino, a *reflexão social*:

“Dessa forma, o ensino de História, articulando-se com o das outras disciplinas, busca oferecer aos alunos possibilidades de desenvolver competências que os instrumentalizem, a refletir sobre si mesmos, a se inserir e a participar ativa e criticamente no mundo social, cultural e do trabalho” [Brasil, 2006, p. 67].

A concepção autoritária e unilateral de educação está diretamente ligada a não autonomia dos alunos. De acordo com Knauss é somente tendo por base uma educação pautada na dialética, a qual parte da lógica inerente à existência do aluno, que este, enquanto sujeito social, tem a possibilidade de se posicionar diante de sua existência. Ainda para o mesmo autor, tal tomada de posição é resultado do processo de humanização [Knauss, 2004, p. 31].

Em concordância com tal concepção podemos também citar Paulo Freire:

“Com a natureza humana constituindo-se na História mesma e não antes ou fora dela. É historicamente que o ser humano veio virando o que vem sendo: não apenas um ser finito, inconcluso, inserido num permanente movimento de busca, mas um ser consciente de sua finitude. Um ser que, vocacionado para *ser mais* pode, historicamente, porém, perder seu endereço e, distorcendo sua vocação, desumanizar-se. A desumanização, por isso mesmo, não é *vocação*, mas *distorção* da *vocação* para o ser mais” [Freire, 2003, p. 10].

Ou seja, ao entender a educação como possibilidade e como uma política pública educacional que tem por objetivo a construção de um conhecimento que fuja do óbvio, ou seja, científico, capaz de contribuir para a autonomia intelectual dos alunos, o professor contribuirá para que o discente faça jus:

“[...] a natureza mesma do ser humano, ‘programado para aprender’, algo mais sério e profundo do que adestrar-se” [Freire, 2003, p. 109].

Não sendo natural o processo de hominização, devemos refletir de modo mais específico como deve ser o processo educacional como possibilidade. Nos dias de hoje, sob a égide do neoliberalismo e da globalização, em que o individualismo exacerbado tem sido característico, tem-se falado mesmo em relações líquidas entre as pessoas e entre estas e a História. Mostra-se capital, portanto, trazer à discussão as reflexões de Eric Hobsbawm sobre tal realidade:

“A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que outros esquecem, tornam-se mais que simples cronistas, memorialistas e compiladores” [Hobsbawm, 1995, 13].

Quando, por quaisquer que sejam os motivos, os professores abandonam o ensino de todos os acontecimentos anteriores ao século XIX, em favor do passado mais próximo, com alguma velha e conhecida desculpa, seja a impossibilidade de se dar conta de toda a História, um alegado eurocentrismo que se findaria com tal atitude, ou mesmo a defesa da impossibilidade de um discurso histórico de caráter total, constata-se a tendência à substituição do ensino de História pelo ensino do que Jaime e Carla Pinsky denominaram de realidade mundial [Pinsky; Pinsky, 2008, p. 20].

É por isso que defendemos uma práxis pautada em valores atravessadores de todo o currículo, sobressaltando a importância do ensino de toda e qualquer sociedade no tempo a fim do desenvolvimento da alteridade. Desta forma, a despeito de quaisquer que sejam os conteúdos e/ou as temporalidades históricas em que os saberes a serem ensinados situam-se.

uma práxis pedagógica que tenha por objetivo refletir e desenvolver noções de solidariedade e alteridade:

“há de ser consecuencia de una historiografía y una pedagogia, de una investigación y una difusión de La historia basada en valores universales de ‘justicia e igualdad, paz y democracia’” [Barros, 2008, p. 20].

Creemos que ao descortinarmos a origem das diferenças, contradições e conflitos existentes nas sociedades humanas do passado, proporcionando ao discente o contato com outras formas de ser e viver, ainda que longínquas no tempo e espaço, o conhecimento histórico, construído a partir de nossas reflexões no presente:

“[...] nos ensina a conviver melhor com as diferenças existentes em nosso meio social e, assim, pode nos ajudar a ser mais tolerantes – o que nem sempre é fácil, mas é fundamental” [Boschi, 2007, p. 17].

Consoante à assertiva acima Ana Maria Monteiro também afirma:

Utilizando exemplos históricos de outras sociedades, em outros espaços e tempos, rompendo com a interpretação linear e evolucionista da história burguesa, o professor pode propiciar elementos que permitam ao aluno estabelecer novas relações e organizar novas classificações, incluindo [...], a diversidade cultural [...] [Monteiro, 1993, p. 516].

Contudo, cabe-nos agora fazer algumas ressalvas quanto a alguns possíveis equívocos suscetíveis por meio da assertiva de Ana Maria Monteiro. Ao afirmar que o estudo da história pode proporcionar ao aluno o estabelecimento de novas classificações da realidade que inclua, por sua vez, a diversidade cultural, podemos estar apenas compactuando com a benevolência estéril que tem caracterizado a grande maioria dos discursos que defendem a diversidade cultural ou, para utilizarmos outro epíteto pelo qual o processo também é conhecido, o multiculturalismo.

Tomaz Tadeu da Silva argumenta que, em linhas gerais, o movimento denominado de multiculturalismo tem como alicerce um vago e suposto apelo à tolerância e ao respeito à diversidade e à diferença, que culmina em mera proclamação da existência da diversidade [Silva, 2000, p. 73].

Não podemos esquecer que os possíveis sentidos de tolerância, todos historicizáveis, por detrás dos discursos defensores e incentivadores do multiculturalismo revelam um projeto de universalidade e homogeneidade que tem por principal característica a dominação ou até mesmo a sobreposição dos indivíduos de uma maneira geral [Simões; Samora; Finzi, 2007, p. 243]. Dominação esta baseada em uma relação entre desiguais, na qual o supostamente superior faz concessões ao supostamente inferior, reconhecendo a sua existência:

“Em outras palavras, ao ato de tolerar está intrínseca uma atitude necessária de ‘suportar’, ou simplesmente, ‘aceitar com compaixão’ o próximo [Simões; Samora; Finzi, 2007, p. 243].

De acordo com esta perspectiva os papéis sociais de identidade e de diferença são naturalizados, cristalizados e essencializados [Silva, 2000, p. 73], de modo que ocorre a reafirmação do *status quo*, simbolizado pela relação hierarquizada, vertical, existente entre dominados e dominadores, e, de acordo com esta tentativa de preservação da ordem universal, agora, os segundos tendem a tolerar (leia-se, suportar) o denominado como o Outro, os primeiros, sem no entanto reconhecer a sua alteridade [Simões; Samora; Finzi, 2007, p. 243].

Em detrimento desta concepção queremos afirmar que neste trabalho, quando falamos na construção de um *saber escolar* cientificamente conduzido que possibilite a reflexão social, referimo-nos à uma reflexão da sociedade que implica necessariamente no reconhecimento e no respeito pleno do outro, de modo que entendemos por tolerar mais que uma mera aceitação passiva entre os desiguais – o que se configura como uma espécie de falsa tolerância, presente, por exemplo, nos discursos “ocos” muitas vezes proferidos no interior das sociedades ditas democráticas na contemporaneidade [Simões; Samora; Finzi, 2007, p. 243].

A reflexão empreendida acima mostra-se em consórcio com a assertiva de que a intolerância tem por uma de suas principais características a negação do Outro como verdadeiro, ou completamente humano, ainda que esta negação se dê em diferentes níveis [Hériter, 2000, p. 25].

Neste sentido, inspirados pelas reflexões de Tomaz Tadeu, temos por objetivo não a mera celebração das igualdades e das diferenças, antes almejamos à identificação das construções discursivas destas para então problematizá-las e assim desnaturalizá-las, propiciando aos alunos uma *reflexão social* que se afaste do óbvio e do aparente ao afirmarmos a sala de aula como local específico de produção de saber histórico e desmonte de opiniões sobre o presente.

Ao insistirmos no ensino de História em âmbito escolar como prática social e, portanto, política, aliás, politizada posto que consciente, entendemos que é somente através de um ensino plural em suas temáticas e temporalidades históricas ensinadas; pautado em pressupostos científicos e em valores democráticos de solidariedade, fraternidade e justiça, é que o processo de aprendizagem é colocado como possibilidade de desenvolvimento do ser mais ao qual Paulo Freire faz alusão, seres humanos críticos e interventores da realidade, seres que uma vez humanizados ou hominizados, como diria Knauss, sonham ao vislumbrar a utopia, não aquela infantil e inconsequente, mas aquela que é projeto e lanterna no processo esperançoso de que um mundo diferente e melhor é possível.

REFERÊNCIAS

Wendell dos Reis Veloso é Doutor em História pela UFRRJ. Professor tutor presencial de História Antiga e História Medieval do Consórcio UNIRIO/CEDERJ/UAB – Polo Resende; professor de História do ensino básico na rede privada e pesquisador associado ao ATRIVM/UFMS e ao LabQueer/UFRRJ.

463

ALVES, Rubem. A Arte de Produzir Fome, 2008. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u146.shtml>.

BARROS, Carlos. "Propuestas para El nuevo paradigma educativo de La história" in REVISTA DE HISTORIA, n. 158, 2008, p. 9-41.

BORGES, Helena. Um terço dos brasileiros desconfiam da ciência, 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/um-terco-dos-brasileiros-desconfia-da-ciencia-23754327>.

BOSCHI, Caio César. Por Que Estudar História? São Paulo: Ática, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é Educação. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia. 2ª ed. vol 5. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: História. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2006.

CARA, Daniel. Contra a Barbárie, o Direito à educação. In: CÁSSIO, Fernando [Org.]. Educação contra a Barbárie: por escolas democráticas e pelo direito de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 25-31.

FOUCAULT, Michel. A Ordem do Discurso. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

FREIRE, Paulo. Política e Educação. São Paulo: Cortez, 2003.

HÉRITIER, Françoise. O Eu, o Outro e a Intolerância. In: DRUCROCQ, Françoise Barret [org]. A Intolerância: Foro Internacional sobre a Intolerância. Academia Universal das Culturas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 25-27.

HOBBSAWM, Eric J. Era dos Extremos: o Breve Século XX: 1914-991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KNAUSS, Paulo. Sobre a Norma e o Óbvio: a Sala de Aula como Lugar de Pesquisa. In: NIKITIUK, Sonia M. Leite [org.]. Repensando o Ensino de História. 5 ed. rev. São Paulo: Cortez, 2004. p. 29-50.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. "Ensino de História: Leitura de Mundo, Pesquisa e Construção do Conhecimento". In: História e Utopias. São Paulo: ANPUH, 1993. p. 514-519.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma História Prazerosa e Consequente. In: KARNAL, Leandro. [Org.]. História na Sala de Aula: Conceitos, Práticas e Propostas. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 17-36.

SILVA, Tomas Tadeu da. A produção Social da Identidade e da Diferença. In: _____ [Org.]. Identidade e diferença: a Perspectiva dos Estudos Culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 73-102.

SIMÕES, L. O.; SAMORA, M. C.; FINZI, T. R. "Em que Sentido Deve-se Entender a Tolerância num Mundo não só de Diferentes, mas Também de Desiguais, de Dominadores e Dominados?" In CADERNOS DE HISTÓRIA, v. 15, n. 1, 2007, p. 241-255.

ESCOLA UNITÁRIA: UM DEBATE ACERCA DAS ELABORAÇÕES GRAMSCIANAS PARA SE PENSAR UM ENSINO DE HISTÓRIA CONTRA O CAPITAL

Werbeth Serejo Belo

465

Na concepção de Estado elaborada por Antonio Gramsci o conceito de Hegemonia é central, de forma que ligado a este conceito, os conceitos de Sociedade Política e de Sociedade Civil são vitais para a compreensão da dinâmica dos embates entre classes existentes. Como meio de se obter a hegemonia dos projetos [mesmo que temporária] há uma série de instrumentos de ação das classes no âmbito da Sociedade Civil, como os Aparelhos Privados de Hegemonia e os Partidos Políticos.

Convém aqui lembrar que a intelectualidade adquire papel central nas elaborações gramscianas a respeito da dominação de classe haja vista que os Intelectuais Orgânicos são responsáveis pela nacionalização dos projetos até então contra hegemônicos, isto é, são os responsáveis por tornar nacional um projeto de uma classe ou fração de classe.

É neste momento que as escolas são parte fundamental na lógica de construção de Hegemonia, isto é, responsáveis por criar as bases em sociedade a respeito da reprodução da base ideológica do projeto que objetiva a hegemonia, funcionando, assim, como Partido Político na lógica da elaboração teórica de Antonio Gramsci. Crê-se, então, que dois conceitos são passíveis de análise neste momento para a compreensão da elaboração teórica de Gramsci em torno da escola: o conceito de Intelectuais Orgânicos e o conceito de Partido Político.

Em seu caderno 12, escrito em 1932, intitulado *Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais*, Gramsci [2014] aponta a respeito da existência de duas formas de intelectuais, a primeira:

“Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político” [GRAMSCI, 2014, p.15].

Essa camada de intelectuais, criada pelo grupo social, é responsável por organizar a Vontade Coletiva, isto é, tem uma “certa capacidade dirigente e técnica” e, portanto, “deve ser um organizador de massa de homens, deve ser um organizador da ‘confiança’ dos que investem em sua empresa, dos compradores de sua mercadoria” [GRAMSCI, 2014, p.15], os intelectuais criados por determinado grupo social são, portanto, os Intelectuais Orgânicos, que possuem como função central a organização da Vontade Coletiva e a nacionalização, posteriormente, deste projeto de classe. A segunda forma de existência dos intelectuais se dá da seguinte maneira:

“Todo grupo social ‘essencial’, contudo, emergindo na história a partir da estrutura econômica anterior e como expressão do desenvolvimento desta estrutura, encontrou [...] categorias intelectuais preexistentes, as quais apareciam, aliás, como representantes de uma continuidade histórica que não foi interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais políticas” [GRAMSCI, 2014, p.16].

Portanto, “seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens tem na sociedade a função de intelectuais” [GRAMSCI, 2014, p.18], isto é o que Gramsci conceitua de intelectuais tradicionais frente ao conceito anteriormente demonstrado de Intelectuais Orgânicos.

Gramsci analisa com maestria a relação constante entre Intelectuais Orgânicos e o Estado Restrito, de modo que apresenta sua função e sua gestação enquanto Intelectuais Orgânicos conforme trechos citados, anteriormente, isto é, estes emergem como Intelectuais Orgânicos a partir da sua relação constante com todos os grupos sociais e, de forma mais latente, com os grupos sociais inseridos no Estado Restrito, com as frações burguesas que se constituíram como classe dirigente.

Foi visto, então, que a categoria dos intelectuais é fundamental na compreensão da dinâmica de elaboração de projetos a serem nacionalizados, no entanto, nos resta uma questão-problema a resolver: quais os fundamentos da escola que tem conexão direta com o conceito de Intelectuais Orgânicos em Gramsci? E mais, qual a função da escola na dinâmica de nacionalização dos projetos, base da construção da Hegemonia de acordo com o teórico italiano?

A escola funciona como instituição dotada de meios organizados para a formação dos Intelectuais Orgânicos, assim, segundo a concepção de Antonio Gramsci, as escolas funcionam como Partido Político que aciona as bases organizativas à nacionalização do projeto realizada pelos intelectuais orgânicos, isto é, “a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis” [GRAMSCI, 2014, p.19].

Convém lembrar que a escola elabora os intelectuais tradicionais que poderão exercer funções de Intelectuais Orgânicos em sociedade, ou seja, “a relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata [...] mas é ‘mediatizada’, em diversos graus, por todo tecido social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os ‘funcionários’” [GRAMSCI, 2014, p.20].

Neste sentido, a escola cria uma das bases possíveis para formação dos intelectuais, mesmo que os Intelectuais Orgânicos não necessariamente precisem da educação formal como prerrogativa de sua existência e de sua função nos embates entre classes. No entanto, no jogo da disputa por Hegemonia exercem a função de Partido Político, isto é:

“É precisamente o mecanismo que realiza na sociedade civil a mesma função desempenhada pelo Estado, de modo mais vasto e mais sintético, na

sociedade política, ou seja, proporciona a soldagem entre intelectuais orgânicos de um dado grupo, o dominante, e intelectuais tradicionais; e esta função é desempenhada pelo partido mais precisamente na dependência de sua função fundamental, que é a de elaborar os próprios componentes, elementos de um grupo social nascido e desenvolvido como 'econômico', até transformá-los em intelectuais políticos qualificados, dirigentes, organizadores de todas as atividades e funções inerentes ao desenvolvimento orgânico de uma sociedade integral, civil e política" [GRAMSCI, 2014, p.24].

Assim, a escola funciona como organismo diretivo das vontades da classe dirigente como vontade geral, portanto, reprodutora – através dos Intelectuais Orgânicos – do projeto burguês. Aqui se destaca precisamente o formato da escola na sociedade contemporânea que objetiva o acúmulo de conteúdos em detrimento de uma educação sistematizada e planejada em torno da educação humanitária e de caráter emancipador, sobretudo, por não ser interesse da classe burguesa uma educação que Gramsci chamara de unitária. Então, ao longo das diversas conjunturas históricas foram criadas escolas que direcionavam o ensino à profissionalização necessária à reprodução da engrenagem do sociometabolismo do capital, portanto:

"Ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar de 'humanista' [e que é o tipo tradicional mais antigo], destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber orientar-se na vida, foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferentes níveis, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa especificação. Pode-se dizer, aliás, que a crise escolar que hoje se difunde liga-se precisamente ao fato de que este processo de diferenciação e particularização ocorre de modo caótico, sem princípios claros e precisos, sem um plano bem estudado e conscientemente estabelecido" [GRAMSCI, 2014, p.33].

Crê-se na precisão da análise gramsciana apenas destacando uma ressalva: há uma série de princípios estabelecidos de forma subliminar na educação de modo a orientar o ensino para a subsunção real do trabalho ao capital, isto é, a formação tem como princípio a formação do exército industrial de reserva capacitado ao mercado de trabalho como forma de garantir a expropriação da massa de trabalhadores que são levados à competição constante em busca de formas de emprego precárias existentes.

A partir da constatação da crise da escola, Antonio Gramsci elabora sua proposição a respeito da organização escolar com base na união trabalho e ensino, elaborada por Marx e Engels. Chega-se, portanto, na chave de compreensão da Escola Unitária de Antonio Gramsci: o desenvolvimento intelectual, associado, obviamente à práxis revolucionária. A função da escola na sociedade capitalista, de acordo com a concepção gramsciana, é dar base organizativa à ação dos Intelectuais Orgânicos de modo a criarem consenso na massa de homens em torno do projeto de uma fração de

classe. Isto leva a escola a possuir uma estrutura que beneficie, portanto, a classe burguesa de modo que garanta as bases do Consenso de seu projeto que, por conseguinte, estruturará a escola em torno de uma formação puramente técnica que inibirá a emancipação do homem a partir de uma educação humanista.

Assim, Gramsci detecta uma crise da escola propondo então um novo modelo organizativo que possibilite uma formação universalista e humanitária. Para Gramsci [2014], portanto, a solução para a crise da escola seria uma “escola crítica de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente [tecnicamente, industrialmente] e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” [GRAMSCI, 2014, p.34].

É notável, através do trecho em destaque, que o princípio da união trabalho-ensino, elaborado por Marx, está presente na obra gramsciana; e que as crianças na concepção da Escola Unitária precisariam compreender a dinâmica da produção capitalista desde as séries iniciais para uma posterior superação desta através da formação teórica combinada ao trabalho.

No que tange ao currículo escolar, Gramsci traz a perspectiva de uma educação conforme a faixa etária da criança, demonstrando que são necessários vários níveis desta educação escolar com o objetivo de “inserir os jovens na atividade social” [GRAMSCI, 2014, p.36] após um período de formação de cultura ampla e humanista. Para tanto haveria a necessidade de ampliação do corpo docente para que os diversos níveis educacionais fossem atendidos satisfatoriamente em suas diversas modalidades de ensino: tanto o ensino de conhecimento das forças produtivas quanto o ensino de cultura geral. Ainda no que diz respeito à estrutura curricular da escola Gramsci disserta que:

“O nível inicial da escola elementar não deveria ultrapassar três-quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções “instrumentais” da instrução [ler, escrever, fazer contas, geografia, história], deveria desenvolver sobretudo a parte relativa aos “direitos e deveres” atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, enquanto elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas. O problema didático a resolver é o de abrandar e fecundar a orientação dogmática que não pode deixar de existir nestes primeiros anos. O resto do curso não deveria durar mais de seis anos, de modo que, aos quinze ou dezesseis anos, já deveriam estar concluídos todos os graus da escola unitária” [GRAMSCI, 2014, p.37-38].

Quando destaca a respeito da necessidade das concepções de Estado e sociedade como “elementos primordiais de uma nova concepção do mundo” podemos perceber que o caráter formativo em Gramsci é necessário no seio das relações de produção capitalistas, o que demonstra sua aproximação com a concepção de Politecnia como modelo a ser aplicado antes da

transição socialista ao comunismo, a escola funciona então como ferramenta formativa revolucionária.

Esta aproximação da Escola Unitária gramsciana com a escola politécnica se dá, sobretudo, com uma estreita relação com o modelo de “escola de estudos para a escola do trabalho social” elaborada por Shulgin [2013]. Para este a escola de estudos deve assumir um papel de organizar o trabalho socialmente necessário, deve “calcular o tempo que levará o trabalho, o volume de forças que exigirá, o grau de preparação das crianças para ele, a duração de cada etapa” [SHULGIN, 2013, p.151]. Pretende-se aqui, então, apontar que enquanto as crianças estão em processo de formação para a compreensão da realidade, isto é, em formação para o desenvolvimento de uma visão de mundo de acordo com a primeira etapa da Escola Unitária gramsciana, a escola de estudos [SHULGIN, 2013] estaria em processo de organização do trabalho socialmente necessário a ser executado por estas crianças em formação.

O que se pretende aqui, portanto, é perceber uma possibilidade de imbricação do modelo escolar dos dois teóricos em questão de forma a desenvolver uma escola politécnica unitária, isto é, conectar o primeiro passo proposto por Gramsci e Shulgin de modo que aconteçam simultaneamente, mas em instâncias distintas, isto é, os dirigentes estudam a organização enquanto as crianças estão em processo de formação para se chegar ao objetivo comum: a revolução educacional [proposta por Gramsci] - como forma de superação da subsunção real do trabalho ao capital - para a efetivação do trabalho socialmente necessário [proposto por Shulgin].

Assim, a Escola Unitária tem uma relação estreita com os aspectos econômicos da sociedade capitalista; e a compreensão da engrenagem capitalista se faz, portanto, fundamental aos jovens em formação. Eis, portanto, a preocupação existente neste momento em analisar os conceitos econômicos da contemporaneidade mais utilizados nos livros didáticos da escola formal burguesa como forma de superação da barreira existente no ensino básico ao ensino de história econômica.

Considerações Finais

O objetivo aqui proposto não é o de sistematizar um ensino politécnico ou de Escola Unitária neste momento, mas minimamente trazer discussões em torno do modo de produção capitalista que possam permitir aos estudantes do ensino básico o mínimo de conhecimento a respeito da economia contemporânea tão negligenciada no ensino básico. No entanto, esta é uma discussão posterior.

Além do que já foi mencionado a respeito da Escola Unitária, é fundamental perceber que ela não se encerra em si, sendo necessária uma série de outras instituições que subsidiem o funcionamento desta escola, para que mesmo antes de entrarem na escola unitária as crianças possam ter experiências de coletividade, como em uma rede creches que já possuam uma organização introdutória à vida escolar.

Uma problemática em torno do conceito de Escola Unitária diz respeito à análise gramsciana da função do Estado em relação ao funcionamento desta instituição, de modo que Gramsci considera que a Escola Unitária:

“Requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos de castas” [GRAMSCI, 2014, p. 37].

Quando foi feita a referência à problemática no conceito de Escola Unitária e a função do Estado neste sistema educacional, trata-se do seguinte questionamento: se o Estado precisa exercer esta função no que tange ao funcionamento da Escola Unitária e, partindo do pressuposto que, assim como a escola politécnica, o modelo de escola elaborado pelo teórico sardo requer estruturação no seio do Estado capitalista, como poderia este Estado fazer investimentos educacionais em um sistema escolar que objetiva sua superação?

A única solução a essa problemática é que o modelo de Escola Unitária perpassa pelos modelos de educação politécnico e onilateral, pois, ao mesmo tempo em que preza pela educação técnica, a Escola Unitária objetiva a educação da cultura de forma ampla e universalista. Assim, mesclando momentos distintos de desenvolvimento do Estado, isto é, a aplicação durante o modelo de Estado capitalista e o momento de sua superação pela via revolucionária, mesmo que a via revolucionária em Gramsci não tenha uma base marxista-leninista, mas pela via de construção de Consenso a partir de estratégias que garantam a Hegemonia de projetos elaborados no âmbito da Sociedade Civil.

A partir desta perspectiva, então, é necessária uma luta pelo politecnismo com base em um “sistema inteiro de reeducação não apenas das crianças” [SHULGIN, 2013, p.214], mas de toda uma sociedade engajada na luta pela superação da dominação burguesa. A massa de trabalhadores juntamente com estudantes em prol da organização do trabalho socialmente necessário que desenvolva uma economia com base na igualdade.

Acredita-se que seja fundamental uma educação de cultura ampla e geral vinculada ao mundo trabalho, ou seja, vinculada ao conhecimento dos estágios das relações de produção por parte das crianças a fim de que possamos ter gerações que possam se posicionar criticamente frente às relações capitalistas contemporâneas e que, além disso, possam se perceber como sujeitos históricos capazes de intervir e reestruturar a realidade em que vivem. Acredita-se, então, assim como Mészáros [2008] que:

“Inevitavelmente, os primeiros passos de uma grande transformação social na nossa época envolvem a necessidade de manter sob controle o estado

político hostil que se opõe, e pela sua própria natureza deve se opor, a qualquer ideia de uma reestruturação mais completa da sociedade. Nesse sentido, a negação radical de toda a estrutura de comando político do sistema estabelecido deve afirmar-se, na sua inevitável negatividade predominante na fase inicial da transformação a que se vise. Mas, mesmo nessa fase, e na verdade antes da conquista do poder político, a negação necessária só é adequada para o papel assumido se for orientada efetivamente pelo alvo global da transformação social visada, como uma bússola para toda a caminhada. Portanto, desde o início o papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à “legitimação constitucional democrática” do estado capitalista que defende seus próprios interesses” [MÉSZÁROS, 2008, p.61].

Não se quer, obviamente, reduzir esta dinâmica ao economicismo vulgar, mas tratá-lo como fundamental para a compreensão da dinâmica social do Estado capitalista, pois é este o modo de produção que conduz as instâncias política, social e econômica de toda a sociedade contemporânea. Sendo, portanto, fundamental para que os estudantes possam desenvolver a prática da crítica socioeconômica.

Referências

Werbeth Serejo Belo é Doutorando em Estudos Contemporâneos pelo Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20)/ Universidade de Coimbra. Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão. Graduado em História pela Universidade Estadual do Maranhão. Tem experiência na área de História, com ênfase em História econômica Contemporânea, História do Brasil Contemporâneo e Ensino de História. Tem se dedicado a pesquisas sobre desenvolvimentismo, propriedade industrial - com foco em registro de patentes e relações capital-imperialistas desde 2013. Recentemente tem se voltado a estudos sobre seguridade social no Brasil e em Portugal entre os anos 1960 e 2019. Faz parte do Núcleo de Pesquisa em História Contemporânea -NUPEHIC, do INCT/Proprietas e do Grupo de Investigação História e Memória (CEIS20/UC).

GRAMSCI, Antonio. “Cadernos do cárcere. Os intelectuais, o princípio educativo e o jornalismo”. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2014.

MÉSZÁROS, István. “A educação para além do capital”. São Paulo: Boitempo, 2008.

SHULGIN, Victor Nikholawich. “Rumo ao politecnismo (artigos e conferências)”. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

REVISITANDO OS CONCEITOS DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E CONSCIÊNCIA UTÓPICA PARA O ENSINO DA HISTÓRIA

Willian Carlos Cipriani Barom

472

A teoria da história de Jörn Rüsen pode ser sintetizada na trilogia intitulada *Grundzüge einer Historik* [*Fundamentos de uma teoria da história*], publicada na Alemanha ao longo da década de 1980. A partir de 2001, estas obras foram inseridas no Brasil com a colaboração da Editora UnB e tradução dos professores Dr. Estevão Chaves de Rezende Martins e Asta-Rose Alcaide, da Universidade de Brasília. O primeiro volume da trilogia foi lançado com o título de *Razão histórica: os fundamentos da ciência histórica* [Rüsen, 2001], ganhando sequência seis anos depois, com os títulos *Reconstrução do passado: os princípios da pesquisa histórica* [Rüsen, 2007a] e *História viva: formas e funções do conhecimento histórico* [Rüsen, 2007b]. Além destas obras, inúmeros artigos do autor também se encontram traduzidos e publicados no Brasil, além de outros em língua espanhola e inglesa que também circulam nacionalmente. Recentemente, o entendimento da teoria de Rüsen vem sendo complementado com novas obras integrais do autor que foram lançadas pelas editoras Vozes, Editora UFPR e W.A. Editores.

Na obra *Razão histórica e História viva*, principalmente, dois conceitos são trabalhados e que aqui merecem o nosso destaque: consciência histórica e consciência utópica. São dois conceitos que julgamos ser bastante promissores para a área do ensino da história e que neste texto buscaremos rerepresentar e comentar, cotejando com alguns outros autores, para que no fim possamos deixar algumas questões/provocações em aberto para o campo de pesquisa e práticas escolares.

A consciência histórica

O conceito de *consciência histórica* tem importância singular no interior da teoria da história de Jörn Rüsen, articulando ao seu redor todos os demais conceitos da teoria. Rüsen define como “processos mentais genéricos e elementares da interpretação do mundo e de si mesmos pelos homens” [Rüsen, 2001, p. 55] e “a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” [Rüsen, 2001, p. 57].

Nestas duas afirmações a ideia de consciência está atrelada ao que é comum e fundamental no ser humano diante da necessidade de interpretar as experiências do tempo. Estes “processos mentais” de interpretação se referem às articulações do pensamento com a finalidade de criar um entendimento sobre o mundo e sobre o próprio sujeito, de modo a permitir-lhe agir na vida prática.

Consciência histórica não seria a mesma coisa que estado de consciência, que poderia ser analisada, medida ou mensurada. Convém entender este

conceito a partir dos sinônimos utilizados pelo próprio autor: “estruturas mentais”, “operações do pensamento”, “processos mentais de interpretação”, “trabalho intelectual”, “operações de constituição e/ou rememoração de sentido”. Assim, nos afastamos *a priori* de interpretações que atualmente acreditam poder “formar”, “criar” ou “gerar” a consciência histórica nas pessoas unicamente a partir de intervenções pontuais [Barom, 2012, p.77]. Em nosso entendimento, não tem a ver com a dualidade saber x não saber, consciência x ignorância, mas com o fato de ser uma característica do pensamento que é “universalmente humana” [Rüsen, 2001, p. 78].

Por ser uma operação abstrata, um trabalho do intelecto de recorrer a dados da memória para interpretar o presente e possibilitar ações no mundo, a *consciência histórica* não seria visualizada ou percebida imediatamente, o que dificulta um pouco a sua instrumentalização pelas pesquisas na área do ensino da história. Ela está implícita nas ações das pessoas, é percebida *a posteriori*, mesmo sendo condição necessária para a ação.

Para o professor Oldimar Cardoso, a dificuldade de precisão no entendimento da *consciência histórica* está relacionada às diferentes apropriações deste conceito ao longo da história, seja por sua assimilação por autores francófonos – *conscience historique* – seja por germanófonos – *Geschichtsbewußtsein*. A expressão reuniria em si pelo menos quatro significados: *consciência histórica* como sinônimo de consciência da disciplina da história, uma representação sobre ela ou sobre a forma como ela organiza simbolicamente o mundo, apropriação de Nicole Tutiaux-Guillon e Marie-José Mousseau; como o entendimento da inserção social de um indivíduo ou de um grupo na História de sua sociedade, aproximando-se do conceito de Henri Moniot de *mémoire, mémoire collective e identité*; como consciência da temporalidade histórica, da capacidade humana de situar-se e orientar-se no tempo a partir da linguagem, utilização de Dagmar Klose e Bernard Lepetit; e a concepção adotada por Rüsen, como “fundamento de todo conhecimento histórico”, “um modo elementar do pensamento humano” [Cardoso, 2008, p. 160].

Para o historiador Luís Fernando Cerri [2000, p. 156; 2001, p.96], este conceito deve ser entendido como um fenômeno, como uma das expressões da existência humana, não necessariamente mediado por uma preparação teórica, uma filosofia ou uma teoria da história. Desta forma, desconsiderando o entendimento de consciência histórica como consciência política, na perspectiva de Raymond Aron, Cerri também aponta a pluralidade de interpretações ao redor do conceito enumerando três apropriações: a de Hans-Georg Gadamer, que relaciona o termo a um estado de consciência com relação ao tempo, possível graças à evolução da ciência da história, do conhecimento especializado e erudito da contemporaneidade – a *consciência histórica* como um “privilégio do homem moderno” –; a concepção de Phillipe Ariès sobre a “tomada da consciência da história” do homem europeu no século XX, no sentido de que o indivíduo passa a aperceber-se da sua condição de alguém determinado pela história,

além de influenciador dela; e a noção de Agnes Heller, na qual “inerente ao estar humano no mundo e é composta de diversos estágios, que vão desde o momento em que um dado grupo cria normas de convivência, substituindo com elas os instintos [...] até o momento em que se concebe o mundo como histórico” [Cerri, 2001, p. 99].

O professor Rafael Saddi, recuperando Karl-Ernst Jeismann, uma das influências de Rüsen e Klaus Bergmann no cenário alemão, reflete sobre o momento em que este conceito passou a ser objeto da didática da história a partir de seu entendimento como “o total das diferentes ideias e atitudes diante do passado”. Tratar-se-ia, portanto, da suma dos modos como os homens se relacionam com o que já aconteceu. Para Jeismann, esta relação com o passado se daria a partir de formas variadas num mesmo tempo. E, por não ser um “produto natural”, a *consciência histórica* das pessoas variaria também ao longo da história, do fluxo do tempo, influenciada e “propagada pela tradição, modificada pela experiência histórica, aumentada pela crítica ou agitação, corrigida ou não pela pesquisa documental” [Saddi, 2012, p. 214]. Este é um entendimento sincrônico e diacrônico de *consciência histórica* como “autocompreensão do presente” a partir do passado.

Em certa medida, o historiador Estevão Chaves de Rezende Martins aproxima estes variados entendimentos citados em sua definição dimensional do conceito: consciência do tempo, da realidade, da historicidade da existência do agente, da identidade pessoal e grupal, da moral, da política, da sociedade como “meio ambiente envolvente”, da economia como “circunstância de atuação laboral” [Martins, 2011, p. 57]. Em outro texto do autor, *Cultura, história, cultura histórica* [2012], Martins atribui este entendimento dimensional à Hans-Jürgen Pandel, que também havia identificado formas distintas no meio cultural: 1] consciência do tempo [presente, passado, futuro e a percepção da densidade histórica empírica, concreta da existência do agente]; 2] consciência da realidade [percepção da distinção entre o real e o fictício]; 3] consciência da historicidade [a composição entre o permanente e o mutável]; 4] consciência identitária [formação e enunciação de si, percepção de si e de outros como pertencentes a determinado grupo]; 5] consciência política [percepção das estruturas de organização, interesses e prevalência na sociedade]; 6] consciência econômico-social [conhecimento das desigualdades sociais e econômicas engendradas em determinado percurso histórico da sociedade]; 7] consciência moral [reconstrução de valores e normas vigentes e tradicionais, sem cair em relativismo absoluto nem abdicar de sua própria autonomia judicante].

Concordamos com esta definição mais ampla do termo, contida, em certa medida, também na teoria rüseniana, e assumimos aqui que é um conceito bastante plural em suas variadas conceituações, que, como nos afirmou Bodo Von Borries, “não faltaram tentativas de definir com maior exatidão o que seria mesmo consciência histórica na Alemanha, na década de 1970, sem que um modelo único pudesse realmente estabelecer-se” [Borries, 2016, p.17].

Diante desta pluralidade, a apropriação por Rüsen do conceito como “estruturas mentais” elementares pode ser aproximada ao entendimento de Agnes Heller, pois em ambos *consciência histórica* não seria uma meta a ser alcançada, mas um fenômeno cotidiano e inerente à condição humana, não estando restrito a um período da história, a regiões do planeta, a classes sociais ou a indivíduos mais ou menos preparados para a reflexão histórica ou social geral [Cerri, 2001, p. 99]. A *consciência histórica* como produto da vida prática concreta, resultado da humana e íntima conexão entre o pensamento e a vida [Rüsen, 2001, p. 55], sendo, portanto, universal, estendida a todos os seres humanos [Rüsen, 2001, p. 78].

Como um filtro, a *consciência histórica* regularia as intenções de futuro e as ações no presente a partir dos conteúdos e experiências rememoradas do passado, tornando as intenções de agir conformes estas experiências.

De acordo com o seu maior ou menor poder de criticidade – e aí Rüsen inclui a importância do conhecimento regulado metodicamente como meio prático de orientação –, a *consciência histórica* processaria as tradições e as heranças da experiência do passado vivas no presente, desmontando suas aparências de eternidade pelo desvelamento de seu caráter essencialmente histórico [Assis, 2004, p. 334]. Seria um fenômeno que ocorre no interior do intelecto da pessoa, portanto um fenômeno individual, mas em íntima relação com a coletividade a partir das memórias e representações que são herdadas de gerações anteriores e compartilhadas num mesmo período, ou seja, em relação com os conhecimentos que estão dispostos no interior da sociedade.

Como o local em que o “passado é levado a falar” [Rüsen, 2001, p. 63] – a partir das questões, carências e interesses do presente, em relação aos anseios e expectativas lançadas ao futuro –, a *consciência histórica* articula passado, presente e futuro localizando o sujeito no tempo e no espaço. Esta *memória/lembração* dos dados e experiências do passado – nas palavras de Rüsen “lembração interpretativa” [2001, p. 63] – comporia o quadro de orientação das pessoas na vida prática atual. Não seria em si a própria consciência, mas o substrato/substância desta consciência [as memórias, as lembranças], o material que ela mobiliza de determinadas maneiras e se apropria como filtro.

A consciência utópica

É nesta relação entre consciência e memória que Rüsen insere também a categoria *utopia*. Somente a recuperação dos dados da memória não dariam conta do superávit de expectativas com relação ao futuro que derivam dos “saltos utópicos” da consciência humana [Rüsen, 2007b, p. 136]. Em outras palavras, a constituição de sentido da consciência costuma ir além das circunstâncias dadas pela vida, interpretando a realidade conforme suas intenções de construir o “inteiramente novo”, o “outro”, o inédito. Mesmo não encontrando respaldo ou fundamentação racional no horizonte da cultura, esta vontade humana de transcender a realidade também nos sugere o pensamento utópico como um condicionante para o agir. Assim, a

presença do passado e o desejo pelo futuro exercem influência nas interpretações e ações das pessoas no presente.

Neste ponto encontramos aproximações entre o conceito rüseniano de utopia e a expressão "horizonte de expectativas" de Reinhart Koselleck. Para este, o passado não é o único condicionante temporal das ações que ocorrem no presente. Como numa balança, as ações presentes ocorrem em meio a uma tensão entre a presença do passado [experiências] e as expectativas de futuro. Por "horizonte de expectativas", Koselleck entende as sensações e antecipações humanas que se relacionam ao futuro, os medos e esperanças, ansiedades e desejos, apatias e certezas, inquietudes e confianças/desconfianças. Nesta relação passado-presente-futuro, quanto menor a presença do passado [experiências], como orientação às ações no presente, maior a influência do futuro [expectativas]. O contrário também é válido, ou seja, haveria sociedades, ou épocas, em que a presença do passado seria tão intensa sobre o presente que limitaria as novas expectativas e sonhos com relação ao futuro. Mas isso não significa que não existiriam expectativas em relação a ele. O exemplo citado por Koselleck se refere às novas expectativas que a Revolução Francesa inseriu no contexto europeu, exatamente pela forma como as experiências do passado foram perdendo influência sobre o presente, abrindo margem a um novo "horizonte de expectativas". Novas experiências naquele tempo-presente geraram novas expectativas. E, inversamente, "velhas expectativas" se desgastaram diante das novas experiências [Koselleck, 2006, p.326]. Contudo, por mais que em algumas situações, contextos ou épocas, as "experiências do passado" contrastem com as "expectativas de futuro", como no caso específico enunciado, passado e futuro devem ser entendidos como duas categorias temporais intimamente complementares. Numa dada sociedade, a forma como o passado está distribuído, ou até mesmo o tipo de passado comumente recuperado, influencia na maneira como o futuro é projetado, sonhado e esperado.

Retornando a Rösen, o pensamento utópico define-se pela negação da realidade das circunstâncias dadas da vida. Ele articula carências, na expectativa de circunstâncias de vida nas quais desaparecessem as restrições à satisfação dessas carências. A constituição utópica de sentido pressupõe que as condições atuais do agir são irrealis e que é possível imaginar outras condições totalmente diversas. Ao neutralizar, ficticiamente, as circunstâncias reais da vida, o pensamento utópico abre uma via para a orientação da existência humana, na qual representações de outras circunstâncias de vida aparecem como expressão de carências de mudança do mundo, motivadoras do agir [Rösen, 2007b, p. 137].

Este pensamento utópico, como orientação do agir, constrói representações da realidade social descoladas das experiências temporais concretas, sendo uma orientação ausente de mediação. Por isso, essas representações remetem a ações cuja liberdade não se evidencia na materialidade do presente. "Utopias são, por princípio, exageradas" [Rösen, 2007b, p. 138]. Enunciam mais carências [ou medos e temores] do que se poderia satisfazer sob as condições dadas, constituindo um superávit das carências

com relação aos meios. São constituídas de esperanças que vão além do factível aqui e agora, sendo os “sonhos que os homens têm que sonhar com toda a força de seu espírito, para conviver consigo mesmos e com seu mundo, sob a condição da experiência radical da limitação da vida” [Rüsen, 2007b, p. 138]. Portanto, para Rüsen, este é um componente necessário – “uma fonte vital” – das motivações do agir.

Esta liberdade do sonho utópico [que idealiza outros futuros melhores e piores] costuma deslocar tanto o indivíduo da concretude do presente, que suas ações [ou intenções] incidem de modo deficitário sobre sua orientação existencial. Estas ações e interpretações precisam ser rearranjadas conforme a realidade da experiência, ou seja, de acordo com Rüsen, o superávit do pensamento utópico precisa ser mediado pela consciência histórica. Com isso, o pensamento histórico entra no jogo. Por definição, ele é crítico da utopia, pois conecta o superávit intencional do agir humano às experiências acumuladas do que esse agir causou ou não ao longo do tempo. As experiências exageradas, com as quais as utopias sonham com o reino da liberdade, são por ele submetidas ao regime da necessidade, imposto pela força domesticadora da memória, que recorda o que foi o caso [Rüsen, 2007b, p. 139]. Ele modera as constituições utópicas de sentido, a fim de fornecer uma base sólida às representações do que teria sido o caso, sem a qual estas não seriam fatores da orientação do agir. A consciência histórica introduz, no quadro de orientação da práxis humana, a experiência que o pensamento utópico abandona e neutraliza, em nome da esperança. Em outras palavras, a memória do passado torna possível/realizável a utopia: “a utopia vazia de experiência torna-se uma alteridade plena de experiência” [Rüsen, 2007b, p. 142]. É nesta relação tensa entre experiências e expectativas ou entre história e utopia – ou ainda entre consciência histórica e consciência utópica – que a orientação existencial se dá no cotidiano. A utopia seria uma crítica da história, na busca por um outro futuro [bom ou ruim], e o conhecimento histórico, como uma mediação nas possíveis intenções “exageradas” da consciência utópica. Entendemos a utopia rüseniana no mesmo tom otimista de Eduardo Galeano, que identifica a utopia como necessária ao humano “A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar”.

Tendo apresentado e problematizado estes dois conceitos, deixamos aqui seis questões que podem provocar práticas e pesquisas na área do ensino da história: a] como podemos identificar de modo prático e eficaz a mobilização da consciência história nos jovens em sala de aula? b] como podemos qualificar com práticas docentes os dados da memória que os jovens utilizam na orientação para a vida prática? c] como a consciência histórica opera na seleção das memórias, entre aquelas que são de curto prazo, longo prazo e discursos ideológicos do tempo presente? d] como considerar metodologicamente o pensamento utópico dos jovens? e] como testar a eficácia do conhecimento histórico escolar nos jovens em suas relações/ações cotidianas extraescolares? f] como considerar em ambiente

escolar os conhecimentos históricos da cultura que participam cotidianamente do quadro interpretativo dos jovens?

REFERÊNCIAS

Wilian Carlos Cipriani Barom é doutor em Educação. Professor do Departamento de História da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR.

478

ASSIS, Arthur. A teoria da História de Jörn Rüsen: uma introdução. Goiânia: Editora UFG, 2010.

BAROM, Wilian Carlos Cipriani. Didática da História e consciência histórica: pesquisa na Pós-graduação brasileira [2001-2009]. 2012, 136 f. Dissertação [Mestrado em Educação] - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Paraná, 2012a. Orientador: Luis Fernando Cerri.

BORRIES, Bodo Von. Jovens e Consciência Histórica. Curitiba: W.A Editores, 2016b.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. Rev. Bras. Hist., São Paulo, v. 28, n. 55, Junho, 2008.

CERRI, Luís Fernando. Ensino de história e nação na propaganda do "milagre econômico" - Brasil: 1969-1973. 2000, 304f. Tese [Doutorado em Educação] - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 304f. Orientadora: Ernesta Zamboni.

_____. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da Didática da História. Revista de História Regional, Ponta Grossa, PR, v. 6, n.2, p. 93-112, 2001.

KOSELLECK, *Reinhart*. Futuro Passado. Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora Puc-RJ, 2006.

MARTINS, Estevão Rezende. História: consciência, pensamento, cultura, ensino. Educar em Revista, Curitiba, n. 42, p. 43-58, 2011.

RÜSEN, Jörn. História Viva: teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UnB, 2007b.

_____. Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

_____. Reconstrução do passado: teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: UnB, 2007a.

SADDI, Rafael. O parafuso da didática da história: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada. Rev. Acta Scientiarum, Maringá, v. 34, n. 2, p. 211-220, July-Dec., 2012.

O CONCEITO DE IDENTIDADE EM JÖRN RÜSEN E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA AS PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA

Wilian Junior Bonete

479

O presente texto tem por objetivo apresentar o conceito de Identidade proposto pelo historiador alemão Jörn Rüsen e apontar as suas contribuições para o desenvolvimento de pesquisas que abordam a formação docente em História. É importante salientar que parte das discussões apresentadas a seguir constam em nossa tese de doutorado intitulado "Identidade e Consciência histórica: um estudo com professores de História que atuam na Educação de Jovens e Adultos em Guarapuava, PR" defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso [UFMT] em 2019.

A investigação sobre a formação docente em História perpassa o aspecto da identidade que é dinâmica, composta por questões sociais, políticas, econômicas e culturais, por conflitos, contradições, lutas de classe, dentre outras, que exercem influência sobre a vida cotidiana do professor, inclusive em sua prática em sala de aula. O ser humano é incompleto, vive em constante formação e transformação. No que tange à identidade docente, entende-se que ela não é apenas uma etapa, mas sim, um processo contínuo ao longo da vida, muito além do âmbito universitário. [Zamboni, 2001; Cerezer, 2007]

A construção da identidade possui uma estreita ligação com a sociedade, o lugar, o espaço vivido. A identidade não é única, mas sim mutável. Acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo de interpretação de si mesmo, enquanto indivíduo, em um determinado contexto social. Silva Junior enfatiza que,

"[...] à medida que sujeito interage com o seu "eu" e a sociedade, vai sofrendo influências de outras pessoas, valores, símbolos e outras identidades que esse ambiente lhe oferece, modificando a sua própria identidade". [Silva Junior, 2012, p.191].

Desse modo, concebemos que a identidade – pessoal e profissional – é um processo de construção efetivado pelo próprio indivíduo ao longo de sua existência na sociedade. Todavia, algumas questões são relevantes: de que forma ocorre o processo de formação da identidade? Quais são os elementos que estão imbricados na constituição da identidade do ser humano? Qual é a importância da alteridade? Como se constitui a identidade dos professores de História?

Identidade e Didática da História

Existem múltiplas formas de abordar essas questões e o próprio conceito de identidade não é homogêneo no campo das ciências humanas e sociais, e configura-se numa temática complexa. Para responder as indagações elencadas anteriormente, buscaremos, a partir de agora, uma ancoragem, primeiramente, nas elaborações teóricas de Jörn Rüsen, cujo conceito de identidade tem sido uma de suas preocupações conceituais. No livro intitulado *Teoria da História: Uma Teoria da História como Ciência*, Rüsen dedica uma parte específica para o tema da identidade e elabora uma crítica às concepções que colocam a identidade, exclusivamente, na subjetividade e, também, aquelas concepções que reduzem os sujeitos a meros reflexos do coletivo.

A concepção de identidade para Rüsen está articulada, de modo indissociável, ao pensamento histórico e à narrativa. Nos processos mentais em que o sujeito obtém a certeza de si, para além de todas as mudanças temporais de sua vida, não há como responder à pergunta “quem sou eu”, sem contar uma história sobre a própria vida. A identidade pessoal está conexas com a consciência de assumir conscientemente a própria biografia, de vivê-la e de poder contá-la. Esse processo mental, no qual o ser humano constitui a relação a si mesmo, é denominado de subjetividade. Nessa direção, o autor aponta que

“O sujeito humano relaciona-se sempre com algo fora de si [em termos psicológicos, chamado usualmente de “objeto”]. Isso pode ocorrer de diversas formas. Uma forma de relacionamento pode consistir em identificar-se com algo que não se é, apropriando-se dele. Com essa apropriação [em termos psicológicos chamada também de “introjeção”], o eu ganha perfil, forja suas características individuais. [...] A subjetividade humana forma-se em uma miríade de diferentes identificações, com intensidade diversa e alto grau de variação. Ela se constitui, por assim dizer, em inúmeras identificações pelo mundo afora” [Rüsen, 2015, p.261].

A grande questão apontada por Rüsen é que os seres humanos, embora possuam inúmeros tipos de identificações, criem diferentes identidades ao longo do tempo, nas sociedades, ele não está apenas a mercê destes reflexos. É nesta direção que Gertrud Nunner-Winkler [2011] corrobora o posicionamento de Rüsen afirmando que as teses pós-modernas sobre a identidade estão sofrendo críticas, isto porque elas apresentam os indivíduos como sendo aqueles que necessitam de orientação, ação e relacionamentos (porém que nunca as encontram), ou mesmo como alguém muito doente, esquizofrênico com múltiplas perturbações de personalidade devido às muitas identidades possíveis.

Para Nunner-Winkler [2011], é primordial que haja um sentimento de unidade, não apenas para o bem-estar psíquico do indivíduo, mas também para a manutenção de sua saúde. Desse modo, a solução para a constituição da identidade pessoal encontra-se na *competência narrativa* pela qual o indivíduo atribui sentido e significado à sua vivência por meio do

ato narrativo, biográfico, autorrelato. Trata-se de uma unidade coerente, porém continuamente revisada a partir da contingência vivenciada, unindo diferentes, heterogêneos, dentro de uma figura uníssona.

Rüsen desenvolveu a noção de *identidade histórica* [o “eu” no fluxo do tempo] para abordar a formação dos seres humanos. A identidade histórica é o suprassumo de uma diversidade de identificações articulada coerentemente em perspectiva temporal. Ela integra acontecimentos, pessoas e fatos do passado na relação de um sujeito pessoal ou social para consigo mesmo. O critério dessa coerência é uma concepção do tempo que viabilize a consciência e a vida do eu humano em sua extensão temporal. Na perspectiva do autor, o que produz a síntese entre o presente de um sujeito com seus respectivos projetos de futuro é a *narração de histórias*.

Rüsen [2015] ressalta que as narrativas históricas da formação de identidade produzem uma expansão temporal do horizonte do ser humano. Contudo, a formação histórica da identidade está imbuída das relações de poder e representa, para o horizonte cultural da vida humana, um foco constante de inquietações. Nas palavras do autor

“A identidade não surge assim, do nada. Ela requer esforços ingentes, de modo a poder ser vivida e ser eficiente no relacionamento [individual] de cada pessoa e de cada sociedade, assim como na relação [social] de uma sociedade a outra. É nela que se ancoram as relações previamente presentes na vida, a serem interpretadas na profundidade da subjetividade humana mesma. Nesse “aprofundamento”, tais relações carregam consigo seu potencial de conflito e lidam com ele na formação do eu humano”. [Rüsen, 2015, p.261]

Nessa perspectiva, compreendemos que o entrelaçamento de aspectos individuais e coletivos, no processo de constituição da identidade, ocorre mediante um discurso coerente que o indivíduo faz a respeito de si mesmo, no tempo e no espaço. O sujeito, ao narrar a sua vida, inventa-se e institui o seu pertencimento no mundo. Pela narrativa, o sujeito procura manter uma personalidade coerente de sua vida, mas também uma continuidade experiencial, uma vez que cria continuidade nas diferentes fases de sua vida.

Geyso Germinari [2011], ao refletir sobre as questões da identidade, inclusive essa proposta de Rüsen, afirma que é possível considerar a identidade como o lugar onde o indivíduo se forja pela narrativa. Cria-se um sentimento de continuidade no tempo e um sentimento de coerência interna, que permite o indivíduo interpretar a si mesmo narrativamente, como sendo um indivíduo singular, porém imbuído e influenciado por elementos sociais e culturais e, acrescenta-se aqui, pelo outro.

Os seres humanos criam as suas próprias identidades por meio do exercício narrativo de identificar a sua vida, a si mesmo, no fluxo do tempo. Todavia, a experiência do tempo é sempre uma experiência de perda iminente da identidade, cuja experiência mais radical é a morte. A capacidade dos seres

humanos de agir depende da aptidão de fazerem valer a si próprios, a sua subjetividade, nas relações com os outros, como permanentes, ao longo do tempo. Rüsen [2001] enfatiza que é necessário que o indivíduo interprete o tempo e as suas mudanças, a fim de continuar seguro de si e não se perder no fluxo temporal.

É interessante pontuar que os estudos sobre identidade, proposta por Rüsen, inserem-se no âmbito das discussões sobre a Didática da História e que tendem a contribuir para elucidar os processos formativos identitários de professores e estudantes.

A Didática da História tem sido considerada como um novo paradigma no que diz respeito ao ensino de História. Klaus Bergmann [1990], com seu texto *História na Reflexão Didática*, é considerado o primeiro autor a apresentar, no Brasil, uma definição sobre Didática da História, não como um campo vinculado à Pedagogia, mas como uma disciplina que investiga o caráter efetivo, possível e necessário dos processos de ensino e aprendizagem da História. Além disso, existe uma preocupação com a formação, o conteúdo e os efeitos da consciência histórica na sociedade.

Conforme Bergmann, a Didática da História direciona o seu olhar para todas as formas imagináveis de História na sociedade, isto é, aquela vivida e experimentada no cotidiano, as formas transmitidas cientificamente ou não e a História apresentada necessariamente pela ciência histórica, com suas problemáticas, teorias, métodos e resultados.

O ponto de partida e a extensão da Didática da História são os processos de aprendizado necessários para a vida prática, isto é, onde as experiências do passado são internalizadas como orientação da vida prática. Desse modo, o passado é elevado à consciência e transformado em modo interpretativo para o tempo presente [Bonete, Freitas, 2015].

Rüsen [2012] aponta que, com essa expansão da área de competência do ensino de História para a análise de todas as formas e funções da consciência histórica, a Didática da História desenvolveu um autoentendimento com o qual ela se apresenta com métodos e funções próprias. Isso, por sua vez, ocorre devido à função de orientação que o conhecimento histórico exerce na vida prática humana.

Bodo Von Borries [2016] corrobora as afirmações de Rüsen destacando que a História corresponde a um modo distinto de pensamento que fornece ferramentas para a compreensão do mundo a partir da decodificação de fenômenos e orientações no presente e no futuro. Além disso, pelo estudo da História é possível examinar, [des] construir versões históricas já apresentadas como verdades. Neste caso, a Didática da História pode contribuir com as suas análises e investigações para controlar essa função.

Rüsen [2012] destaca que mediante a consciência histórica, é possível trazer o lado subjetivo dos professores e identificar os processos de individualização e de socialização que implicam diretamente na formação de

suas identidades, por meio de diferentes experiências históricas e de uma apropriação significativa da História.

A identidade histórica na prática

Nesse momento apresentamos brevemente alguns resultados de nossa tese de doutorado que dialogou com o conceito de identidade histórica proposta por Rüsen. O estudo teve por objetivo analisar o processo de formação da identidade e consciência histórica de 5 [cinco] professores de História que atuavam na EJA, nas cidades de Guarapuava, Pitanga e Londrina, no estado do Paraná. É importante pontuar que, nesse processo, a História Oral nos forneceu referências metodológicas que nos permitiram registrar as vozes dos professores e pudemos, assim, captar detalhes sobre as suas trajetórias acadêmicas, as suas opções e as suas escolhas quanto ao curso de História e a carreira profissional, as suas primeiras experiências no magistério, o ingresso na EJA, as dificuldades e os desafios de se trabalhar nessa modalidade.

Cada um dos professores nos relatou histórias de superação, de angústias provenientes de um tempo de incertezas políticas e instabilidades financeiras. Todos os professores precisaram conciliar os estudos com o trabalho. Todos, também, não haviam planejado ingressar na carreira do magistério. Desse modo, constatamos que foram as demandas da vida cotidiana que os encaminharam para a docência e foi na prática diária que desenvolveram o gosto pelo magistério e construíram a sua identidade docente.

No último capítulo do estudo, abordamos os significados do ensino de História na formação da identidade e consciência histórica docente. Inicialmente buscamos perceber como os professores concebiam a importância da História para a vida prática e a importância do ensino de História para a vida dos alunos jovens e adultos, e obtivemos diferentes narrativas. De maneira geral, os professores pontuaram que a História é um fator que propicia a compreensão do ser humano como sujeito histórico e produtor de cultura. Além disso, através da História é possível desenvolver uma compreensão acerca das noções de cidadania, política e de cultura e que todo o conhecimento histórico produzido pode auxiliar na ampliação da visão de mundo.

A análise das narrativas nos levou a constatar que, ao professor, não basta apenas realizar um planejamento pedagógico [engessado], adentrar a sala de aula e desenvolver o ensino de História tal como é feito com crianças ou adolescentes do Ensino Fundamental e Médio. Ser professor de História na EJA é um processo que exige uma tomada de consciência acerca da organização dessa modalidade e das particularidades que envolvem os alunos jovens e adultos. Na relação com a cultura escolar o professor tem a oportunidade de conhecer um pouco da realidade e as vivências dos alunos, entender quais são os saberes históricos que eles possuem e identificar os sentidos que eles atribuem ao conhecimento histórico.

Em outro determinado momento do estudo, procuramos analisar a presença de temas como religião e política no ensino de História e como os professores lidavam com esses assuntos em sala de aula. Os professores foram unânimes em indicar que esses são temas fundamentais para o entendimento da história das diferentes sociedades, constituídas ao longo do tempo. No que tange ao aspecto religioso, os professores indicaram que a história deve servir como um apoio para entender a religião, em perspectiva histórica, e apontar as suas contradições e as mudanças ao longo do tempo.

A religião é um elemento muito presente no cotidiano dos alunos jovens e adultos e todos carregam opiniões e valores baseados no cristianismo. Os professores indicaram a necessidade de se desenvolver, em sala de aula, uma relação de respeito às crenças sem que haja imposições de verdades absolutas. O grande desafio é construir, junto aos alunos, um diálogo em que todos percebam que a religião é uma forma de fé, mas também é uma, dentre as muitas, formas de se entender o mundo.

O aspecto político foi indicado com um tema polêmico e muito presente no ensino de História. Dos 5 [cinco] professores, 3 [três] conceberam que toda prática docente é um ato político, ou seja, que toda seleção de conteúdos e a maneira como o professor empreende o ensino, são influenciadas pelo seu posicionamento político [mas não partidário]. No geral, todos os professores indicaram que a política é um tema que requer inúmeros cuidados metodológicos, sendo que o ideal é não levantar uma bandeira ideológica ou partidária em sala de aula. Em suma, tal como na religião, o trabalho com temas políticos requer cuidados metodológicos para não afastar os alunos do diálogo, mas sim construir reflexões políticas de maneira crítica.

A análise das narrativas nos levou a constatar que, ao professor, não basta apenas realizar um planejamento pedagógico [engessado, adentrar a sala de aula e desenvolver o ensino de História tal como é feito com crianças ou adolescentes do Ensino Fundamental e Médio. Ser professor de História na EJA é um processo que exige uma tomada de consciência acerca da organização dessa modalidade e das particularidades que envolvem os alunos jovens e adultos. Na relação com a cultura escolar o professor tem a oportunidade de conhecer um pouco da realidade e as vivências dos alunos, entender quais são os saberes históricos que eles possuem e identificar os sentidos que eles atribuem ao conhecimento histórico.

Em suma, um dos resultados dessa investigação mostrou-nos que a construção da identidade docente não é algo restrito a um determinado tempo ou espaço. Cada momento e experiência vivida pelos docentes produzem marcas que eles carregam em suas trajetórias de vida e, isso, exerce um impacto na constituição da identidade individual. Nesse sentido, compreendemos que ninguém nasce professor ou torna-se professor de um dia para o outro

Considerações finais

Ao longo deste texto procuramos delimitar o conceito de identidade histórica proposto por Rüsen e apontar as suas possíveis contribuições para o desenvolvimento de pesquisas que envolvem a formação da identidade histórica docente. É importante pontuar que este conceito também é válido para pensar a formação da identidade de alunos, ou seja, como eles se relacionam com o conhecimento histórico e criam identificações com diferentes aspectos da cultura histórica da sociedade.

Desse modo pautamos o debate a partir do campo do ensino de História e da Didática da História afim de contribuir para o fortalecimento desse campo de investigação no Brasil. Além disso, destacamos que o conceito de identidade não é homogêneo e se faz necessário demarcar quais postulados teóricos o pesquisador irá utilizar e dialogar.

Em suma, com a apresentação de alguns dados empíricos de nossa tese de doutorado, afirmamos que ser professor não é uma atividade simples, mas sim dotada de um caráter dinâmico, como prática social. Como afirma Pimenta [1999], é na leitura crítica da profissão, diante das realidades sociais, que se pode buscar os referenciais para modificá-la.

Referências

Wilian Junior Bonete é Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em História [PPGHIS] da Universidade Federal de Mato Grosso [UFMT]. Atualmente é Prof. Adjunto da Faculdade Guairacá e Faculdade Guarapuava, na cidade de Guarapuava, PR.

BERGMANN, Klaus. A História na Reflexão Didática. **REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA**. São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, set/fev1990,

BONETE; FREITAS, Rafael Reinaldo. Cultura Histórica e Identidade: contribuições conceituais para investigações sobre a formação histórica docente. **REVISTA LABIRINTO**. Porto Velho-RO, Ano XV, v. 22, p. 156-176, 2015.

BORRIES, Bodo Von. Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico ou conhecimento do cânone histórico? **EDUCAR EM REVISTA**, Curitiba, n.60, p.171-196, abr/jun, 2016

CEREZER, Osvaldo Mariotto. Formação de professores e ensino de História: perspectivas e desafios. **REVISTA ESPAÇO ACADÊMICO**, v.77, a.7, 2007.

GERMINARI, Geyso Donglei. A história da cidade, consciência histórica e identidades de jovens escolarizados. Tese [Doutorado em Educação] – Universidade Federal do Paraná, UFPR, Curitiba, 2011.

NUNNER-WINKLER, Gertrud. Formação da identidade em tempos de mudanças velozes e multiplicidade normativa. *EDUCAÇÃO*, Porto Alegre, v.34, n.1, jan/abr, 2011, p.56-64.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. [Org..]. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p. 15-34.

RÜSEN, Jörn. *Teoria da História: uma teoria da história como ciência*. Curitiba, Editora UFPR, 2015.

_____. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

_____. *Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora da UnB, 2001.

SILVA JUNIOR. Astrogildo Fernandes da. *Identidades e consciência histórica de jovens estudantes e professores de história: um estudo em escolas do meio rural e urbano*. [Tese de doutorado em Educação], Universidade Federal de Uberlândia, UFU, 2012.

ZAMBONI, Ernesta. *Panorama das pesquisas no ensino de História*. *SAECULUM*, João Pessoa, n.6/7, Jan/Dez, 2000/2001.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS DO ENSINO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ALGUNS APONTAMENTOS

Wilverson Rodrigo Silva de Melo e Valdenira Silva de Melo

Elucubrações sobre a História enquanto Ciência e Disciplina Escolar

487

Durante o século XIX a História procurou afirmar-se como uma ciência nova, com parâmetros metodológicos claros e bem estabelecidos. Nessa tentativa de consolidar-se como padrão da ciência até então vigente, a historiografia utilizou-se de uma metodologia semelhante à efetuada pelas ciências naturais. Criou-se então um questionamento acerca da objetividade em termos históricos. Os historiadores da dita “**Escola Metódica ou Positivista**” afirmavam-se capazes de tecer considerações sobre determinado tema de forma objetiva, ou seja, dentro dessa perspectiva o objeto falava por si mesmo, cabendo ao historiador apenas o relato de fatos e eventos ocorridos.

Dessa maneira, ainda no século XIX, a História se estrutura enquanto disciplina escolar, do resgate do passado, de fatos narráveis, explicitando um viés político. “O passado desvinculado do presente era a área do historiador”. [Reis, 2004, p. 18].

A História, enquanto disciplina escolar em tempos pretéritos, tornou-se elemento primaz da produção e reprodução da narrativa do passado que era expressa na preservação da memória política e cultural. O professor de História se tornava um educador cívico, cujo principal objetivo pedagógico era levar o aluno a enxergar o passado como lócus da evolução linear humana, sobretudo na ideia de renomear os grandes feitos do passado, daquilo que é constitutivo do Estado enquanto Nação.

Todavia, a História enquanto disciplina se norteou também pelos paradigmas científicos validadores da produção de conhecimento. Dessa forma, a própria concepção de História enquanto área do conhecimento e disciplina escolar sofreu transformações potentes no seu âmago constitutivo e, de forma paulatina, à História eminentemente política, calcada na importância do evento, dos grandes feitos nacionais, perdeu espaço para uma História que busca compreender as ações do homem no cotidiano e as produções culturais pertinentes ao fazer humano. As experiências sociais cotidianas tornaram-se objetos de estudo da História.

Hodiernamente, os usos e domínios da Ciência História se fundamentam na ampliação das noções de documentos e nos métodos e ofícios do historiador. Ginzburg [2007, p.13] destaca:

“[...] Todos os fatos históricos são permeados de sentidos verdadeiros, falsos e fictícios, mas que, no entanto, dão significância ao descortinar historiográfico por não buscar uma verdade absoluta, pelo contrário,

delimita-se a entender as mentalidades que levaram os personagens de uma época a realizar ações muitas vezes incompreendidas no presente – a micro história”.

Em outras palavras, “o problema mais importante relacionado a uma fonte não é saber se ela é verdadeira ou falsa, mas descobrir o que ela significa” [Arrais, 2010, p. 44]. Nesse sentido, que Ricoeur afirma que:

“Rastros, documentos, perguntas formam assim o tripé de base do conhecimento histórico. Para o historiador, o documento não está simplesmente dado, como a ideia de rastro deixado poderia sugerir. Ele é procurado e encontrado. Bem mais que isso, ele é circunscrito, e nesse sentido constituído, instituído documento, pelo questionamento. Torna-se assim documento tudo o que pode ser interrogado por um historiador com a ideia de nele encontrar uma informação sobre o passado” [Ricoeur, 2007, p.188-189].

Seguindo esta premissa, podemos afirmar que a Ciência História, bem como sua produção historiográfica, não labuta pela busca do ineditismo, ou uma “verdade absoluta” que se encontra escondida ou adormecida em documentações de acervos públicos ou tampouco nas memórias “fiduciárias” narradas por testemunhas. A questão não é mais estudar a origem ou a causa, a finalidade ou a consequência, nem tampouco debater a validade das fontes, mas sim as relações, o “que se passa entre” [Deleuze, 1992, p. 191].

Se assenta aí as relíquias da operação historiográfica no que tange ao processo de resignificação, representação, reelaboração dos fatos históricos, assim como a alusão a desconstrução de dogmas e invenções historiográficas – porque não dizer também, das tradições.

Neste prisma da Ciência História e da Disciplina Escolar História, aponta-se que as disciplinas escolares são construções históricas que se inter-relacionam com o contexto sociocultural dos indivíduos e a organização da produção acadêmico-científica. Enfatiza-se que as disciplinas escolares em seus diversos âmagos constitutivos respondem, ou correspondem às perspectivas e aos paradigmas da produção acadêmico-científica em determinada temporalidade histórica.

Neste sentido que Doll Júnior [2002] procura esclarecer a relação íntima existente entre as práticas e formas curriculares do Ensino de História e os paradigmas referentes à produção do conhecimento científico.

Prima facie, os processos basilares do Ensino de História centram-se na educação para o fomento do indivíduo autônomo, capaz de pensar e refletir por si mesmo, de traçar seus próprios esquematismos, de conceber uma análise crítica dos processos históricos que permeiam a sociedade.

Ante o exposto, assevera-se que a História enquanto Ciência e disciplina escolar possui uma grande responsabilidade na efetivação desses objetivos,

sobretudo no desenvolvimento do espírito crítico e autônomo. A real materialização da tríade “educar, ensinar e formar” no que concerne ao Ensino de História diz respeito a construção do educando enquanto sujeito histórico dentro e fora da sala de aula. Destarte, “o sujeito histórico, que se configura na inter-relação complexa, duradoura e contraditória entre as identidades sociais e pessoais, é o verdadeiro construtor da História”. [Bezerra, 2010, p. 45], e apenas este sujeito histórico ético, capaz de estabelecer as conexões entre presente e passado pode de fato vivenciar uma experiência cidadã.

Que pese isto, convém afirmar que hodiernamente é na sala de aula que a História como disciplina se materializa a partir da reflexão acerca dos diversos discursos políticos, econômicos, sociais e culturais. Também é neste mesmo espaço que os conceitos são historiografados, no momento que são entendidos suas especificidades e temporalidades históricas.

Apanágios da Disciplina Escolar História: formação docente e currículo

Em relação à disciplina História e as temáticas do Ensino de História do Brasil, afirma-se que os principais desafios e perspectivas do Ensino de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental, estão tensionados na organização curricular e no processo de formação docente, além é claro dos conteúdos e práticas e, dos materiais de ensino, sobretudo o livro didático.

Em se tratando da apropriação de referenciais teórico-metodológicos da História, apenas muito recentemente os cursos de história incorporaram em seus currículos disciplinas como Teorias da História, Metodologia da Pesquisa Histórica e Metodologia do Ensino da História, superando a tradicional Introdução aos Estudos Históricos [Caimi, 2006, p. 27].

Entretanto, ensinar História nas séries iniciais do Ensino Fundamental tem sido um desafio permanente para os professores. Esse desafio pode ser analisado pelo menos por dois aspectos. O primeiro diz respeito à formação inicial do docente que tradicionalmente atua nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o segundo aduz o currículo escolar.

Para ingresso na carreira de professor das séries iniciais, é exigida a formação em Pedagogia ou Curso Normal Superior. Esta formação é genérica e o professor é polivalente, isto é, ministra todas as disciplinas do núcleo comum, previstas na LDB 9496/96, embora, devemos considerar que em alguns cursos de Graduação em Pedagogia a matriz curricular abriga pelo menos duas disciplinas sobre a metodologia do Ensino de História: “Fundamentos Teóricos e Práticos [FTP] de História” e “História do 1º ao 5º ano” – como ocorre no Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará [ICED/Ufopa], na cidade de Santarém-PA.

Há de se destacar que a formação inicial e continuada dos professores das séries iniciais é um fator fundamental para o ensino e aprendizagem do

alunado. Do contrário, havendo déficit na formação pedagógica e embaraçado por questões de natureza historiográfica, o professor pode vir a "adotar preliminarmente uma posição na qual os alunos são encorajados a se tornarem reprodutores de conteúdos, métodos e técnicas que o docente determina usando os conteúdos curriculares como o piloto automático de sua missão pedagógica" [Melo, 2013, p. 2].

Dante o exposto, faz-se necessário trabalhar com a diversidade e mostrar aos futuros educadores ainda na universidade, que o modelo educacional brasileiro não é e nunca foi homogêneo, que a realidade no cenário sociocultural é outra, e que assim como se faz alusão a cultura ocidentocêntrica, infere-se que o caminho chave é debater as contribuições sócio históricas asiáticas, ameríndias e africanas como temáticas preponderantes de forma minuciosa e não apenas como "anexos ao conteúdo programático" como é comum vermos nos planos de aula de alguns docentes - creio que na maioria deles.

Neste ínterim, o alcance do escopo das leis exige mais que o conhecimento historiográfico:

"ele demanda, também, o domínio sobre competências e habilidades docentes que permitam a crítica à tradição e a desconstruções de preconceitos relacionados ao papel dos agentes na conformação da nacionalidade e da nação. Ele exige, então, o controle sobre o arcabouço teórico e metodológico que permite o recurso ao saber historiográfico com vistas à oferta de uma educação inclusiva" [Coelho, Coelho, 2013, p. 72].

É nesse contexto, que segundo Melo; Melo [2016, p.8]:

"cabe destacar a importância da ação docente, a de desmistificar e a de desconstruir mitos tidos como verdadeiros através do fazer pedagógico, rompendo com o silêncio e com a vicissitude de um sistema estereotipado e preconceituoso, permitindo assim a interação e a construção de novos saberes".

Entende-se, com base nesta querela, que um professor reflexivo seja capaz de investigar os problemas que se colocam no cotidiano escolar; "de mobilizar conhecimentos, recursos e procedimentos para a sua superação; de avaliar a adequação das suas escolhas e, finalmente, de reorientar a ação para intervenções mais qualificadas no processo de aprendizagem dos alunos" [Caimi, 2006, p. 28].

Todavia, seria necessário para o entendimento dessa dificuldade, pesquisar quais fatores determina a apropriação do professor em relação aos diferentes conteúdos, quais são os saberes fundamentais em sua formação, seus saberes experienciais, sua memória escolar, representações que ele traz consigo do que seria um bom professor, fatores associados ao sexo, idade, etnia e religião.

Tardif define o saber docente como plural, formado pelo seguinte amálgama:

“saberes pessoais dos professores [sua personalidade, sua história de vida]; saberes da formação escolar anterior [suas experiências na escolarização básica]; saberes da formação profissional [graduação, estágios curriculares, seminários, cursos, leituras, etc.]; saberes provenientes dos programas desenvolvidos e dos livros didáticos utilizados na sala de aula; saberes da sua própria experiência na profissão [interlocução com seus pares, socialização profissional]” [Tardif, 2002, p. 63].

Dessa forma, a escola, o processo de formação de professores e o currículo têm papel fundamental na formação de identidade de cada pessoa. A escola, conforme lembra Bittencourt [2011], integra um conjunto de objetivos determinados pela sociedade e articula-se com eles, contribuindo para os diferentes processos econômicos e políticos. O currículo escolar, portanto, é de intencionalidade e seus objetivos estão inseridos em cada uma das disciplinas escolares:

“As finalidades das disciplinas escolares fazem parte de uma teia complexa na qual a escola desempenha o papel de fornecedora de conteúdos de instrução que” - além dos objetivos de formação intelectual, da aquisição de “habilidades e atitudes - “obedecem a objetivos educacionais definidos mais amplos” [Bittencourt, 2011, p. 42].

Concomitantemente, Morais [2010] ressalta a grande responsabilidade de ser professor de História, pois, o fato do currículo, em certos momentos estar a serviço dos interesses do Estado, com vistas a propagar as imagens que mais interessavam ao projeto deste, como já foi apontado, o trabalho em sala de aula e os professores ficam enjaulados nos cárceres pedagógicos, criados pelo Estado. “As narrativas contadas e recontadas pelos professores acabam se tornando verdades didáticas estanques e inabaláveis, como dogmas de explicação histórica” [Morais, 2010, p. 202].

Contudo, é a partir da promulgação da LDB 9496/96 em sentido de rupturas, que a elaboração de novas propostas curriculares, a gestão democrática da escola, a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, a participação da comunidade, Conselhos Escolares, entre outros, passam a fazer parte do cotidiano dos educadores.

Acompanhando esse movimento, o currículo de História para a Educação Básica [séries iniciais] passa a ser pensado e desenvolvido com abordagens inspirados em uma nova historiografia, sobretudo as tendências da História cultural. Por sua vez, os livros didáticos, como decorrência desse novo enfoque passam a trazer elementos da História Nova, da História das Mentalidades, do multiculturalismo. “Surgem novos objetos, novos personagens, privilegia-se o estudo das características de determinados grupos sociais, as comunidades locais, a classe trabalhadora, os vencidos - como indígenas, quilombolas, entre outros” -, em detrimento da História Nacional, vista como arcaica e ultrapassada [Morais, 2010, p. 205].

Essas mudanças no currículo trazem desafios emergenciais para os professores, que precisam criar [novas]práticas pedagógicas, ou seja, uma nova didática para novos conteúdos, com novos objetivos. Circe Bittencourt traz a seguinte contribuição:

“As mudanças no ensino de disciplina com consolidada tradição na vida escolar, como acontece no caso da história, constituem sempre tarefa complexa. A tradição escolar é compartilhada pela comunidade escolar, incluindo as famílias, e não apenas pelos professores. O desejo de mudanças para melhor desempenhar o trabalho com os alunos tem estado presente na história da prática docente, mas é preciso entender que métodos e conteúdos se constroem historicamente e fazem parte de uma produção escolar sedimentada e incorporada pela sociedade [Bittencourt, 2011, p.229].

Nessa necessidade de novas práticas, acrescida à notória complexidade do Ensino de História nas séries iniciais da escolarização, surgem novos desafios, como ensinar História para crianças pequenas e o que ensinar. Quais suportes utilizar com crianças ainda não alfabetizadas?

Essa problemática norteou todo o desenvolvimento do Curso de Metodologia de Ensino de História para os anos iniciais, já que na visão de Zamboni [1993], o aprofundamento sobre o Ensino de História é fruto de reflexões conjuntos realizados nos campos da teoria e da prática docente, já que o antigo método de memorização, que consistia em saber de cor nomes, fatos e datas, repetindo o que estava escrito no livro ou copiado nos cadernos, presente no imaginário da memória dos professores estava ultrapassado e não cabia na lida com crianças pequenas.

Buscando auxílio em Canário [2001], entende-se que se deve levar em conta a prática na formação profissional de professores. Compreendendo que as discussões devem ter um olhar aguçado para o currículo como espaço de revalorização da experiência profissional. Enuncia três grandes orientações “[...] que podem servir de referência para a tradução em termos curriculares de revalorização da experiência [...]” [Canário, 2001, p. 41]. Essas três orientações nos ajudam a ampliar, organizar e estruturar o currículo.

A primeira orientação apontada por Canário [2001] **amplia o conceito de currículo** e se refere à necessidade “[...]” de construir outra inserção espacial das atividades de formação “[...]” e que deve ser olhada por dupla perspectiva: 1] evoluir de espaço tradicional para espaço educativo, que faz com que se encare a escola de formação inicial como espaço que engloba tudo o que acontece no quadro da instituição escolar; 2] a relação interativa entre escolas e outros espaços sociais, consiste na aproximação com contextos reais do exercício profissional. Isso deve estar presente ao longo de todo o percurso de formação inicial.

A segunda orientação leva a refletir sobre a **organização do currículo** tem a preocupação “[...]” de, sistematicamente, multiplicar as ocasiões de dar a

palavra aos alunos, e à expressão das suas vivências e expectativas” [Canário, 2001, p. 42]. Canário chama a atenção para a atitude de escutar na tentativa de levar em conta os saberes tácitos dos formandos, construídos de modo intuitivo na ação cotidiana.

A terceira orientação leva a refletir sobre **estruturar o currículo** consiste na “[...]. **articulação interativa entre situações de produção** [...]” [Canário, 2001, p. 42, grifo nosso]. Essa orientação indica que, ao se olhar para a estruturação do currículo, deve-se levar em conta a produção de saberes e compreender que o formando seja sujeito e agente de transformação. Quando o formando é considerado ao mesmo tempo aprendiz e agente socializador ele contribui, como afirma Canário [2001, p. 42,44]:

“[...] Para mudar representação e comportamentos dos profissionais já ‘veteranos’. Esta capacidade de questionar criticamente as práticas de profissionais experimentados, aprendendo com elas e contra elas, só é possível se, dentro da escola de formação inicial, os alunos forem tratados como produtores de saberes”.

Em suma, a qualidade do ensino, perpassa a qualidade na formação docente, demandando uma formação densa e continuada dos profissionais da educação:

“(...) o professor deve organizar seu trabalho pedagógico baseando-se em fontes históricas diversas como documentos escritos, iconográficos, registros orais, testemunhos de histórias local, fotografia, cinema, quadrinhos, literatura e informática, esses materiais são de grande valia na constituição do conhecimento histórico e podem ser aproveitados de diferentes maneiras em aula” [Oliveira, 2013, p. 20].

Do ponto de vista do Ensino de História, busca-se recuperar a vivência pessoal e coletiva de alunos e professores e vê-los como participantes da realidade histórica, a qual deve ser analisada e retrabalhada, com o objetivo de “convertê-la em conhecimento histórico, em autoconhecimento, uma vez que, desta maneira, os sujeitos podem inserir-se a partir de um pertencimento, numa ordem de vivências múltiplas e contrapostas na unidade e diversidade do real” [Schmidt; Garcia, 2005].

Dessa forma, o professor das séries iniciais, pedagogo em excelência, deve procurar fundamentar sua prática, não confundindo-se com historiador, mas dentro de suas atribuições planejar e propor um ensino de história diferenciado.

Considerações finais

Consequente, a força do currículo escolar é tanta que ele costuma recair aos aplausos ou às críticas sobre o “êxito” ou “fracasso escolar”, quando se discutem as causas internas da boa ou da má qualidade do ensino. Assim, quando crescem os índices de reprovação e evasão escolar é bastante

frequente que os Sistemas de Ensino e as escolas procurem reorganizá-lo, intensificando, por exemplo, o número de horas de determinada atividade, disciplina ou área de conhecimento, ou ainda, incluindo novos componentes curriculares ou excluindo outros.

Não obstante, a prática docente guarda o desafio de garantir o acesso ao saber historicamente construído e acumulado, abarcando ainda, as diversidades e singularidades sobre os contextos [tempo e espaço] e educandos, ou seja, levar para dentro do currículo o acervo cultural e histórico da humanidade além dos aspectos do vivido. O ensino deve ser diferenciado considerando fatores como perfil de aluno [exemplo, indígenas e quilombolas] e metodologia [ensino significativo e reflexivo].

Neste bojo teórico, a efetividade da Didática da História nas séries iniciais do Ensino Fundamental, se assenta na real necessidade de professores e alunos buscarem a renovação dos conteúdos, a construção de problematizações históricas, a apreensão de várias histórias sobre o prisma de distintos sujeitos históricos, das histórias silenciadas, histórias que não tiveram acesso à História, dos discursos, dos conceitos, das ações que tornaram-se representações sociais das mais diversas e variadas matizes culturais, e desta forma romper com os sofismas de uma história totalizante, reelaborando-a de forma pluralizada e pulverizada no que tange à dinâmica do próprio fazer humano em sua coletividade.

REFERÊNCIAS

Wilverson Rodrigo Silva de Melo é especialista em História das Revoluções e Movimentos Sociais pela Universidade Estadual de Maringá [UEM], Mestre em História pela Universidade Federal de Pernambuco [UFPE], Doutorando em História Contemporânea pela Universidade de Évora [UÉVORA] e, Sócio efetivo do Instituto Histórico e Geográfico do Tapajós [IHGTap]. E-mail: w.rodrioghistoriador@bol.com.br.

Valdenira Silva de Melo é especialista em Ensino de História do Brasil pela Universidade Estadual Vale do Acaraú [UVA], Especialista em História das Revoluções e Movimentos Sociais pela Universidade Estadual de Maringá [UEM] e Professora de História da Rede Pública Municipal de Santarém/PA e da Rede Pública Estadual do Pará. E-mail: valdenirasilvademelo@gmail.com.

ARRAIS, Cristiano Alencar. A filosofia da História de Robin George Collingwood: duas contribuições. Vitória: Dimensões, vol. 24, 2010. p. 33-54.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Estudo de história: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro. [Org.] História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. 6. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2010. P. 37-48.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de história: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos [não] aprendem história? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. Artigo. Passo Fundo/RS, 2006.

CANÁRIO, R. A prática profissional na formação de professores. In: Campos, Bartolo Paiva. [org.] Formação profissional de professores no ensino superior. Porto: Afrontamento, 2001.

COELHO, W. N. B.; COELHO, M. C. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 67-84, jan./mar. 2013. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n47/06.pdf>. Acesso em 17 abr 2020.

DELEUZE, Gilles. Conversações. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DOLL JÚNIOR, William E. Currículo: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

GINZBURG, Carlo. O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício. [tradução de Rosa Freire d’Aguilar e Eduardo Brandão]. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

MELO, Wilverson R. S. de. Análise dos 10 anos de implementação e aplicabilidade da Lei nº 10.639/03: conquistas, desafios e perspectivas na formação de professores. In: VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA, 2013, Democracia e Autoritarismo no Mundo Contemporâneo [Anais] ... Maringá: Universidade Estadual de Maringá [UEM], 25-27 de Setembro de 2013. Disponível em: http://www.cih.uem.br/anais/2013/trabalhos/438_trabalho.pdf Acesso em: 17 abr 2020.

MELO, Wilverson Rodrigo Silva de. O ensino de história da Amazônia: algumas reflexões sobre ensino de estudos amazônicos e da produção e uso dos livros didáticos em sala de aula. Revista Sobre Ontens: RJ. p. 1-16, 2016. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0B2WV50-h_2OqQUUwQIVCWFFiZ2M/view Acesso em 17 abr 2020.

MORAIS, Marcos Vinícius. História integrada. In: PINSKY, Carla B. [Org.]. Novos temas nas aulas de história. São Paulo: Contexto, 2010.

OLIVEIRA, Patrícia Aguiar. Métodos e Técnicas de Ensino na Disciplina de História: Superando o Ensino Tradicional. 2013. 55 f. Monografia [Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino]. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.

REIS, José C. A história entre a filosofia e a ciência. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RICOUER, Paul. A memória, a história, o esquecimento. Tradução de Alain François; et. al. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. A formação do professor de história. In: BITTENCOURT, Circe [Org.]. O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1998.

SCHMIDT, MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS; GARCIA, TÂNIA MARIA F. BRAGA. A Formação da Consciência Histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. In: Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 17 abr 2020.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 2ª ed., Petrópolis: Vozes, 2002.

ZAMMBONI, Ernesta. O Ensino de História e a construção da identidade. História- série Argumento. São Paulo: SEE/cenp,1993.

