

ANAIS DO 5º SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

5º Seminário de Educação Histórica

Identidades e Educação Histórica

Realizado nos dias 17 de maio, 25 de outubro, 29 de novembro de 2012 e 07 de fevereiro de 2013

Universidade Federal do Paraná

Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

(Organizadora)

Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica

Universidade Federal do Paraná

CURITIBA - 2013

5º Seminário de Educação Histórica

FICHA TÉCNICA

Título:

Anais do 5º Seminário de Educação Histórica

“Identidades e Educação Histórica”

ISBN: 978-85-64776-03-6

Realizado nos dias 17 de maio, 25 de outubro, 29 de novembro de 2012 e 07 de fevereiro de 2013

Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

(Organizadora)

Colaboração e revisão técnica:

Andressa Garcia Pinheiro de Oliveira

Lidiane Camila Lourençato

Lucas Pydd Nechi

Thiago Augusto Divardim de Oliveira



Universidade Federal do Paraná

2013

Apresentação

Os encontros realizados pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná (LAPEDUH – UFPR) possuem como características principais a delimitação de um campo de atuação, o campo da didática da História realizada entorno dos conceitos consciência histórica e cultura histórica, além do compromisso incontestado de uma prática social que possibilite a emancipação dos envolvidos nas relações de ensino e aprendizagem histórica (sejam alunos, professores ou pesquisadores).

No ano em que completara 10 anos, o LAPEDUH – UFPR encerrou o **5º Seminário de Educação Histórica – “Identities e Educação Histórica”** reafirmando essas características, e contando com a participação de professores das redes públicas (municipal, estadual e federal) e com alunos de pós-graduação. Os resultados do encontro entre a universidade e as escolas podem ser conferidos nos presentes anais.

A escolha do tema do seminário possui amplos sentidos, o que se evidencia no conceito *identidades*. Destaca-se a relação entre identidades e o conceito *consciência histórica*. É na experiência humana com o tempo e na formação da *autoidentidade* que se origina a consciência histórica (RÜSEN, 2001). Se os seres humanos precisam orientar-se no tempo, relacionar-se com a natureza e com os outros seres humanos para agirem, as identidades são pontos de partida para essas ações. Nesse sentido, todos os envolvidos com processos de educação devem ter uma preocupação específica com o *agir e sofrer* mobilizados por processos de *identidades e identificações*. Pois a constituição das identidades possuem um aspecto interno (eu) e uma lógica externa que diz respeito à relação com o (nós) ou os (outros).

Outro ponto importante é o que se refere à educação histórica. As identidades possuem um peso importante para as *ações e sofrimento* no tempo, portanto, quando levamos em consideração a importância das escolas nesse processo, e especificamente da disciplina de História, é preciso pensar na formação ampla e

dialógica dessas identidades. Nesse sentido, ensinar e aprender história, com a preocupação sobre a qualidade do pensamento sobre outras autoidentidades no tempo, na busca de ampliar dialógicamente as identidades do presente ao conhecer diferentes passados, auxilia no processo formativo das consciências históricas na atual conjuntura. O que poderá, espera-se, auxiliar em ações mais adequadas entre os seres humanos na vida em sociedade.

Os trabalhos presentes nos anais do **5º Seminário de Educação Histórica – “Identidades e Educação Histórica”** demonstram a preocupação dos professores pesquisadores exercendo sua intelectualidade em busca da realização praxiológica da união dos dois campos que compõem a Educação Histórica. O da ciência da história, com a busca do trabalho com fontes históricas relacionadas aos diferentes campos da cultura histórica, dos arquivos públicos, da rede mundial de computadores e fontes-cações ou monumentos; e das ciências da educação, presentes nas preocupações com o processo formativo dos alunos e das produções científicas aqui reunidas.

A proposta poderia parecer ampla demais se não fosse construída coletivamente entre professores de diferentes universidades e escolas públicas, e alunos de graduação e pós-graduação. Os anais que saem agora significam um momento dessa produção coletiva que do início de 2013 até o presente momento continuou caminhando. Para quem realiza a leitura dessa apresentação desejamos uma frutífera caminhada nos campos da Educação e da História, e se possível contamos com a participação nos próximos seminários do LAPEDUH. Bom trabalho!

Thiago Augusto Divardim de Oliveira

Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

Sumário

ARQUIVOS E FONTE HISTÓRICA EM AULAS DE HISTÓRIA: UM ESTUDO SOBRE A AÇÃO DO DOPS (DELEGACIA DE ORDEM POLÍTICA E SOCIAL) EM CURITIBA DURANTE A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL	7
HISTÓRIA E JUVENTUDE: DIÁRIOS PESSOAIS E BLOGS COMO ESPAÇO DE MEMÓRIA	14
PERSEGUIÇÃO POLÍTICA NO REGIME MILITAR DE 64 EM RIOMAFRA	27
O DESENVOLVIMENTO DA CIDADANIA A PARTIR DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA: A PRAÇA TIRADENTES COMO OBJETO DE ESTUDO.....	41
O LUGAR DA CULTURA POLÍTICA DO ALUNO DO ENSINO MÉDIO E SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM HISTÓRICA	49
A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA A PARTIR DO PATRIMÔNIO CULTURAL DE CURITIBA	64
QUESTÃO INDÍGENA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA	72
REFLEXÕES INICIAIS SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE A IDENTIDADE HISTÓRICA DOS PROFESSORES E O TRABALHO DOCENTE.....	84
CONTEÚDOS, JUSTIFICATIVAS, FINALIDADES E MÉTODOS DE USOS DA MÚSICA EM AULAS DE HISTÓRIA SEGUNDO PROTONARRATIVAS DE JOVENS ALUNOS BRASILEIROS E PORTUGUESES.....	99
MATERIAIS DIDÁTICOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: POSSÍVEIS DIÁLOGOS ENTRE AS CATEGORIAS CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E DIVERSIDADE.....	115
A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O PROFESSOR E AS EXPECTATIVAS CURRICULARES	132
PRESTES, OLGA E ANITA: ÉTICA, MEMÓRIA E HISTÓRIA	149
RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A EXPERIÊNCIA DE LABORATÓRIOS DE ENSINO (1980-2010).....	162
A REVOLUÇÃO RUSSA NAS NARRATIVAS DE ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	172
CONCEITO SUBSTANTIVO ESCRAVIDÃO: USO E APROPRIAÇÕES DAS NARRATIVAS DO MANUAL DIDÁTICO PELA PROFESSORA E ALUNOS	187

ARQUIVOS E FONTE HISTÓRICA EM AULAS DE HISTÓRIA: UM ESTUDO SOBRE A AÇÃO DO DOPS (DELEGACIA DE ORDEM POLÍTICA E SOCIAL) EM CURITIBA DURANTE A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

Claudia Christina Machado e Silva¹

Mauro Sapala²

Resumo: Esse trabalho apresenta resultados do encaminhamento proposto no curso *Arquivos e a Literacia Histórica: questões teóricas e práticas*, realizado em parceria entre a Secretaria Municipal da Educação de Curitiba e a Universidade Federal do Paraná, sob a docência da Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt. O conceito substantivo escolhido foi Segunda Guerra Mundial, mais especificamente o trabalho realizado pelo DOPS (Delegacia de Ordem Política e Social) na cidade de Curitiba durante o período da Segunda Guerra Mundial. O trabalho foi desenvolvido com os alunos da 8.^a série de uma escola municipal de Curitiba. A fonte selecionada no Arquivo Público foram os fichários provisórios individuais do DOPS no período entre 1939 e 1945. Para desenvolver o trabalho adotou-se os pressupostos teóricos da Aula-oficina de Isabel Barca (2005), assim como os estudos de Schmidt e Cainelli (2009) sobre fontes históricas na perspectiva da Educação Histórica. Para tanto, no primeiro momento foi realizada uma investigação dos conhecimentos prévios dos alunos; em seguida, para a mediação didática foi utilizada a fonte histórica localizada no Arquivo para que os alunos levantem hipóteses sobre o período histórico estudado e posteriormente realizarem suas narrativas.

Palavras-chave: Educação Histórica. Arquivos. Fontes históricas. Segunda Guerra Mundial/Curitiba.

Introdução

A presente pesquisa foi desenvolvida no ano de 2012 na Escola Municipal Herley Mehl, com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. Passaremos a detalhar como elaborou-se a construção do tema, bem como a escolha das fontes utilizadas.

¹ Professora de História da Rede Municipal de Ensino de Curitiba; em 2012 na Escola Municipal Professor Herley Mehl; em 2013 na Escola Municipal Prefeito Omar Sabbag.
claudiachristina74@hotmail.com

² Professor de História da Rede Municipal de Ensino de Curitiba – Escola Municipal Professor Herley Mehl;
mauro.spl@hotmail.com

No ano de 2012 foi desenvolvido o curso “O trabalho com arquivos e a literacia histórica: questões teóricas e práticas”, o qual é fruto de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba e o Setor de Educação da UFPR, mais precisamente o Laboratório de Pesquisa e Ensino em Educação Histórica (LAPEDUH).

No desenvolvimento desse curso, a Docente Maria Auxiliadora Schmidt explicitou os pressupostos teóricos da educação histórica, bem como a importância dos conceitos substantivos. No entender de Peter Lee, conceitos substantivos são aqueles “encontrados quando lidamos com tipos particulares de conteúdos históricos. Eles são parte do que podemos chamar de *substância* da história e, então, é natural chamá-los de *conceitos substantivos*.” (LEE, 2005, p.1). Como exemplo podemos citar os conceitos de nação, Estado, escravo, entre outros.

Além disso, o curso procurou ressaltar a importância do uso do documento histórico em sala de aula.

Dentro do cronograma de atividades propostas, fizemos uma visita ao Arquivo Público do Paraná, onde pudemos ter contato com as fontes disponíveis para a pesquisa. Fomos orientados a pensar previamente em alguma temática, agilizando assim a procura das fontes para realização do trabalho. Contudo optou-se por escolher algo relacionado com o conteúdo da 8ª série, pois essas eram as turmas que estavam sob a docência do corpo docente da disciplina de História na Escola Municipal Professor Herley Mehl. A turma escolhida foi a 8ª série A, que contava com 35 alunos.

A princípio, pensamos em pesquisar como alemães e italianos eram vistos pela população no Paraná no contexto da Segunda Guerra Mundial, em virtude do espectro do nazi-fascismo. Na visita ao arquivo, encontramos esse conteúdo nas fichas individuais do DOPS (Departamento de Ordem Política e Social). Contudo, após análise das fontes, optamos por restringir a pesquisa aos alemães, pela maior quantidade de ocorrências nesta nacionalidade. Dessa forma, a fonte histórica selecionada foram os fichários provisórios individuais do DOPS, no período da Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

Percurso metodológico

A metodologia tradicional, usualmente utilizada pelos professores, consiste em transmitir aos alunos os conteúdos do livro didático. Como não há interferência dos alunos neste processo,

atuam apenas como meros receptores do conhecimento. Em contrapartida, por meio do trabalho direto com as fontes (fichas do DOPS), os alunos passariam a ser agentes do processo ensino-aprendizagem. Com efeito, o trabalho com as fontes foi a base de desenvolvimento das estratégias metodológicas, uma vez que, o seu processo provocaria nos estudantes o olhar do pesquisador.

Segundo a professora Maria Auxiliadora Schmidt, “essa nova concepção de documento histórico exclui qualquer tipo de relação autoritária, como a do ensino sempre centrado no professor.”³ Entretanto, ressalta a autora que isto não significa lançar o aluno à sua própria sorte, já que “essa concepção propõe que a relação entre professor, aluno e conhecimento seja interativa (SCHMIDT, 2004, p.95).

Com efeito, como aponta a professora Maria Auxiliadora Schmidt, o uso de documentos históricos em sala de aula não transforma o aluno em historiador, nem substitui a intervenção do professor no processo ensino-aprendizagem. (SCHMIDT, 2004, p.95).

Entre os objetivos desta pesquisa procurou-se:

- desenvolver a consciência histórica sobre a situação de alemães na cidade de Curitiba/PR durante o período da Segunda Guerra Mundial;
- identificar as dificuldades que pessoas de origem alemã enfrentaram e continuam enfrentando na cidade de Curitiba, devido à associação alemães = nazistas;
- desmistificar a relação harmoniosa e cordial transmitida pela história, orientando os alunos a perceberem os conflitos inerentes ao seu processo, a partir do contexto vivenciado por pessoas de origem alemã em Curitiba no período da Segunda Guerra Mundial.

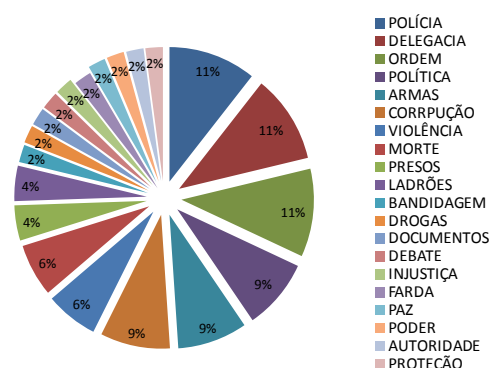
Para desenvolver o trabalho adotou-se os pressupostos teóricos da Aula-oficina de Isabel Barca (2005), assim como a metodologia da Unidade Temática Investigativa de Lindamir Zeglin Fernandes (2007).

Considerando que a metodologia de nossa pesquisa teve como base o trabalho com as fontes, apresentamos a seguinte proposta de encaminhamento:

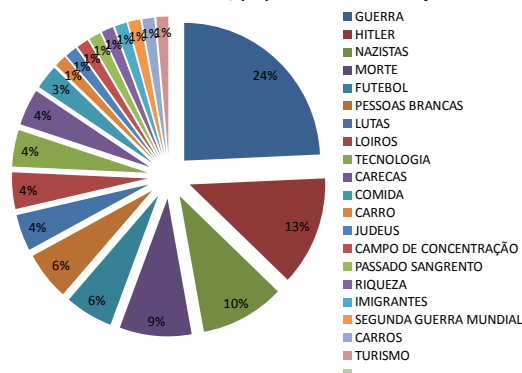
³ SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2004, p.94-95.

Em um primeiro momento, procedeu-se a uma investigação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema. Como estratégia utilizou-se a “chuva de ideias”, relacionada a assuntos essenciais para o desenvolvimento do trabalho (Dops, Alemanha, alemães em Curitiba e Segunda Guerra Mundial). Para tanto, os alunos responderam uma atividade com perguntas referentes a esses temas, levando-os a registrarem suas impressões sobre esses assuntos. Os resultados foram os seguintes:

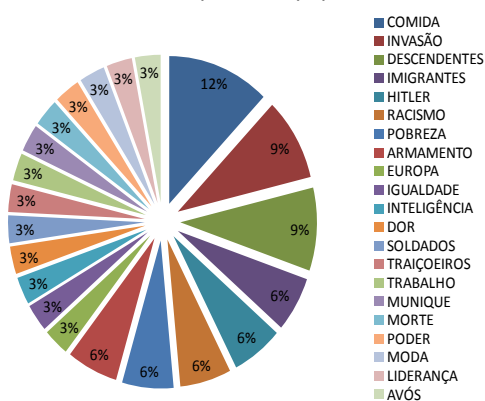
1- Quando se fala em DOPS, que atuou no território brasileiro, que palavras lhe vêm a cabeça?



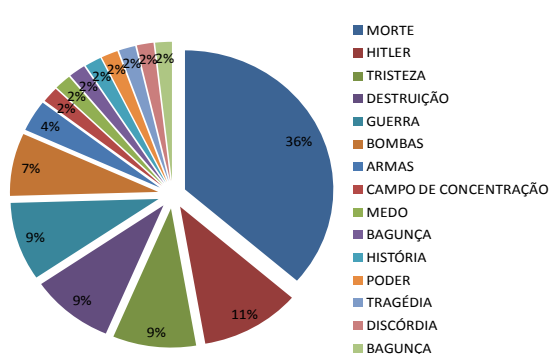
2- Quando se fala em Alemanha, que palavras vêm a sua cabeça?



3- Quando se fala em alemães, ou pessoas com origem alemã que se estabeleceram em território paranaense, que palavras vêm a sua cabeça?



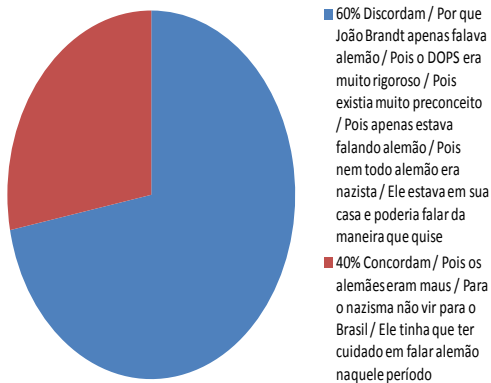
4- Quando se fala em Segunda Guerra Mundial, que palavras vêm a sua cabeça?



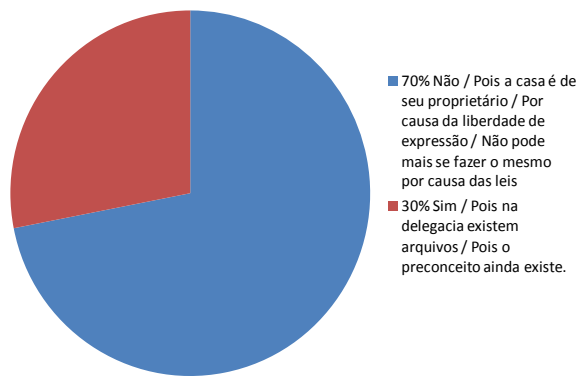
Após análise dos dados, os mesmos foram levados em outro momento para a sala de aula para um debate, onde os alunos poderiam defender seus pontos de vista ou até mesmo mudar sua opinião frente a suas respostas anteriores.

Após o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, os mesmos realizaram uma pesquisa sobre o histórico do DOPS, como a data de sua criação e seus objetivos, depois da pesquisa houve a apresentação da fonte para os estudantes: o fichário provisório individual do Dops de João Brandt de 22-10-1943, o qual foi detido no quintal de sua casa pelo fato de estar falando alemão. Em sala de aula foi feita a análise e a interpretação da fonte pelos alunos. Passamos a expor alguns resultados:

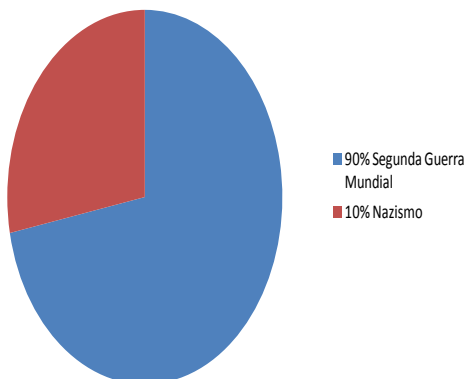
Você concorda com as ações do DOPS contra João Brandt? Justifique sua resposta.



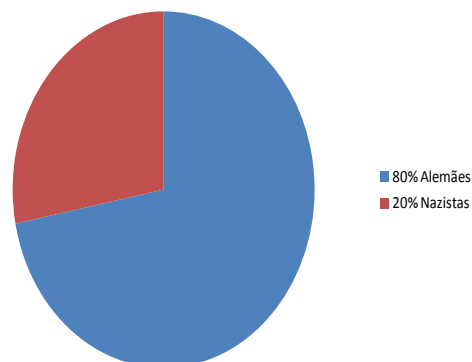
Você acredita que este tipo de investigação nas fichas do DOPS continuam sendo realizadas atualmente? Por quê?



Qual a relação entre as datas de investigação nas fichas do DOPS e o período histórico em que as investigações estavam acontecendo?



Que grupo em especial era alvo de investigação por parte do DOPS?



Após isto, fizemos um debate a respeito da análise da fonte e como foi trabalhar com ela. Para finalizar essa etapa, os alunos desenvolveram uma narrativa de suas impressões pessoais a respeito do trabalho com a fonte.

Para a Professora Maria Auxiliadora Schmidt, “do ponto de vista didático, o trabalho com o documento histórico em sala de aula depende dos objetivos que se quer atingir, e das estratégias propostas para sua concretização”. (SCHMIDT, 2004, p.103) Nessa perspectiva, segundo enumeração proposta pela autora, entendemos que a produção da narrativa contribuiu para a construção de problemáticas ou hipóteses históricas. Com efeito, a partir da análise da fonte os alunos foram capazes de construir argumentações próprias, lançar hipóteses e refutar generalizações, além de observar mudanças e permanências.

Posteriormente à produção da narrativa, propusemos a realização de um desenho pelos alunos, sobre como eles imaginavam ser o Arquivo Público do Paraná. Além do desenho, também foi produzida uma narrativa por parte dos alunos, antes e após a visita ao Arquivo Público do Paraná, com suas impressões sobre o local, funcionários e o armazenamento de documentos. Transcrevemos a seguir as impressões registradas antes e depois da visita ao Arquivo Público do Paraná:

Antes:

“Grande Galpão”

“Documentos mal cuidados, empilhados”

“Local muito velho”

“Sem ventilação”

“Prateleira de alumínio com documentos”

“Uma grande biblioteca”

Depois:

“Prédio grande, bem conservado, limpo, organizado e seguro”

“Funcionários preparados para atender, guardar e restaurar documentos”

“Grande variedade de documentos”

“Ótimo lugar para se realizar pesquisas”.

Considerações finais

O trabalho realizado com fontes históricas mostrou-se muito enriquecedor, pois oportunizou ao aluno sentir interesse pelo resgate histórico a partir do momento em que ele pode agir enquanto pesquisador, ou seja, sujeito participativo do processo de construção do conhecimento.

Referências

BARCA, Isabel (Org). **Para uma educação histórica com qualidade**. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004. p.131-144.

FERNANDES, Lindamir Zeglin. **A reconstrução de aulas de história na perspectiva da Educação Histórica: da aula oficina à unidade temática investigativa**. Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2007.

LEE, Peter. Putting principles into practice: understanding history. In: BRANSFORD, J. D; DONOVAN, M.S. (Eds.). **How students learn: history, math and science in the classroom**. Washington, DC: National Academy Press, 2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

HISTÓRIA E JUVENTUDE: DIÁRIOS PESSOAIS E BLOGS COMO ESPAÇO DE MEMÓRIA

Cláudia Senra Caraméz

Professora Especialista em História, Escola Municipal Papa João XXIII

Mestranda em Educação pela UFPR

claudiacaraméz@gmail.com

Este artigo apresenta uma metodologia é fruto do trabalho desenvolvido ao longo dos dois últimos anos através da iniciativa da Coordenação de História da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME) em parceria com a Universidade Federal do Paraná (UFPR) na oferta de cursos que têm como referencial teórico e metodológico a perspectiva da Educação Histórica, sob a docência da Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt. Desses cursos têm participado professores de História da rede municipal que acreditam na necessidade de repensar suas práticas e metodologias de ensino, bem como a utilização de diferentes fontes históricas em sala de aula. No ano de 2011, optei pelo tema *Juventude e literatura para jovens*, por acreditar na importância de desenvolver um trabalho com o *Diário de Anne Frank* (2009) objetivando propiciar aos alunos reflexões sobre a relação entre diários pessoais e fonte histórica. No decorrer do curso, surgiu a ideia de ampliar o trabalho incluindo-se os *blogs*, pois esses se apresentam como um espaço que engloba desde a literatura até o jornalismo, através das novas linguagens de hipertextos e hipermídias, que alocam memórias e experiências individuais (BORGES, 2010; FERRARI, 2010), sendo parte do cotidiano da juventude brasileira. Esse trabalho apresenta alguns resultados da investigação que está sendo desenvolvida tendo como referência os *blogs* tanto de professores de história como de alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental, como espaços em que se podem encontrar fontes históricas.

Palavras-chave: Ensino de História. Educação Histórica. Fontes históricas. *Blogs*.

HISTORY AND YOUTH: PERSONAL AND DAILY BLOGS AS A PLACE OF MEMORY

This article presents a methodology is the work developed over the last two years through the initiative of the Coordination of History of the Municipal Education Curitiba (SME) in partnership with the Federal University of Parana (UFPR) in offering courses which have the theoretical and methodological perspective of History Education, under the teaching of Professor Dr. Maria Auxiliadora Schmidt. These courses are part of history teachers who believe in the municipal need to rethink their practices and teaching methodologies, as well as the use of different historical sources in the classroom. In 2011, I chose the theme Youth and literature for young people, believing in the importance of developing a job with The Diary of Anne Frank (2009) aimed at giving students reflections on the relationship between personal diaries and historical source. During the course, the idea of expanding the work including the blogs, because these are presented as a space that ranges from literature to journalism, with new languages hypertext and hypermedia, which allocates memories and individual experiences (BORGES, 2010, FERRARI, 2010), being part of the routine of Brazilian youth. This paper presents some results of research that is being developed with reference to the blogs of both history teachers as students ninth Grade of elementary school, as spaces where you can find historical sources.

Keywords: Teaching of History. History Education. Historical Sources. Blogs.

Introdução

A proposta de pesquisa apresentada é fruto do trabalho desenvolvido ao longo dos dois últimos anos através da iniciativa da Coordenação de História da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME) em parceria com a Universidade Federal do Paraná (UFPR) de organizarem o Curso de *Patrimônio e Narrativa Histórica no Ensino de História*. Dele participam professores de História da rede que acreditam na necessidade de repensar suas práticas e metodologias de ensino.

No decorrer do primeiro ano de curso, o grupo reconheceu na Educação Histórica uma resposta possível à crise que estabelecida pela cisão entre o método historiográfico e a didatização da História. E, portanto, acredita-se na importância da utilização do método historiográfico como fio condutor do próprio conhecimento histórico, culminando em produções de narrativas históricas capazes de estabelecer argumentos e hipóteses para convencer seus pares das hipóteses por ele levantadas.

No ano de 2011, durante o Curso *O trabalho com fontes e a produção de narrativas em aulas de história: mediação das tecnologias da informação e da comunicação*, optei pelo tema

Juventude e literatura para jovens, por acreditar na importância de desenvolver um trabalho com o *Diário de Anne Frank* (2009) objetivando propiciar aos alunos reflexões sobre a relação entre diários pessoais e fonte histórica. No decorrer do curso, surgiu a ideia de ampliar o trabalho incluindo-se os *blogs*, pois esses se apresentam como um espaço que engloba desde a literatura até o jornalismo, através das novas linguagens de hipertextos e hipermídias, que alocam memórias e experiências individuais (BORGES; FERRARI, 2010), sendo parte do cotidiano da juventude brasileira, na tentativa de “(...) recuperar as ações contextualizadas no universo escolar, tentando decifrar seus sentidos e significados culturais e sociais.” (SCHMIDT; GARCIA, 2008).

Os resultados parciais decorrentes desse trabalho apresentaram elementos que apontam para a necessidade de mudanças para um sistema mais atrativo dentro da escola que vem acontecendo em função das novas tecnologias de informação e comunicação para contribuir na formação de uma relação pedagógica em que professor-aluno e aluno-aluno possam moldar estratégias de aprendizagens. Uma vez que a escola então pode ser atrativa, e [...] "formativa para os jovens de hoje, com necessidades e interesses adequados à época em que vivem e que é uma época altamente tecnológica." (SILVA, 1998. p.2).

Assim, se a *Web* for considerada como espaço em que se podem encontrar as fontes anteriormente citadas, sob a perspectiva de que a *segunda geração da web*⁴ permitiu que pessoas de todas as partes do mundo passassem de espectadores a narradores, experimentando através das novas linguagens de hipertextos e hipermídias, narrar historicamente fontes primárias e secundárias. Abrem-se as possibilidades de além de contribuir com a dinamização da *literacia*⁵, uma vez que propicia a expressão e a participação social em ambientes educativos, de também questionar a relação de professores e alunos com as narrativas dos manuais didáticos e as narrativas alocadas na *web* usadas em sala de aula.

A partir de então surgem as seguintes questões: ***quais são os limites e possibilidades de trabalho com novas tecnologias dos professores de história da Rede Municipal de Ensino de Curitiba? E, que novas perspectivas o uso de novas tecnologias em sala de aula, abre para os manuais didáticos?***

⁴ Termo utilizado para designar as teias de abrangência mundial através da internet banda larga de alta velocidade. Ver (FERRARI, 2010).

⁵ Compreensão de como a história é construída a partir das evidências do passado, e essa construção é feita sempre distanciada do passado. A história não é o passado, mas a sua reconstrução a partir das evidências, balizada pelas compreensões possíveis e pelos interesses do momento da reconstrução. (Theobald, 2010).

Contudo, este artigo só levanta essas questões que demandariam muito trabalho de investigação para que se chegasse a algumas respostas. Aqui as atenções estão voltadas à apresentação de uma metodologia de trabalho com *blogs*.

Anteriormente, citei resultados parciais de trabalho realizado com alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental de uma escola Municipal de Curitiba. Nele, um dos procedimentos adotados foi a aplicação de um questionário em que, dentre uma série de outras perguntas, a que obtive as respostas mais surpreendentes: ***Você tem um blog?*** A surpresa foi no sentido de que quase 60% dos alunos responderam positivamente à pergunta.

Ao discutir tal levantamento com os alunos e alunas, uma delas levanta o braço e diz: ***“O mundo só tem espaço para quem está ‘antenado’, online! E, vocês professores tem que colocar na cabeça que também precisam participar disso!”*** Parte-se dessa colocação para iniciar a justificativa uma vez que se pretende partir da ideia de que a escola não transmite toda a cultura de uma sociedade às novas gerações. Ao contrário, ela seleciona, filtra, transpõe e transforma certos elementos da cultura social em cultura escolar (FORQUIN, 1993).

Segundo o editor da versão *online* do The New York Times, Martin Nisenholtz, os *blogs* eram para ser apenas uma brincadeira de adolescentes. “Era para ser só um desabafo, uma série de comentários desconexos sobre qualquer banalidade do dia-a-dia ou, até mesmo sugestões para mudar o mundo. (...) um mero passatempo de crianças ou coisa de funcionários descontentes com seus chefes.” (BORGES, 2010). Mas, ao contrário das previsões de Nisenholtz, os diários eletrônicos passaram a ganhar vulto a partir do ano 2000. “Da literatura, passando pelo cinema e chegando ao jornalismo, os *blogs* simplesmente inundaram a rede mundial de computadores.” (BORGES; FERRARI, 2010).

De acordo com André Borges⁶, na primeira metade da década de 2000, os *blogs* haviam se tornado um fenômeno que totalizava em torno de 30 milhões de endereços, reunindo em torno de 29 mil publicações por hora. Não se poderia supor que os *blogs* passassem a ser uma fonte inesgotável de notícias e críticas, feito de todas as partes do mundo através de um simples computador.

⁶ André Borges é mestre pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo e graduado em jornalismo pela Faculdade Cásparo Líbero. Na área de Tecnologia da Informação e Internet, já passou por redações de veículos como *Internet Business*, *Folha Online*, *IDG Now!*, *Computerworld*, *Forbes*, *Invest News* e *Gazeta Mercantil*.

Dessa forma percebe-se que “a sociedade atual move-se em torno das pessoas, das suas histórias, de seus costumes, suas experiências de vida, enfim, da informação, individualizada (...) visão fragmentada da sociedade a partir de sua teia não linear e suas múltiplas possibilidades de interação”. (FERRARI). E, portanto, podendo atender um dos pressupostos da aprendizagem histórica na perspectiva de RÜSEN (1992), como abordado por Maria Auxiliadora Schmidt:

(...)é fundamental a contribuição desse autor para se entender a importância da narrativa na sua formação, porque ele analisa a *consciência histórica* como uma forma de consciência humana que está relacionada com a vida humana prática, argumentando que um dos elementos dessa consciência é o tempo, pois o homem – ao estabelecer um quadro interpretativo do que experimenta como mudança de si mesmo e de seu mundo – precisa assenhorar-se do tempo para que possa realizar as intenções do seu agir. (SCHMIDT; GARCIA, 2008.p.86).

Revisão de literatura

A utilização das novas tecnologias tem sido exaustivamente estudada por diversos pesquisadores, de diversas áreas do conhecimento. Desta feita, o objeto dessa proposição encontra-se tanto na utilização, por parte dos professores de história, das novas tecnologias como ferramenta de ensino-aprendizagem e seus desdobramentos; como também, em sua utilização como instrumento de busca de diferentes tipos de fontes, possibilitando a utilização do método historiográfico em sala de aula. Pois, “(...) somente a partir das conceituações, teorizações e pesquisas, elas podem ser pensadas enquanto realidades sociais e culturais”. (SCHMIDT; GARCIA, 2008.)

É nesse contexto de hipertextos e hiperâmias, em que se pode encontrar a maior quantidade e diversidade de fontes, impensada até poucos anos atrás, que:

las mutaciones que impone a la historia el ingreso en la era de la textualidad electrónica (...) de nuevas modalidades de construcción, publicación de los discursos históricos(...) transforma la manera de organizar las argumentaciones, históricas o no, y los criterios que puede movilizar un lector para aceptarlas o rechazarlas. (CHARTIER, 2007).

Além de abrir a necessidade de:

(...) a partir del momento en que el lector es colocado en posición de poder leer, a su vez, los libros que ha leído el historiador y consultar por sí mismo,

directamente, los documentos analizados. Los primeros usos de esas nuevas modalidades de producción, organización y acreditación de los discursos de saber muestranla importância de la transformación de las operacines cognitivas que implica el recurso al texto electrónico. Aquí hay una mutación epistemológica fundamental que transforma profundamente las técnicas de la prueba y las modalidades de construcción de los discursos de saber. (CHARTIER, 2007).

As transformações epistemológicas nas modalidades do saber já atingiram o universo escolar, ao menos no que concerne a implantação de suporte técnico nas escolas por meio dos *netbooks*, lousas digitais e *tablets*. No caso específico do Município de Curitiba, cada escola recebeu uma lousa digital e já possuíam laboratórios de informática e equipamentos de *data-show*. A Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, no cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), tem realizado vários cursos de capacitação para melhor aproveitamento das novas tecnologias.

Esta proposta de pesquisa também se justifica, ao ver a cultura escolar numa perspectiva histórico-cultural, cujas culturas são diferenciadas em relação à utilização dos espaços-tempos. É relevante a maneira pela qual os sujeitos se apropriam da escola, produzindo ressignificações que são impregnadas de seu fazer cotidiano. (ROCKWELL, 1997).

De acordo com o trabalho desenvolvido por Heloisa Collins, Roxane Rojo e Jacqueline Peixoto Barbosa na formação continuada de professores do estado de São Paulo, os campos cotidianos de interação virtual mais utilizados são:

(...) os de comunicação síncrona (*chats*) e assíncrona (fóruns, listas de discussão, *blogs*), não só porque estes permitiam a familiaridade inicial dos alunos com algumas ferramentas fundamentais para o andamento do curso, como também porque neles circulam gêneros cujos aparentados escritos ou orais são mais familiares aos professores-alunos: cartas e bilhetes/*e-mails*; conversas/*chats*; diários/*blogs*. (...) do campo burocrático, fundamentais para certas ações na rede virtual: o preenchimento de formulários, cadastros e perfis, recorrentemente solicitados por *sites* destinados às mais diversas finalidades (comprar, encontrar amigos ou namorados, realizar operações bancárias, acessar páginas mais protegidas de *sites* de informação, diversão ou busca etc.). (BARBOSA; COLLINS; ROJO, 2006).

Neste universo digital sem fronteiras entre o espaço e o tempo, em que a *web* permite a entrada de todos, colocam-se os limites e as possibilidades da Educação Histórica sob a perspectiva de que a:

“(…) transformação do passado em história, segundo Rüsen, é regulada pelos significados, normas e valores que caracterizam um determinado grupo humano em uma dada época. Dessa forma, um olhar especificamente histórico sobre o passado somente se pode concretizar quando a experiência do passado possui ou adquire significado para o presente.” (ASSIS, 2010).

A metodologia

Esta metodologia foi criada durante o curso ***O trabalho com fontes e a produção de narrativas em aulas de história: mediação das tecnologias da informação e da comunicação*** em parceria entre a UFPR e a Secretaria Municipal de Curitiba sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Schmidt, que mediante o levantamento do número de alunos que possuíam *blogs*, solicitou a criação de uma metodologia que utilizasse os *blogs* como fonte de pesquisa em história.

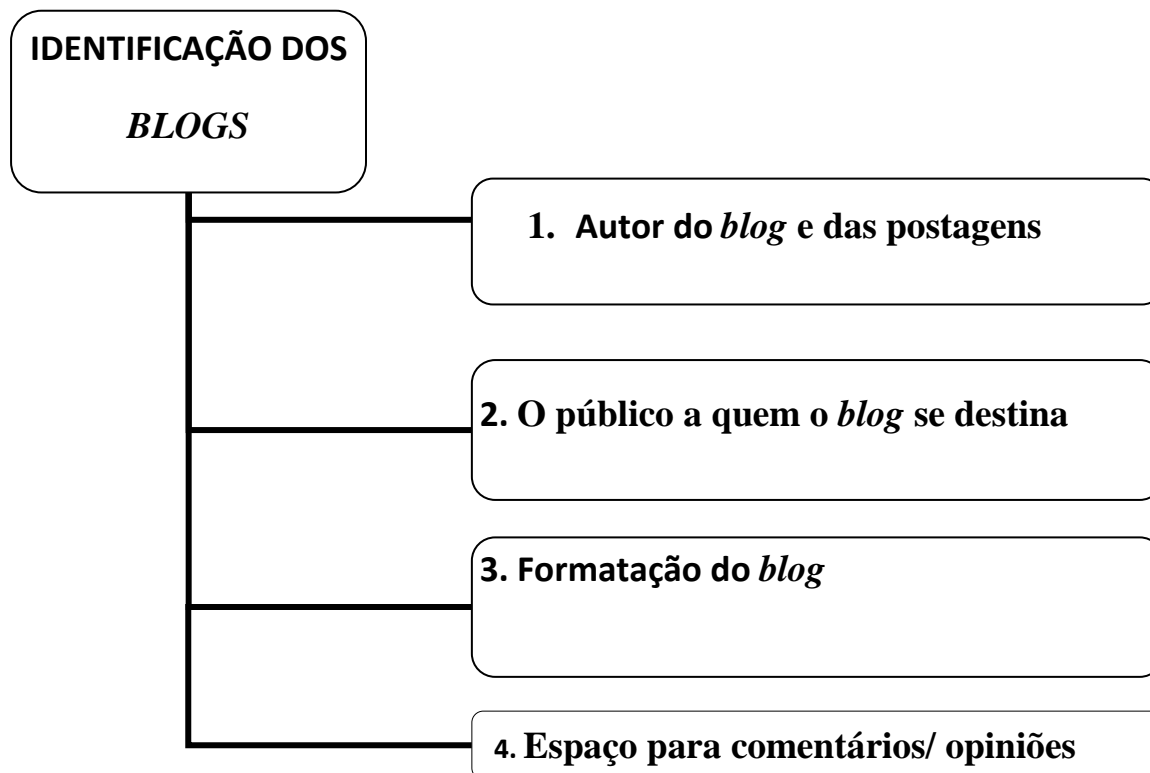
Esta metodologia foi aplicada em uma escola da Rede Municipal de Curitiba com 35 alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental, em uma faixa etária de 15 anos de idade. Desenvolveu-se entre os meses de maio e setembro de 2011 tanto no laboratório de informática quanto na sala de lousa digital da mesma, ambientes sem os quais não seria possível a implementação do trabalho.

Geralmente, estes espaços são utilizados mediante agendamento prévio no mural dos professores, das datas e horários. A utilização desses espaços ocorreu com a presença de toda a turma.

A metodologia que segue está organizada por momentos.

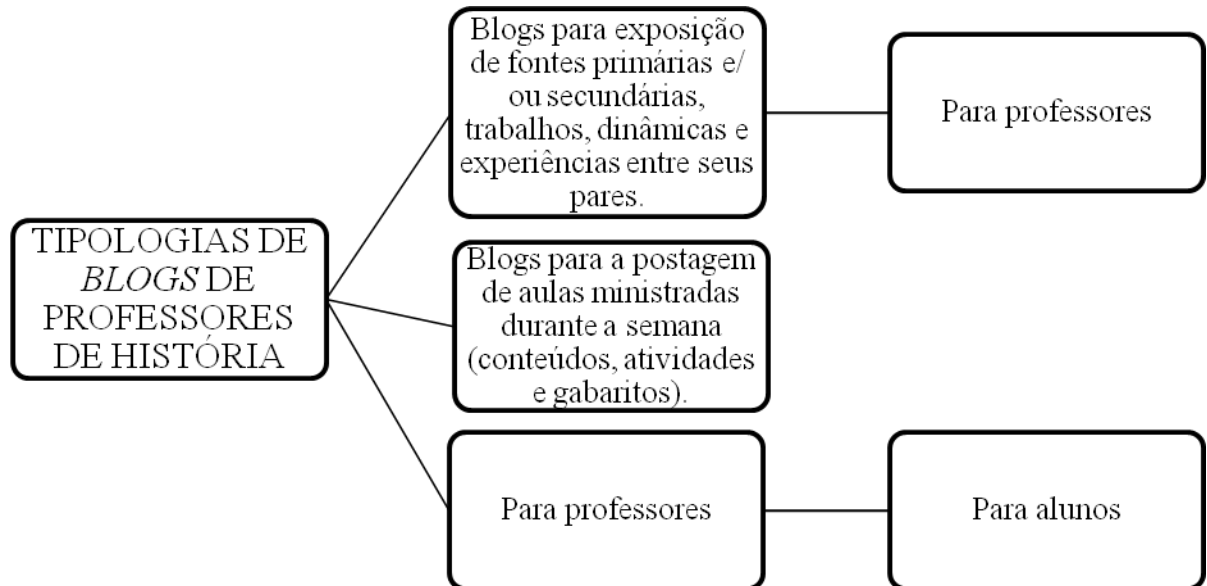
1º Momento: A categorização

Ao final das primeiras explorações e pesquisas destes *blogs*, tornou-se possível fazer uma identificação dos *blogs*:



Quadro 1: Identificação do *blog*

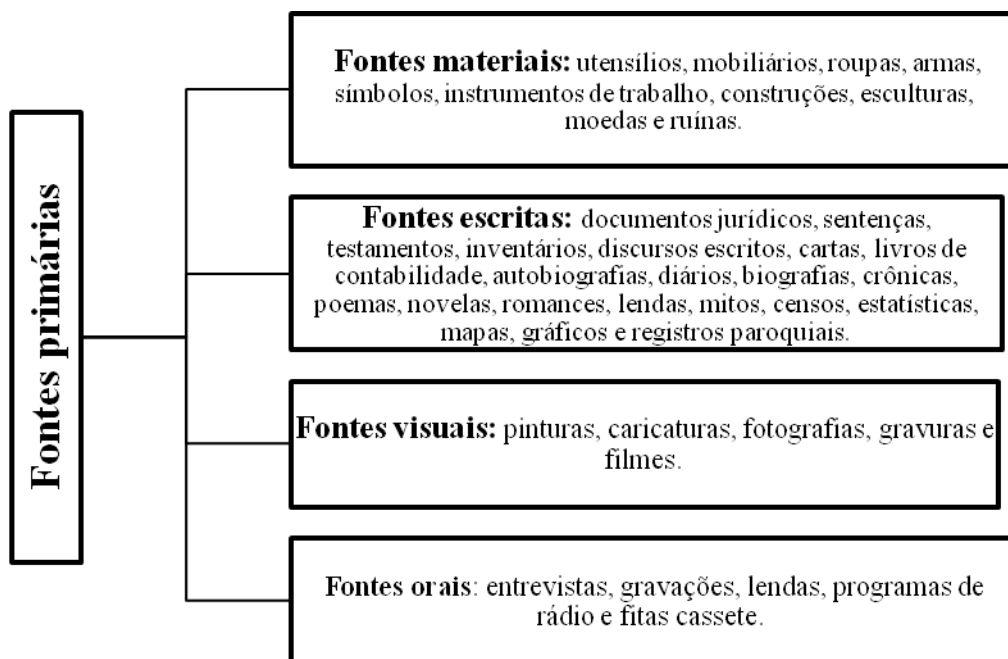
E, com base na identificação acima, também foram produzidas tipologias de blogs de professores de história:



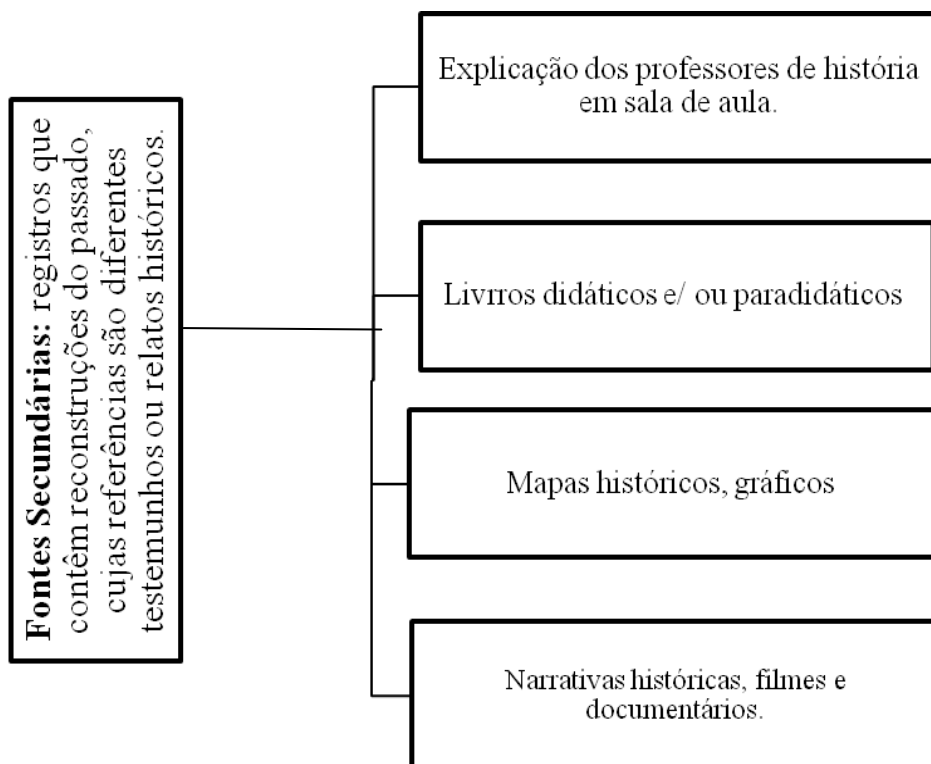
Quadro 2: Tipologias de *blogs* de professores de história

2º Momento: Como selecionar as fontes encontradas

Antes da seleção das fontes é preciso relembrar os conceitos de fontes primárias e secundárias. Observe os organogramas dos Quadro 3 e 4 que foram criados a partir das ideias de SCHMIDT e CAINELLI, 2004:



Quadro 3: Fontes primárias



Quadro 4: Fontes Secundárias

A seleção das fontes precisa ser orientada pelo (a) professor (a), uma vez que as *hipermídias* e *hipertextos*³ precisam ser analisadas separadamente. Vale a pena ressaltar que, muitas vezes, as imagens e fotografias aparecem apenas de forma ilustrativa, conflitante com a fonte *hipertextual* o que reforça a necessidade da intervenção do (a) professor (a).

3º Momento: Como trabalhar com os alunos

De acordo com Isabel Barca,

(...) se o professor estiver empenhado em participar numa educação para o desenvolvimento, terá de assumir-se como investigador social: aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceitualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe. Neste modelo, o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação. (BARCA, 2004)

Portanto, a partir dessa proposta da Aula oficina que são apresentados os seguintes passos:

- 1º Passo: Levantamento das ideias tácitas dos alunos sobre o tema escolhido (Podem ser utilizados questionários ou chuva de ideias);
- 2º Passo: Categorização das ideias tácitas;
- 3º Passo: Tabulação dos dados;
- 4º Passo: Selecionar *blogs* que abordem o conceito substantivo a ser pesquisado e listá-los para que os alunos escolham um.

A pesquisa

Após os passos iniciais, é importante apresentar aos alunos um roteiro de pesquisa. Para tanto se propõe um roteiro de pesquisa e um roteiro para a explicação do documento sob a ótica de SCHMIDT e CAINELLI, 2004:

- Por que a escolha deste blog em especial?

- Determine o período abordado pelo autor;

- Anote a referência (autor, título, ano, local).

Roteiro para explicação do documento:

Pontos Importantes dos hipertextos e/ ou hiperfídias:

- A narrativa procura expor a verdade?
- Pretende atingir um grupo de pessoas em particular?
- O que é realçado na narrativa?
- Como a postagem expressar a realidade? Dê exemplos.
- Quais intenções essas relações revelam?
- Quais as relações entre os acontecimentos ocorridos em outros lugares com o abordado pela narrativa?
- Quais eventos importantes ocorreram quando o fato principal da narrativa aconteceu?
- Com quais objetivos a narrativa foi produzida?

Considerações finais

Os desafios para a implementação dessa metodologia não se diferenciam daqueles que enfrentamos diariamente como a falta de tempo para planejamento e pesquisa, as diferentes estratégias que lançamos mão para tornar o ensino de história mais significativo, a má remuneração que acarreta em um número maior de aulas por semana, dificuldades com indisciplina durante as aulas e, principalmente, o desconhecimento e a falta de habilidade com as novas tecnologias em sala de aula.

Contudo, esses desafios não devem ser considerados como entraves às transformações do cotidiano escolar, mas sim, como mais um ponto de pauta da nossa luta por uma escola pública de qualidade.

Referências Bibliográficas

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

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, 2004, p. 131 – 144.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto; COLLINS, Heloisa; ROJO, Roxane. **Práticas de leitura e escrita na web**. LAEL/PUC-SP e IEL/UNICAMP: Fevereiro 2006.

CHARTIER, Roger. **La historia o la lectura del tiempo**. Barcelona: Gedisa, 2007.

FERRARI, Poollyana. **Hipertexto, hipermídia: as novas ferramentas da comunicação digital**. FERRARI, Poollyana (org.). SP: Contexto, 2010.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura : as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1993.

ROCKWELL, Elsie. **De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela**. In ROCKWELL, Elsie(cord) La escuela cotidiana. 2a. reimpr. México, Fondo de Cultura Económica, 1997.

RÜSEN, Jörn. **¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia**.¹ Traducción de F. Sánchez Costa e Ib Schumacher, 1992.

SCHMIDT, M.A.; CAINELLI, M. **Ensinar história**. São Paulo: 2004. (Pensamento e ação no magisterio).

SCHMIDT, M.A.; GARCIA, T.M.B.; HORN, G. (org). **Diálogos e perspectivas de investigação**. Ijuí: UNIJUÍ, 2008. (coleção Cultura, Escola e Ensino; volume 1).

THEOBALD, Henrique Rodolfo. **Fundamentos e metodologia do ensino de história**. Curitiba: Ed.Fael, 2010.125 p.CDD 372.89, 1ª edição.

PERSEGUIÇÃO POLÍTICA NO REGIME MILITAR DE 64 EM RIOMAFRA

Claudinei Clemente⁷

Universidade do Contestado

RESUMO: O artigo destaca a ideologia militar que culminou com o golpe de Estado em 1964, com ênfase na coerção ocorrida nas cidades de Mafra (SC) e Rio Negro (PR). Resgatando acontecimentos históricos, ideológico e político bem como a proto-história individual das pessoas perseguidas a nível local na ditadura militar de 1964. Desaparecimento, exílio, perseguições e depoimentos para as autoridades militares ocorreram com cidadãos de Mafra e Rio Negro na ditadura contemporânea. O artigo sintetiza aspecto da ditadura e repressão em Riomafrá. As semelhanças com a História nacional dos fatos indagados na literatura clássica sobre a ditadura estão presentes em nível local das cidades interioranas de Mafra e Rio Negro. A presença do Batalhão Mauá, posteriormente o Batalhão de Comunicações e posteriormente o 5º Regimento de Carros de Combate estão no centro das discussões da política ditatorial a nível local com ênfase na colaboração das polícias, instituições religiosas e atuação de partidos de esquerda que ideologicamente confrontaram sob o respaldo da ordem vigente nacionalmente a partir da ditadura de 64.

Palavras-chave: ditadura; repressão; perseguição política.

1. Introdução

Perfazendo mais de quarenta anos da implantação da ditadura recente no Brasil, faz-se necessário o resgate da proto-história a nível local dos acontecimentos, pois a nível nacional há inúmeras pesquisas e obras literárias sobre a ditadura de 64, mas a nível local carece de informações.

Não há pesquisa do gênero a nível local, assim o artigo aborda de forma inédita o tema. Com o golpe militar de 1964, houve modificação na legislação, propiciando a governabilidade dos detentores do poder executivo federal com a abrangência nas esferas estaduais e municipais. Tais mudanças propiciaram a censura intelectual, política e cultural no país com reflexos nos

⁷ Formado em História, professor da rede municipal de educação de Mafra e da rede estadual de educação do Paraná. Acadêmico do curso de Educação Física da Universidade do Contestado, campus de Mafra. E-mail: claudinei_clemente@yahoo.com.br

acontecimentos locais. Tais atos do poder executivo nacional promoviam a varredura de adversários ideológicos e políticos. É difícil afirmar o número de pessoas que foram perseguidas, sendo que, muitas optaram por deixar o país e outras foram silenciadas de forma violenta. Nas cidades de Rio Negro (PR) e Mafra (SC), as perseguições também ocorreram, conforme a História nacional.

O trabalho somente foi possível através das fontes valorizadas na historiografia chamada de Escola de Annales, que valoriza fontes orais e documentos como fontes históricas, sendo validadas informações orais de testemunhas dos fatos, bem como pessoas que forneceram informações que confrontando com demais fontes tornaram seguras e confiáveis.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Recrudescimento do regime militar de 64

O golpe de 1964 inaugurou o regime militar que para consolidar-se no poder, suprimiu a vida política, social e cultural dos cidadãos através da repressão às liberdades democráticas. As forças armadas foram reformuladas, e adaptadas para sofrerem uma reestruturação de função, pois o inimigo a ser combatido era interno.

A reorganização e o reequipamento das Forças Armadas feito entre 64-68 transformou-as em exército policial-militar, sem doutrina própria, armamento ou condições operacionais de combate a um inimigo externo, fosse qual fosse. Os Estados Unidos exigiam que os países latino-americanos adquirissem apenas os armamentos próprios para o combate às guerrilhas. A Força Aérea brasileira foi desmantelada como força de defesa contra ataque externo. As unidades de caças interceptadores foram consideradas de importância secundária e substituídas por grupos especializados em apoio aéreo, observação e luta antiguerrilha. (MIR, 1994, p. 26).

Com a intervenção armada no Brasil, buscou-se cercear os mecanismos de representação dos cidadãos, em detrimento da democracia. Dias após a usurpação do poder, ocorreu o banimento dos adversários políticos através do Ato Institucional nº 1. O AI-1 com onze artigos limitava as atividades do Congresso e do Judiciário, aumentando os poderes do executivo. Concedia ao presidente da República sessenta dias para casar mandatos e direitos políticos por dez anos.

Também permitia demitir funcionário público civil e militar nos seis meses após a vigoração do Ato:

Quando se encerrou, a 11 de junho de 1964, o prazo que o primeiro Ato havia estabelecido para as cassações, o balanço inicial foi de 378 atingidos: três ex-presidentes da república [...]; seis governadores de Estado; dois senadores; 63 deputados federais e mais de três centenas de deputados estaduais e vereadores. Foram reformados compulsoriamente 77 oficiais do Exército, 14 da Marinha e 31 da Aeronáutica. Aproximadamente dez mil funcionários públicos foram demitidos. (BRASIL NUNCA MAIS, 1986, p. 60).

Todas as instituições nacionais foram varridas de adversários políticos. O Congresso Nacional ficou incumbido de uma única função, legitimar as leis provenientes do executivo. “O Congresso Nacional não foi apenas controlado, podendo ser suspenso pelo presidente quando assim conviesse. [...] O Congresso foi também esvaziado de suas funções legislativas uma vez que quem legislava era o Executivo”. (PAES, 2004, p. 56).

A Ditadura implantada no Brasil difere das demais na América devido a manter o legislativo, mesmo inoperante ou controlado. Com o poder legislativo controlado, o judiciário sofreu reformulação para adequar-se, aos anseios da nova ordem, que “não só revestiam de autoridade jurídica as decisões políticas contra membros da oposição, mas tinha caráter político bastante claro”. (*idem, ibidem*, p. 57).

Com a entrada em vigor do Ato Institucional nº 2, foi transferido para o Congresso o poder de eleger o presidente da República, e a justiça militar passou a sobrepor-se à justiça civil. Segundo o jurista Heleno Fragoso: “Sempre foi muito mais fácil aos tiranos perseguir os inimigos políticos, não mudando a lei, mas sim os juizes que deveriam julgá-los”. (*apud* GASPARI, 2002, p. 255).

Os civis acusados de crimes contra a Segurança Nacional passaram a ser julgados pelos tribunais militares. “O AI-2 mostrou a essência antidemocrática da moderação castelista”. (GASPARI, 2002, p. 240).

Com o AI-5, o presidente adquiriu poderes para decretar estado de sítio, recesso do Congresso, intervenção nos Estados, suspensão dos direitos políticos e a cassação de mandatos de adversários no Ato Institucional suspendeu o *habeas-corpus* para crimes contra a Segurança Nacional. Tais ações são classificadas por analistas políticos como parte de “um conjunto de procedimentos, órgãos, instituições e funções militares que seriam responsáveis pela definição dos aspectos mais relevantes do processo político pós-64”. (Oliveira *apud* PAES, 2004, p. 60).

A Lei de Segurança Nacional - LSN, promulgada em 67, responsabilizava todos os cidadãos pela Segurança Nacional, ao vislumbrar a possibilidade de subversão ideológica. Os Estados e municípios foram paulatinamente perdendo sua autonomia, aniquilada pelo poder federal. Os governadores eleitos indiretamente passaram a nomear os prefeitos das capitais e municípios estratégicos. Outro aspecto de subordinação às forças oficiais do comando militar federal foi que a partir de 1968, as chefias dos comandos da Polícia Militar-PM e Secretarias Estaduais de Segurança, somente poderiam ser exercidas por oficiais do Exército.

A pluralidade partidária foi abolida pelo Ato Institucional nº 2, limitando a duas frentes partidárias, a ARENA e o MDB. Foram efetuadas modificações na Legislação e no calendário eleitoral. Promulgou-se a Lei Orgânica dos Partidos, estabelecendo o bi-partidarismo, com Aliança Renovadora Nacional-ARENA, com o apoio dos militantes oriundos da UDN, PSD e demais partidos de direita, e o Movimento Democrático Brasileiro - MDB que concentrava a ala esquerda, PTD, PS, PSP, além do PC.

O Serviço Nacional de Informações - SNI, juntamente com Estado-Maior das Forças Armadas - EMFA e o Alto Comando das Forças Armadas passaram a assessorar o presidente da República nas decisões de planejamento. O SNI sob a direção do General Golbery do Couto e Silva mostrou uma vasta ramificação de informações em todos os órgãos administrativos do governo:

Centro influente na formulação de diretrizes em todas as áreas da vida social, política e militar brasileira [...] num super-ministério intocado e intocável pelo Legislativo e pelo Judiciário e não subordinado as Forças armadas. Dessa forma, sua influência poderia perpetuar mesmo depois que os militares tivessem voltado aos quartéis. (Dreifuss *apud* PAES, 2004, p. 59).

No golpe de Estado ocorrido em 31 de maio de 1964, os militares possuíam toda a ideologia para ocupar o poder do executivo nacional e cercear pessoas que julgavam ameaçadoras a nova ordem política. Muitas famílias que sofreram coerção na ditadura de 64 em Riomafra, deixaram às cidades. A seguir, mensuraremos casos de perseguição ocorridos nas cidades indagadas:

2.1.1 Nemésio Machado Cidral

Trabalhou durante trinta anos na Indústria de Madeiras Mafra S.A., aonde chegou à liderança do sindicato da categoria, o Sindicato dos Oficiais Marceneiros e Trabalhadores das Indústrias e Serrarias de Madeiras de Mafra.

Na liderança do sindicato, foi protagonista de um fato que lesava sua categoria. Na Indústria e Serrarias de Madeiras de Mafra, no mês próximo do Natal, os empregados ganharam uma gratificação, mas no recibo havia um valor muito maior que o recebido. O sindicato recorreu à justiça trabalhista, mas a empresa retificou o erro lavrando as correções contábeis necessárias. Na instância local o sindicato obteve ganho de causa, mas a empresa recorreu e na instância superior, como o lesado somente na interpretação daquela corte foi o fisco, não obtiveram êxito, pois faltara uma prova material.

Com o golpe, os generais eliminaram a possibilidade se cogitação de uma república sindicalista, sendo:

Ao falar nos perigos fantasmagóricos dessa ‘República Sindicalista’, os setores sociais que deram sustentação ao Regime de Abril queriam, na verdade, manifestar sua oposição ao crescimento das atividades sindicais, dos movimentos trabalhistas e das reivindicações sindicais. (BRASIL NUNCA MAIS, 1986, p. 124-125).

Dentro do cerceamento dos líderes sindicais, a cúpula do Sindicato dos Oficiais Marceneiros e Trabalhadores das Indústrias e Serrarias de Madeiras de Mafra sofreram a coação, principalmente o seu presidente que possuía o cargo eletivo no legislativo mafrense pelo Partido Trabalhista Brasileiro, sendo o único vereador pelo PTB na legislatura do corrente mandato.

Nemésio Machado Cidral foi preso pelo delegado Tupy Barreto no horário do almoço em sua casa, situada na rua 15 de Novembro, nº 648, em Mafra, sendo “[...] escoltado, desde sua residência, até o interior da delegacia, passando, em marcha, por todo o centro da cidade de Mafra, com armas de grosso calibre apontadas para as suas costas”.(Requerimento para reconhecimento de anistiado e de reparação econômica, em caráter indenizatório)

A alegação de sua prisão foi a suposta participação no G 11.

De Mafra foi conduzido à penitenciária de Joinville, posteriormente a Florianópolis. Permanecendo 34 dias incomunicáveis, a disposição Ministro da Marinha, sendo colocado em liberdade em 20 de maio do corrente ano.

Ao regressar a Mafra, além dos problemas financeiros da família, pois o *pater* estava ausente, “passou a sofrer rejeição e discriminação de toda a coletividade, inclusive da própria Paróquia local, em que o padre chegou a expulsá-lo com toda a família, da missa dominical”. (Requerimento para reconhecimento de anistiado e de reparação econômica, em caráter indenizatório).

No legislativo pediu licença médica em agosto, devendo retornar até dia 30 de janeiro de 1965, preferiu abandonar o clima de hostilidade, indo morar na região metropolitana de Curitiba.

No Inquérito Policial Militar número 225, o delegado regional de polícia responde ofício sobre supostas atividades subversivo, sendo que afirma não ter provas concretas sobre atividades subversivas e sim somente menções testemunhais.

Não comparecendo as seções ordinárias no legislativo municipal nos dias 5, 9 e 12 de fevereiro de 1965, foi empossado definitivamente seu suplente. O legislativo municipal não recebia salário, e somente uma pequena soma para as despesas pessoais.

O Nemésio Machado Cidral faleceu no dia 07 de abril de 2001, devida Doença Pulmonar Obstrutiva Crônica.

2.1.2 Prisão de Antonio Dias

A prisão ocorreu no dia 1 de abril de 1964, sendo que:

Estava jantando [aproximadamente às 18 horas] quando bateram violentamente à minha porta. Quando atendi me deparei com 4 policiais de SC que me agarraram, me puxaram para a varanda, me subjugaram, me derrubaram, me algemaram, depois me colocaram em pé e, então, o sargento que estava no comando gritou: O senhor está preso em nome da revolução e por ordem do delegado Tupi Barreto. (DIAS, Relatório, p 1)

Após a prisão, o caminho mais rápido a delegacia, sendo que o preso morava na Rua Frederico Heyse, esquina com a Rua Marechal Deodoro, não foi o itinerário seguido. O caminho realizado foi pelo centro da cidade, a pé com os policiais de arma na mão, passando pela frente do Colégio Barão de Antonina, em horário onde os alunos do período noturno estavam chegando à escola. Com a movimentação estranha, e com o muro da escola baixo, a poucos metros de sua residência, passou pelo constrangimento da humilhação pública, pois era uma pessoa bem

conhecida na cidade e professor da unidade escolar. “Quando chegamos em frente ao Colégio Barão de Antonina, o sargento nos fez parar a pretexto de examinar as algemas”. (DIAS, Entrevista com o professor Antonio Dias, p. 3).

Na rua central da cidade, a Felipe Schmidt, parafraseando o Sr Antonio Dias, **o estranho cortejo** [grifo meu] chamava a atenção, os motoristas que estacionavam seus carros, os pedestres paravam, os funcionários das lojas saíam à porta para ver o que estava acontecendo. A rua Felipe Schmidt (rua central da cidade), possuía um sentido único, sendo que, os policiais com o preso passaram a pé na contramão, no meio da rua, assim despertando ainda mais a curiosidades das pessoas.

O delegado Tupy Barreto, todas as tardes costumava se reunir com amigos no varandão do hotel Excelsior, ao passar no local:

O sargento disse-me para entrar e ir à mesa do Dr. Tupy. Recusei! Disse-lhes que se estava preso deveria levar-me à Delegacia e não a mesa do bar. O sargento advertiu-me que eu estava resistindo às ordens e ‘o Sr sabe quais são as minhas ordens’. Como eu me mantive intransigente e, certamente, já se formava uma pequena aglomeração em torno de nós, o sargento mandou os praças me vigiarem ‘atentamente’ enquanto ele iria falar com o delegado. (DIAS, Relatório, p. 2).

No ato da prisão, o sargento advertiu o Antonio Dias, informando-lhes que possuía ordens para atirar, caso resistisse. Quando o sargento retornou, prosseguiram a delegacia. O delegado chegou visivelmente alcoolizado. Sendo Antonio Dias Segundo Tenente da Reserva do Exército, possuía como direito ser conduzido a uma guarnição militar em Rio Negro..

O preso solicitou ao delegado para ser conduzido ao quartel do 2º Batalhão Ferroviário, em Rio Negro.

Isso contrariou visivelmente o delegado. [...] Ele disse que se me entregasse aos militares nunca mais sairia de lá. Que o que estava fazendo era tentando me proteger. Que eu até poderia ser linchado pela população em fúria. Que ele pensava [em] me deixar preso somente por alguns dias, até que a população se acalmasse... E que não pensasse que estaria protegendo um comunista, um subversivo. E que quando a situação se acalmasse, ele me deixaria livre. (DIAS, Relatório, p 2)

Na delegacia, o delegado passou a chamar o preso de comunista, chefe do Grupo dos 11, pois Antonio Dias era o presidente municipal do PTB.

Com a inexistência de ser conduzida ao Batalhão Mauá. O delegado propôs ao preso um acordo: permitiu que Antonio Dias fosse para casa com uma condição, retornar a delegacia no dia seguinte, bem cedo. Com o acordo firmado, foram cumpridas por ambas as partes.

No dia 2 de abril, à tarde, para ter informações sobre Felix Charneski, mais conhecido por Felo, a pedido de familiares, esteve na delegacia o Tenente Geronazzo, pertencente ao quadro da reserva do exército. O delegado o conduziu até a sela, para mostrar que estava tudo bem. O Sr Antonio Dias solicitou ao tenente para ser conduzido ao Batalhão Ferroviário, ressaltando que poderia ser conduzido pelo próprio tenente.

O tenente se prontificou a levar Dias ao quartel de Rio Negro e o delegado não teve como discordar. O delegado disse ao preso:

‘Você vai para o quartel e os outros vão para casa’. Com uma escolta de dois policiais militares, o Tenente Geronazzo levou-me ao quartel de 2º BTL Ferroviário. O Comandante, cel. Ayrton Tourinho disse-me para aguardar no Cassino dos Oficiais enquanto o Major Phanor iria à delegacia de Mafra saber o que estava ocorrendo e quais eram as acusações que pesavam sobre mim. Aproximadamente uma hora depois, depois de falar com o Major Phanor, o Cel. Tourinho disse-me que aquilo tudo era uma grande bobagem. Que o delegado estaria agindo politicamente, já que era udenista e eu era o presidente do diretório do PTB; que ele estava aproveitando o momento nacional. Disse para ir para casa e que no dia seguinte poderia reassumir minhas funções de professor, mas que não deveria afastar-me das cidades de Mafra e Rio Negro. (DIAS, Relatório, p. 3)

No dia 16 de abril de 1964, Antonio Dias foi alertado que o Col. Tourinho ausentaria da cidade, e assumiria o comando do 2º Batalhão Ferroviário o sub-comandante, Coronel Ferreira. Quando estava no centro da cidade de Rio Negro (PR), PMs de Mafra (SC) deram voz de prisão e o conduziram a Mafra:

Levado à forças para Mafra, protestei junto ao delegado que era oficial do exército e queria ser encaminhado ao quartel do 2º Btl Ferroviário. Ao que o delegado respondeu: “Vou te entregar ao exército, sim. Mas não ao Batalhão de Rio Negro. Lá eles te soltam. O Btl Ferroviário está em Rio Negro e você em SC. Portanto vou encaminhar a um quartel de SC, o 13 BC de Joinville”. (DIAS, Relatório, p.. 3).

Após o almoço, prosseguiu viagem com destino a Joinville, sendo conduzidos em uma Kombi, onde o motorista era funcionário do Moinho local. Além do motorista, estava na Kombi escoltando o escrivão de polícia, Antonio Dias, Nemésio Machado Cidral e Lourivarte Goya, e foram conduzidos sem algemas durante a viagem.

Em Joinville: “ao sairmos do quartel, passamos em frente à tropa formada e o Comandante disse aos soldados: ‘Aí vão os remanescentes do exército de Cuba.” (Dias, Entrevista com o Professor Antonio Dias, p. 3)

Em Florianópolis os mafrenses foram inicialmente levados a 14 BC, onde almoçaram, e posteriormente levados ao 5º Distrito Naval, e:

Fizeram passar primeiro pela sessão do *strip tease*. Ficamos nus, por aproximadamente uma hora, enquanto examinavam nossas roupas. Estávamos num corredor muito movimentado, as pessoas passavam, às vezes até paravam para observar melhor. Isso causava-nos muito constrangimento. Por fim, devolveram nossas roupas, nos deram um número e nos levaram para um pavilhão onde estavam alojados outros 46 presos políticos. (Dias, Entrevista com o Professor Antonio Dias, p 3)

Na penitenciária adentraram no dia 17 de abril e foram libertados no dia 20 de maio. Enquanto presos na penitenciaria, foi instaurado o IPM.

Ao responder o IPM, as denúncias não eram de conhecimento do acusado, mas o seu advogado teve acesso aos autos subordinando o escrivão, assim na audiência, soube com muita eficácia defender seu cliente. Na análise dos autos, sendo que conseguiu somente na véspera da denúncia, verificou-se que o promotor assinalou as partes que acusavam Antonio Dias,

Antecedendo ao julgamento, o encarregado do IPM, Major Rubens Martins da Cruz declara: “Tem pouquíssima consistência as acusações diretas que pesam sobre a sua pessoa, principalmente se levamos em consideração que as mais pesadas foram feitas por adversários políticos ou líderes religiosos, para os quais era considerado ateu.” (DIAS, Relatório, p 5).

Devido a pressões de pessoas influentes na sociedade riomafrense, o Inquérito Policial Militar foi enviado pelo ao promotor Benedito Felipe Rauen, para apresentar a denúncia. Devido ao sofrimento, e já aposentado compulsoriamente, com seus direitos político cassado, decide deixar o Brasil, indo para o Canadá, pois: “achava que quanto mais longe melhor”. (DIAS, Relatório, p 3).

A acusação no IPM estava baseada nos artigos 24, 40 e 41 da Lei de Segurança Nacional.

2.1.3 Lucindo Costa

Teve uma infância tumultuada, com agressões físicas. Fugiu e foi adotado no Rio Grande do Sul. Alistou-se na revolução de 1930 no exército gaúcho.

Segundo relata Arlindo Costa, após a baixa do exercito, trabalhou sendo representante de vendas de terras no norte do Paraná, Lucindo atuou como dentista prático, e em seguida ingressou no Ministério da Agricultura, na função de Posto de classificação. Trabalhando inicialmente em Garuva. Transferido para Porto União, devido os constantes atrasos de pagamentos solicitou transferência para Rio Negro PR.

Sempre vigiado, e já com desavenças políticas, pois: “A sua ideologia política era comunista, era filiado ao PCB, [e] expressava publicamente suas convicções políticas, na época não era muito seguro, ele já tinha sido preso em ocasiões anteriores, eles saíram do norte do Paraná para Mafra por este motivo”. (Golubiewski, 2007)

Sua ficha no DOPS data que: “Lucindo já pregava 36deias comunistas em 1955”. (COSTA, 2004, p. 69).

Devido a sua ideologia política e também por desavenças eleitorais com a elite dominante era obrigado a mudar de cidade, pois era preso ou: “por desacato porque ele fazia aquela propaganda louca dele e daí ia falar qualquer coisa ele metia a boca, eles o prendiam por desacato”. (COSTA, E, 2007).

Sempre vigiado Lucindo Costa foi muitas vezes preso:

Em Porto União ele foi preso no mesmo dia em que nós chegamos, depois de lá ele foi pra Curitiba resolver um problema e já foi preso lá em Curitiba. Ele voltou, mas assim que ele chegava na rodoviária ou na estação do trem o exército já tava ali.[...] Começou a trabalhar, ia para Curitiba e ficava preso lá, e voltava para casa, e daí chegamos aqui foi preso em Mafra. Daqui ia para Curitiba seguiam ele. [...] Transferiu o Lucido pra cá, mas assim que [...] chegamos na estação, o batalhão daqui tava lá esperando ele, daí ele ficou umas duas horas na delegacia e ai ele voltou pra casa[...]. (COSTA, E 2007)

Segundo a Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos consta que:

Consta nos autos documento da Comissão de Indenização aos Presos Políticos do Paraná, confirmando que Lucindo Costa foi preso político, fato comprovado por sua ficha no DOPS. Ele tinha sido preso em Centenário do Sul (PR) e transferido para a prisão provisória de Curitiba, logo após abril de 1964 e permanecendo recluso por cerca de um mês. (Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2007, p. 30)

Segundo a senhora Elizabeth, Lucindo sempre procurava avisar quando estava preso, e quando demorara mais nas viagens, já supunha que ele estava recluso.

2.1.4 O Desaparecimento de Lucindo Costa

Sempre vigiado, a família já tinha percebido a movimentação estranha. No cotidiano da sua residência: “a gente notava que quando ele vinha para casa sempre tinha um carro parado na esquina, quando ele saía, e daí a pouco olhava lá aquele carro já tinha se mandado [...] (COSTA, E, 2007).

Tal fato não foi somente ocorrido aqui em Riomafra, nas em praticamente todas as cidades que passou.

Segundo COSTA: “Em 1966 e no primeiro semestre de 1967, [Lucindo] esteve preso nas delegacias de Mafra – SC, Joinville-SC, Porto União- SC e Rio Negro-PR (vide depoimentos de colegas em Juízo) por acusações de práticas comunistas”. (2004, p. 73)

Como a sede da empresa onde trabalhava ficava em Curitiba, para solucionar problemas ou pegar proventos, deslocava-se a capital paranaense. Quando desapareceu, deslocava-se a Curitiba para comprar material escolar. Era comum deslocar-se através de carona.

Segundo Antonio Dias (amigo de Lucindo), forneceu o dinheiro para Lucindo ir a Curitiba de ônibus, pois temia por sua segurança, sendo possivelmente o último amigo ou conhecido que teve contato com o Lucindo Costa antes do desaparecimento.

Após o desaparecimento, a senhora Elizabeth buscou o paradeiro do seu marido, mas com filhos pequenos dificultava a busca. Porém: “dona Elizabeth comunicou a todos os amigos de Lucindo, e na medida do possível cada um ajudou, ela também não esmoreceu, foi uma verdadeira heroína vasculhou hospitais, IMLs, delegacias e quartéis[...]”.. (Golubiewski, 2007)

Devido à situação financeira, a matriarca da família foi obrigada a buscar uma amenização na situação econômica. Saiu para procurar emprego ou ajuda sendo que chegou a uma rua, na segunda casa que visitara:

Cheguei com aquela criançada lá e eu contei o que eu tava pedindo, procurando serviço, a mulher se levantou e disse o meu cunhado ta com os documentos dele em Curitiba no necrotério, ele é guarda no necrotério [e] ta com os documentos

dele [...]. Cheguei em casa, fui no posto [...] Zé, to indo para Curitiba, aí fui eu e a Catarina. Chegando no necrotério não chegamos por frente [...]. (COSTA, E, 2007)

Com uma nova possibilidade de saber mais sobre o desaparecimento, a senhora Elizabeth foi averiguar em Curitiba. Ao chegar ao necrotério entrou pela porta dos fundos, mas o vigia que estava com os documentos não trabalhava mais no necrotério. Ao perguntar dos documentos soube que seu marido estava morto sendo que: “enterraram ele como indigente. Ele ficou uns dois meses aqui na geladeira, mas, não apareceu ninguém, foi enterrado como indigente aí eu perguntei: E os documentos dele [nesse] mês o guarda tinha ido embora e até hoje não sabe aonde foi parar os documentos dele.” (COSTA, E, 2007).

Após o desaparecimento, Antonio Dias entrou em contato com o advogado Vieira Neto, e devido a sua experiência, deve ter procurado nos lugares como os hospitais ou necrotério, mais nada encontrou do paradeiro de Lucindo.

A família teve a informação que seus documentos estavam na delegacia, ao procurá-los: “lá, apenas liberaram o atestado de óbito, assinado no dia 15 de novembro, com a informação que o mesmo o mesmo era da cidade de Mafra, e que foi enterrado como indigente, e que deu entrada no necrotério em óbito no dia 26 de julho, portanto dois dias após o seu deslocamento para Curitiba.” (COSTA, 2004, p 74)

A causa da morte foi Traumatismo crânio-encefálico, sendo até apurado pela família os acidentes de trânsito em Curitiba, mas nada constatarem. A senhora Elizabeth não recebeu pensão, sendo que por intermédio da advogado Vieira Neto, foi trabalhar na mesma empresa que seu marido trabalhava. Segundo parafraseando Antonio Dias, a família Costa não sepultou o corpo, mas sepultou Lucindo Costa no coração.

Após o desaparecimento:

uma pessoa não identificada foi até sua casa e confiscou todos os seus documentos. Cinco dias após o desaparecimento, Lucindo foi demitido do emprego no Posto de Classificação de Rio Negro, do Ministério da agricultura, por “*incompetência de conduta e indisciplina*”. Em sua ficha funcional, no entanto não constava uma única advertência. (Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2007, p 78)

Atualmente Lucindo Costa é reconhecido como desaparecido político.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ditadura esteve presente nas cidades de Mafra e Rio Negro, as perseguições políticas devido à ideologia partidária ocorreram seguindo o a ordem nacional. No dia 1 de abril de 1964 foi evidenciada a perseguição política, sendo que na fase mais cruel do período indagado, as perseguições recrudesceram drasticamente.

O medo da ditadura persiste, sendo que inúmeras pessoas recusaram a gravar entrevistas ou não colaboraram com a pesquisa devido ao medo.

Com a pesquisa conseguimos apurar que a Ditadura de 64 foi mais rigorosa do que imaginasse no imaginário popular, pois sendo uma região interiorana, houve várias pessoas que foram presas ou convidadas a depor, além do desaparecimento de um cidadão riomafrense em exílio.

Houve o levantamento de pessoas que foram compelidas a dar depoimentos, explicações ou sanar denúncias sobre sua pessoa ou relevante a outros fatos. Também foi apurado que pessoas foram residir em outras localidades para não sofrer as coações.

Há casos de filhos de pessoas que sofreram no período que continuam traumatizados pelos acontecimentos que perfazem aproximadamente quarenta anos. Hoje esse trauma esta representado em doenças, tanto clinicas como psiquiátricas.

REFERÊNCIAS

BRASIL NUNCA MAIS. Arquidiocese de São Paulo. Petrópolis: Vozes, 1986.

COSTA, A. **A Ditadura Passou Por Aqui: 1967** A história de uma Família Mafrense. Mafra: Editora Nosde, 2004.

DIAS, Antonio. [Carta]. 09-05-2007, Curitiba. Clemente, Claudinei. Mafra. 7 folhas. Depoimento

GASPARI, E. **A Ditadura Envergonhada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MIR, L. **A revolução Impossível**. A Esquerda e a Luta Armada no Brasil. São Paulo: Best Seller, 1994.

PAES, M. H. S. **A Década de 60**. Rebeldia, Contestação e Repressão Política. 4ª edição. São Paulo: Ática, 2004.

Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos políticos. Direito a Memória e á Verdade. Disponível em:

<http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sedh/.arquivos/livrodireitomemoriaeverdad eid.pdf>. Acesso em 7 de set. de 2007.

COSTA, Elizabet Baader. Rio Negro. 26-02-2007. Depoimento: Lucindo Costa.

FERREIRA, Amilton Carlos de França. Rio Negro. 24-08-2007. Depoimento: Amilton H. Ferreira

DIAS, Antonio. Curitiba. 26-06-2007. Depoimento.

REQUERIMENTO PARA RECONHECIMENTO DE ANISTIADO E DE REPARAÇÃO ECONÔMICA, EM CARÁTER INDENIZATORIO. Documento fornecido por Antonio Gilberto Cidral.

Golubiewski, Felix. [RES: Lucindo Costa](#) [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por: claudinei_clemente@yahoo.com.br em 16-02-2007

O DESENVOLVIMENTO DA CIDADANIA A PARTIR DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA: A PRAÇA TIRADENTES COMO OBJETO DE ESTUDO

⁸*Cristina Elena Taborda Ribas*

tab.cris@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo tem por objetivo apresentar algumas reflexões sobre os conhecimentos prévios apresentados em uma visita técnica realizada por um grupo de 32 estudantes, na faixa etária entre 16 a 17 anos de idade, cursando o 2º ano do Ensino Médio de um colégio público da região central de Curitiba à Praça Tiradentes, localizada no centro histórico da capital paranaense. O estudo foi realizado a partir desse ponto turístico da cidade com a intenção de entender a importância histórica-política-social da praça, a qual passou por algumas mudanças de nomes e revitalizações. Este trabalho vem de encontro a necessidade de estímulo à preservação de locais históricos assim como o desenvolvimento ético e de cidadania dos discentes.

Palavras-chave: Praça Tiradentes – Educação Histórica – preservação de locais históricos - desenvolvimento ético e de cidadania.

INTRODUÇÃO

Este trabalho teve por finalidade a análise e o debate dos locais históricos do município de Curitiba. Partindo da ideia de conhecimento tácito dos 32 alunos de um Colégio público da cidade, o qual, embora localizado numa região central da cidade atende estudantes de Curitiba e região metropolitana. Os trinta e dois alunos, cursando o 2º ano do Ensino Médio no período noturno, com faixa etária entre 16 e 17 anos de idade, desenvolveram um pequeno texto inicial sobre o que conheciam e sabiam da Praça Tiradentes.

A pesquisa inicial tinha a intenção de saber um pouco sobre qual o conhecimento dos alunos sobre a praça central, a qual está inserida no centro histórico da cidade. O objetivo da pesquisa, porém, não era somente saber o que estes alunos conheciam, mas também desenvolver um senso de responsabilidade cidadã. Assim considerou-se que somente através de um pensamento histórico, o qual vem a tornar o aprendizado significativo para o aluno e de uma consciência histórica que segundo Jörn Rüsen (2001) caracteriza-se “pela percepção das experiências do passado dos seres humanos, investigado por historiadores ou por professores de

história e seus alunos, e realiza-se por interpretações feitas no presente à luz de uma expectativa de futuro”.

Portanto, este texto apresenta de maneira resumida o resultado do trabalho de investigação realizado de maneira qualitativa baseando-se no tema “Preservação e cidadania a partir do conhecimento histórico-político-social da Praça Tiradentes”.

REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO: PRESSUPOSTOS DA INVESTIGAÇÃO

O presente trabalho resulta de uma investigação realizada em uma visita técnica à Praça Tiradentes com um grupo de 32 estudantes, na faixa etária entre 16 a 17 anos de idade, cursando o 2º ano do Ensino Médio de um colégio público da região central de Curitiba. Seu principal objetivo era fazer com que os estudantes refletissem sobre a importância da Praça Tiradentes no contexto histórico da cidade e sua preservação.

Para tanto, foi confeccionado uma ficha catalográfica contendo dados a serem preenchidos, como nome, idade, sexo e local de nascimento e uma narrativa a ser desenvolvida buscando responder as questões: “qual atividade cultural realizada no seu tempo livre?” e “Qual a importância da Praça Tiradentes no contexto histórico da cidade de Curitiba?”

Num segundo momento, foi entregue aos estudantes a ficha de investigação e solicitado seu preenchimento. Após a visita técnica, as mesmas foram recolhidas para realizar a análise e categorização dos conhecimentos tácitos dos alunos sobre o tema apresentado.

CATEGORIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS TÁCITOS

As categorizações foram confeccionadas levando-se em conta os conhecimentos tácitos que os alunos expuseram em suas narrativas na ficha de investigação sobre a Praça Tiradentes de Curitiba. Respondendo a primeira questão sobre a atividade cultural: dos 32 alunos 14 disseram ter como atividade cultural a balada, já 9 disseram gostar de ir à cinemas, 8 julgaram suas principais atividades de cultura assistir à televisão, 3 alunos disseram gostar de ir ao largo da ordem, e 2 alunos disseram utilizar o computador.

Quanto a questão sobre a importância da Praça quanto ao contexto histórico: 15 alunos a retrataram como praça da igreja (ou da Catedral), 9 deles a visualizaram como o local com o piso de vidro (algumas variantes acrescentaram no meio), 6 se lembraram como a praça que concentra ônibus, 6 deles disseram ser um local de espaço público e 3 alunos disseram não sei ou entregaram em branco.

Depois de catalogado o primeiro documento produzido pelos alunos, percebeu-se pelas respostas apresentadas por eles, que a Praça Tiradentes fazia parte do cotidiano de alguns e outros conheciam o local, já que citaram a Igreja Matriz, o piso de vidro e a concentração de ônibus. Vale ressaltar que o piso foi um dos elementos que mais chamou a atenção deles, como na narrativa do aluno I. “gosto de passar pela praça e ver aquele piso de vidro no centro, que fica muito bonito entre as árvores com seu brilho e o piso original embaixo”.

A partir da categorização das narrativas dos estudantes, foi possível perceber que eles conhecem a praça central, entretanto desconhecem a importância e o contexto histórico da Praça Tiradentes para a cidade de Curitiba.

PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO

Após a leitura das narrativas e a categorização dos conhecimentos tácitos dos alunos, procurei entender o significado e a importância atribuída a Praça Tiradentes. A proposta de intervenção buscou demonstrar, a partir de textos e imagens apresentados, a importância, a utilização do local como espaço de manifestações sociais, políticas e culturais sobre o contexto histórico do local.

Como proposta pedagógica para ampliação de conhecimento foi levado aos alunos duas imagens, sendo uma do final do século XIX retratando o coreto e o chafariz da referida Praça e outra do mesmo local no início dos anos de 1920. As imagens tinham a intenção de mobilizá-los para demonstrar as mudanças e projetos de revitalizações sofridas através de “Posturas que foram redefinidas, novos arruamentos propostos e a preocupação com desenho das praças e a manutenção das áreas verdes também cresceu.” (MARTINS, 1997, p.7-8). Além disso, foi levado um texto retratando a visita de D. Pedro II a capital paraense à época da construção da estrada de ferro e um pequeno fragmento problematizando mudanças de nomes do local, comentados através dos reparos feitos na Cadeia, localizado na Praça que segundo o Boletim Informativo da

Casa Romário Martins (1997) “foi durante bom tempo um dos marcos de referência do Largo da Matriz, Largo D. Pedro II, e também estava lá quando na República passou a praça a ser Praça Tiradentes.”.

Sobre a questão social da Praça foram entregues três textos com informações sobre eventos ocorridos no local. O primeiro tratava-se de um relato sobre a apresentação de um artista de circo que atraiu a população local até a Praça Matriz para verificar a performance do aeronauta mexicano Theodulo Ceballos, que por duas vezes ascendeu ao céu da cidade de Curitiba com um balão, executando exercícios em pleno voo e levando consigo um cachorrinho que fora lançando a terra atado a um paraquedas sem qualquer incidente, deixando o povo “num extasi de assombro ante tão grandioso espetáculo”. (MARTINS, 1997, p. 58)

Outro texto com algumas imagens ilustrativas trazia a notícia de uma nova apresentação em cuja atenção voltaram-se para Maria Aida, uma mulher que também se apresentaria realizando exercícios ginásticos em seu balão cerca de 30 anos após a exibição de Ceballos. Porém desta vez, a “aeronauta prometia ascender com seu balão, o Granada, do Passeio Público, na tarde do dia 11 de abril ao custo de 1\$000.” (MARTINS, 1997, p.60). Entretanto, diferente de seu antecessor, suas duas primeiras tentativas frustraram o público causando críticas da imprensa local, e somente na terceira vez conseguiu levantar voo, mas caiu sobre o telhado da Catedral na Praça Tiradentes, mesmo com este incidente fora aclamada entusiasticamente pela multidão que a assistia.

Para finalizar o processo de intervenção, levei aos alunos um último texto contendo a narrativa de manifestação ocorrida na Praça em homenagem aos países aliados na Primeira Guerra Mundial. O movimento ocorrera no ano de 1917, onde conforme O Boletim Informativo da Casa Romário Martins (1997) a Praça reuniu “todas as classes sociais curitibanas” com o propósito de demonstrar a insatisfação da população quanto aos acontecimentos de guerra e solicitar que o Brasil rompesse relações com a Alemanha. Além disso, a população ao sair em manifestação, cantou o hino nacional em honra da nação brasileira até chegarem a Praça Osório.

Dessa maneira, o último texto apresenta aos estudantes a função atribuída às praças: um ponto de encontro para manifestações e movimentações públicas, local de apresentações e eventos ou ainda segundo o Boletim Informativo da Casa Romário Martins (1997) mantendo “sua função aglutinadora da população. Como um território aberto, democrático e centro do

núcleo urbano” esse espaço serviu inúmeras vezes para que a população pudesse defender suas opiniões ou simplesmente se divertir.

CONCLUSÃO

A proposta de investigação partindo das narrativas históricas produzidas pelos alunos ao realizarem a visita técnica à Praça Tiradentes e o processo de intervenção elaborado para os estudantes do Ensino Médio, teve como objetivo buscar caminhos alternativos para ampliação de conhecimento e qualidade de formação dada aos discentes e dessa maneira “provocar uma ruptura com o ensino tradicional de História” (SCHMIDT, 2000, p.203)

A partir do estudo exploratório de cunho qualitativo, procurei trabalhar os conhecimentos tácitos apresentados sobre a importância da Praça Tiradentes conforme o contexto histórico da cidade de Curitiba, através de narrativas, buscando romper com os paradigmas das “verdades prontas e definitivas” (PARANÁ, 2008, p.45), mostrando outras possibilidades de análise sobre o objeto de estudo e desenvolvendo segundo Isabel Barca (2006) “um senso de passado histórico assim como uma consciência mais propriamente histórica”.

Nas narrativas apresentadas inicialmente, foi possível perceber o desconhecimento da importância e o contexto histórico da praça central. Esses trabalhos foram essenciais para a busca de documentos na elaboração e intervenção possibilitando o entendimento e a importância da preservação do ambiente público, pois como afirma Wagner Costa Ribeiro (2005) “A liberdade e livre expressão cultural... deve ser incorporada à dimensão do cidadão. E isso só pode ser exercido plenamente quando a base material da reprodução da vida está garantida. Por isso a relação entre cidadania e ambiente é direta.”

Ao final do trabalho, foi constatado que grande parte dos objetivos foram atingidos, pois despertaram nos estudantes uma discussão sobre cidadania e sustentabilidade, buscando alternativas a questão deixada por Wagner Costa Ribeiro (2005) “qual modelo de sociedade se almeja construir no futuro?”

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. Em direção a um conceito de literacia histórica. IN. **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR, 2006, número especial. SCHMIDT, M. A./ GARCIA, T.B. (org.), pp.93-110.

MARTINS, Boletim Casa Romário. **Tiradentes**: A Praça Verde da Igreja. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba. 1997.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação do. Diretrizes Curriculares da Educação Básica: História. Curitiba: SEED, 2008.

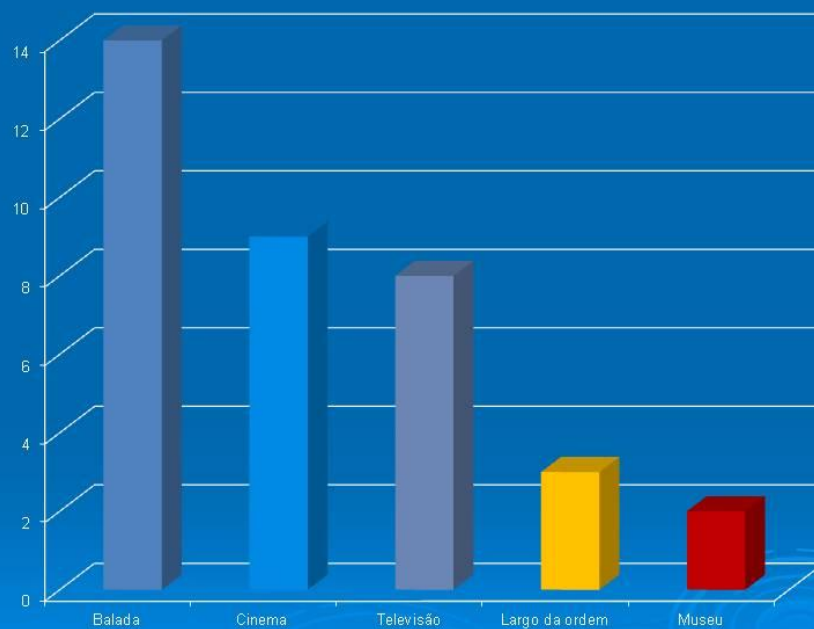
RIBEIRO, Wagner Costa. Em busca da qualidade de vida. IN: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs). **História da Cidadania**, São Paulo: Contexto, 2005.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**. Brasília: Ed. UnB, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História. In KUENZER, Acácia Zeneida. (org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

Categorização

Categorização	
Atividade Cultural	
Balada	14
Cinema	9
Televisão	8
Largo da ordem	3
Museu	2
<i>Fonte: ficha preenchida pelos alunos (alguns responderam mais de uma atividade).</i>	



Categorização	
Praça Tiradentes	
Praça da Igreja	15
Lugar do piso de vidro	7
Espaço público	5
Concentração de ônibus	5
Não sei	6

Fonte: ficha preenchida pelos alunos (alguns responderam mais de uma atividade).

O LUGAR DA CULTURA POLÍTICA DO ALUNO DO ENSINO MÉDIO E SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Denilson Roberto Schena⁹

denilson.schena@ifpr.edu.br

RESUMO: Relata uma pesquisa desenvolvida junto a alunos de terceiras séries do Ensino Médio do Colégio Estadual do Paraná. As reflexões realizadas neste artigo são decorrentes das atividades do projeto de intervenção pedagógica na escola denominado “O lugar da cultura política do aluno do Ensino Médio e sua relação com a aprendizagem histórica”. Este projeto teve sua origem ao contemplar uma das exigências do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), edição 2008, programa de formação continuada da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. A metodologia adotada fundamentou-se em pesquisa qualitativa, na forma de estudo de caso, tendo como técnicas a pesquisa documental e procedimentos de observação. Também foram utilizados inquéritos, entrevistas e questionários. O objetivo geral da pesquisa foi identificar o lugar da cultura política do aluno do Ensino Médio e sua relação com a aprendizagem histórica; os objetivos específicos foram identificar através do referencial teórico elementos que constituam alternativas metodológicas no ensino de História, tendo como referência as idéias dos jovens estudantes, valorizar a experiência social e política do aluno nas aulas de História e identificar o conceito de cultura política existente entre os jovens do Ensino Médio.

Palavras-chave: Ensino de História; Educação Histórica; Cultura Política; Aprendizagem Histórica; Ensino Médio.

Introdução

As reflexões desenvolvidas neste artigo são decorrentes das atividades do projeto de intervenção pedagógica na escola denominado “O lugar da cultura política do aluno do Ensino Médio e sua relação com a aprendizagem histórica”. Este projeto teve sua origem ao contemplar uma das exigências do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), edição 2008, programa de formação continuada da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR). Inicialmente o projeto denominava-se “O lugar da prática social do aluno do Ensino Médio e a aprendizagem histórica”, contudo ainda na sua fase de preliminar, após reflexão e análise juntamente com orientadora do projeto Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Schmidt (UFPR)

⁹ Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR).
Professor de História do Instituto Federal do Paraná (IFPR) – câmpus Curitiba.

percebemos a necessidade de especificar melhor o que pretendíamos dizer com “prática social” considerando a abrangência desse conceito e as diferentes compreensões e usos que se faz do termo. Este artigo se propõe a apresentar o projeto em suas diferentes etapas: origem, desenvolvimento e resultados obtidos.

Considerando nossa prática pedagógica no ensino de História desenvolvida ao longo de doze anos de trabalho (2008), temos observado em que medida professores do Ensino Médio têm valorizado e se utilizado da prática social dos alunos como estratégia para promover a aprendizagem do conhecimento histórico. Mesmo com o aperfeiçoamento na área da metodologia do ensino de História nos últimos anos, os professores de História têm vivido certo conflito, pois, ainda assim, esse avanço não tem garantido efetivamente uma aprendizagem significativa do conhecimento histórico pelos alunos. Assim, justificamos a necessidade da realização desta pesquisa.

A metodologia adotada no desenvolvimento desse estudo consistiu em pesquisa qualitativa, na forma de estudo de caso, tendo como técnicas a pesquisa documental e procedimentos de observação. Para a construção desse trabalho elaboramos um instrumento de investigação. O objetivo geral da pesquisa foi identificar o lugar da cultura política do aluno do Ensino Médio e sua relação com a aprendizagem histórica; os objetivos específicos foram identificar através do referencial teórico elementos que constituam alternativas metodológicas no ensino de História, tendo como referência as idéias dos jovens estudantes, valorizar a experiência social e política do aluno do Ensino Médio nas aulas de História e identificar o conceito de cultura política existente entre os jovens do Ensino Médio.

De acordo com o artigo 22 da LDB 9394/96, a educação básica tem como uma de suas finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania. Nesse sentido, entendemos a necessidade de investigar a visão que os jovens estudantes do Ensino Médio possuem sobre cultura política e também identificar algumas análises feitas por pesquisadores sobre a participação da juventude no processo eleitoral. Nesse sentido apresentamos as algumas questões problematizadoras. Qual é o papel que a escola, ou o ensino de História, tem desempenhado na formação de uma determinada cultura política dos alunos? Qual é a função do conhecimento histórico para a prática social do aluno? Por que e para

que o aluno deve aprender História? O ensino da História contribui de que alguma maneira para a orientação para a vida prática do aluno? (RÜSEN, 2001)

O projeto que ora apresentamos teve como eixo central o estudo de caso, do Colégio Estadual do Paraná (CEP), situado em Curitiba, capital do Estado do Paraná, onde lecionamos desde 1996, no qual identificamos determinadas práticas escolares que favorecem um debate em torno da “cultura política” dos alunos do Ensino Médio.

Antes de iniciarmos a discussão sobre a “cultura política” dos jovens estudantes do CEP apresentaremos a seguir um artigo publicado no jornal Gazeta do Povo onde alunos de outras escolas públicas e particulares de Curitiba também foram entrevistados. O artigo “Jovem da capital vota menos do que o do interior” publicado na Gazeta do Povo, 29 de setembro de 2008, os jornalistas Katia Brembatti e Fabio Silveira afirmam que apenas um em cada dez adolescentes de 16 anos tem título de eleitor em Curitiba.

“A juventude de Curitiba não está preocupada com a política. Beneficiados pelo direito do voto facultativo, os adolescentes curitibanos não demonstraram interesse em contribuir no processo eleitoral. Apenas um em cada dez adolescentes de 16 anos se alistou na Justiça Eleitoral. Na faixa dos 17 anos, a participação é um pouco maior: um adolescente com título para cada quatro. A participação da juventude no restante do estado é mais expressiva. Metade dos adolescentes paranaenses de 17 anos já tem cadastro eleitoral. Na faixa dos 16 anos, são três eleitores num grupo de dez.” (BREMBATTI, K. & SILVEIRA, F. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 29 de set. 2008, p. 13)

Um jovem que havia completado 16 anos de idade em julho de 2008 comentou que decidiu que irá votar somente na eleição de 2010. Ele considerou que era muita responsabilidade na eleição de 2008. O estudante contou que muitos dos colegas do último ano do Ensino Médio estavam mais preocupados em se preparar para o vestibular e ainda não quiseram fazer o título de eleitor. Ele reconheceu que se manteve distante da disputa eleitoral em Curitiba, pois, não acompanhou os programas na tevê e que a campanha política não fez parte das conversas entre os colegas do colégio. Na visão dele o jovem não é estimulado a se envolver nos problemas públicos.

Uma aluna da segunda série do Ensino Médio que também participou da entrevista demonstrou que pertence ao grupo minoritário entre os jovens. Diferentemente de seu colega, ela fez questão de fazer o título de eleitor. Segundo seu depoimento ela contou que via todo mundo

reclamando da política e resolveu fazer diferente, isto é, cumprir com a sua obrigação como eleitora para depois poder cobrar dos políticos que ela viesse a eleger. A jovem estudante acompanhou a propaganda eleitoral veiculada na tevê e, segundo ela, analisou as propostas dos candidatos. Os candidatos que fizeram propostas voltadas para a juventude receberam a atenção da estudante. Ela achou importante saber o que seria realizado nas áreas de esporte, lazer, cultura e educação.

A aluna teve ainda o interesse de perguntar aos colegas o motivo do não alistamento eleitoral. Segundo ela, uma parte dos colegas disse que já tinham muita coisa para se preocupar e que daqui mais alguns anos o voto para eles já seria obrigatório. Outros colegas falaram que não se interessavam por política ou estavam focados no vestibular. Na opinião dela falta a muitos jovens curitibanos o interesse pelos rumos da cidade e também mais informação. A visão dos jovens, segundo ela, é que política se limita a votar no dia da eleição. A jovem estudante foi incentivada pelos pais a fazer o título eleitoral.

O professor de Ciência Política da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Sergio Braga também participou da mesma reportagem da Gazeta do Povo e citou alguns fatores ligados ao desinteresse dos jovens curitibanos pela eleição. Segundo ele “a cidade não tem uma ala de esquerda bem desenvolvida. A esquerda não tem o monopólio da juventude, mas historicamente está associada à mobilização social”. Ele destacou também que a percepção dos jovens de que houve uma boa gestão municipal pode ter tido influência, minimizando, assim os conflitos. O professor Sergio Braga acredita que já atingiu o pico de desinteresse dos jovens pela política. De acordo com ele, para o jovem a política pode fazer frente ao individualismo contemporâneo. Sergio Braga acredita também que a internet pode dar outro dinamismo à política, e dessa forma integrar a juventude no processo.

Para Paulo Costa, também cientista político da UFPR, há uma evidente discrepância na procura pelo alistamento eleitoral do jovem em Curitiba em relação ao restante do estado do Paraná. É possível, segundo ele, que nas cidades menores os adolescentes recorrerem mais ao título de eleitor porque necessitam mais do poder público. As instâncias do poder municipal estão mais próximas. Em Curitiba, os jovens talvez não tenham as mesmas necessidades ou não vêm na política o campo para a solução dos seus problemas.

Na coluna “Em Resumo” da Gazeta do Povo denominada “Nada rebeldes e ainda sem causas” Mariane Savio (16), estudante da 2ª série do Ensino Médio apresenta o seguinte relato:

“Na semana passada o meu professor de geografia chamou a minha atenção quando citou Luís Carlos Prestes. Eu soube, durante a aula, que em sua última entrevista na televisão, Prestes foi questionado sobre as razões que o levaram a apoiar Getúlio Vargas (sendo que ele poderia ter sido beneficiado caso agisse de outra maneira). A resposta do ex-secretário geral do Partido Comunista Brasileiro foi bela: ele afirmou que a causa pessoal dele era muito pequena perto do problema maior (ou seja, a situação do Brasil).

Passei a semana com essas palavras na minha cabeça e percebi que viveríamos em um país bem diferente (e pior) do que o que vivemos hoje se não fossem por pessoas que pensaram mais do que em si mesmas. Os exemplos são inúmeros: na década de 60 foram jovens altruístas que enfrentaram a ditadura; e nos anos 80 foram os estudantes corajosos que fizeram a diferença no movimento das “Diretas Já!”. (SAVIO, M. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 29 de set. 2008, p. 15)

E está aí uma coisa que não se vê todo o dia no século 21: pessoas que pensam mais do que em si mesmas. A nova geração, totalmente acomodada, é prova disso. Alguns jovens até reclamam da situação do Brasil, mas dá para contar nos dedos aqueles que realmente se esforçam para modificá-la. É cômodo jogar a culpa dos problemas nos políticos e se omitir do papel de brigar pela melhora.

Aqueles que levam uma vida confortável parecem pensar que não existem motivos para protesto. Estão obviamente equivocados. Basta olhar um pouco além e ver que as causas estão aí, gritando e esperando que alguém tome alguma atitude. Mas todos permanecem em silêncio, tolerando (ou pior: aceitando) as coisas que estão erradas no país.

Tudo indica que só falta deixar de lado o individualismo e pensar coletivamente. Afinal, somos parte de um país e, como afirmou sabiamente o publicitário Nizan Guanaes, pensar em todos é a melhor maneira de pensar em si. Egoísmo nunca levou ninguém a nada e não é agora que a coisa vai mudar.

Por tudo isso eu digo: no próximo fim de semana, vote. Mas tenha em mente que o seu dever vai muito além de apertar alguns botões. O poder de mudar está em suas mãos (...), então use a sua juventude e força para fazer algo mais significativo do que passar horas em frente à tevê.”.

O envolvimento dos estudantes do Colégio Estadual do Paraná na política virou notícia nos últimos meses por causa da cobrança para que a comunidade escolar tenha o direito de escolher o diretor da instituição e pela organização do debate entre os candidatos à prefeitura de Curitiba. Contudo, a direção do CEP não promoveu simplesmente nenhuma campanha para incentivar a inscrição eleitoral dos alunos acima dos 16 anos. A iniciativa de incentivar os jovens só ocorreu por parte da Justiça Eleitoral ao divulgar o projeto “Se liga 16”. Uma mobilização para atrair os jovens só teria algum resultado efetivo se houvesse uma campanha realizada pela Justiça Eleitoral antes do mês de maio, uma vez que é o prazo limite para o jovem requerer o título eleitoral.

Diferentemente de outros jovens, o estudante Vinicius Augusto Paludo (17) defende a participação e o envolvimento dos jovens no processo eleitoral. Semanas antes das eleições municipais, ele comenta que já tinha decidido em qual candidato iria votar. Procurou conhecer e analisar o histórico político e as propostas do candidato. Vinicius, integrante de movimento estudantil, entende que há pouco estímulo para a participação da juventude no campo da política.

O estudante Marcos Corrêa Taborda da Silva (17) é contrário ao voto dos jovens de 16 anos. Por esse motivo não fez o título de eleitor. Segundo ele, o direito de votar a partir dos 16 anos foi um erro porque a Justiça Eleitoral não desenvolveu um trabalho mais efetivo no sentido de preparar os jovens para participarem dos processos eleitorais.

Segundo a reportagem da Gazeta do Povo, o direito do voto facultativo a partir dos 16 anos completou duas décadas, juntamente com a Constituição Federal de 1988. O cientista político Paulo Costa faz uma análise interessante ao lembrar que os jovens da década de 80, recém-saídos de um período de ditadura militar, tinham uma percepção mais crítica da atual sobre o envolvimento político. Costa entende que o desinteresse do jovem pela política pode ter reflexos muito sérios num futuro próximo. Para o cientista político não há estímulo para o envolvimento com a política que muitas vezes aparece para o jovem como algo sujo e que não pode ser mudada.

Foram depoimentos como esses de jovens estudantes e professores que partimos das seguintes questões problematizadoras: Por que o aluno deve aprender história? Qual é a finalidade da aprendizagem histórica na vida prática do aluno? Qual é o sentido que os alunos

empregam ao conhecimento histórico? O aluno do Ensino Médio possui cultura política? Qual é a cultura política dos jovens?

De acordo com Bresser-Pereira (2006), a partir do início dos anos 60 todo o mundo assistiu atônito à revolução estudantil que se processava. A participação ativa do estudante na área política era uma característica dos países subdesenvolvidos. No Brasil, na Venezuela, na Indonésia, em países desse nível de desenvolvimento, segundo ele, podia ser considerada uma força política significativa.

Bresser-Pereira (2006, p. 37) afirma:

“os estudantes constituíam-se, enfim, em um grupo de pressão relativamente respeitável. No Brasil, por exemplo, antes de 1964, os estudantes, através de seus órgãos oficiais de representação, principalmente a UNE, estavam no centro do processo político brasileiro. Muito mais do que os operários ou camponeses, os estudantes organizavam-se para protestar contra a ordem estabelecida”.

Segundo esse autor, não foi por acaso que o grupo mais severamente reprimido, depois do golpe militar de 1964, tenha sido o dos estudantes. Após esse breve histórico sobre o movimento estudantil no Brasil é necessário conhecermos outras análises sobre a cultura política em outros países da América Latina.

De acordo com Roche (2001, p. 29) desde a metade dos anos de 1980 alguns setores intelectuais e formadores de opinião começaram a utilizar o conceito de “*cultura política*”. Os interesses pelas questões político-culturais estiveram relacionados com o fenômeno da transição da democracia em vários anos de ditadura nos países da América do Sul e a reflexão que vários analistas fizeram em torno do apoio de diferentes segmentos sociais prestaram aos regimes autoritários. O interesse pelos aspectos relacionados com a cultura política se ligava ao reconhecimento da importância dos fatores culturais, na consolidação da recém restaurada democracia naqueles países.

Ao longo dos anos 80, do século passado, o interesse pela cultura política esteve relacionado à transição, a democracia e a reflexão sobre o papel das crenças e os valores na configuração da ordem política e social. Na década de 1990 se verificava um novo interesse pelos temas da cultura política em virtude de um conjunto de transformações culturais que a política experimentou naqueles anos. De um lado, ocorreu uma crise dos partidos e das ideologias

político-partidárias que foi simplesmente uma expressão de um fenômeno maior, ou seja, a perda da centralidade da política na vida social.

Com as crises dos modelos homogêneos de cidadania (liberais, conservadores e esquerda) têm lugar uma progressiva descoberta de novas identidades sócio-culturais: de gênero, sexuais, juvenis, étnicas, meio-ambientais, etárias. Essas novas identidades não estavam dispostas a submeter-se a nenhum macro projeto da emancipação e reclamaram o reconhecimento de sua autonomia e especificidade grupal. A perda da centralidade da política na experiência social contemporânea tem lugar com a revalorização da vida cotidiana e da subjetividade, associadas às políticas da identidade, as quais unem certa “*cotidianização da política*”.

No Brasil, por exemplo, Sanfelice (1986) realizou um estudo com o objetivo de investigar o envolvimento da União Nacional dos Estudantes, historicamente a entidade máxima da organização política dos universitários brasileiros, nas principais questões educacionais e da vida nacional que se apresentaram, no Brasil, ao longo da década de 60. A UNE assumiu, em outros tempos, diferentes posições face aos momentos conjunturais da história do Brasil e teve relevante papel de liderança no movimento estudantil.

Segundo Sanfelice a historiografia brasileira aprofundou-se na década de 80 na pesquisa e análise das organizações e tendências políticas que se fizeram presentes no movimento estudantil da década de 60, ou seja, da própria UNE. Esse autor procurou desenvolver em seu estudo o papel desempenhado pela UNE, uma vez que ela conseguiu se manter, apesar das divergências internas e cada vez mais graves.

Sanfelice visou em seu estudo compreender o desempenho da UNE, contrapondo a sua produção teórica e às suas posições políticas, certos discursos, orientações e ações produzidas e apregoados pelos homens dos primeiros governos militares do movimento.

A historiadora Maria Paula Nascimento Araújo (2007) afirma que entre 1964 e 1968, os estudantes mantiveram uma atividade intensa, criando as chamadas “entidades livres”, diretórios e centros acadêmicos paralelos aos oficiais, uma vez que estes, pela Lei Suplicy, estavam sob o controle direto do governo e proibidos a exercer qualquer atividade ou discussão política. Apesar de extinta, a UNE continuava a representar um importante símbolo de luta e resistência. Albuquerque (1997) faz uma análise do comportamento e das atitudes de estudantes latino-americanos associada à interpretação da significação política do movimento estudantil.

Roche (2001, p. 31) cita outra razão estrutural que tem estimulado o interesse pelos problemas da cultura política. Para ele é o reconhecimento de que com o deslocamento do eixo articulador da vida social do Estado para o mercado estimulado pelas políticas neoliberais e com a redução da inversão pública social, o modelo de integração social das sociedades haveria perdido um equilíbrio existente nos modelos clássicos de integração, entre integração social via políticas sociais e integração simbólica, hoje em dia se inclinando a favor de um modelo onde a integração estaria priorizando os recursos culturais e simbólicos em prejuízo das instâncias de integração material e social.

Para Roche a globalização cultural e comunicativa, o papel central dos meios de comunicação de massa e as indústrias culturais na produção de ideologias levianas e de estilos de vida perceptíveis nos jovens, em um contexto de retirada das formas de organização e participação associadas aos ideais de esquerda é outro dos fatores que na última década do século XX estimulou o interesse acadêmico até as questões da cultura política e em geral das interrelações entre a cultura e a política. (ROCHE, 2001, p. 31)

Com novas perspectivas teóricas e metodológicas, historiadores da cultura, antropólogos e psicólogos sociais demonstraram muito interesse naqueles anos por um conjunto de fenômenos que também tem relação com a cultura política: os imaginários e as mentalidades, as representações sociais que diferentes grupos conformam a realidade em geral, e em torno da vida política em especial; como se percebem diferentes grupos da sociedade. Alguns analistas políticos se referem, neste sentido, a necessidade de conhecer os imaginários e as mentalidades de diferentes sujeitos dos conflitos presentes na sociedade, bem para considerar os processos de negação, ou bem para desde a crítica social estimular transformações nas atitudes e valores estariam relacionadas com a maneira como as pessoas estabelecem uma posição aberta ou uma atitude fechada e intransigente frente ao conhecimento humano, frente ao problema da verdade.

Roche faz referência a Norbert Lechner como um dos cientistas sociais que contribuíram com a reflexão sobre a cultura política na América Latina. As análises realizadas por Lechner sublinham a pertinência de um olhar que mostre como a organização da vida cotidiana das pessoas se constrói dia-a-dia modelos de ordem, atitudes em torno do exercício da autoridade e da relação com o poder, formas de obediência social ou de distanciamento crítico com o poder e com o estabelecido.

Outros analistas consideraram que a problemática da cultura política se relacionava com a questão da identidade ou das identidades: nacionais, pós-nacionais, étnicas, sociais, regionais, locais, sexuais, de gênero, etárias. Ou ainda, em um momento de configuração de atitudes e contextos pós-modernos que tem feito muito mais visibilidade a diversidade sócio-cultural e cada vez menos possível assumir-la nos macro-sujeitos clássicos da emancipação, o proletariado ou o campesinato, que estão instalados como formas únicas de representação política da sociedade, em meio da crise e exposição novamente das grandes narrativas da modernidade: progresso, razão, revolução, vanguarda e desenvolvimento.

Outra dimensão das análises de cultura política que introduz a aproximação histórica e sua configuração e desenvolvimento estaria relacionada com as diferentes atmosferas geracionais que se sucedem no desenvolvimento da sensibilidade política coletiva de uma nação ou de uma comunidade as quais constituíram diferentes “climas” ou contextos, e pelo tanto deixariam heranças diversas em termos de valores e ideais grupais e formas de dar-lhe sentido à vida pessoal.

Segundo Roche em alguns trabalhos de história da educação, ou de sociologia da educação, desenvolveu-se olhares que viram o sistema educativo com um componente básico do subsistema da cultura, considerou muito importante para compreender certas pautas históricas de socialização política da população e as especificidades de acesso desta e dos valores da modernidade: o livre exame, a idéia da democracia, a autonomia individual, o reconhecimento da pluralidade. Demais estudiosos entendem por cultura política os discursos, artifícios retóricos ou teatrais dos quais se constroem ou se legitima a autoridade política, ou os rituais e cerimônias através dos quais se renovam os vínculos políticos em uma sociedade.

Roche considera que a noção de cultura política aborda uma pluralidade e complexa de fenômenos. Para ele o estudo de cada um deles demanda diversas aproximações, diferentes confluências interdisciplinares, assim como diferentes enfoques metodológicos, às múltiplas disciplinas que concorrem ao estudo da cultura política ou as culturas políticas: a história da cultura, a sociologia política, a semiologia, a antropologia política, a psicologia social, a ciência política, a lingüística e os estudos de comunicação de massas.

Uma das tradições mais difundidas de estudo da cultura política, segundo Roche, é a “*cultura cívica*” desenvolvida na investigação norte-americana dos trabalhos de Gabriel Almond, G. Bingham Powell e Lucian Pye. Esta tradição de estudo da cultura política nasceu nos marcos da teoria estrutural-funcionalista da modernização e da transição das sociedades tradicionais às

sociedades modernas. A partir dessa escola a cultura política é definida como um padrão de atitudes individuais e de orientação com respeito à política para os membros de um sistema político. É o aspecto subjetivo subjacente na ação política e lhe outorga significados. Esses autores classificam a população em três tipos de cidadãos: 1) “os paroquiais”; 2) “os súditos”; 3) “os participantes”.

Do ponto de vista metodológico, esta tradição de investigação da cultura política procura construir um conceito operacionalizante que pode dar conta do fenômeno em diferentes sociedades, e que pode dar lugar a trabalhos de análises de cultura política comparada em diferentes cenários nacionais. O método de análise são as enquetes e as escalas de atitude, com as quais se procura medir e quantificar o desenvolvimento ou subdesenvolvimento da cultura política:

A cultura política não é uma categoria de explicação residual; compreende um conjunto de fenômenos que podem ser identificados e, até certo ponto, medidos. A opinião pública e as enquetes de atitude são os instrumentos básicos para determinar e medir tais fenômenos nos grupos grandes. As entrevistas profundas e as técnicas psicológicas proporcionam dados sobre casos individuais. As declarações públicas, discursos e escritos, os mitos e legendas podem também oferecer algumas pautas acerca de cultura política. (ALMOND & POWELL, 1972, p. 50 citado por ROCHE, 2001, p. 40)

Esta vertente politológica de aproximação teórica e metodológica ao estudo da cultura política apresenta méritos importantes em quanto ao reconhecimento das pautas culturais como realidades sociais autônomas e como um simples fenômeno da economia ou da política; mostra um avanço importante no intento de construir uma definição operativa capaz de ser sustentada em dados empíricos extraídos das realidades culturais estudadas e destaca aspectos importantes da mudança cultural e política nos processos de transição das sociedades tradicionais às modernas.

A tradição teórica da “*civic culture*” além de sua evidente natureza euro-norte-americana-cêntrica, institucionalista e universalista, deixa por fora aspectos histórico-culturais fundamentais na análise político-cultural, e desde o ponto de vista metodológico, a prioridade conferida a intenção quantificadora sobre a base da aplicação das enquetes e escalas de atitude, reduz a possibilidade de dar conta de outras faces do fenômeno através de outras ferramentas, mas vinculadas a investigação qualitativa e a intenção interpretativa.

Concluindo seu artigo, Roche considera que não existe um consenso sobre o que diferentes disciplinas, campos de estudo e diferentes grupos de investigação assumem como cultura política ou como “político-cultural” em uma sociedade. A polissemia do conceito de cultura e as opções dos pesquisadores pelos seus significados se têm traduzido em diferentes compreensões da cultura política.

Dois grandes grupos foram identificados: Um é mais politológico, o da “*civic culture*” e outras perspectivas próximas a ela, teoricamente situado nas teorias da modernização e metodologicamente centrado na quantificação da cultura política sobre a base dos inquéritos. Outro é o de um conjunto de perspectivas mais flexíveis, mais qualitativas e menos restritas na hora de tratar o componente cultural da “cultura política”, que concluem cada uma delas a diferentes opções nos termos de estudos de temas, problemas e processo, a diferentes colocações disciplinares ou abordagens interdisciplinares na aproximação desses objetos de estudo, e assim mesmo, ao uso de ferramentas metodológicas também diferenciadas: aproximações históricas entre a grande e média duração, observação de campo, análise do discurso, análise de conteúdo.

Para Roche parece que nenhum dos grandes agrupamentos pode pretender deter o monopólio da noção de cultura política. Ambos têm produzido aportes importantes com vistas a dar conta do que algum autor tem chamado “o emaranhado cultural do político”. O conceito de cultura política construído desde a “*civic culture*” tem o mérito teórico-metodológico de permitir a comparação entre diferentes culturas políticas. As outras aproximações resenhadas apresentam como conjunto o inconveniente que suas definições da cultura política são tão variadas que dificultam a construção de um idioma comum entre os pesquisadores. A polissemia do conceito de cultura se soma uma dificuldade adicional relacionada com a pluralização e subespecialização contemporâneas dos saber sociocientíficos e humanísticos sobre a cultura, processo que dificultam ainda mais a construção de conceitos de significação nacional.

Roche procurou mostrar que os investigadores estão pensando tendo em vista coisas muito diversas quando se fala de cultura política. E que se bem não há uma proposta conceitual alternativa, pelo menos devemos ter consciência da diversidade de significações que joguem na aproximação teórica ao conceito, de tal forma que a conversação acadêmica e política em torno da “cultura política” não se converta em uma verdadeira torre de Babel.

De acordo com Aguilar (2001, p. 281) na formação da cidadania a escola possui um importante papel, na medida em que ela representa o primeiro espaço de atuação pública de crianças, adolescentes e jovens. O que ocorre na escola em matéria de convivência social, determina em grande parte o sentido das aprendizagens básicas da cidadania por parte das novas gerações, dado o poder socializador que se reconhece à educação formal, considerando a sua crise alta e a crescente perda de legitimidade da escola como lugar fundamental de acesso ao conhecimento.

Análise geral dos resultados obtidos

Após análise dos instrumentos de investigação utilizados na pesquisa pudemos concluir que os alunos apresentaram diferentes níveis do que chamamos aqui, com base em Roche (2001), de “cultura política”. Mesmo não tendo a obrigatoriedade de votar nas eleições, verificamos que, aproximadamente, trinta e nove por cento desses jovens participaram das últimas eleições municipais de outubro de 2008.

Dos cento e oito alunos entrevistados, mais de oitenta por cento dos alunos afirmaram ter participado do plebiscito realizado no Colégio Estadual do Paraná. Cabe ressaltar que mais de oitenta e oito por cento dos alunos matriculados votaram “SIM”, ou seja, foram favoráveis às eleições diretas para eleger o diretor do colégio. O plebiscito não teve caráter obrigatório para a comunidade escolar.

Ao desenvolver esse estudo compartilhamos com Aguilar (2001, p. 281) quanto ao importante papel que a escola possui, na medida em que ela representa o primeiro espaço de atuação pública de crianças, adolescentes e jovens. Embora os alunos de uma forma geral tenham indicado que não participam ou desenvolvam qualquer tipo de atividade política, tenham demonstrado pouco conhecimento sobre o tema e, ainda, ter apresentado pouco interesse pela questão política, percebemos nos depoimentos que a prática social do aluno demonstra o contrário, ou seja, eles possuem sim uma determinada “cultura política”, embora em níveis, formas e compreensões diferenciados.

A análise dos termos apresentados pelos alunos na estratégia denominada “tempestade de ideias” demonstrou que os estudantes têm uma perspectiva otimista e positiva sobre o tema “política”. Ao total foram apresentados centenas de termos que apresentaram essa característica,

por outro lado, duzentos e setenta e três termos indicaram conotação pessimista ou negativa quanto à “política”. Os textos elaborados pelos alunos apresentaram conteúdo que evidenciam domínio de conhecimentos ligados campo da política bem como um considerável nível de politização desses alunos do Ensino Médio do Colégio Estadual do Paraná.

Considerações finais

Os jovens estudantes do Colégio Estadual do Paraná, alunos de três terceiras séries do Ensino Médio que participaram da pesquisa, alunos que estudaram nessa instituição entre os anos de 2006 a 2008, demonstraram possuir diferentes níveis e compreensões sobre a “cultura política”. A partir da análise dos instrumentos de investigação pudemos observar nas respostas objetivas e mesmo em parte dos depoimentos escritos pelos alunos a existência de certo pessimismo diante da política do país. Por outro lado, verificamos o emprego de grande número de termos que revelam otimismo, termos positivos que indicam a existência de uma esperança dos alunos em relação à política em seus diferentes níveis. Ao analisar a prática social e política desses alunos do Ensino Médio percebemos que sua atuação ocorre em espaços considerados mais pessoais e significativos para ele como a escola, a família, a igreja.

Consideramos extremamente importante que o professor de História apresente aos alunos a participação da juventude em outros momentos históricos, servindo assim como uma significativa referência para os jovens alunos do Ensino Médio dos dias atuais. Ao abordar temas como a cultura política dos jovens nos anos 60, o aluno da escola atual pode perceber semelhanças e diferenças, permanências e rupturas entre o passado e o presente em relação à participação da juventude nas diferentes sociedades ao longo do tempo.

Muito dos ideais existentes na origem do movimento estudantil talvez tenham se perdido ao longo do tempo e a maioria dos estudantes parece hoje indiferente às questões políticas e sociais. Contudo, se lançarmos um olhar mais atento perceberemos que a juventude ainda é capaz de se sobrepôr às dificuldades e, portanto, continuam lutando, de outras formas em relação à juventude dos anos 60 e 70, mas, ainda assim, demonstrando que a história do movimento estudantil resiste à criação de uma sociedade individualista.

Ao concluir essa pesquisa constatamos que os jovens estudantes são capazes de promover importantes embates e discussões na sociedade, permitindo, assim, que eles mesmos amadureçam suas ideias e convicções e as compartilhe, possibilitando assim o aprimoramento de sua cultura política extremamente importante nos nossos dias para construção de uma sociedade brasileira mais justa, solidária e democrática.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, J. A. Guilhaon. *Movimento social e consciência social na América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

ARAÚJO, Maria Paula Nascimento. *Memórias estudantis, 1937-2007: da fundação da UNE aos nossos dias*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Roberto Marinho, 2007.

AGUILAR, Juan Francisco. Construcción de cultura democrática em la escuela. In: HERRERA, Martha Cecília & DIAZ, Carlos Jilmar. *Educación y Cultura política: uma mirada multidisciplinaria*. Bogotá: Plaza & Janés Editores, 2001.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. *As revoluções utópicas dos anos 60: a revolução estudantil e a revolução política na Igreja*. São Paulo: Ed. 34, 2006.

Gazeta do Povo, Curitiba, 29 de set. 2008, p. 13

[mundojovem.com.br/](http://www.mundojovem.com.br/). Disponível em http://www.mundojovem.com.br/subsidios-gremio_estudantil-04.php. Acesso em out. 2008.

ROCHE, Fabio López de la. Aproximaciones al concepto de cultura política. In: HERRERA, Martha Cecília & DIAZ, Carlos Jilmar. *Educación y Cultura política: uma mirada multidisciplinaria*. Bogotá: Plaza & Janés Editores, 2001.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Trad. De Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SANFELICE, José Luís. *Movimento estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 64*. São Paulo: Cortez, 1986.

A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA A PARTIR DO PATRIMÔNIO CULTURAL DE CURITIBA

**Geraldo Becker*

beckergeraldo@hotmail.com

Resumo: Este artigo busca através da teoria da consciência histórica, discutir o processo de ensino-aprendizagem e entender a partir da epistemologia da história a relação passado prático e significativo. Seu encaminhamento é de cunho qualitativo e aponta algumas reflexões obtidas inicialmente da análise e categorização dos conhecimentos prévios contidos nas narrativas desenvolvidas em uma visita técnica ao centro histórico da capital paranaense, realizada por um grupo de 36 estudantes na faixa etária entre 15 e 17 anos de um colégio público da região central da cidade de Curitiba, cursando o 2º ano do Ensino Médio. Os resultados adquiridos após o processo de intervenção pedagógica buscam demonstrar outras possibilidades para o estudo da história regional, problematizando o significado e o contexto político de alguns elementos simbólicos que compõem esse espaço.

Palavras-chave: Consciência Histórica – aprendizagem – narrativas.

INTRODUÇÃO

As reflexões apontadas neste artigo estão ligadas diretamente ao aporte teórico da área de pesquisa da Educação Histórica, também conhecida como investigação em Cognição Histórica que tem suas análises referenciadas na epistemologia da História, buscando entender a relação passado/prático e significativo, nesse sentido, os eixos temáticos deverão ser abordados segundo Maria Auxiliadora Schmidt (2009) numa “perspectiva problematizadora, fazendo uma articulação entre a história vivida pelos alunos e professores e o próprio tempo histórico da sociedade que é objeto de estudo”.

A produção de um conhecimento histórico a partir de uma problematização formulada, deve ser realizada através de diferentes documentos usados como fontes sobre um determinado acontecimento, levando o jovem estudante a uma análise crítica sobre o trabalho do historiador e sua importância para a produção do conhecimento histórico, buscando na narrativa histórica a construção de uma resposta para a problemática em questão, narrar a história é tornar o passado presente, fazendo com que o homem interprete a si mesmo e o mundo a sua volta dando um

* Professor de História

significado e um sentido histórico, possuindo começo meio e fim, segundo Jörn Rüsen (2001) “ o fim é o momento presente da narrativa. O começo está no ponto em que a vida humana gozava de condições cuja falta no presente exige a interpretação do tempo atual. O meio mostra a sequência dos acontecimentos desse início até o presente”.

Nessa direção esse texto sintetiza de forma simples, o resultado de um trabalho de investigação de cunho qualitativo, realizado através de uma visita técnica ao centro histórico da cidade de Curitiba junto a um grupo de 36 estudantes cursando o 2º ano do Ensino Médio. A temática proposta para a realização desse trabalho procura compreender a relação e a imagem que esses jovens constroem do passado e da própria cidade a partir da análise de uma praça que é um símbolo da Emancipação Política do Paraná e do Pelourinho.

REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO: PRESSUPOSTOS DA INVESTIGAÇÃO

A contextualização dos conteúdos disciplinares através das diferentes áreas do conhecimento buscando a compreensão das estruturas da sociedade contemporânea possibilitando aos jovens estudantes a aquisição de uma visão crítica da realidade e a renovação de práticas pedagógicas são justificativas pertinentes para a elaboração de trabalhos de pesquisas que buscam no ambiente escolar identificar e entender “relações entre os mecanismos globais, a atividade cotidiana dos professores e a experiência dos alunos” (SCHMIDT e GARCIA, 2008, p. 10).

Com essa perspectiva historiográfica, procurei trabalhar demonstrando outras possibilidades para o estudo da história regional, problematizando o significado e o contexto político de alguns elementos simbólicos que compõem esse espaço, levando os jovens estudantes a pensar o passado relacionado à sua vida prática.

Na visita técnica realizada ao centro histórico da cidade de Curitiba foram apresentados dois símbolos a serem analisados; primeiro foi a Praça 19 de Dezembro, referente à data da emancipação política do Paraná e o segundo foi o Pelourinho, invisível até aquele momento, pois muitos nem sabiam que existia um em Curitiba apesar de algumas vezes transitarem próximos ao local.

Utilizei uma ficha como instrumento contendo alguns dados a serem preenchidos como nome, idade, bairro onde mora, passatempo predileto, e para investigar os conhecimentos prévios

dos estudantes, a elaboração e uma narrativa a ser desenvolvida sobre o significado do patrimônio cultural presente.

Após minuciosa análise por parte dos jovens estudantes, as fichas foram entregues e foi solicitado seu preenchimento; o próximo passo foi analisar as narrativas e elaborar uma categorização.

CATEGORIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS TÁCITOS

No processo de categorização, procurei entender através dos conhecimentos prévios apresentados pelos jovens estudantes em suas narrativas na ficha de investigação, qual o significado e como eles se identificam com os dois símbolos apresentados na visita técnica realizada ao centro histórico da capital paranaense.

Sobre a Praça 19 de Dezembro 16 estudantes destacaram a figura do homem nu, 6 mencionaram a praça dos pelados, 6 relacionaram-na com a liberdade de expressão, 9 citaram homenagem aos indígenas e 7 que retrata um pouco da escravidão. Quanto ao Pelourinho 15 estudantes comentaram que era um local onde os escravos eram castigados, 6 estabeleceram conexão entre uma árvore que se encontra junto ao marco de granito apontando ser a árvore da vida, 5 fizeram referência a um lugar onde as pessoas eram punidas, 6 argumentaram ser um espaço público, 4 local onde se liam as leis e 8 que não sabiam.

Foi constatado através deste método que mais de uma ideia aparece dentro de uma mesma narrativa, por esse motivo é que o número de estudantes está abaixo da soma dos elementos da categorização, e que o trabalho de intervenção deve nortear o contexto político e histórico da Praça 19 de Dezembro e do Pelourinho.

PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO

Procurei nas intervenções pedagógicas, problematizar através de diferentes perspectivas historiográficas o significado e o contexto histórico e político dos símbolos apresentados na visita técnica.

Na primeira intervenção pedagógica pautada na Praça 19 de Dezembro, foi apresentada para análise uma cópia da Lei nº 704 de 29 de agosto de 1853 que dispõe sobre a Emancipação

Política do Paraná, segundo ela elevando a Comarca de Curitiba, na Província de São Paulo “à categoria de Província com a denominação de Província do Paraná”: o passo seguinte foi a apresentação de um fragmento contando um pouco da história do local onde se situa a praça e sua inauguração à época da comemoração dos cem anos da emancipação do Paraná, quando o então Presidente da República, Getúlio Vargas inaugurou o monumento do centenário “composto por um obelisco encimado pelo escudo do Estado, a obra arrojada para a época, atendia aos anseios do governador do Paraná, Bento Munhoz da Rocha Netto, expressando monumentalidade no alto de seus quarenta metros” (MARTINS, 2006, p. 75).

Também foram analisadas três fotos: a primeira relacionada à construção da praça pouco antes de sua inauguração; a segunda sobre a instalação da estátua do Homem Nu de Erbo Stenzel e Humberto Cozzo em 1955, que segundo afirma Pedro Carrano (2003) estava relacionada à ideia do governador de “fazer um adolescente rompendo as amarras, simbolizando o começo da modernidade no Estado e a autonomia em relação a São Paulo. Deveria apontar para o Oeste, região do estado a ser explorada”, e a terceira sobre a escultura da Mulher Nua, monumento concebido como símbolo da justiça, destinada ao Tribunal do Júri, “no entanto, a nudez da mesma ofendeu os padrões morais da época, sendo a escultura guardada e posteriormente transferida à praça 19 de Dezembro, na década de 70” (PARANÁ, 2009, p. 73).

Sobre o Pelourinho, a intervenção se realizou a partir de documentos como a Ata de seu Levantamento que segundo o Boletim do Arquivo Municipal de Curitiba (1943) foi levantado com “todas as solenidades necessárias, em paragem e lugar decente nesta praça”, e do Requerimento para a “Creação das Justiças” ambos de 1668 e de pequenos fragmentos de jornais que contam um pouco sobre a festa dos 300 anos de sua existência.

CONCLUSÃO

A partir das primeiras narrativas apresentadas na visita técnica ao centro histórico da cidade de Curitiba e do processo de categorização, procurei no referencial teórico da Educação Histórica, compreender o pensamento histórico através da relação passado/presente que os jovens estudantes trazem na sua vida prática e cotidiana, e interpretar os sentidos que são atribuídos às suas ações nas relações humanas, pois segundo Jörn Rüsen (2001) o “sentido articula percepção,

interpretação, orientação e motivação, de maneira que a relação do homem consigo e com o mundo possa ser pensada e realizada na perspectiva do tempo”.

Trabalhar com os conhecimentos que os estudantes apresentaram a partir da visita técnica realizada ao centro histórico da capital paranaense, considerando as ideias históricas que conforme afirma Isabel Barca (2000) “podem ser tanto o conhecimento prévio e cotidiano dos sujeitos sobre um determinado tema histórico como o conhecimento elaborado e sistematizado nas aulas de História” buscou romper com os paradigmas do discurso único.

No processo de intervenção pedagógica, a problematização e o confronto de documentos partiram do “pressuposto de que ensinar História é construir um diálogo entre o presente e o passado, e não produzir conhecimentos neutros e acabados (SCHMIDT E CAINELLI, 2004, p. 53).

Acredito que esse trabalho de investigação levou os jovens estudantes a perceberem que eles também fazem parte do processo histórico, e através da reflexão e da problematização despertou o interesse em preservar o patrimônio público e conhecer mais sobre a história da cidade de Curitiba. Procurou também através de elementos do cotidiano rediscutir práticas e saberes e formar uma consciência histórica, que conforme afirma o historiador Jörn Rüsen (2001) é o conjunto “das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar intencionalmente, sua vida prática no tempo”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCA, Isabel. **O pensamento histórico dos jovens:** ideias dos adolescentes acerca da provisoriidade da explicação histórica. Braga: Universidade do Minho, 2000.

BOLETIM DO ARQUIVO MUNICIPAL DE CURITIBA. **Fundação da Vila de Curitiba, 1668-1721.** Curitiba, v.1, 2 ed. 1943.

CARRANO, Pedro. 1953: o ano que não quis acabar. **Gazeta do Povo**, Caderno G. Curitiba, p.8, ago. 2003.

MARTINS, Boletina Casa Romário. **Praças de Curitiba:** espaços verdes na paisagem urbana. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba. 2006.

O ESTADO DO PARANÁ. **Curitiba está festejando centenário do pelourinho:** o que é o pelourinho. Curitiba, nov. 1968.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Caderno Pedagógico de História do Paraná: Representações, Memórias, Identidades**. Curitiba: SEED, 2005.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**. Brasília: Ed. UnB, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História. In KUENZER, Acácia Zeneida. (org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

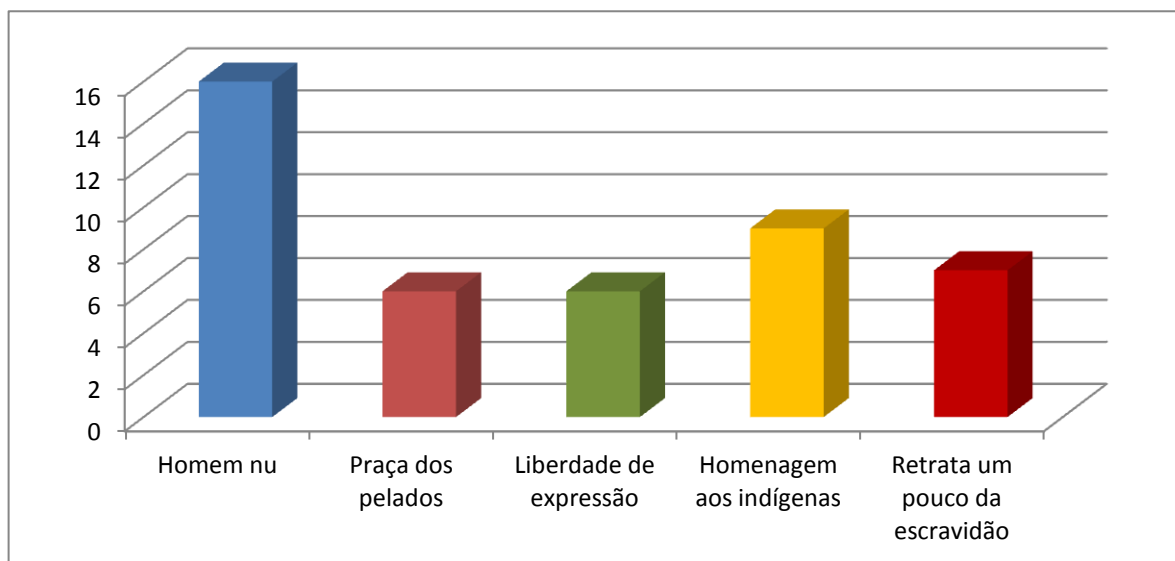
_____; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004

_____; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. História e educação: diálogos em construção. In SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga; HORN, Geraldo Balduino. (orgs.). **Diálogos e perspectivas de investigação**. Ijuí: Unijuí, 2008

Categorização

Categorização	
Praça 19 de dezembro	
Homem nu	16
Praça dos pelados	6
Liberdade de expressão	6
Homenagem aos indígenas	9
Retrata um pouco da escravidão	7

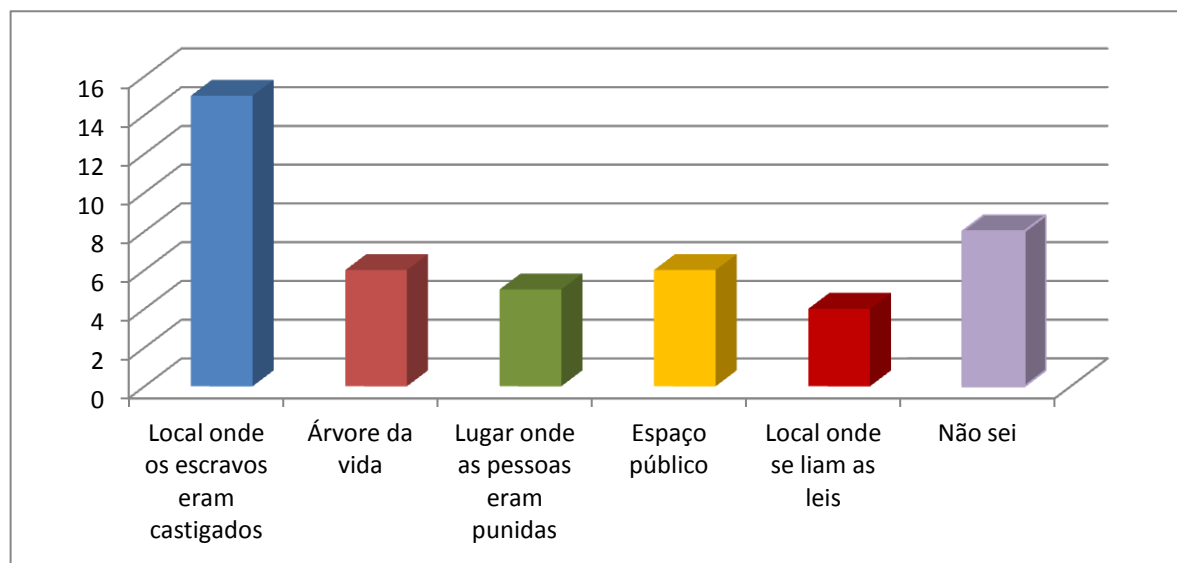
Fonte: ficha preenchida pelos alunos



Fonte: ficha preenchida pelos alunos

Categorização	
Pelourinho	
Local onde os escravos eram castigados	15
Árvore da vida	6
Lugar onde as pessoas eram punidas	5
Espaço público	6
Local onde se liam as leis	4
Não sei	8

Fonte: ficha preenchida pelos alunos



Fonte: ficha preenchida pelos alunos

QUESTÃO INDÍGENA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Juçara de Souza Castello Branco¹⁰

‘Não se escapa do passado. Ele é construído a partir de conceitos que nós empregamos para lidar com o dia a dia do mundo físico e social.
(...)

Os conceitos carregam uma bagagem temporal. Mas nosso mundo não consiste somente em exemplos de conceitos. Ele é povoado também por coisas individuais e particulares, com passados particulares.’¹¹

Resumo: Este artigo tem por finalidade apresentar algumas considerações resultantes do trabalho realizado durante o curso *Arquivos e a Literacia Histórica: questões teóricas e práticas*. Este curso é uma parceria entre a Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, Universidade Federal do Paraná e o Arquivo Público do Paraná. O objetivo deste estudo era, inicialmente, verificar como os estudantes do 8º ano/7ª série, da Escola Municipal Maria Clara Brandão Tesserolli, estavam construindo sua consciência histórica, particularmente, sobre a participação dos diferentes grupos indígenas na formação da sociedade brasileira, em especial na região da Grande Curitiba, durante o período do Brasil Império. A turma que participou do estudo foi o 8º ano / 7ª série D, composta por 33 estudantes, com idade entre treze e quinze anos, e estavam estudando o conceito substantivo *Período Brasil Imperial*, durante o segundo semestre de 2012. Simultaneamente, também se buscou investigar, teórica e metodologicamente, o percurso construído em sala de aula para transformar a aprendizagem da História numa experiência significativa e facilitadora para a formação da consciência histórica dos estudantes. Para tanto, toma-se como referenciais teóricos autores como: BARCA (2003; 2004); LEE (2001; 2005); SCHMIDT e CAINELLI (2004; 2009); entre outros. Metodologicamente, o trabalho iniciou com a investigação dos conhecimentos prévios; mediação pedagógica; visita virtual ao acervo do Arquivo Público do Paraná; visita presencial ao Arquivo Público do Paraná. Ao final deste percurso os estudantes foram desafiados a elaborar uma narrativa sobre o conhecimento histórico construído sobre a participação dos diferentes grupos indígenas na região da Grande Curitiba, durante o período do Brasil Império.

Palavras-chave: Educação histórica. Consciência Histórica. Fontes históricas. Grupos indígenas.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta considerações parciais da prática docente realizada durante o segundo semestre de 2012. Participaram do projeto os alunos do 8º ano/7ª série D - 33 estudantes

¹⁰ Mestre em História. Professora de História da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, em 2012 na Escola Municipal Maria Clara Brandão Tesserolli, em 2013 na Escola Municipal CAIC Cândido Portinari; jucastellobranco@gmail.com

¹¹ LEE, 2011, p. 19.

com idade entre treze e quinze anos - da Escola Municipal Maria Clara Brandão Tesserolli, da rede municipal de ensino de Curitiba.

Este trabalho foi desenvolvido durante o curso *Arquivos e a Literacia Histórica: questões teóricas e práticas*, sob a docência da Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt. Este curso é uma parceria entre a Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, Universidade Federal do Paraná e Arquivo Público do Paraná.

O conteúdo estudado durante o período da investigação da prática docente era o conceito substantivo *Período Brasil Imperial*. Dentro deste contexto buscou-se investigar como os estudantes estavam construindo sua consciência histórica, particularmente, sobre a participação dos diferentes grupos indígenas na formação da sociedade brasileira, paranaense e curitibana, em especial, durante o período do Brasil Imperial.

DEFINIÇÃO DO TEMA

A docente apresentou um desafio a ser atingido ao longo do ano de 2012. Este desafio consistia em levar os estudantes a trabalharem com as fontes históricas, particularmente, com as do Arquivo Público do Paraná. Para a autora deste artigo, porém, o primeiro desafio foi descobrir que *literacia histórica* é o processo de alfabetização histórica de maneira significativa, ou seja, ensinar a pensar historicamente¹². E ainda mais:

‘A consideração de Rüsen sobre a consciência histórica sugere alguns princípios para construir um conceito de literacia histórica. Uma primeira exigência da literacia histórica é que os alunos entendam algo do que seja história, como um “compromisso de indagação”, com suas próprias marcas de identificação (...).’¹³

As considerações de Rüsen me fizeram refletir sobre minha própria consciência história. Sei que tenho antepassados que durante o período imperial brasileiro eram índios. Também sei que são muitos os brasileiros que compartilham está história.

Langer¹⁴, docente de História da América na Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD e que atuou na UNIOSTE, Campus de Francisco Beltrão, realizou um levantamento sobre histórias das famílias de seus alunos e descobriu que de aproximadamente 320 alunos(as), 56

¹² SCHMIDT, e CAINELLI, 2009, p. 66.

¹³ Ibidem, p. 80.

¹⁴ LANGER, 2007, p. 78.

afirmavam ter algum avô(ó) indígena. As narrativas dos estudantes também revelaram informações sobre o modo como se deram algumas destas uniões interétnicas:

- 1) “Ela foi pega a ‘laço’, foi roubada para se casar, após se casar aprendeu o português [...]”;
- 2) “Segundo minha mãe, meu bisavô pegou ela a laço no mato e trouxe para casa, essa faleceu cedo não conheceu os netos [...]”;
- 3) “[...] entrevistei a minha mãe..., segundo ela minha bisavó foi pega a cachorro no mato”;
- 4) “A minha bisavó era bugre e foi pega no mato a cachorro”;
- 5) “Meu pai falou que minha avó foi achada no mato pelo meu avô”;
- 6) “Segundo ele (pai da entrevistada), estes (os avós da entrevistada) foram ‘pegados [sic] a cachorro’”¹⁵.

Diante destas observações ficava a questão: por que a história das populações indígena não é tratada pelos manuais didáticos de uma maneira minimamente adequada? Convém lembrar que estes manuais são adquiridos com dinheiro público e que os Conteúdos das Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino estão pautados na Resolução 7/2010 do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica que prevê no:

Art. 15 § 2º O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das **matrizes indígenas**, africana e europeia (art. 26, § 4º, da Lei nº 9.394/96). (grifos meus)

O caminho encontrado foi trabalhar a História do Brasil, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, foi a adoção de aulas oficinas.

¹⁵ ‘Por questões de ética não revelaremos o nome dos (as) entrevistados (as). Vale ressaltar que os seis depoimentos acima estão relacionados às atividades de docência no curso de pedagogia na UNIOESTE (Francisco Beltrão) e os dados foram obtidos no segundo semestre de 2006. Dos trabalhos sobre a história da família dos(as) alunos(as), de um total de 56 que ouviram dizer que possuem algum ancestral indígena, ou bugre (designação ainda hoje muito presente no cotidiano e nas escolas) apenas os seis depoimentos acima circunstanciaram minimamente como ocorreu a união interétnica dos antepassados. A maioria absoluta não soube onde, como e quando isso acontece; apenas ouviram dizer.’ In.: Ibidem, p. 78.

AULA OFICINA: INVESTIGAÇÃO DA RELAÇÃO DOS ALUNOS COM O TEMA

Isabel Barca propõe experiências com a realização daquilo que denominou de aula-oficina¹⁶, onde o professor buscará averiguar os conhecimentos prévios dos estudantes. A investigação da cognição histórica envolve as ideias prévias que estudantes trazem das narrativas familiares, da comunidade a que pertencem, além das ideias do conhecimento científico adquirido através da sua trajetória estudantil.

O objetivo desta investigação foi encontrar/construir um percurso significativo para contribuir com a construção da ‘consciência histórica’ dos estudantes, particularmente, no que dizia respeito à participação dos diferentes grupos indígenas na formação da sociedade brasileira, paranaense e curitibana, particularmente, durante o período do Brasil Império.

Convém esclarecer em que sentido o termo ‘consciência histórica’ está sendo usado neste artigo. Segundo Isabel Barca:

‘entende-se a consciência histórica como uma atitude de orientação de cada pessoa no seu tempo, sustentada reflectidamente pelo conhecimento da História. Distingue-se de uma simples resposta de senso comum às exigências práticas dessa mesma orientação temporal, baseada exclusivamente em sentimentos de pertença - de identidade local, nacional, profissional ou outra.’¹⁷

Para dar início ao trabalho propus uma narrativa dos conhecimentos prévios sobre as origens dos estudantes, lançando as seguintes questões:

- 1) Escreva uma história contando a origem dos seus antepassados (pais, avós, bisavós).
- 2) Você pode usar as seguintes perguntas como roteiro para auxiliar na escrita da sua história. (De onde vieram? Quando vieram? Por que vieram?).

As respostas foram numa direção diferente a minha expectativa. Imaginava que sinalizariam para a presença de índios e afrodescendentes entre seus antepassados. Porém, a análise das narrativas trouxe os seguintes dados sobre a procedência das famílias dos estudantes:

¹⁶ BARCA, 2004, p. 139.

¹⁷ BARCA, 2007, ISSN 1645-1384 (on-line) www.curriculosemfronteiras.org

Quadro 1: Procedência dos antepassados dos estudantes

PARANÁ	OUTROS ESTADOS
<ul style="list-style-type: none">☞ Curitiba: 4☞ Lapa: 1☞ Laranjeiras do Sul: 1☞ Paranaguá: 1☞ Ponta Grossa: 1☞ Região Metropolitana de Curitiba: 2☞ Rio Branco do Sul: 2	<ul style="list-style-type: none">☞ Bahia: 1☞ Minas Gerais: 1☞ Rio Grande do Sul: 3☞ São Paulo: 1

Fonte: A autora.

A fala dos estudantes e suas narrativas indicam que a grande maioria deles conhece pouco sobre a história de seus familiares. Mesmo assim a análise permitiu perceber que a comunidade estudantil observada sinaliza para os movimentos migratórios internos do Brasil. Grande parte dos estudantes descende de famílias do meio rural.

Outro aspecto que se fez presente foi a presença de estudantes que descendem de estrangeiros que chegaram ao Brasil ao longo do século XX, como o quadro abaixo indica:

Quadro 2: Ascendência dos estudantes

OUTROS PAÍSES	OUTRAS REFERÊNCIAS
<ul style="list-style-type: none">☞ África: 2☞ Alemã: 3☞ Espanhóis: 1☞ EUA: 2☞ Itália: 5☞ Iugoslávia: 1☞ Polonês: 6☞ Português: 1☞ Rússia: 2☞ Ucrânia: 1	<ul style="list-style-type: none">☞ Bugre: 2☞ Mistura de pequeno porte: 1☞ Não sabe: 1

Fonte: A autora.

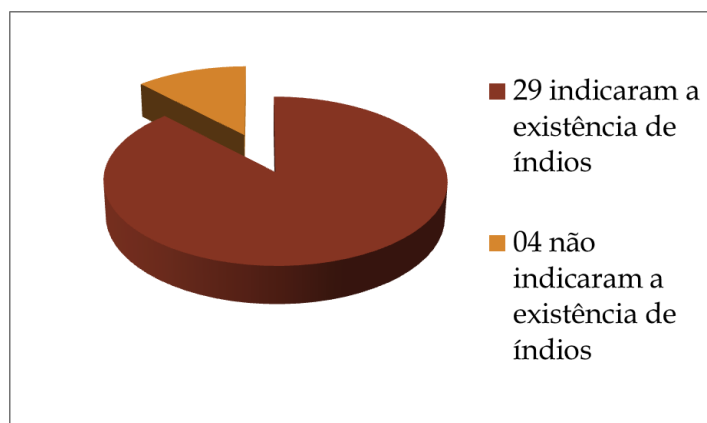
Neste segundo momento da categorização das ideias dos estudantes os aspectos mais marcantes, a meu ver são: a) apenas dois estudantes fizeram referências às suas origens africanas; b) dois estudantes afirmam ser descendentes de bugres ao mesmo tempo em que não sabem direito o que este termo representa e; c) uma estudante qualificou sua mãe com sendo de origem europeia e seu pai com uma ‘Mistura de pequeno porte’.

A análise das narrativas indicou a necessidade de repensar o encaminhamento da prática docente. Foi necessário formular um novo questionamento. Desta vez perguntei:

- Que grupos humanos você imagina que viviam na região da Grande Curitiba durante o período do Brasil Imperial?

As respostas indicaram que a grande maioria tem o conhecimento de que a região estudada era território de ocupação indígena, como indica o gráfico abaixo:

Gráfico 1: Indicativo da presença indígena na região da Grande Curitiba, durante o Período Imperial Brasileiro, segundo conhecimentos prévios dos estudantes



Fonte: A autora.

Outras categorias também se fizeram presentes nas narrativas sobre os grupos humanos que imaginam viver na região da Grande Curitiba, durante o período do Brasil Imperial.

Quadro 3: Indicativo das diferentes culturas e etnias formadoras da região da Grande Curitiba, durante o Período Imperial Brasileiro, segundo conhecimentos prévios dos estudantes

ESTRANGEIROS	NACIONAIS
<ul style="list-style-type: none"> ☞ africanos 1 ☞ alemães 1 ☞ asiáticos 1 ☞ espanhóis 1 ☞ italianos 1 ☞ imigrantes 2 ☞ poloneses 1 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ agricultores 7 ☞ clero 2 ☞ colonos 5 ☞ desbravadores 8 ☞ escravo 21 ☞ fazendeiros 4 ☞ meus tataravôs 3

<ul style="list-style-type: none"> ☞ portugueses 7 ☞ cranianos 1 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ pobres 2 ☞ ricos 3 ☞ tropeiros 3
--	--

Fonte: A autora.

Observa-se que alguns alunos indicaram o conhecimento da presença dos seus próprios antepassados, além de terem o conhecimento referente à multiplicidade étnica que compõem a região estudada.

Num segundo momento lancei um novo questionamento:

- Como você imagina que seriam as relações sociais, políticas, econômicas e culturais entre as populações indígenas e não indígenas na região e período anteriormente citados?

As respostas puderam ser categorizadas, basicamente, na forma abaixo:

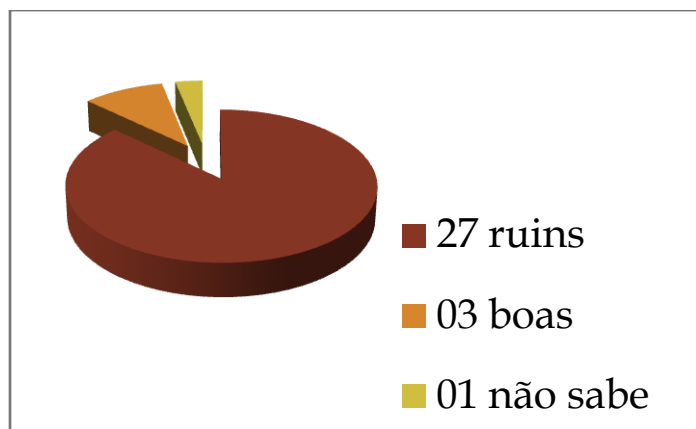
Quadro 4: Categorização das respostas dos estudantes sobre as relações interétnicas na região da Grande Curitiba, durante o Período Imperial Brasileiro

CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS DOS ESTUDANTES
☞ Conflitos, brigas 7
☞ Desigualdades 2
☞ Disputa de território 2
☞ Não era amigável 7
☞ Não se entendiam 7
☞ Preconceito 2
☞ Boas 2
☞ Não sei 1
☞ Troca de informações 1

Fonte: A autora.

O gráfico abaixo representa a categorização das respostas dos estudantes a respeito do modo como eles imaginam que seriam as relações sociais, políticas, econômicas e culturais entre as populações indígenas e não indígenas na região da Grande Curitiba durante o período imperial brasileiro.

Gráfico 2: Categorização das respostas dos estudantes sobre as relações interétnicas na região da Grande Curitiba, durante o Período Imperial Brasileiro



Fonte: A autora.

TRABALHO COM DOCUMENTOS ON-LINE

Num terceiro momento levei os estudantes ao laboratório de informática. Orientei-os para que pesquisassem dentro do portal <http://pib.socioambiental.org> história do contato das populações indígenas e ‘não indígenas’ no Paraná.

Na aula seguinte contextualizei o processo de emancipação política do Paraná e em seguida passamos a trabalhar no laboratório de informática com o site <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/>.

A fonte selecionada para o trabalho foi o Relatório do Presidente da Província do Paraná, o Conselheiro Zacarias de Góes e Vasconcellos, na abertura da Assembleia Legislativa Provincial, em 15 de julho de 1854. Trabalhamos, especificamente, com o capítulo intitulado “Colonização de Indígenas”, sendo que auxilie os estudantes na análise do documento, sinalizando alguns aspectos presentes no texto como: ‘índios selvagens’, ‘índios mansos’, ‘gente civilizada’ e catequese.

O capítulo do documento estudado fazia referencias a problemas com populações indígenas no caminho / distrito dos Ambrósios, por este motivo realizamos uma pesquisa auxiliar para que os estudantes descobrissem que o caminho / distrito dos Ambrósios se localiza atualmente em Tijucas do Sul, localidade que no passado pertencia aos limites de Curitiba

AVALIAÇÃO DA PRÁTICA

Na sequência do trabalho, elaborei um roteiro para analisar o documento em sala de aula contendo as seguintes questões:

1. Elabore uma relação de qualidades e defeitos que o presidente da província, Zacarias de Góes e Vasconcelos, escreveu sobre a população indígena e não indígena do Paraná.
2. O que o presidente da província fala a respeito da ação missionária em relação às populações indígenas?
3. Como / o que caracterizava um índio manso?
4. Como / o que caracterizava um índio selvagem?
5. Como é caracterizada a ação dos bandeirantes?
6. O que aconteceu com os índios dos Ambrósios?

Após esta análise do documento solicitei a elaboração de uma narrativa histórica com o seguinte título ‘Os índios segundo o Presidente da Província Zacarias de Góes e Vasconcellos’.

A riqueza das narrativas, infelizmente, não poderá ser apresentada na íntegra já que era uma turma de 33 estudantes e alguns deles escreveram textos de duas laudas. O que se segue são apenas alguns fragmentos:

☞ Para Zacarias os índios eram vistos como não civilizados e suas crenças não sendo boas (sem religião). Tudo isto é encontrado no Arquivo Público do Paraná e foi escrito na cidade de Curitiba. (M.D.)

☞ O presidente da província acha que os índios, na opinião dele, são uma desgraça. Ele não gosta do índio de jeito nenhum. Ele acha que os índios devem ser separados das colônias e das pessoas que não forem índios, e usar os índios como escravos. (L.G.G.)

☞ Os índios considerados rebeldes são aqueles que resistiam a vontade dos colonos e tinham sua própria religião recusando os métodos do homem branco. (M.K.)

☞ A população indígena era dividida em: ‘índios mansos’ e ‘índios selvagens’. Os ‘índios mansos’ eram aqueles que tinham a fé cristã, ou seja, já eram convertidos, se comunicavam melhor com as pessoas e entre si. Os índios selvagens eram aqueles que não eram catequizados, não

tinham a fé cristã, viviam mais isolados, eram ariscos, como animais, e por isso o nome selvagem. (M.L.)

☞ O que caracterizava os índios selvagens e que eles ignoravam a religião católica e a vida europeia. (G.A.G.)

☞ Muitos bandeirantes veem atrás dos indígenas e utilizam de violência e maus tratos para leva-los a outras cidades para serem comercializados como escravos. (M.S.)

As narrativas dos estudantes apontaram para uma análise e interpretação crítica sobre a visão eurocêntrica do Presidente da Província Zacarias de Góes e Vasconcellos' sobre as relações interétnicas das populações indígenas.

As duas citações abaixo trouxeram uma grata satisfação para esta docente. Os estudantes autores do texto foram diagnosticados pelo setor pedagógico com déficit de aprendizagem e outros problemas correlacionados. Porém, eles apresentaram interesse e ótimo desempenho durante a experiência das aulas oficinas, como se verifica pelas suas narrativas.

☞ Esse cara tentou catequizar uma tribo inteira, mas sobraram apenas nove índios e desses nove índios ficaram somente três por que alguns morreram de depressão ou de doenças. Eles não sabiam qual era o motivo. Esses índios que sobraram eles (o governo) queria mandar para aquelas famílias que gostariam de ter um índio em casa e que não se importavam de gastar dinheiro com esses índios. E sinceramente eu não sei o que aconteceu depois com esses índios, tomara que eles tenham ficado bem. (F.S.)

☞ Havia a população não indígena (...) civilizada, generosa e religiosa. Usavam de violência para conseguir o que queriam, fosse ela física e/ou psicológica, mesmo deste modo todos que não fossem indígenas eram considerados civilizados! (T.O.)

Como estava previsto no início do curso, os estudantes realizaram uma visita de estudos ao Arquivo Público do Paraná. Esta visita promoveu identificação, tanto com as histórias apresentadas pela guia do arquivo, quanto com documentos que perceberam se relacionar com suas memórias familiares.

A avaliação da visita ao Arquivo Público do Paraná foi realizada através de debate em sala de aula. Este debate sinalizou que a visita produziu uma experiência viva, concreta entre os estudantes e as memórias do estado, preservadas pelo Arquivo Público do Paraná.

FINALIZAR PARA RECOMEÇAR

A metodologia da aula-oficina viabilizou um processo de alfabetização histórica de maneira significativa. A análise das narrativas históricas sinalizou reflexões riquíssimas indicando que os estudantes estão desenvolvendo a habilidade de pensar historicamente. Esta metodologia se demonstrou eficiente inclusive para o trabalho de estudantes com diagnósticos de déficit de aprendizagem.

Penso que esta experiência apontou caminhos sobre como despertar a consciência histórica no trabalho de sala de aula com adolescentes. Destaco que esta metodologia: a) levou os estudantes a questionarem e até se indignarem com a História; b) permitiu que se identificassem com o assunto estudado; c) estimulou-os a se perceberem como sujeitos históricos pertencentes a uma sociedade local que construiu especificidades ao longo do tempo e, por último; d) propiciou o reconhecimento da existência de grupos diferentes dos seus próprios que devem ser respeitados em suas particularidades.

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.1, pp.115-126, Jan/Jun 2007, ISSN 1645-1384 (online) Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 09/07/2012.

BARCA, Isabel (Org.). Para uma educação histórica com qualidade. In: **Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Ninho, 2004, p. 139.

BOULOS, Júnior Alfredo. **História: sociedade e cidadania**, 8º ano. São Paulo: FTD, 2009.

EHLKE, Tania Gayer. **Patrimônio Imaterial e Educação Histórica**. Trabalho produzido pelo Plano de Desenvolvimento Educacional do Paraná da Secretaria de Estado da Educação. Orientação: Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt, Universidade Federal do Paraná. PDE2007/2008.

FERNANDES, Lindamir Zeglin. **A reconstrução de aulas de história na perspectiva da Educação Histórica: da aula oficina à unidade temática investigativa**. Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2007.

Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/158-4.pdf>>. Acesso em 10/07/2012.

LEE, Peter. Por que aprender História? Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 19-42, out./dez. 2011. Editora UFPR.

LANGER, Protasio Paulo. Conhecimento e encobrimento: O Discurso historiográfico sobre a colonização eurobrasileira e as alteridades étnicas no sudoeste paranaense. In: Diálogos, DHI/PPH/UEM, v. 11, n. 3, 2007, p. 78.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene. Ensinar História. 2 e. São Paulo: Scipione, 2009.

SOBANSKI, Adriane de Quadros. Como os professores e jovens estudantes do Brasil e de Portugal se relacionam com a ideia de África. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, 2008.

REFLEXÕES INICIAIS SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE A IDENTIDADE HISTÓRICA DOS PROFESSORES E O TRABALHO DOCENTE

*Daniel Carlos Knoll*¹⁸
danielursao@usp.br

Resumo: Este trabalho terá como objetivo apresentar a construção teórica da minha dissertação de mestrado, orientada pela Prof.^a Dr.^a Katia Maria Abud, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo com o título provisório de “As relações entre Identidade Histórica e Aprendizado Histórico em sala de aula: uma pesquisa sobre as maneiras pelas quais os desafios do cotidiano escolar reconstroem a identidade docente”. Será uma pesquisa com elementos etnográficos na qual questionários e entrevistas serão feitos com os professores e aulas serão assistidas para se analisar a construção da identidade histórica dos professores de História em meio a seu contato cotidiano com o fazer docente. A pesquisa se realizará a partir da solicitação da construção de narrativas pelos professores, nas quais se possam distinguir elementos de sua concepção de História, que colaboram para a construção do conceito da sua própria identidade de professor de História. O conceito de identidade histórica de Jörn Rüsen (2001; 2010a; 2010b; 2010c; 2012), será fundamental para desenvolver a dissertação, pois ela se assentará na discussão sobre as múltiplas identidades históricas, criadas e recriadas pela transformação da consciência histórica na atuação cotidiana da docência na disciplina. A pesquisa em sala de aula utilizará metodologia criada a partir da releitura da matriz disciplinar criada por Rüsen (2001), que explicita os fatores que delimitam a consciência histórica.

Palavras Chave: Identidade Histórica, Narrativa Histórica, Consciência Histórica, Educação Histórica, Professores de História.

Este trabalho foi escrito visando contribuir com o V Seminário de Educação Histórica ao mostrar as reflexões teóricas iniciais sobre a metodologia que será utilizada em minha pesquisa de mestrado. É uma pesquisa que está ocorrendo pelo programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo sob orientação da Prof.^a Dr.^a Katia Maria Abud, na linha temática Didática, Teorias de Ensino e Práticas Pedagógicas, financiada com bolsa do CNPq. Como a pesquisa ainda está no início das investigações empíricas, foi feita a opção de demonstrar a teoria neste momento e demonstrar a pesquisa empírica em seminários posteriores.

¹⁸ Mestrando em Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo sob orientação da Prof.^a Dr.^a Katia Maria Abud; na área de concentração: Didáticas, teorias de ensino e práticas escolares; Bolsista do CNPq; Especialista em História, Sociedade e Cultura pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Licenciado em História pela Universidade do Grande ABC com experiência em ensino de História em instituições públicas e privadas.

Para efetuar a pesquisa proposta, uma discussão sobre as maneiras pelas quais a aprendizagem histórica ocorre através da teoria de Rüsen mostra-se necessária. Segundo o autor, a didática sempre teve um papel privilegiado na pesquisa historiográfica, o que fica claro com as referências a Droysen, “que considerava ser a “didática” a forma mais elevada da historiografia” (RÜSEN, 2010, p.88). Ao se remeter à história da História, é perceptível que desde a obtenção do *status* de ciência especializada, a História sempre teve uma função didática: quando um historiador fazia uma pesquisa historiográfica, ele o fazia objetivando ensinar algo para os que fossem beneficiados pela pesquisa.

Do interesse didático exsurge a carência dessa forma histórica universal, na qual somente se justifica a ciência histórica como tal. Pois é somente nessa forma que ela se realiza plenamente, constituindo-se na totalidade que lhe é concedida. (DROYSEN, 1977, p.253 *apud* RÜSEN, 2010c, p.88).

Quanto a este caráter didático da história, podemos identificar um amadurecimento teórico decorrente das pesquisas de Rüsen ao comparar sua publicação de 1983, “*Historische Vernunft - Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft*”, que foi traduzida para o português em 2001 sob o nome de “Razão Histórica - Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica”, com a publicação de 1994, “*Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen*”, traduzida para o português em 2012 sob o nome de “Aprendizagem Histórica: Fundamentos e paradigmas”¹⁹. Na primeira, Rüsen chama este caráter didático de Formação Histórica, cujo conceito segue abaixo:

Com a expressão “formação histórica” refiro-me aqui a todos os processos de aprendizagem em que “história” é o assunto e que não se destinam, em primeiro lugar, à obtenção de competência profissional. Trata-se de um campo a que pertencem inúmeros fenômenos do aprendizado histórico: o ensino de história nas escolas, a influência dos meios de comunicação de massa sobre a consciência histórica e como fator da vida humana prática, o papel da história na formação dos adultos como influente sobre a vida cotidiana – em suma este campo é extremamente heterogêneo. É nele que se encontram, além dos processos de aprendizagem específicos da ciência histórica, todos os demais que servem à orientação da vida prática mediante consciência histórica, e nos quais o ensino da história (no sentido mais amplo do termo: como exposição de saber histórico com o objetivo de influenciar terceiros) desempenha algum papel. (RÜSEN, 2001, p.48).

¹⁹ Informações retiradas da homepage de Jörn Rüsen < <http://www.joern-ruesen.de/>>, acessada em 25 de julho de 2012.

Já na segunda, ele destaca a Aprendizagem Histórica, e explica que “[...] entende-se “aprendizado histórico” como o processo de formação da identidade e orientação históricas mediante as operações da consciência histórica” (RÜSEN, 2012, p.16). Esta foi a concepção que continuou marcando suas publicações, e o termo formação histórica deixou de ser usado, como podemos perceber na mais recente publicação sobre este assunto, escrita em 1997, um artigo chamado *Historisches Lernen* traduzido com o nome de “Aprendizado Histórico” (2010a) e foi a publicação mais atual que os leitores de língua portuguesa tiveram acesso sobre este assunto. Nesta publicação, Rüsen afirma que “aprendizado histórico pode, portanto, ser compreendido como um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem” (RÜSEN, 2010a, p.43). Sobre este assunto, Rüsen (2010a) desenvolveu tipologias de análise das narrativas históricas, competências desenvolvidas durante o processo de construção das narrativas, porém, a reflexão teórica necessária neste momento, é sobre como ocorre o processo da aprendizagem histórica.

Para explicar tal processo, Rüsen relacionou as maneiras pelas quais a ciência histórica especializada pode contribuir para satisfazer as carências de orientação temporais da vida prática, estudando cinco fatores do pensamento histórico (RÜSEN, 2010c, p.29-34; 2012, p.16-17): ideias, métodos, formas, funções e interesses. Apesar de serem cinco os fatores, Rüsen (2001, p.35) afirma que sua interdependência é patente e que eles constituem, em conjunto, um sistema dinâmico que pode ser representado através de uma matriz disciplinar. “Matriz disciplinar significa o conjunto sistemático dos fatores ou princípios do pensamento histórico determinantes da ciência da história como disciplina especializada” (RÜSEN, 2001, p.29) e pode visualizada através da imagem abaixo:

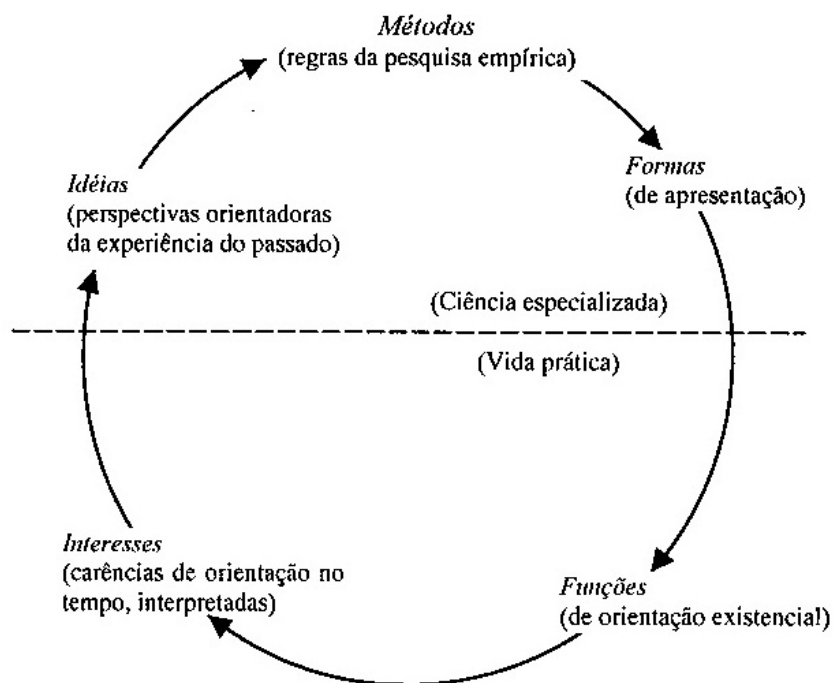


Figura 1: Matriz disciplinar do pensamento histórico (RÜSEN, 2001, p.35)

Num resumo sobre os fatores do pensamento histórico expressos na matriz disciplinar, Rüsen mostra que:

[...] as carências de orientação tornam-se o interesse do conhecimento; as perspectivas orientadoras tornam-se o quadro teórico de referência da interpretação histórica; as regras de decifração da experiência histórica tornam-se métodos da pesquisa histórica; as figuras retóricas da instrução histórica tornam-se formas discursivas e estéticas de apresentação do conhecimento histórico obtido pela pesquisa; e a consolidação histórica da própria identidade torna-se especificamente científica ao se inserir, formalmente, no modo discursivo de uma argumentação racional e, materialmente, ao ser determinado pelas grandezas de referência humanidade e nação (RÜSEN, 2012, p.20).

A matriz foi mostrada para pautar a primeira das hipóteses da pesquisa: as maneiras utilizadas pelos professores de História da Educação Básica para ampliarem a formação histórica / aprendizagem histórica dos alunos seguem a matriz disciplinar de Rüsen. Esta afirmação se deve a algumas dicas dadas pelo autor sobre a ligação desta construção teórica do pensamento histórico com o ensino, após a apresentação da matriz disciplinar no subcapítulo chamado “O significado da teoria da história para a formação histórica”:

A teoria da história prolonga a função racionalizadora da pragmática textual que exerce na historiografia, uma vez que a faz valer também na formação histórica, na qual a historiografia (de qualquer forma que seja) é apreendida e **o aprendizado da história é influenciado pelo ensino de história** [grifo meu]. A teoria da história assume, pois, no campo da formação histórica, uma *função didática de orientação*. A teoria da história torna-se, assim, uma didática, uma teoria do aprendizado histórico; ela transpõe a pretensão de racionalidade que o pensamento histórico em sua cientificidade possui para o enraizamento da história como ciência na vida prática, em que o aprendizado histórico depende sempre da razão. (RÜSEN, 2001, p.49)

Isso não quer dizer que seja necessário que a História passe por todo um processo de cientificização para orientar a vida prática, aliás, Rüsen afirma que, pelo contrário, este processo até torna o produto da pesquisa historiográfica pouco apropriado aos processos de formação da consciência histórica para que não-historiadores elaborem sentido histórico com o objetivo de suprir suas carências de orientação temporais. Ele até brinca: “imagine-se, um momento, o que haveria em livros didáticos escritos exclusivamente por especialistas; seriam uma catástrofe didática” (RÜSEN, 2001, p.49).

Trata-se de um equívoco comum (e não só de historiadores, que não têm a menor noção do funcionamento das escolas, mas também – e infelizmente – de não poucos professores do 1º e 2º graus) organizar a disciplina “história”, nas escolas, como uma miniatura da especialidade científica. O ensino de história é concebido, pois, como uma espécie de formação especializada, cujo alcance e objetivos são reduzidos a medida exata correspondente à diferença que existe entre um secundarista e um estudante de história. [...] entre o ensinar e o aprender história na universidade e na escola há uma diferença qualitativa, que logo se evidencia quando se promove a reflexão sobre os fundamentos do ensino escolar de maneira análoga à que se faz com a teoria da história como disciplina especializada. Com isso obtém-se um quadro dos fundamentos do ensino de história – “currículo” é o termo técnico para designá-lo. **Vê-se de imediato que esses fundamentos distinguem-se da matriz disciplinar da ciência da história em pontos essenciais** [grifo meu]. (RÜSEN, 2001, p.50)

Tendo esta crítica em mente, Rüsen dá algumas dicas de como adaptar a matriz disciplinar por ele proposta para algo que melhor se encaixe ao entendimento do ensino de História nas escolas de Educação Básica. Primeiro, ele mostra que as “ideias” devem funcionar de maneira completamente distinta. Enquanto as ideias (perspectivas orientadoras) da pesquisa histórica são pautadas, por exemplo, pela “reconstrução hermenêutica das intenções de ações humanas passadas, ou o tratamento estatístico de mudanças econômicas; [...] [no ensino de história elas explicariam] o processo evolutivo da consciência histórica nos adolescentes, cujos métodos

consistem em regras de procedimento e comunicação. É nessa comunicação que se forma, intencionalmente, a consciência histórica”. (RÜSEN, 2001, p.50-51). Além disso, ele afirma que:

Nada menos do que três destes fatores [da matriz disciplinar] correspondem genuinamente às questões didáticas:

- o fator das carências de orientação (ou dos interesses cognitivos);
- o fator das formas historiográficas de orientação, nas quais adquire forma a relação do conhecimento histórico com seus destinatários; e, por fim,
- o fator das funções de orientação existencial, que leva em conta o saber histórico na vida humana prática; uma das mais importantes dessas funções é a formação da identidade histórica. (RÜSEN, 2012, p. 17).

As particularidades das questões didáticas referentes à formação histórica / aprendizagem histórica ocorridas em sala de aula por intermédio de um(a) professor(a) de História serão doravante chamadas de ensino de História. Para se analisar tais particularidades, a matriz disciplinar ruseniana foi ressignificada conforme as considerações anteriores com o objetivo de criar uma ferramenta metodológica para a pesquisa, conforme é demonstrado na imagem a seguir:

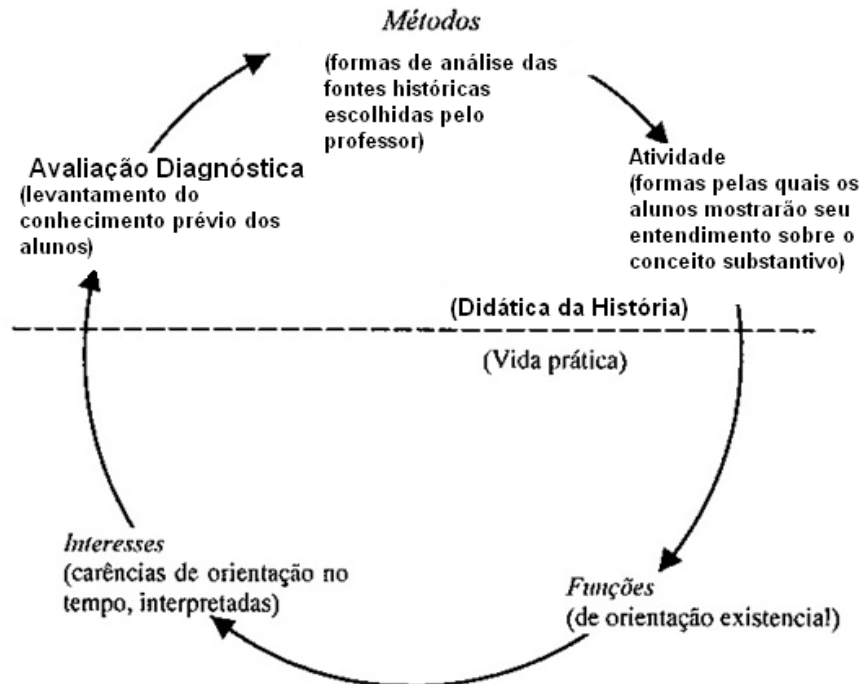


Figura 2: Matriz do Ensino de História

Nesta matriz do ensino de história, os fatores do pensamento histórico de Rüsen foram ressignificados da seguinte forma:

- Interesses: Este ponto não se diferenciou do proposto por Rüsen (2001, p.30), são as carências de orientação temporal que levantam dúvidas a serem pesquisadas. Este é o momento em que o professor julga as carências de orientação temporais que os alunos possam ter de acordo com a experiência prática e com os problemas que ocorrem na sociedade;
- Avaliação diagnóstica: É o conhecimento que os alunos já têm do assunto e a consciência histórica latente, uma perspectiva de orientação sobre o passado que é anterior ao trabalho que o professor desenvolverá com a fonte histórica específica. Durante as atividades que podem ser desempenhadas durante esta avaliação, o professor faz com que os alunos trabalhem com o que Rüsen chama de competência da experiência (2010c, p.111), pois os alunos já começam a interpretar o passado através de seu “senso de realidade” (2010c, p.114);
- Métodos: São as formas necessárias para que os alunos ampliem sua competência da experiência e passem a trabalhar com a competência interpretativa (2010c, p.114). Estes são os métodos que o professor escolhe para que os alunos entrem em contato com o passado, possibilitando reflexão sobre as experiências e interpretações destas novas informações;
- Atividade: É a etapa em que os alunos demonstraram para o professor o aumento da competência interpretativa e, se possível, o início do aumento da competência de orientação (2010c, p.116). Os alunos mostrarão suas produções para que o professor analise formas de intervenção que julgar necessárias para a formação histórica / aprendizado histórico dos alunos;
- Funções: Este é o ponto em que o professor chega à conclusão de que ele conseguiu (ou não) fazer com que os alunos utilizem o conhecimento aprendido para ampliar a competência de orientação temporal, o que leva ao professor a perspectivar novos interesses a serem trabalhados.

É claro que, da mesma forma como ocorreu na matriz disciplinar de Rüsen, os fatores desta matriz do ensino de História são interdependentes e se relacionam de maneira dinâmica, assim como as três competências (experiência, interpretação e orientação). Todos os fatores e

competências ocorrem de maneira simultânea, e separá-los desta forma é apenas um recurso metodológico para que a atuação do(a) professor(a) possa ser pesquisada.

Pesquisar a atuação de professores através da matriz de ensino de história permitirá que sejam levantados quais os focos ou dificuldades encontradas pelos professores durante sua atuação docente levando em consideração suas experiências e expectativas. Como opção metodológica, serão utilizadas as categorias de experiência e expectativa de Koselleck, por seguir a mesma perspectiva de análise de mundo através de ferramentas empregadas pela teoria da História da mesma forma que Rüsen faz. Segundo Koselleck:

[...] “experiência e “expectativa” não passam de categorias formais: elas não permitem deduzir aquilo de que se teve experiência e aquilo que se espera. A abordagem formal que tenta decodificar a história com essas expressões polarizadas só pode pretender delinear e estabelecer as condições das histórias possíveis, não as histórias mesmas. Trata-se de categorias do conhecimento capazes de fundamentar a possibilidade de uma história. Em outras palavras: todas as histórias foram constituídas pelas experiências vividas e pelas expectativas das pessoas que atuam ou que sofrem (KOSELLECK, 2006, p.306).

É perceptível então que as categorias de experiência e expectativa são categorias pessoais presentes no cotidiano do(a) docente pesquisado. Para efetuar tal empreendimento, será feita uma pesquisa etnográfica.

Este tipo de pesquisa tem se popularizado desde quando surgiram as primeiras críticas as formas de análise positivistas da sociedade, sobretudo desde as pesquisas realizadas pela Escola de Chicago e as constantes pesquisas utilizando a etnografia que contribuíram para um amadurecimento teórico desta forma de pesquisa. (ATKINSON; HAMMERSLEY, 1994). Segundo Paul Atkinson e Martyn Hammersley:

A definição do termo *etnografia* tem sido objeto de controvérsias. Para alguns, ela se refere a um paradigma filosófico ao qual alguns se comprometem completamente, para outros, ela designa um método que é usado como e quando apropriado. E, é claro, existem as posições que estão entre estes extremos. Em termos práticos, a *etnografia* normalmente se refere a formas de pesquisa sociais que tem um número substancial das seguintes características:

- uma forte ênfase na natureza exploratória do fenômeno social em particular em vez de se fixar a testar hipóteses sobre ele;
- uma tendência a se trabalhar primariamente com dados “não-construídos”, ou seja, dados que não foram decodificados durante a

coleta de dados em termos de um conjunto fechado de categoria analítica;

- investigação de um pequeno número de casos, talvez apenas um caso, em detalhe;
- análise de dados que envolve interpretação explícita dos significados e funções de ações humanas, o produto do qual toma, principalmente, a forma de descrições e explicações verbais, com análises de quantificação e de estatísticas exercendo um papel subordinado na maioria das vezes (ATKINSON; HAMMERSLEY, 1994, p.248, minha tradução).

Seguindo esta mesma linha, “Rockwell e Ezpeleta (1986), ao articularem as pesquisas na área da antropologia com a história focalizando o espaço escolar, formulam a concepção da escola como uma construção social, entendendo-se por isso que cada estabelecimento de ensino é uma versão local de um movimento social mais abrangente” (BUENO, 2007, p.487). Pesquisar a escola como uma construção social remete ao entendimento do cotidiano da escola. As autoras (2007) afirmam que observar cotidiano é mais do que observar o que acontece nos diversos âmbitos da escola. É observar que a escola é influenciada por elementos considerados pela sociologia tradicional como históricos, que são a política, a religião, a economia, influências que afetam todos os âmbitos do ensino; e também é influenciada por elementos a-históricos, elementos que “não captam o que está em jogo na luta social” (EZPELETA; ROCKWELL, 2007, p.144), são os elementos do cotidiano que a sociologia tradicional não explicou, elementos que são relegados apenas à análise do senso comum, “[a] heterogeneidade e a individualidade do cotidiano exigem outras dimensões ordenadas. Impõem forçosamente o reconhecimento de sujeitos que incorporam e objetivam, a seu modo, práticas e saberes dos quais se apropriam em diferentes momentos e contextos de vida, depositários que são de uma história acumulada durante séculos” (EZPELETA; ROCKWELL, 2007, p.144). Historizar tais elementos é de fundamental importância para que a história que não foi contada comece a ser pesquisada e contribua para a construção de conhecimentos teóricos tão importantes nas investigações educacionais. Com o objetivo de mostrar como estes conhecimentos teóricos vêm se construindo no campo do ensino de História, a Prof.^a Dr.^a Tânia Braga Garcia afirma que,

O diálogo com a Antropologia Histórica, no caso da Educação Histórica, consolida um percurso teórico e metodológico constituído fundamentalmente a partir das obras de Rüsen. Nelas, destacam-se os conceitos de cultura histórica e consciência histórica que, com suas derivações, contribuem para a compreensão dos significados e formas da experiência com o conhecimento histórico, inclusive o que se ensina na escola. (GARCIA, 2011, p.188).

Sobre as formas de se fazer esta abordagem etnográfica, é importante se remeter as considerações feitas por Oldimar Cardoso durante a pesquisa de seu doutoramento (2007). Cardoso informa que as pesquisas na área da antropologia e etnografia possuem algumas características que não se aplicaram na pesquisa dele e não se aplicarão nesta, como por exemplo, o conceito antropológico canônico de “estranhamento”. O autor, por não considerar conceitos como este e por valorar positivamente o contato entre o pesquisador e o objeto de sua pesquisa (no caso dele, cinco professores de História), chama este modo de pesquisar de pesquisa didático-histórica. Esta visão sobre a pesquisa concorda com as considerações de Atkinson e Hammersley (1994) que consideram que toda a pesquisa etnográfica é participante, e o que o pesquisador deve ter em mente é a maneira como ele irá participar, pois ele inevitavelmente está inserido na sociedade pesquisada, compartilha de culturas, costumes e com certeza terá alguma influência durante a observação.

Em prol de tal empreendimento, a pesquisa será feita em cinco etapas:

A primeira, será um questionário com o(a) professor(a) pesquisado(a). Este questionário terá como objetivo fornecer os elementos preliminares constitutivos da consciência histórica docente. Por consciência histórica, será utilizado o conceito ruseniano que diz:

Consciência histórica é uma categoria geral que não apenas tem relação com o aprendizado e o ensino de história, mas cobre todas as formas de pensamento histórico; através dela se experiencia o passado e se o interpreta como história. Assim, sua análise cobre os estudos históricos, bem como o uso e a função da história na vida pública e privada. (RÜSEN, 2010b, p.36).

Esta consciência histórica é, portanto, uma “combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro” (RÜSEN, 2010b, p.36-37) e criar um questionário com este fim mostra-se uma tarefa complexa. Tal empreendimento foi executado por Bodo Von Borries e Magne Angvik numa pesquisa empírica realizada entre 1994 e 1996 (1997, p. A19), chamada *Youth and History Project: A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*, que visava identificar os elementos rusenianos de consciência histórica (1997, p. A37) em alunos e professores europeus (inclusos os israelenses e palestinos) num período cujas carências de orientação temporais eram pautadas pela construção de uma identidade europeia²⁰.

²⁰ Os objetivos específicos da pesquisa foram os seguintes:

A preocupação central do *Youth and History* (ANGVIK; BORRIES, 1997, p. A35) foi adequar as questões para que qualquer aluno ou professor de qualquer parte da Europa pudesse entendê-las. Mesmo assim, tal projeto recebeu críticas como as de Peter Lee (2002) que preferiu acrescentar alguns campos para utilizar tal metodologia em suas pesquisas na Inglaterra. Da mesma forma, serão efetuadas as devidas adequações para a realidade brasileira criando-se assim um novo questionário que não será divulgado neste artigo pelo espaço restrito de uma publicação efetuada para os anais do seminário. O levantamento de dados proposto por tal conjunto de questões destinado aos professores mostrará quais os elementos de suas consciências históricas que serão utilizados para a definição da próxima etapa da investigação.

A segunda etapa da pesquisa irá ocorrer por intermédio de uma entrevista semiestruturada cujas questões serão desenvolvidas após a análise dos dados coletados no questionário da primeira etapa. Esta entrevista terá como objetivo perceber a maneira pela qual o professor trabalha com cada um dos fatores analíticos da matriz do ensino de História por meio de uma narrativa histórica. O conceito de narrativa histórica foi dado por Rüsen no apêndice à edição brasileira do livro *Razão Histórica* (2001), chamado “A constituição narrativa do sentido histórico”. Neste apêndice, Rüsen argumenta a favor de mostrar que “a narrativa possui um modo próprio de argumentação racional [...] é uma operação mental de constituição de sentido e ponderada quanto a sua função constitutiva do pensamento histórico.” (RÜSEN, 2001, p.154).

A narrativa não é sempre e basicamente *histórica*, no sentido coloquial do termo. “Histórico” significa aqui que o passado é interpretado, com relação à experiência, no constructo próprio a uma “história” e que essa interpretação passa a ter uma função na cultura contemporânea. Como nem toda narrativa de histórias está relacionada com a experiência do passado e serve para torná-la presente, é necessário especificar a narrativa histórica no conjunto dos elementos comuns às narrativas histórica e não histórica. É comum ambas atuarem como

-
1. O primeiro (principalmente no interesse de professores de história e seus educadores) é simplesmente obter informações sobre como os alunos avaliam a história e o ensino de história, e sobre este pano de fundo para trabalhar na melhoria do ensino de história com base em um diagnóstico da situação em diferentes países europeus.
 2. O segundo objetivo consiste em determinar as dimensões e elementos básicos da consciência histórica, a fim de produzir um quadro de trabalho mais teórico e empírico no campo da ciência histórica.
 3. O terceiro objetivo é desenhar uma espécie de mapa das interpretações históricas e atitudes políticas dos jovens na Europa. Este propósito é de grande interesse político, a fim de obter informações sobre a disposição para a integração Europeia e perspectivas sobre conflitos intra-europeus.
 4. Por último, era também o objetivo de construir (e manter) uma rede internacional e interdisciplinar de pesquisadores e profissionais nas áreas de história e educação para discutir e promover de consequências normativas dos dados desta pesquisa. (ANGVIK; BORRIES, 1997, p. A23, minha tradução).

um modo específico de *constituição de sentido sobre a experiência no tempo*. Narrar a partir do tempo faz sentido na medida em que a sequência temporal dos acontecimentos (na maior parte ocorrências ou conteúdos empíricos de tipo estrutural) é situada no contexto próprio a esses mesmos acontecimentos. Esse contexto é tal que a particularidade (contingência) dos acontecimentos nele não desaparece, mas aparece como uma mudança temporal reconstituível. A reconstituição mental da mudança temporal atribui a esta significado para a compreensão e para a interpretação dos processos de evolução no tempo, no qual vivem os sujeitos da narrativa ou, dito de outra forma, no qual o próprio processo comunicativo da narrativa se dá. A especificidade da narrativa histórica está em que os acontecimentos articulados narrativamente são considerados como tendo ocorrido realmente no passado. Além disso, sua coesão interna é concebida como uma representação da evolução temporal vinculada à experiência e como significativa para o auto-entendimento e para a orientação dos sujeitos dos narradores. Com ela, os processos temporais atuais da vida prática dos narradores podem ser entendidos. Para a narrativa histórica é decisivo, por conseguinte, que sua constituição de sentido se vincule à experiência do tempo de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação dos sujeitos dos narradores. Com ela, os processos temporais atuais da vida prática dos narradores podem ser entendidos. Para a narrativa histórica é decisivo, por conseguinte, que sua constituição de sentido se vincule à experiência do tempo de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea. Ao tornar-se presente, o passado adquire o estatuto de “história”. Retomando a famosa expressão de Johann Gustav Droysen, pode-se dizer que a narrativa histórica “faz”, dos efeitos do passado, a história para o presente. (RÜSEN, 2001, p.154-155).

As narrativas dos professores adquirem o adjetivo de “históricas”, pois eles passaram por experiências que historicamente lhes fizeram conceber a educação, o ensino de História, os alunos e a própria História de determinada maneira, afinal, a experiência temporal dos professores os orientaram a determinados comportamentos do presente e os fazem perspectivar determinado futuro através de sua atuação profissional. As questões serão elaboradas tendo-se em mente que a narrativa histórica deverá ser direcionada para o desvendamento das dificuldades e relevâncias apresentadas pelo(a) entrevistado(a) durante a prática docente.

Em posse desta narrativa histórica, se iniciará a terceira etapa da pesquisa, que é a análise minuciosa da narrativa histórica. Para esta análise, serão utilizados elementos das pesquisas desenvolvidas pela Dr.^a Marília Gago (2009) que estudou as narrativas históricas de professores portugueses durante sua trajetória acadêmica em meio às pesquisas em educação histórica desenvolvidas pelo grupo de pesquisa da Universidade do Minho, coordenadas pela Prof.^a Dr.^a Isabel Barca.

Gago, utilizou um método de análise de narrativas chamado *Grounded Theory* desenvolvido por Strauss e Corbin (STRAUS E CORBIN, 1991 *apud* GAGO, 2009, p.184) e afirma que “[e]sta opção foi feita por influência da abordagem utilizada mais recorrentemente pelos diferentes estudos em cognição histórica, e pelo facto de se entender que a área-problema específica se encontra por explorar ou tem sido explorada através de outros ângulos. Assim, apresenta-se como um campo em que se torna premente a construção de teoria fundamentada empiricamente” (GAGO, 2009, p.184). Com este recurso, uma análise da narrativa será feita com o objetivo de perceber quais os assuntos que surgiram como prioritários na narrativa histórica fornecendo elementos para que o fator principal da matriz do ensino de História seja descoberto. Esta tradição de pesquisa qualitativa é relevante para a presente pesquisa ao concordar com Strauss e Corbin no seguinte aspecto:

[A pesquisa qualitativa] que tenta entender o significado ou a natureza da experiência de pessoas com problemas como doenças crônicas, vícios, divórcio e o ato de “tornar-se conhecido” servem para sair a campo e descobrir o que as pessoas estão fazendo e pensando. Os métodos qualitativos podem ser usados para explorar áreas substanciais sobre as quais pouco se sabe ou sobre as quais sabe-se muito, para ganhar novos entendimentos (Stern, 1980). Além disso, métodos qualitativos podem ser usados para obter detalhes intrincados sobre fenômenos como sentimentos, processos de pensamento e emoções que são difíceis de extrair ou de descobrir por meio de métodos de pesquisa mais convencionais (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.24).

Para ter certeza se o elemento descoberto na terceira etapa é o real foco do(a) docente, a quarta etapa será executada, será o que Bueno chama de “olhar etnográfico [que] é mais do que um simples olhar, pois supõe sempre um diálogo. E não apenas porque envolve diálogos e conversas com os sujeitos estudados, mas essencialmente porque pede um contínuo interrogar-se sobre os dados, sobre suas relações com os referenciais teóricos e destes com o referente empírico” (BUENO, 2007, p.488). Desta forma, tanto os dados obtidos pelas respostas dadas no questionário preliminar quanto os obtidos pela narrativa histórica analisada serão cruzados com as informações retiradas deste olhar etnográfico para que o processo do ensino de História, as dificuldades apresentadas pelos professores, possam ser analisadas sob a luz da matriz do ensino de História.

A quinta e última etapa é uma última entrevista semiestruturada com o(a) docente, onde os resultados preliminares da investigação lhe serão apresentados para que ele(a) se manifeste sobre as intencionalidades das ações da sala de aula, com o objetivo de entender qualquer uma

das motivações sobre os fatores que ainda não estejam claros e que serão analisados da mesma maneira como foi descrita a terceira etapa.

Ao analisar o sentido que os professores dão aos acontecimentos nas narrativas históricas, obtêm-se os elementos necessários para teorizar a identidade destes docentes:

“Sentido” articula a percepção, interpretação, orientação e motivação, de maneira que a relação do homem consigo mesmo e com o mundo possa ser pensada e realizada na perspectiva do tempo. Sentido histórico na relação com o mundo significa uma representação da evolução temporal do mundo humano tanto baseado na experiência quanto orientadora e motivadora do agir. Também na relação do homem com si mesmo, o tempo é interpretado em consecução, de modo que seja alcançado um mínimo de consistência do “eu”: a *identidade histórica*. (RÜSEN, 2001, p.156).

A visão de educação, alunos e História, transmitida pelo professor por meio da narrativa histórica e percebida por meio dos instrumentos da pesquisa, possibilitarão o reconhecimento da posição do docente perante a tais assuntos. Esta posição, que define o(a) professor(a) como sujeito histórico que age orientado pela sua experiência temporal e que se define e redefine constantemente após interpretar esta experiência e utilizá-la para orientação na vida prática é o que será chamada de identidade histórica e será o foco da pesquisa.

A pesquisa ainda encontra-se na terceira etapa e os preparativos para iniciar o acompanhamento das aulas estão sendo realizados. Os resultados da pesquisa bem como as exposições dos dados e as reflexões pertinentes serão realizadas em outro momento.

REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS

ANGVIK, M.; BORRIES, Bodo von. *Youth and history: a comparative european survey on historical and political attitudes among adolescents*. Hamburg: Korber Foundation, 1997.

ATKINSON P, HAMMERSLEY M. Ethnography and participant observation. In: DENZIN N.; LINCOLN Y., (orgs.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: CA Sage, 1994. pp. 248–261

BUENO, Belmira Oliveira. *Entre a Antropologia e a História: uma perspectiva para a etnografia educacional*. Perspectiva (UFSC), v. 25, p. 471-501, 2007.

CARDOSO, Oldimar Pontes. *A didática da história e o slogan da formação de cidadãos*. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. A escola: relato de um processo inacabado de construção. *Currículo sem fronteiras*. v.7, n.2, pp.131-147, jul./dez. 2007.

GAGO, Marília. “Uso(s)” e “utilidade(s)” da narrativa histórica na aula: Um olhar de professores acerca da aprendizagem dos estudantes. *Aprender História: Perspectivas da educação histórica*. n.3, pp.175-196, 2009.

GARCIA, Tânia. M. F. Braga. Pesquisa em educação: Confluências entre didática, história e antropologia. *Educar em revista*. n.42, pp.173-191, out./dez. 2011.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos*. Tradução de Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LEE, Peter. Walking backwards into tomorrow: Historical consciousness and understanding history. *Annual meeting of american educational research association*. New Orleans, 2002.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado Histórico. Tradução de Johnny R. Rosa. Revisão da tradução por Estevão de Rezende Martins. In: BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Resende; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora UFPR, 2010a, p.41-49.

_____. *Aprendizagem histórica: Fundamentos e paradigmas*. Tradução de Peter Horst Rautmann, Caio da Costa Pereira, Daniel Martineschen, Sibebe Paulino. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

_____. Didática da história: Passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Tradução de Marcos Roberto Kusnick. Revisão da tradução por Luis Fernando Cerri. In: BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Resende; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora UFPR, 2010b, p.23-40.

_____. *História viva: Teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2010c.

_____. *Razão histórica: Teoria da história I: os fundamentos da ciência histórica*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. *Pesquisa qualitativa: Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. Tradução de Luciane de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora S. A., 2008.

CONTEÚDOS, JUSTIFICATIVAS, FINALIDADES E MÉTODOS DE USOS DA MÚSICA EM AULAS DE HISTÓRIA SEGUNDO PROTONARRATIVAS DE JOVENS ALUNOS BRASILEIROS E PORTUGUESES

Luciano de Azambuja, UFPR, IFSC,
lucianodeazambuja@gmail.com²¹

INTRODUÇÃO: Interesses cognitivos

O trabalho consiste na apresentação dos resultados parciais de uma das questões de um dos instrumentos do estudo principal da tese de doutoramento, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, em parceria com a Universidade do Minho. O objeto da tese são as leituras, escutas e escrituras e os subjacentes significados históricos atribuídos por certos jovens brasileiros e portugueses a partir de uma canção advinda dos seus gostos musicais e que “pode ser usada em aulas de História”. A questão selecionada consiste na pergunta três do instrumento de investigação número um, intitulado *Gostos Musicais & Aulas de História: Você acha que a música pode ser usada em aulas de História? Que músicas? Por quê? Para que? Como?*

As perguntas foram aplicadas a jovens alunos portugueses e brasileiros do segundo ano do ensino médio de escolas públicas das cidades de Vila Nova de Famalicão, Portugal, e Florianópolis, Brasil, nos meses de janeiro e março de 2012. Procurou-se operacionalizar a interpretação das respostas dos alunos à luz de uma das três hipóteses da tese: *a canção popular, apropriada como fonte histórica, pode ser significativa nos processos de ensino e aprendizagem histórica e na subjacente constituição, formação e progressão da consciência histórica de jovens alunos do ensino médio.*

²¹ Professor de História do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Campus Florianópolis Continente. Mestre em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), sob a orientação da Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt. Pesquisador do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH) da Universidade Federal do Paraná. Bolsista CAPES.

Além dessa brevíssima introdução, o artigo divide-se nas seguintes partes: no referencial será apresentado o quadro teórico provisório constituído de uma tríade de categorias estruturantes: *consciência histórica*, *narrativa histórica* e *fonte histórica*; em *métodos e formas* a extração, codificação, categorização das informações das fontes e a formatação narrativa das respostas às perguntas formuladas; e para concluir, em *funções*, as considerações parciais e horizontes de expectativa da investigação.

REFERENCIAL TEÓRICO: Ideias, conceitos e categorias

Educação Histórica constitui o campo de pesquisa que tem como objeto privilegiado a investigação da consciência histórica de sujeitos e artefatos em situações de ensino e aprendizagem histórica. Nessa perspectiva, *cognição histórica situada* (BARCA, 2007; SCHMIDT, 2009) consiste na aprendizagem histórica circunscrita nos fundamentos epistemológicos da ciência da história e nas situações específicas em que sujeitos estabelecem relações de ensino e aprendizagem histórica. Em suma, *cognição histórica situada* é a *aprendizagem histórica situada na ciência da história e nas situações de aprendizagem histórica*. Nessa inovadora e produtiva forma de abordar a aprendizagem histórica, vida prática e ciência especializada articulam-se dialeticamente engendrando a síntese da *matriz disciplinar da ciência da história*, objeto da teoria da história de Jörn Rüsen (2001; 2007 a; 2007 b), matriz teórica em que se circunscreve esta pesquisa qualitativa em ensino de história.

O ponto de partida de uma pesquisa em Educação Histórica são as ideias prévias dos sujeitos investigados acerca de um *conceito histórico* ou de uma *categoria histórica*. Uma aprendizagem histórica significativa demanda um conhecimento sistemático das *ideias históricas* dos alunos, pois não podemos superar aquilo que não conhecemos (BARCA, 2009). As ideias históricas de jovens alunos são construídas a partir das concepções advindas das experiências da vida prática, portanto, o conceito histórico deve ser significativo para quem os vai aprender. Os conceitos são históricos, não porque remetem ao passado, mas porque lidam com a relação intrínseca que existe entre a lembrança do passado e a expectativa do futuro, no quadro de orientação da vida prática presente (RÜSEN, 2007, p. 92). Rüsen primeiro distingue e opõe

conceitos históricos em *nomes próprios* e *categorias históricas* para depois sintetizá-los em um conceito mais amplo, que visa uma interpretação de fatos concretos ocorridos na sucessão do tempo. Nessa mesma perspectiva, mas com designações diferentes e uma sutil distinção, Peter Lee (2005) contrapõe *conceitos substantivos*, correspondente ao conceito histórico *nome próprio* de Rüsen, e *conceitos de segunda ordem*, nesse caso mais específicos que as categorias históricas gerais, pois configuram categorias próprias da epistemologia da ciência da história. Em um esforço de síntese entre as duas perspectivas apresentadas, adotaremos a seguinte tipologia: *conceito histórico substantivo* e *categoria histórica epistemológica*. Nessa direção, delimitamos a tríade de categorias epistemológicas que tecem a teia da nossa *tarrafa categorial* de investigação: *consciência histórica*, *narrativa histórica* e *fonte histórica*.

Consciência histórica é a competência cognitiva, narrativa e argumentativa de interpretação (atribuição de significado) e orientação (constituição de sentido) das experiências humanas no tempo, do tempo e sobre o tempo (RÜSEN, 2001; 2007 a; 2007 b). Nessa reverberação espiral da matriz disciplinar, *cultura histórica* é o campo das manifestações da consciência histórica na vida prática e na vida pública que “articula sistematicamente o aspecto cognitivo da elaboração da memória histórica, cultivado pela ciência, com o aspecto político e estético dessa mesma elaboração” (RÜSEN, 2007b, p.121). Pensador dos campos da consciência histórica, Rüsen distingue as três dimensões da cultura histórica: *cognitiva*, *estética* e *política*. O historiador sustenta um reconhecimento recíproco da autonomia e ao mesmo tempo um reconhecimento da dependência mútua entre as três dimensões da consciência e da cultura históricas. Nessa síntese originária, a vontade científica de verdade da reflexão cognitiva regulada, a vontade política de legitimação de poder, e a vontade de beleza da formatação estética autônoma, renunciam a instrumentalização mútua de subsumirem-se umas às outras; ao contrário, a dimensão cognitiva articula-se às subjacentes dimensões política e estética. No caso específico desta investigação empírica, a categoria epistemológica *consciência histórica* remete às ideias, concepções e significados atribuídos por jovens alunos brasileiros e portugueses acerca dos conteúdos, justificativas, finalidades e métodos dos usos da música em aulas de História. A consciência histórica dos jovens alunos investigados se expressa em suas dimensões cognitivas, estéticas e políticas por meio das respostas às perguntas solicitadas, ou seja, mediante *narrativas*.

A *narrativa histórica* constitui a consciência histórica por meio de uma relação entre *experiência do passado*, *interpretação do presente* e *orientação do futuro*, mediada por uma representação abrangente da continuidade, que organiza essa relação estrutural das três dimensões temporais. A consciência histórica se constitui e se expressa mediante o movimento da narrativa; a consciência histórica se constitui na vida prática; a consciência histórica interpreta e orienta a vida prática. Na perspectiva teórica de Rüsen, antecede a narrativa histórica a noção de *protonarrativa*, entendida enquanto *tradição como pré-história*, não no sentido cronológico, mas como pressuposto de um *passado-presente*, ou seja, o “modo pelo qual o passado humano está presente nas referências de orientação da vida humana prática, antes da intervenção interpretativa específica da consciência histórica” (RÜSEN, 2001, p.77). No caso da investigação, as respostas escritas pelos jovens alunos constituem *protonarrativas* que expressam suas ideias, concepções e significados prévios acerca dos usos da música em aulas de História.

Nesse sentido, apesar de induzidas pelo estímulo pergunta-resposta, as *protonarrativas* dos alunos constituem simultaneamente as *fontes históricas* desta investigação. Para Rüsen (2007a) *fontes históricas* documentam a sucessão de um processo temporal, cuja historicidade só se estabelece posteriormente; não é nas fontes que reside o caráter especificamente histórico do passado humano, é pelo método que o vestígio é transformado em fonte para se conseguir extrair as informações que ela própria não pode formular. Diante dessa constatação faz-se necessário esboçar as operações processuais do método da pesquisa histórica, cuja finalidade é compreendermos a constituição específica do conhecimento histórico com pretensão de *racionalidade*, *validade* e *cientificidade*. As operações processuais são assim estruturadas: *heurística*, formulação da pergunta histórica; *crítica*, aplicação da pergunta histórica às fontes e extração das informações, e por último, a operação especificamente histórica, a formatação da resposta histórica, a *interpretação*.

Na formulação da pergunta de investigação utilizamos intencionalmente o termo geral “música” para ampliar o espectro de identificação por parte dos alunos, abrindo a possibilidade para a indicação de música clássica erudita, por exemplo, ou música instrumental como o *jazz*. Entretanto, tanto em estudos anteriores como no atual, quando os alunos foram estimulados a escolherem músicas dos seus gostos musicais que, segundo a opinião deles, podem ser usadas em aulas de História, invariavelmente indicaram a forma *canção* que pode ser definida grosso modo

como *letra e música*. Conceituamos *canção popular* como artefato estético produto de um conjunto indissociável constituído de palavra, a letra da música; música propriamente dita, melodia, harmonia, ritmo e timbre; a *performance* vocal e o fenômeno da voz humana, além dos aspectos técnicos, tecnológicos e mercadológicos constitutivos do processo de produção fonográfica (AZAMBUJA, 2007). Sintetizando a categoria *fonte histórica* e o conceito *canção popular*, vislumbramos a categoria *fonte canção*, entendida como canção popular que tematiza a História, apropriada como fonte histórica para o ensino e aprendizagem histórica.

As protonarrativas escritas pelos jovens alunos brasileiros e portugueses em resposta ao estímulo da pergunta formulada sintetizam e evidenciam a tríade de categorias da nossa *tarrafa categorial*: *consciência histórica-cultura histórica*, *narrativa histórica-protonarrativa* e *fonte histórica-fonte canção*.

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO E FORMATAÇÃO DAS RESPOSTAS: Métodos e formas

Trata-se de uma pesquisa qualitativa em ensino de História, fundamentada nas operações da pesquisa histórica e nos pressupostos da *Grounded Theory* (FLICK, 2004). Nessa perspectiva, o percurso metodológico consistiu na formulação da pergunta histórica, na aplicação da pergunta aos sujeitos investigados, na extração, codificação e categorização das informações das respostas dos alunos, e na formatação da resposta do pesquisador à pergunta elaborada. O estudo piloto foi aplicado a jovens alunos portugueses e brasileiros do segundo ano do ensino médio de escolas públicas das cidades de Vila Nova de Famalicão, Portugal, e Florianópolis, Brasil, nos meses de janeiro e março de 2012.

O CASO PORTUGUÊS

A pergunta histórica de investigação foi aplicada no dia 16 de janeiro de 2012 para uma turma do segundo ano do secundário, correspondente ao ensino médio no Brasil, do curso de Línguas e Humanidades, da Escola Secundária Camilo Castelo Branco, localizada na cidade de Vila Nova de Famalicão, região metropolitana da cidade do Porto, Portugal. Mediada pela professora Isabel Barca, as aulas foram gentilmente cedidas pela professora Elisa Domingues que solicitamente acompanhou todo o processo de pesquisa. A turma em questão tem seis (06) aulas de História por semana, distribuídas em três (03) encontros de duas aulas. A amostra é constituída por vinte e seis (26) jovens alunos, vinte e uma (21) garotas e cinco (05) garotos com média de idade em torno de dezesseis (16) anos.

Vinte e cinco alunos (96%) responderam que *sim*, a música pode ser usada em aulas de História. Vinte e um alunos (80%) expressaram em suas respostas que a música pode ser usada em aulas de História, desde que esteja *relacionada a temáticas, matérias e conteúdos históricos*, além de hinos, guerras e revoluções; quatro alunos (15%) responderam que *qualquer música* pode ser usada desde que esteja relacionada à “história”; apenas dois alunos (7,6%) manifestaram a expectativa de utilizar músicas advindas do *gosto musical dos jovens* em questão.

“a música poderá ser um importante *meio* ²² para nos ensinar algo, nomeadamente, história.”

Filipa, 16 anos;

“... músicas que relatam *tempos históricos* ou são uma *crítica à política e situação actual* no nosso país.” Lúcia, 16 anos;

“músicas *não da actualidade* mas *sim do passado* porque para nos ajudar tem de ser de acordo com a *matéria* e devidamente contextualizada. Isabel, 16 anos;

²² Grifos nossos nas narrativas para ressaltar aspectos de interesse da investigação; as protonarrativas dos alunos foram transcritas tal qual foram escritas; os nomes dos alunos foram ficcionalizados para preservar a privacidade e identidade dos sujeitos investigados.

*“músicas que sejam alusivas a batalhas, a **datas históricas** importantes, **tudo que envolva história** pode ser explorada numa aula de história”*. Juliana, 16 anos;

*“**todas as músicas** podem servir desde que transmitam algum conhecimento sobre a história”* João, 18 anos;

*“... mas também **depende do tipo de música**, se for uma musica tipo **ópera** ou algo assim, não sei se chamaria a atenção pois **a maioria dos alunos não iria gostar...**”* Carlota, 17 anos;

Em relação à pergunta *Por que*, onze jovens alunos portugueses (42%) manifestaram em suas respostas a ideia de que a música desperta o *interesse, atenção e motivação* e torna as aulas mais *divertidas, descontraídas e dinâmicas*; dez (38%) justificaram o uso porque a música *facilita a aprendizagem*, pois constitui um *método de ensino* inovador que instiga e desafia os alunos; sete alunos (27%) não responderam à questão; seis (23%) conceberam a música enquanto *fonte histórica*, cujos dados e informações permitem a ampliação da cultura; dois alunos (7,6%) se referiram à afinidade e o *gosto musical dos jovens* pela música e apenas uma aluna (3,8%) manifestou uma concepção mais elaborada e, à sua maneira, articulou em sua narrativa uma tripla abordagem histórica da música: a história *da* música; a história *na* música; e a música *na* história.

*“é algo fora do comum em aulas de história mas é algo que poderia **dinamizar** as aulas, tentando assim captar os interesses e **atenção** dos alunos”*. Maria, 17 anos;

*“seria uma boa maneira de **cativar** alguns **alunos** para a **história**, pois a história **pode ser uma disciplina muito entediante** para alguns, mas se esta envolve-se a musica talvez cativasse mais”*. João, 18 anos;

*“acho que se utilizasemos esse tipos de músicas, era mais um **método de aprendizagem** para os alunos, e era motivante, visto que todos, **a maioria dos alunos gosta de musica**. A **música histórica** dava nos a **entender** mais sobre a **matéria** em questão e ajudava nos imenso na nossa **cultura**”* Helena, 16 anos;

*“penso que seria e faria parte da nossa **aprendizagem**, pois **não nos devemos focar apenas no estudo pelos livros** mas devemos alargar os nossos horizontes e utilizar e adoptar **novas técnicas** para aprendermos, neste caso **história**.”* Dália, 16 anos.

*“visto que a música funciona muitas vezes, para não dizer sempre, como um **veículo de informação**, penso que nos podem fornecer **dados** e informações importantes sobre a conjectura de um determinado espaço, num determinado período de tempo.* Filipa, 16 anos;

*“Cada música é **composta, cantada e ouvida** num determinado **tempo histórico**. Essa mesma música irá **refletir ideias/ideais** desse mesmo tempo histórico e a **forma como o público reage** a essa música tem também de ser entendida no seu **contexto histórico**. Não podemos ainda esquecer que a música mais do que uma **causa** foi muitas vezes, uma **consequência**. Em alguns momentos a música, através das suas mensagens ou simplesmente marcando pela diferença uma transição para novos ideais e novas realidades **mudando a própria história**.”* Marina, 16 anos;

Em resposta à pergunta *Para que*, dez alunos (38%) não responderam de forma identificável tal questão; doze alunos (46%) escreveram que a finalidade dos usos da música em aulas de História, é *ampliação do conhecimento histórico e cultura geral*; sete alunos (30%) relacionaram a finalidade em termos do que identificamos como categorias epistemológicas específicas da História, tais como, *empatia, fonte e interpretação*; seis alunos (23%) afirmaram que a música ajuda a despertar o *interesse, atenção e motivação*, tornando as aulas mais *divertidas, descontraídas e dinâmicas*; e dois alunos (7,6%) constatarem o carácter de *inovação* do uso da música em aulas de História.

*“... para **aprendermos**, neste caso **História**.”* Dália, 16 anos;

*“... isto para que conheçamos melhor a época estudada, a **música desperta sentimentos** que nem toda a arte desperta, e ao **ouvirmos as músicas e conhecermos as letras** podemos **imaginar o sentimento que eles sentiam**”.* Açucena, 18 anos;

*“... para que desta forma, possamos adquirir **conhecimentos acerca do que se passou e se passa no mundo e de que forma a música nos transmite esses conhecimentos** (...)”.* Daniela, 16 anos;

*“... para que nos faça perceber o que **a música exprime** relativamente à **época histórica**. ”*

Isabel, 16 anos.

*“Acho que iria enriquecer a nossa **cultura** e a nossa **capacidade de interpretação**”.*

Isabel, 16 anos;

*“... para tentar **transmitir alguma mensagem**, para de um certo modo **motivar as pessoas a agir de uma certa forma** (...) aprender melhor aquela matéria e de uma forma mais **lúdica** ”*

Manoel, 16 anos;

Em relação ao *Como*, seis jovens (23%) *não responderam* de forma identificável essa questão; nove (34%) sugeriram operacionalizar a *audição das músicas em sala de aula* e que o professor deverá escolher as músicas a serem trabalhadas; sete alunos (30%) fizeram referência específica à *letra* e à *música*; sete alunos (30%) sinalizaram uma proposta de abordagem que estabeleça *relações entre “música” e “história”*, na perspectiva de mobilizar os alunos para a *interpretação de significados históricos* a partir da *audição da música*; e três alunos (11%) identificaram a música como um *recurso didático* e uma *fonte histórica* para o ensino de História.

*“Este estudo da música pode ser feito através da **audição da música** e estudo da sua respetiva **letra/mensagem** e/ou até dos **instrumentos** utilizados para criar a música (beat).”*

Andrea, 16 anos;

*“... podia ser utilizada de várias formas didáticas, através da **letra** ou apenas da **música**...”*

Isabel, 16 anos;

“... e tentarmos perceber o **impacto que essas músicas tiveram e têm em determinada região e de que forma influenciou os seus habitantes**”. Filipa, 16 anos;

“... e tentarmos ouvir uma música relacionada com uma mesma matéria e interpretá-la, ou seja, perceber o **significado da letra e enquadrá-la num tema histórico**.” Angélica, 16 anos;

“... aliás nas nossas aulas de historia já é habitual usarmos **músicas como forma de fontes** para explorarmos durante a aula. A partir de uma música pode retirar-se aspectos/características fundamentais para **compreensão de um tema histórico**”. Juliana, 16 anos.

O CASO BRASILEIRO

A mesma pergunta específica foi aplicada no dia 06 de março de 2012, a alunos da turma do segundo ano do ensino médio do curso Técnico Integrado de Saneamento, do Instituto Federal de Santa Catarina, Campus Florianópolis, localizado no centro de Florianópolis, capital do Estado de Santa Catarina, Brasil. As aulas foram gentilmente cedidas e acompanhadas pelo professor Rodrigo de Souza Mota, que também é professor de História e pesquisador na área da música. O professor cedente da turma relatou que no caso do curso em questão, somente no segundo ano é que os alunos têm apenas uma aula de História por semana, e que ele estaria iniciando o seu trabalho com a nova turma oferecendo o espaço para a investigação. A amostra é constituída por vinte e três (23) jovens alunos, dezesseis (16) garotas e sete (07) garotos com média de idade em torno de 16 anos.

A maioria dos jovens alunos brasileiros (74%) afirmou que *sim*, a música pode ser usada em aulas de História; quatro jovens (17%) não responderam de forma identificável à questão. Em relação à questão *Que músicas*, apenas dois alunos (8,7%) *não responderam*; vinte alunos (87%) argumentaram que a música pode ser usada em aulas de História porque determinadas músicas estão diretamente *relacionadas à “história” e à “cultura”*; concebem a *historicidade das condições de criação e produção da música* e identificam a *temática histórica* veiculada por certas canções; conceberam a música como *fonte histórica* para a obtenção de informações acerca do passado. Dez alunos (43%) relacionaram músicas a *conceitos históricos substantivos*; seis

alunos (26%) afirmaram que *qualquer tipo de música* pode ser utilizada em aulas de História; já outros demonstraram não saber bem ao certo que tipo de música usar.

“*Músicas que tenham sido **compostas dentro de um contexto histórico**, tais como músicas da **época da ditadura**, ou das épocas da 1^a. e 2^a. guerras mundiais (...)*”. Thábata, 17 anos;

“*Músicas populares brasileiras que **retratam a história brasileira**.*” Luana, 16 anos;

“*Sim, pode ser usada para trazer uma noção da época a ser estudada **músicas escritas nela ou que fale nela**, como **Índios que fala do descobrimento do Brasil***” Nara, 17 anos;

“*... **todas as músicas podem ser usadas em aulas de história** por que dependendo do que formos estudar, como **culturas** por exemplo cada cultura tem seu ritmo musical e é muito interessante conhecermos isso.*” Adriana, 17 anos;

“*Difícil é saber quais músicas usar, porque **gostos musicais variam de pessoa para pessoa.***”

Ana, 16 anos.

Em relação à pergunta *Por que*, seis alunos (26%) *não responderam*; oito alunos (34%) argumentaram que a música pode ser usada em aulas de História porque *desperta o interesse, estimula a concentração e atenção*, tornando as aulas mais divertidas, descontraídas e atraentes; oito alunos (34%) sustentaram que a música *facilita a aprendizagem e memorização* de conteúdos porque se utiliza de *novos métodos e abordagens* para as aulas de História; cinco alunos (21%) justificaram o uso de músicas por que constituem *fontes históricas* que permitem estabelecer relações entre *música e história*.

“*... nos ajudaria a se **concentrar** e até mesmo **interagir** melhor na aula tornando-a também **divertida e mais atraente**.*” Suelen, 16 anos;

*“... pois acho que os alunos iriam ficar com uma maior **atenção** na aula assim tendo um maior **aprendizado**.”* Joana, 16 anos;

*“... ajudaria muito no **entendimento** dos alunos...”* Rogério, 16 anos;

*“Porque assim pode acontecer uma **aula diferente**, diferente daquelas em que tínhamos quase obrigatoriamente a **decorar datas**, por exemplo.”* Solange, 18 anos;

*“... pois várias **músicas retratam** o estilo de vida em que foi feita, os problemas que existiam **quando compuseram**”.* Laís, 17 anos;

Em relação à pergunta *Para que*, onze alunos (47%) *não responderam* a questão; cinco (21%) argumentaram que serve para *facilitar a aprendizagem e memorização*, e outros cinco (21%) para tornar as aulas mais *interessantes, dinâmicas e descontraídas*; três alunos (13%) afirmaram que a finalidade é estabelecer *relações entre “música” e “história”*.

*“... acho que é melhor para uma **aprendizagem mais dinâmica**.”* Victor, 16 anos;

*“... a música também pode ajudar a **lembrar** sobre um assunto.”* Bianca, 16 anos;

*“Para tornar a aula um pouco mais **interessantes e divertidas**”.* Jonas, 16 anos;

*“... para **descontrair** e ao mesmo tempo **acrescentar conteúdo** à aula.”* Thábata, 17 anos;

*“Para ajudar na introdução de **acontecimentos históricos** envolvendo e estudando a **letra**, a **melodia** e a **história**.”* Rogério, 16 anos;

Treze alunos (56%) *não responderam* a questão relacionada ao **Como**; três (13%) *não sabem como* e não souberam responder; três alunos (13%) mencionaram vagamente sobre a realização de *trabalhos em sala de aula*; 02 alunos (8,6%) propuseram *relacionar música e história* e outros dois (8,6%) sugeriram a criação de *paródias e músicas didáticas* como estratégia de ensino.

*“Só não sei como seria usar como exemplo um gênero musical como o **pagode**, que não tem **nada relacionado**, Nesse caso não sei como seria, e não tenho nenhuma ideia.”* Júlia, 19 anos.

*“A música pode ser **estudada em sala**, desenvolvendo assim um **trabalho mais prático**.”*

Solange; 18 anos;

*“Pode ser ministrada de forma que os alunos possam facilmente **conectar a música** com o **contexto histórico** estudado.”* Thábata, 17 anos;

*“Através de um ritmo, montar um **paródia** com o conteúdo, talvez **contando a história da história** de uma **forma mais resumida** e destacando os **principais pontos**.”* Bianca, 16 anos;

*“Com um **violão**, criando **letras de músicas** criativas que **conte a história**, etc.”* Cássia, 16 anos.

CONCLUSÕES PARCIAIS E PERSPECTIVAS DE INVESTIGAÇÃO: funções

Segundo a hipótese de trabalho corroborada empiricamente pelas narrativas dos jovens alunos investigados, podemos concluir que a música, a canção popular, e mais especificamente, a *fonte canção*, pode (e deve) ser usada em aulas de História. A canção popular constitui um artefato estético da indústria cultural fonográfica significativo na vida prática de jovens alunos

que pode ser apropriado enquanto fonte histórica nos processos de ensino e aprendizagem histórica. Qualquer canção popular pode ser usada em aulas de História; depende da temática e do problema que se queira abordar e das informações passíveis de se extrair de determinadas fontes. Entretanto, recomenda-se usar preferencialmente canções que tematizem *conceitos históricos substantivos* e/ou *categorias históricas epistemológicas*, ou como denominamos, *fontes canção*. Jovens brasileiros ao relacionar “música” e “história”, fizeram referência a *conceitos históricos substantivos* tais como *Descobrimento do Brasil*, *Ditadura Militar* e *Tropicália*, e jovens portugueses evidenciaram a sua maneira o que entendemos como *categorias históricas epistemológicas*, tais como *empatia*, *fonte* e *interpretação*.

A *fonte canção* pode ser usada em aulas de História porque constitui uma *fonte histórica*, ou seja, é uma evidência do passado que, apropriada e transmutada pelo método histórico, torna-se capaz de fornecer informações sobre algo concreto acontecido na sucessão do tempo. Em uma perspectiva mais específica, a *fonte canção* constitui também um artefato estético da *cultura histórica*. Nessa perspectiva, as dimensões *cognitiva*, *estética* e *política* da cultura histórica, devem evitar o perigo da instrumentalização mútua e almejar uma síntese originária que articula o equilíbrio das vontades de *verdade*, *beleza* e *poder* da consciência histórica. A canção popular pode e deve ser usada em aulas de História porque *jovem gosta de música*; sabemos que esta constatação não é suficiente para justificar tal uso, mas podemos verificar pragmaticamente que a música constitui parte fundamental e se faz presente em diversas situações e momentos da vida prática dos jovens. O interesse, atenção, motivação dos alunos podem ser despertados, pois geralmente jovens identificam-se e gostam de música, especialmente aquela que faz parte do seu repertório cultural. Nessa linha de raciocínio, a *dimensão estética* da *fonte canção* desperta o interesse, atenção e motivação, facilitando e tornando mais lúdica e dinâmica a *aprendizagem histórica* operacionalizada predominantemente pela *dimensão cognitiva*, o que, por sua vez, contribui para a estabilização da *identidade* e a indução à *práxis*, o que corresponde, segundo a nossa hipótese, à *dimensão micropolítica* da autoafirmação, posicionamento e permanência dos sujeitos diante das mudanças de si mesmo, dos outros e do mundo. Em suma, a *fonte canção* evidencia, mobiliza e sintetiza as três dimensões da *consciência histórica*: *razão estética*, *razão científica* e *razão política*. Mas afinal, *para que* usar música em aulas de História? Muitos alunos não responderam ou não souberam responder tal questão; vários confundiram com a pergunta sobre o *Por que*, e reafirmaram que a música serve para despertar o interesse e tornar as aulas

mais divertidas. No entanto, alguns alunos portugueses e brasileiros identificaram que a finalidade do uso da música em aulas de História coincide com a finalidade última do ensino e aprendizagem em História: *aprender-compreender História*. A finalidade da aprendizagem histórica em geral, assim com a aprendizagem histórica específica a partir das leituras e escutas de uma *fonte canção* são, segundo nossa perspectiva, as mesmas: a formação da consciência histórica de jovens alunos. E para concluir, chegamos à questão na qual os alunos em número expressivo não responderam, responderam que não sabiam como fazer, ou responderam de forma vaga: *como usar música em aulas de História?* De antemão, adiantamos que a pergunta permanece em aberto, pois constitui uma questão fulcral da investigação que deve evitar as armadilhas prescritivas. Não temos uma resposta, mas temos um sentido, uma direção, um caminho a seguir a partir das três competências e dimensões da aprendizagem histórica: o conteúdo é a *experiência*, a justificativa e finalidade, *orientação*, portanto, a metodologia é a *interpretação*. Nessa perspectiva, os significados históricos que jovens alunos brasileiros e portugueses atribuem a uma *fonte canção* advinda dos seus gostos musicais, constituem o nosso ponto de partida e de chegada: a constituição, formação e progressão da consciência histórica de jovens alunos do ensino médio.

REFERÊNCIA

AZAMBUJA, L. **Leitura, Canção e História**: Mundo Livre s/a contra o Império do Mal. Florianópolis, 2007. 149f. Dissertação (Mestrado em Literatura). Programa de Pós-Graduação em Literatura, Universidade Federal de Santa Catarina.

BARCA, I. Investigação em Educação Histórica: possibilidades e desafios para a aprendizagem histórica. In: JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA: PERSPECTIVAS DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA, VI, 2007, Curitiba, **Atas...** Curitiba: Ed. UTFPR, v.1, 2007.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004.

LEE, P. Putting principles into practice: understanding history. In: BRANSFORD, J. D.; DONOVAN, M. S. (Eds.). **How student learn: history, math and science in the classroom**. Washington, DC: National Academy Press, 2005. Tradução: Clarice Raimundo.

RÜSEN, J. **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.

_____. **História Viva.** Teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Trad. de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

SCHMIDT, M. A., BARCA, I. (org.). (2009) **Aprender história:** perspectivas da educação histórica. Ijuí: Ed. Unijui.

SEKEFF, M. L. **Da música, seus usos e recursos.** 2ª. Ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

MATERIAIS DIDÁTICOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: POSSÍVEIS DIÁLOGOS ENTRE AS CATEGORIAS CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E DIVERSIDADE

*Lucilene Aparecida Soares*²³

lusoares13@hotmail.com

Este artigo busca possíveis diálogos entre o conceito de consciência histórica, do pensador e historiador alemão Jörn Rüsen, com a necessidade do desenvolvimento de um tratamento pedagógico para a diversidade, de forma particular a diversidade étnico-racial. Trata-se de um estudo exploratório fundamentado na análise do artigo intitulado “Diversidade e Currículo”, presente na obra “Indagações sobre Currículo”, parte de uma coleção de cinco cadernos que buscam subsidiar e orientar os gestores educacionais e possibilitar a formação continuada de docentes. A publicação ocorreu em 2007, pelo Ministério da Educação – MEC, no contexto de implementação da Lei 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todo currículo escolar, com objetivo de fornecer instrumentos conceituais para o trabalho nas escolas e Secretarias Municipais e Estaduais de Educação. Esta pesquisa busca verificar se a referida publicação oficial acerca da temática étnico-racial, voltada para a formação continuada de docentes, pode: 1- contribuir para a constituição de novos sentidos históricos; 2- fundamentar a apreensão da categoria diversidade; 3- motivar um movimento de ressignificação da presença da população afro-brasileira, na construção material e imaterial de nosso país.

Palavras Chave: Currículo; Consciência Histórica; Diversidade; Formação Continuada de Professores; Materiais Didáticos.

Introdução

Este artigo se apresenta com um estudo exploratório, buscando elementos que contribuam com o desenvolvimento da pesquisa de mestrado em andamento na linha de Cultura, Escola e Ensino pela Universidade Federal do Paraná - UFPR, sob a orientação da Professora Doutora Tânia Braga, pesquisadora responsável pelo Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas – NPPD

Neste contexto a pesquisa articula o conceito de “consciência histórica” do historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen, com a política de formação continuada para docentes, empreendida

²³Especialista em Educação Inclusiva - Faculdades Curitiba (2005); Especialista em Cultura e História Africana e Afro-Brasileira, Educação e Ações Afirmativas – Universidade Tuiuti (2009), e mestranda em Educação na Universidade Federal do Paraná (2012 -2014). Atua como professora da rede estadual de educação do Paraná. Tem atuado também em estudos sobre relações raciais, gênero, materiais didáticos e teatro.

pelo Ministério da Educação - MEC, por meio da publicação de material didático específico, no movimento de implementação da Lei 10.639/03, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira em todo o currículo escolar.

Tratar da educação das relações étnico-raciais, possibilidade ampliada pela sanção da Lei 10.639/03, é enfrentar diretamente o mito da democracia racial²⁴, que nega o racismo pela construção ideológica de uma igualdade entre os diferentes grupos que constituíram o Brasil.

A categoria consciência histórica, fundamento da educação histórica, elaborada por Rüsen, apresenta possibilidades que podem contribuir com a superação do mito da democracia racial, ao referenciar historicamente o/a educador/a, considerando o presente como ponto de partida para a compreensão do passado e a possibilidade de ressignificação deste passado, numa nova perspectiva de futuro.

A reinterpretação do passado surge como possibilidade de contraposição às relações cotidianas fundamentadas no mito da democracia racial, que concebem a desigualdade existente no Brasil, simplesmente como desigualdade social, como resultado do desenvolvimento do sistema capitalista, desconsiderando os mais de três séculos de estrutura escravocrata que marcaram e ainda marcam profundamente as relações sociais e raciais brasileiras.

Portanto ressignificar o passado, por meio da apropriação de novos referenciais históricos, é fundamentalmente reorientar “a vida prática”. (RÜSEN, 2001). No caso do Brasil, a construção de uma compreensão sócio racial para as profundas desigualdades vivenciadas por nossa sociedade. Nesta perspectiva, as categorias consciência histórica, currículo e diversidade servirão como fio condutor para a presente discussão.

Currículo e Diversidade: possíveis articulações

A presente análise, articulando currículo e diversidade, tem por fio condutor a pesquisa de mestrado acerca dos materiais didáticos elaborados e publicados pelo Ministério de Educação –

²⁴ Expressão que sugere ampla igualdade entre todos os grupos que construíram o Brasil, mas ideologicamente guarda armadilhas que a caracteriza como uma “*modalidade de racismo*” (BASTIDE e FERNANDES, 1955). Nota utilizada pela autora em artigo encaminhado ao IARTEM 2012.

MEC, no esforço de possibilitar formação continuada aos docentes, no contexto de implementação da Lei 10.639/03.

Neste âmbito, pautar a Lei 10.639/03 é tratar diretamente de uma discussão acerca do currículo, já que a presente Lei altera a Lei 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação – LDB em seus artigos 26ª e 79B, instituindo a obrigatoriedade do ensino da cultura e história afro-brasileira em todas as modalidades, nas redes públicas e também privadas e em todo o currículo escolar. A Lei está posta para o conjunto da sociedade brasileira, pois conforme Coelho (2010), em pesquisa acerca das representações dos agentes da escola sobre os conteúdos étnicoculturais:

a pesquisa proposta não se resumiu à constatação de situações de preconceito, mas avança no sentido de tentar entendê-las como reflexo da prática docente. Da mesma forma, ela se distancia da produção bibliográfica, por não assumir discriminação e preconceito racial apenas como um desvio moral ou ético, mas como um problema de formação do qual a escola não pode se esquivar. (COELHO, 2010, p.9)

Superar o caráter de denúncia acerca dos preconceitos e discriminações e, seguindo Coelho, avançar para a compreensão da prática docente como elemento chave na perpetuação das representações que sustentam o tratamento distorcido destinado à diversidade, que percebe as diferenças como subproduto, desvio do padrão normativo. Buscar a superação deste” problema de formação” presente na educação de forma ampla, vincula-se a necessidade de uma revisão crítica a respeito da constituição do currículo que orienta a formação de gerações de educadores/as.

Etimologicamente, como destaca Silva (2004), a origem da palavra currículo vem do “latim *curriculum*, pista de corrida, podemos dizer que no curso dessa corrida que é o currículo acabamos por nos tornar é o que somos”.

Conforme o autor, mais importante que buscar as últimas definições de currículo, é interessante compreender quais questões fundamentais as teorias/discursos de currículo buscam responder. Estas respostas estão inseridas em três esferas: 1) Qual conhecimento deve ser ensinado? 2) O que educandos/as devem se tornar? ou Que tipo de ser humano a sociedade deseja formar? 3) Como garantir a hegemonia?

A primeira questão aborda a seleção dos saberes que devem ser eleitos para a composição do currículo. Neste ponto, percebemos o currículo como uma construção social, reflexo de uma historicidade, resultado de uma visão dominante ou dos esforços de resistência.

Raymond Williams, pensador e educador galês, com influência na Nova Esquerda e também na teoria cultural, desenvolveu o conceito de “tradição seletiva”:

A tradição seletiva cria, em um nível, uma cultura humana geral, em outro, o Registro histórico de uma determinada sociedade, e em um terceiro, o mais difícil de aceitar e avaliar, a rejeição de parte significativa do que foi outrora uma cultura viva. Dentro de uma dada sociedade, a seleção será regida por diversos interesses especiais, inclusive os de classe. (WILLIAMS, 2003, p. 60).

Considerando nosso contexto de discussão, cabe observar que tradição está sendo representada pelos currículos que orientam a educação brasileira?

Na segunda questão o pano de fundo está colorido pelas preocupações acerca da identidade. Conforme a origem etimológica da palavra currículo como “pista de corrida”, já citada anteriormente, nossa formação se dá na medida em que avançamos nesta pista. Uma formação individual, porém, também coletiva na medida em que segue de acordo com o modelo de sociedade vigente, considerando as manifestações dos conflitos presentes nesta estrutura social. Nas palavras de Silva:

Qual é o tipo de ser humano desejável terminado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizado nas teorias críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. (SILVA, 2004, p. 15)

E a terceira questão se vincula visceralmente às relações de poder presentes na possibilidade de definição dos conhecimentos selecionados como fundamentais ao currículo, saberes que devem ser perpetuados e transmitidos às novas gerações de forma universal. Conforme o próprio Silva:

Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. (SILVA, 2004, p. 16)

A articulação entre as categorias currículo e diversidade, constitui-se no esforço de questionamento e superação das teorias tradicionais, por novas perspectivas de educação presentes no desenvolvimento de teorias críticas e pós-críticas de currículo. Neste contexto, enquanto as teorias tradicionais se preocupam em transmitir um conhecimento inquestionável, as teorias críticas e pós-críticas, estão interessadas em questionar estes saberes transferidos à educação como cientificamente neutros e imparciais.

As teorias críticas possibilitaram a interrogação quanto à ideologia que mascara a luta de classes presente no seio do capitalismo, e por consequência, as relações sociais de produção e a necessidade de instrumentalizar o currículo com a possibilidade de conscientização, emancipação e libertação das classes populares. Este considerável avanço na concepção do currículo, guardava ainda alguns limites que foram exacerbados e questionados pelas teorias pós-críticas, que vincularam e problematizaram as relações entre saber, identidade de poder. (SILVA, 2004)

No desenvolvimento das teorias pós-críticas localizamos o território de acolhimento para as manifestações da categoria diversidade, contempladas entre os aspectos levantados por Silva (2004): “identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, Gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo.” (SILVA, 2004, p. 17)

Talvez a necessidade de reconhecimento no processo de formação da identidade, elaborado por Charles Taylor²⁵ e apresentado por Kabengele Munanga (2003, p. 44), justifique sem delongas a relação entre currículo e diversidade:

“A tese é de que nossa identidade é parcialmente formada pelo reconhecimento ou por sua ausência, ou ainda pela má percepção que os outros têm dela: uma pessoa ou um grupo de pessoas pode sofrer um prejuízo ou uma deformação real se as pessoas ou as sociedades que os rodeiam lhes devolvem uma imagem limitada, depreciativa ou desprezível deles mesmos. O não reconhecimento ou o reconhecimento inadequado pode causar prejuízo ou uma deformação de opressão, ao aprisionar alguns num modo de ser falso, deformado e reduzido” (TAYLOR, Charles. Multiculturalismo. Différence et Démocratie. Paris: Aubier, 1994, p.41 – 42).

²⁵ TAYLOR, Charles. Multiculturalismo. Différence et Démocratie. Paris: Aubier, 1994, p.41 – 42.

Na perspectiva apresentada, o reconhecimento é o elemento chave que pode atuar como elo entre as categorias currículo e diversidade, ambas construções culturais presentes na estrutura social e operantes no cotidiano humano como instrumentos de manutenção ou questionamento da ordem vigente.

A Negação da Diversidade na Formação do Brasil

Considerando o processo de construção do Brasil, a partir do encontro/desencontro dos grupos humanos que constituíram o que podemos chamar de matriz cultural brasileira, podemos destacar: povos nativos, generalizados eurocêtricamente como “indígenas”, termo que desconsidera toda sua diversidade cultural; os exploradores/colonizadores portugueses, que para esta terra vieram por escolha própria; e ainda, os diferentes povos africanos, também universalizados como negros, ou simplesmente africanos, expressões que invisibilizaram a pluralidade cultural que compunha os diversos povos africanos, que foram trazidos para cá na condição social de escravizados.

Apesar desta tríplice presença no processo de constituição do país, o que a história oficial registrou como fundamental à constituição da civilização brasileira foi a participação europeia, materializada na atuação da parcela numericamente minoritária “luso dominante”. (RIBEIRO, 2000)

No âmbito sociocultural, o elemento africano foi marginalizado, produzindo uma integração folclorizada (DEBRUN,1990). Condição que se aplica aos diferentes povos nativos (indígenas), que exige a superação desta construção de desigualdade simbólica e social, faz-se urgente, de forma particular, na formação de professores como objetivo primordial. Porém, pensando historicamente a dinâmica das organizações sociais, independente do contexto, onde existe a vontade de dominação paralelamente coexistem as forças de resistência, mesmo que não estejam dadas as condições para a superação da vigência repressora.

Contemplando perspectiva da resistência; retomando a categoria diversidade, e de forma específica a diversidade étnico-racial, objeto de estudo desta pesquisa, da qual esta investigação exploratória faz parte, e observando as relações raciais no Brasil:

Destacamos o primeiro intelectual brasileiro a se debruçar sobre a contribuição dos africanos à construção do Brasil, reconhecimento reivindicado pela Lei 10.639/03 e já naquele período fazia-se ouvir pela voz e pela escrita de Manoel Querino, um homem negro, nascido em 1851, que falava com propriedade sobre o tema, pois corajosamente enfrentava a cada dia a face escravocrata do Brasil da época. (SOARES, 2009, p.12)

Manoel Querino é apenas um dos representantes do movimento político negro a favor da abolição, da educação, visibilidade, reconhecimento e respeito à população afro-brasileira. Junto a seu nome podemos citar instituições que lutaram no mesmo intuito como: na década de 1930 Frente Negra Brasileira, Movimento Brasileiro contra o Preconceito, União Nacional dos homens de Cor, Associação José do Patrocínio, Movimento Afro-Brasileiro de Educação e Cultura. Na década de 1940 temos a fundação do Teatro Experimental do Negro, que motivou a criação do Comitê Democrático Afro-Brasileiro, que culminou na década de 1950 do 1º Congresso do Negro Brasileiro. (COELHO, 2010, p. 27). E muitas outras pessoas e instituições que continuam resistindo e imprimindo mudanças históricas.

No contexto de implementação da Lei 10.639/03, a categoria diversidade se apresenta como um instrumento conceitual que pode contribuir com a discussão étnico-racial no espaço acadêmico e escolar.

Problematizando o conceito de diversidade e avançando no debate para além das “diferenças observáveis a olho nu”, Gomes concebe a categoria de duas maneiras:

As diferenças são construídas culturalmente tornando-se, então, empiricamente observáveis; (GOMES, 2007)

As diferenças também são construídas ao longo do processo histórico, nas relações sociais e nas relações de poder. Muitas vezes, os grupos humanos tornam o outro diferente para fazê-lo inimigo, para dominá-lo. (GOMES, 2007)

Durante um longo período na história da humanidade o conceito de diversidade assumiu a segunda perspectiva apresentada por Gomes, a construção do outro como inimigo. No caso do Brasil em particular, mesmo depois de promulgada a abolição, extinção legal do sistema escravocrata, atendendo a condição necessária para a efetivação da República, num estado social de direitos.

O simbólico neste processo de construção social, ganha materialidade nas relações sociais pelo espaço e importância reservados a cada grupo humano na história do país. Esta seleção parcial e comprometida com os interesses dominantes, responde até hoje pela forte característica eurocêntrica²⁶, na maneira de tratar o conhecimento e de organizar o currículo educacional brasileiro. Desta maneira, partimos da diversidade cultural presente, não só em nossa sociedade, mas como elemento constituinte de nossa própria humanidade; para o monopólio ideológico das forças sociais que se querem hegemônicas.

Porém, no contexto pedagógico brasileiro, a partir da década de 90, questionamentos acerca das diferenças vem ganhando espaço e visibilidade, constituindo assim um campo de disputa.

Consciência histórica e o conceito de diversidade como categoria histórica

O desafio de conviver com a diferença alcança na sociedade capitalista ocidental e de forma particular, na sociedade brasileira, edificada num processo de colonização caracterizado pelo grande latifúndio, escravismo, patriarcalismo, capitalismo tardio e exclusão, um nível de tensão extremo expresso em diferentes manifestações de violência. Desde a folclorização da contribuição do afrodescendente e do nativo na construção do país, passando diretamente pela violência física, aproximando-se de uma expressão eugenista na relação com os dois grupos citados, e culminando na desigualdade sócio-racial que caracteriza o Brasil.

Este panorama encontra suporte teórico nas palavras de Gomes (2007):

Não podemos esquecer que essa sociedade é construída em contextos históricos, socioeconômicos e políticos tensos, marcados por processos de colonização e dominação. Estamos, portanto, no terreno das desigualdades, das identidades e das diferenças. (GOMES, 2007, p. 22)

Neste contexto, GOMES (2007) sintetiza a constituição da categoria diversidade em um campo de disputa entre duas concepções: 1) A construção da diferença percebendo o outro como

²⁶ O conceito de eurocentrismo se vincula a uma espécie de doutrina que compreende a história da humanidade a partir da experiência europeia, outros grupos humanos, são de acordo com esta corrente de pensamento, percebidos como exóticos e encaradas de maneira xenofóbica. Muitas vezes este conceito é substituído pela expressão ocidentalismo. (SOARES, 2009, p.25)

inimigo, desvio do padrão, inferior, concepção presente no passado/legado eurocêntrico; 2) Diversidade enquanto elemento constitutivo de nossa humanidade, perspectiva criada pelos Movimentos Sociais na condição de “sujeitos políticos”, na dinâmica de resistência em enfrentamento às elites dominantes.

Percebemos aqui a gerência da construção histórica operando nas relações sociais, e a necessidade de reorientação das práticas excludentes. De um lado, o peso da construção eurocêntrica, e de outro, o esforço de resistência buscando a ressignificação do conceito em foco.

Esta pesquisa busca a aproximação da categoria diversidade, enquanto problema histórico, ao conceito de consciência histórica, elaborado por Rüsen, para tanto, apresentamos a concepção do autor:

(...) se entende por consciência histórica a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo. (RÜSEN, 2001, p. 57).

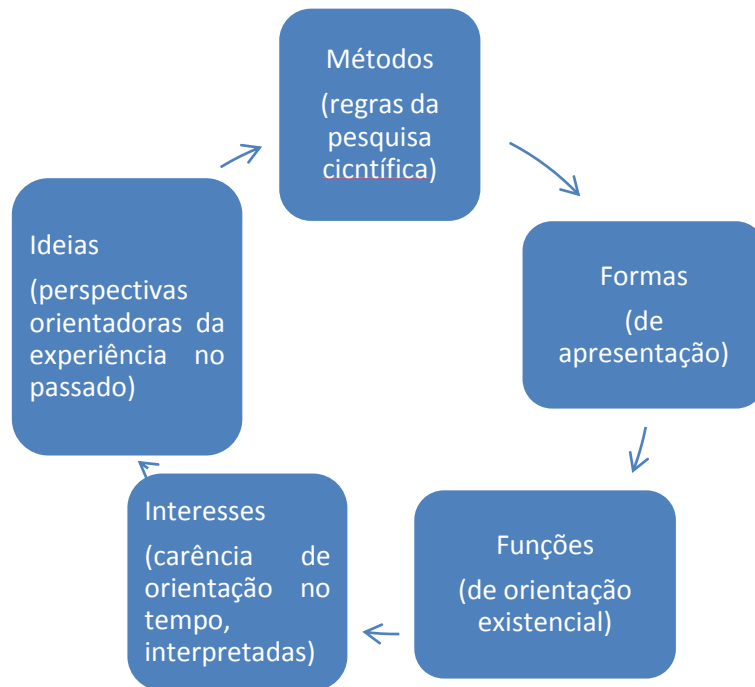
Rüsen utiliza a localização temporal como possibilidade de reorientação da “vida prática”. Neste sentido, o ponto de partida é o presente, a fundamentação de um avanço no processo de consciência histórica está no passado, numa apropriação do passado que possibilite um reinterpretação do presente, resultando em ressignificações do presente e possibilidades de novos sentidos históricos.

Buscando esta articulação entre diversidade e consciência histórica encontramos ou construímos, possíveis diálogos considerando:

- Diversidade como ponto de partida, uma carência de orientação social, no contexto acadêmico e escolar, portanto, também curricular;
- Diversidade cultural como contraposição ao referencial eurocêntrico;
- Diversidade como possibilidade de (re)orientação existencial, tendo por base o direito à diferença.

Os aspectos apresentados acima posicionam a categoria diversidade como um problema histórico, que por consequência pode ser tratado pela educação histórica no campo de construção

da consciência histórica. Para melhor compreender a diversidade como problema histórico, utilizaremos a Matriz Disciplinar de Rüsen incluindo a categoria diversidade para visualização das possibilidades. Desta maneira, a primeira imagem apresenta a Matriz Curricular na íntegra e a segunda a categoria histórica enquadrada na estrutura.



Rüsen apresenta cinco momentos: interesses, ideias, métodos, formas de apresentação e funções orientadoras, veremos de forma específica qual a possibilidade particular para a categoria diversidade.



A articulação entre as categorias diversidade e consciência histórica, possibilita aproximações com a experiência brasileira, na busca de uma “orientação temporal”, que contemple de forma igualitária os grupos presentes na formação do Brasil. Possibilitando ainda, referenciais positivos para a construção, por parte dos/as educandos/as, de identidades individuais conscientes e orgulhosas de seu pertencimento étnico-racial, e do corpo docente, a fundamentação teórica para o desenvolvimento da crítica que pode desencadear num “tratamento pedagógico para a diversidade” e o avanço ou transformação de sua prática pedagógica.

Análise da Obra - Processo de Composição do Texto

A publicação *Indagações sobre Currículo*, na qual consta o texto de Nilma Lino Gomes, *Currículo e Diversidade*, foi publicada no ano de 2007, como parte de uma coleção que contempla cinco eixos de discussão, materializados em cinco cadernos, a saber: 1) Currículo de Desenvolvimento Humano; 2) Educandos e educadores: seus Direitos e o Currículo; 3) Currículo Conhecimento e Cultura; 4) Diversidade e Currículo e 5) Currículo e Avaliação.

O Conjunto da obra é resultado da união de esforços do Grupo de Trabalho Currículo e de pesquisadores identificados com os eixos acima citados. O processo de constituição contou com um primeiro momento em que profissionais da educação indicados pelas instituições, UNDIME, SEESP/MEC, CONSED, SECAD/MEC, CONPEB/MEC, REDE/MEC, refletiram e responderam ao questionamento: que interrogações sobre currículo deveriam constar em texto sobre esse tema?

O processo continuou com a leitura e crítica de um texto elaborado pelo GT Currículo e a busca de possíveis respostas para o questionamento: como os textos respondem às interrogações levantadas? A preparação final do documento se deu num seminário realizado em Brasília, executado em novembro e dezembro de 2006, e intitulado “Currículo em Debate”, o evento contou com a participação de 150 pessoas.

A obra responde e abre novas questões, próprias do contexto de “implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos e da divulgação dos documentos consolidados na Política Nacional de Educação Infantil”. (MEC, SEB, 2007, p. 5). Neste sentido, a publicação localiza-se no Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental – DPE, articulado à Secretaria de Educação Básica – SEB, do Ministério da Educação.

O resgate do processo de constituição da obra busca vincular o caráter coletivo de composição do texto, com a construção da necessidade e possibilidade de diálogos entre instituições, secretarias municipais e estaduais e os/as profissionais da educação presentes no espaço da escolar.

O que observar?

Alguns objetivos foram elencados no processo de análise da obra Indagações sobre Currículo, a saber:

- Verificar se obra contribui para a fundamentação e apreensão da categoria diversidade;
- Averiguar se a obra foi constituída na perspectiva de possibilitar a interlocução com docentes e que perfil de docentes;

- Verificar se esta publicação oficial acerca da temática diversidade, voltada para a formação continuada de docentes, pode contribuir para a constituição de novos sentidos históricos;
- Situar o material na construção do campo teórico constituído pelo MEC na implementação da Lei 10.639/03;
- Motivar um movimento de ressignificação da presença da população afro-brasileira, na construção material e imaterial de nosso país.

Considerações parciais

A obra possibilita a formação teórica parcial e genérica acerca da categoria diversidade, conceituando-a de forma ampla, considerando aspectos como: diversidade biológica; cultural; a luta política pelo direito à diversidade; conhecimentos; ética; organização dos tempos e espaços escolares rentes momentos e currículo. Elaborada, porém, para fundamentar o processo de construção de novos referenciais teóricos que contemplem “o uno e o múltiplo” nas práticas educativas, numa perspectiva mais heterogênea e democrática, considerando neste contexto a implementação da Lei 10.639/03. O texto não apresenta uma revisão bibliográfica acerca do conceito de diversidade, elemento necessário para uma apreensão pedagógica que dê conta de perceber os diferentes momentos históricos e políticos na constituição da categoria e de seu campo conceitual.

Indagações sobre Currículo: Diversidade e Currículo, apresenta-se como uma produção geradora do debate, de um lado, busca a interlocução com o corpo docente das escolas, por outro, não fundamenta o debate na dinâmica pessoal/ individual, mas na organização coletiva de docentes que estudam a diversidade como possibilidade de avanços no processo de consciência histórica, e transformações em suas práticas pedagógicas. Neste sentido, o estado do Paraná conta com as Equipes Multidisciplinares, e o município de Curitiba com as Comissões Étnico-Raciais, coletivos constituídos no intuito de efetivar a Lei 10.639/03 no espaço escolar.

A análise nos possibilita perceber que Gomes, buscou conceituar a categoria diversidade de forma ampla, contemplando os diferentes segmentos e sujeitos que constituem o que

tradicionalmente tratamos por diversidade. Convidando-nos à reflexão, situa toda a espécie humana como componente da diversidade biológica e dentro deste âmbito as diferenças constituídas historicamente, e porquê históricas construções culturais e portanto humanas. Neste contexto, apresenta a luta política pelo direito à diversidade, tarefa desempenhada pelos movimentos sociais na condição de “sujeitos políticos” e aqui o conhecimento acerca das relações étnico-raciais, tema que tratado no campo da consciência histórica no processo de implementação da Lei 10.639/03, e no movimento de formação continuada de docentes pode possibilitar avanços individuais na construção da consciência genética, forma mais elaborada de consciência histórica e visão de mundo, que possibilita a autonomia e a reorientação de sujeitos e da própria história nacional.

Articulando currículo e diversidade, a obra em questão destaca a preocupação com o desenvolvimento de um “tratamento pedagógico para a diversidade”²⁷, esta expressão; relaciona-se diretamente à restituição da ética no âmbito da educação. Neste sentido, Gomes (2007, p. 33) argumenta: “Discutir a diversidade no campo da ética significa rever posturas, valores, representações e preconceitos que permeiam a relação estabelecida com os alunos, a comunidade e demais profissionais da escola.” A autora continua, lembrando que: “A relação entre ética e diversidade nos coloca diante de práticas e políticas voltadas para o respeito às diferenças e para a superação dos preconceitos e discriminações.”

Portanto atender à demanda acerca da diversidade na educação, pressupõe uma revisão crítica quanto a função social da educação; sua relação com o sistema social vigente, assim como os diferentes sujeitos que compõe de forma acomodada ou resistente, o cotidiano devir histórico, promovendo a manutenção ou superação das desigualdades sócio raciais.

Uma crítica que se faz necessária, não somente ao texto de Gomes, mas de forma ampla ao conjunto dos cinco cadernos que constituem a obra *Indagações sobre Currículo*, fundamenta-se dialeticamente numa das virtudes do trabalho, a busca de interlocução com os docentes, no sentido da continuidade das reflexões acerca do conceito de diversidade no interior da escola.

²⁷ Sobre o desenvolvimento de um tratamento pedagógico para a diversidade ver: PETRONILHA, 2002 e 2004; GOMES, 2004; CAVALLEIRO, 2005.

Seguindo esta perspectiva a obra está permeada por perguntas, porém, não apresenta espaços de retorno das discussões realizadas. Encaminhamento que rompe com o processo de elaboração coletiva da obra.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, Outubro, 2004.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo In: Ricardo Henriques. (Org.). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal no. 10.639/03**. Ed. Brasília: SECAD/MEC, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo, Contexto, 2003.

DEBRUM, Michel – **A Identidade Nacional Brasileira**; Estud. av. vol.4 no.8 São Paulo Jan./Apr. 1990. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141990000100004>

GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **Cotidiano escolar, livros didáticos e formação docente**. In: FONSECA, Selva Guimarães; JUNIOR, Décio Gatti (orgs.). **Perspectivas do Ensino de História: Ensino, Cidadania e Consciência Histórica**. Universidade Federal de Uberlândia. Editora: EDUFU, 2010, p. 361-371.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre Currículo: Diversidade e Currículo**. Orgs. BEAUCHAMP, Jeanete. PAGEL, Sandra Denise. NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMES, Nilma Lino .; SILVA, Petronilha. B. G. e. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferenças presentes na escola.** 1999. Artigo publicado no site: www.mulheresnegras.org/nilma Acessado em: 28/08/2008.

_____. **A mulher negra que vi de perto;** o processo de construção da identidade racial de professoras negras, Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

_____. Práticas pedagógicas e questão racial: o tratamento é igual para todos/as? In: Margareth Diniz; Renata Nunes Vasconcelos. (Org.). **Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores.** Belo Horizonte, 2004, p. 80-108.

GOMES, Nilma Lino (Org.); OLIVEIRA, Fernanda Silva de (Org.). **Identidades e Corporeidades Negras:** Reflexões sobre uma experiência de formação de professores (as) para a diversidade étnico-racial. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 296 p.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. e. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas políticas. **Educação e Pesquisa.** São Paulo: v.29, n.1, jan./jun. 2003.

RIBEIRO, Neli Góes. CARDOSO, Paulino de Jesus F. **Racismo, Multiculturalismo e Currículo escolar.** In LIMA, Ivan Costa. ROMÃO, Jeruse. (orgs.) Negros e Currículo. Publicação do Núcleo de Estudos Negros – NEN, Florianópolis, 1997, p.39.

MUNANGA, Kabengele. **Algumas Considerações sobre Diversidade e Identidade Negra no Brasil.** In RAMOS, Marise Nogueira. ADÃO, Jorge Manoel. BARROS, Graciete Maria Nascimento. (orgs.). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Programa Diversidade na Universidade, 2003, p. 35.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / SECRETARIA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **Orientações e Ações para a Educação das Relações étnico-Raciais,** Brasília: SECAD, 2006.

RUSEN, J. **Razão Histórica: teoria da história: Fundamentos da Educação Histórica.** Brasília: editora Universidade de Brasília, 2001, p. 57.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **Formação da Consciência Histórica de Alunos e Professores e o Cotidiano em Aulas de História**

SILVA. Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, Lucilene Aparecida. **Construir a Diversidade Brincando: como os jogos podem contribuir no debate étnico-racial no espaço escolar.** Monografia apresentada como critério

conclusão do Curso de Pós Graduação: História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, Educação e Ações Afirmativas, da Faculdade de Humanas da Universidade Tuiuti do Paraná.

WILLIAMS, Raymond. **La larga revolución.** Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O PROFESSOR E AS EXPECTATIVAS CURRICULARES

Marcos Roberto Barbosa²⁸
marcos_seed@yahoo.com.br

Resumo: De natureza qualitativa (FLICK, 2009, STAKE, 2011) o presente artigo tem como objetivo analisar como um grupo de docentes de História que atuam com no ensino fundamental e médio em escolas estaduais de Campo Largo/PR formula suas metodologias à luz das perspectivas de ensino e aprendizagem presente no currículo. O documento curricular defende que o trabalho pedagógico dos professores tem como finalidade a formação do pensamento histórico dos alunos por meio da consciência histórica. (PARANÁ, 2008) Para isso sugere a utilização em sala de aula dos métodos da investigação histórica articulados pelas narrativas históricas dos sujeitos. Esta perspectiva de ensino e aprendizagem corrobora com os pressupostos teórico-metodológicos da Educação Histórica, (RÜSEN, 2001, 2006, 2010, 2012, LEE, 2006) também denominados como cognição histórica situada (SCHMIDT, 2004, 2009a, 2009b) trazendo procedimentos metodológicos para o currículo desvinculados de referenciais que remetem a uma “transposição didática” (CHEVALLARD, 1997) que procura adaptar o saber histórico científico em saber histórico escolar. Fundamentado nos referenciais teórico-metodológicos do “estruturismo metodológico” (LLOYD, 1995) a investigação utilizou-se de questionários e entrevistas (BRANDÃO, 2010, DUARTE, 2002), aplicadas a quatro professores. Os resultados indicaram que a maioria dos professores mantém procedimentos metodológicos que estão afastados de uma perspectiva de cognição histórica situada e dos referenciais sugeridos pelo currículo.

Palavras-Chave: Currículo, Cognição Histórica Situada, Consciência Histórica.

INTRODUÇÃO

Com base nas reflexões de Jörn Rüsen (2001) acerca das funções didáticas do conhecimento histórico, os estudos sobre a cognição histórica situada têm contribuído para

28 Professor de História da Rede Privada (Colégio SanMarco. Ens. Fund. e Médio) e da Rede Pública Estadual (Colégio Estadual D. Pedro II. Ens. Fund. e Médio) em Campo Largo/PR. Licenciatura Plena em História (2006) pela Universidade Tuiuti do Paraná e mestrado em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná, (2012).

superação da dicotomia entre teoria da história e práticas escolares, pois, os problemas didáticos são tratados como questões circunscritas à ciência da história. “A didática da história se situa nessa relação direta com a ciência da história, na medida em que se concebe como ciência do aprendizado histórico e não como ciência da transmissão do conhecimento histórico produzido pela ciência da história”. (RÜSEN, 2012, p.16).

A partir das discussões de Rüsen, acerca da especificidade da Didática da História, autores como Schmidt (2004, 2009a, 2009b), Urban (2009), Silva (2012) têm problematizado em suas investigações as diferenças entre a aprendizagem histórica no contexto escolar, que se expressam através das perspectivas da transposição didática e da Educação Histórica. A perspectiva da Educação Histórica difere da forma da “transposição didática” do conhecimento histórico em conhecimento histórico escolar.

O conceito de transposição didática foi utilizado na perspectiva delineada pelo matemático Ives Chevallard (1997). Esse autor defende que o conhecimento vinculado à escola apresenta uma natureza própria. O conhecimento escolar é diferente de outras formas de conhecimento, como o conhecimento do senso-comum ou conhecimento científico elaborado nas academias. Nessa perspectiva, o conhecimento torna-se escolar mediante o processo de transposição didática, operado pelo processo de transformação do conhecimento acadêmico em conhecimento escolar (tornado possível de ser ensinado), que é o que lhe define a natureza específica. A proposta da transposição didática da História tomou como referência, sobretudo, os fundamentos pedagógicos e psicológicos. Esse aspecto pode ter contribuído para o distanciamento entre a história ciência e história escolar.

Situando-se no interior desse debate, pretende-se nesse artigo apresentar os resultados parciais de uma pesquisa²⁹, cujo objetivo é compreender como um grupo de professores de História do Ensino Fundamental, do município de Campo Largo-PR³⁰ concebe suas metodologias de ensino à luz das exigências das Diretrizes Curriculares Estaduais (PARANÁ, 2008), especificamente, como colaboram com a formação da consciência histórica de seus alunos. A

29 Trata-se de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná, defendida em dezembro de 2012 com orientação do Profº Drº Geyso Dongley Germinari (UTP, LAPEDUH/UFPR) cujo título é: *A cognição histórica situada: orientações curriculares e metodologias de professores na educação básica*.

30 Município localizado na região metropolitana de Curitiba, Estado do Paraná.

pesquisa de cunho qualitativa (FLICK, 2009; STAKE, 2011) utilizou questionários padronizados e entrevistas semiestruturada para coleta de dados. (BRANDÃO 2010; DUARTE 2002).

As Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná destaca que o processo de ensino/aprendizagem de História,

[...] fundamenta-se em uma cognição situada, ou seja, nas idéias prévias dos estudantes e dos professores, advindas do contexto de suas experiências e de seus valores culturais, devem ser reestruturadas e sistematizadas a partir das idéias ou dos conceitos que estruturam as disciplinas de referência. (PARANÁ, 2008, p. 29).

No que diz especificamente ao ensino de História, as orientações arroladas nas diretrizes defende que,

O trabalho pedagógico com os conteúdos estruturantes, básicos e específicos tem como finalidade a formação do pensamento histórico dos alunos por meio da consciência histórica. Isso se dá quando o professor e alunos utilizam em sala de aula e nas pesquisas escolares, os métodos da investigação histórica articulados pelas narrativas históricas desses sujeitos. Assim, os alunos perceberão que a História esta narrada em diferentes fontes (livros, cinema, canções, palestras, relatos de memória, etc), sendo que os historiadores se utilizam destas fontes para construírem suas narrativas históricas. (PARANÁ, 2008, p. 68)

Esta perspectiva, presente no documento fundamenta-se na teoria da consciência histórica, desenvolvida pelo filosofo da história Jörn Rüsen, para este pensador a consciência histórica é o conjunto “das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência” da mudança temporal “de seu mundo e de si mesmo, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”, expressa pela narrativa histórica, como destaca as Diretrizes Curriculares,

A narrativa histórica torna presente o passado, sempre uma consciência de tempo na qual o passado, presente e futuro formam uma unidade integrada, mediante a qual, justamente constitui-se a consciência histórica. [...] constitui-se mediante a operação, genérica e elementar da vida prática, do narrar, com a qual os homens orientam seu agir e sofrer no tempo. Mediante a narrativa histórica, são formuladas representações da continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo, instituidoras de identidade, por meio da memória, e inseridas como determinação de sentido no quadro de orientação da vida prática humana. (RÜSEN, 2001, p. 65, 66-67 *apud* PARANÁ, 2008, p. 57).

Assim, o aprendizado histórico está relacionado diretamente à capacidade inerente aos seres humanos de orientar-se no tempo, ou seja, à consciência histórica. Desta forma, a aprendizagem volta-se ao processo que ocorre no pensamento dos sujeitos que, na vida prática, efetivam uma movimentação das três expressões temporais, (passado, presente e futuro), com o intuito de interpretar o presente a partir da experiência no tempo e projetar ações referentes ao futuro.

Conforme Rüsen (2006, p. 16) “a aprendizagem histórica é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica”. Está articulado ao modo como a experiência do passado é vivenciada e interpretada de maneira a fornecer uma compreensão do presente e a construir projetos de futuro. De acordo com Rüsen (2001, p. 154) é na narrativa histórica que o pensamento histórico se expressa, “o narrar passou a ser a práxis cultural elementar e universal da constituição de sentido expressa na linguagem”.

Para o autor “os princípios e as formas do pensamento histórico, determinantes da história como ciência, são os mesmos que direcionam o saber histórico à formação, que lhe conferem um valor formativo”. (RÜSEN, 2010, p. 101).

Nesse sentido, a formação que é um modo de recepcionar esse saber, de lidar com ele, de tomar posição quanto a ele, de utilizá-lo não é privilégio dos profissionais da História, isto é, dos historiadores; é característica de todos os que desejam ou precisam efetivar sua compreensão do mundo e de si, da orientação da vida prática, em um determinado nível cognitivo.

Nessa direção, as Diretrizes Curriculares destacam que

“[...] a aprendizagem histórica se dá quando os professores e alunos investigam as idéias históricas. [...] A partir delas a aprendizagem histórica configura a capacidade dos jovens se orientarem na vida e constituírem uma identidade a partir da alteridade”. (BARCA, 2000 *apud* PARANÁ, 2008, p. 57)³¹.

A perspectiva de aprendizagem histórica presente no currículo corrobora com as perspectivas da área de pesquisa denominada “Educação Histórica”, cujo foco é a investigação

31 A referência completa da citação de Isabel Barca, presente nas diretrizes é: BARCA, I. *O pensamento histórico dos jovens: idéias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica*. Braga: Universidade do Minho, 2000.

das ideias históricas em contextos de escolarização, caracterizada por uma cognição histórica situada.

COGNIÇÃO SITUADA E APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Os pressupostos teóricos para análise da aprendizagem histórica partem da natureza do conhecimento histórico e a metodologia de pesquisa desenvolve apreciações das ideias que sujeitos manifestam sobre a História. A partir desse referencial teórico-metodológico investiga-se a chamada cognição histórica situada, ou seja, a cognição situada na ciência histórica.

O estudo da cognição histórica situada distancia-se das análises da aprendizagem referenciadas nos princípios da psicologia científica, campo de estudo que elaborou uma categorização do pensamento em estágios de desenvolvimento cognitivo, os quais são caracterizados por determinadas atividades mentais que o indivíduo consegue realizar no decorrer das diversas faixas etárias do seu processo de desenvolvimento.

Schmidt (2009b, p. 30) destaca, a relevância das teorias psicológicas para compreensão das relações professor - aluno e o conhecimento estabelecido nos processos de ensino e aprendizagem ocorridos na escola. Contudo, a autora chama a atenção para especificidade da cognição histórica situada:

É necessário destacar o significado das teorias psicológicas e de suas categorias nos processos de aprendizagem de crianças e jovens, particularmente na importância que tais fundamentos têm para as mediações didáticas que ocorrem durante a relação entre ensino e aprendizagem em aulas de História. No entanto, é fundamental destacar que tais categorias não dizem respeito à específica cognição histórica, a qual pode ser designada de cognição histórica situada na ciência histórica.

É importante ressaltar que os estudos sobre as especificidades da cognição histórica vêm tornando-se conhecidas desde a década de 1970, influenciados, principalmente, pelo debate sobre a relação entre Ciência Histórica e Didática da História realizado pela historiografia alemã. Jörn

Rüsen (2006), um dos expoentes do debate, compreende a Didática da História como uma parte integral da Ciência Histórica.

A noção defendida por Rüsen (2006) contrapõe a opinião padrão sobre Didática da História, como disciplina responsável pela formação metodológica de professores de História para que esses sejam capazes de realizar a mediação entre a história acadêmica e a história escolar. Nessa perspectiva, a Didática da História assume um caráter normativo e técnico, externo à epistemologia da História (URBAN, 2009). “Esta opinião é extremamente enganosa. Ela falha em confrontar os problemas reais concernentes ao aprendizado e educação histórica e concernentes à relação entre didática da história e pesquisa histórica”. (RÜSEN, 2006, p. 8)

O debate em torno das relações entre a Ciência da História e suas funções didáticas, especialmente as questões acerca da aprendizagem histórica “[...] deram origem às pesquisas que, por sua vez, têm buscado fundamentar a problemática da cognição histórica na própria epistemologia da História, as quais enfatizam a necessidade de conhecer o pensamento histórico de alunos e professores” (CAINELLI; SCHMIDT, 2011, p.11), denominadas investigações em Educação Histórica ou em Cognição Histórica Situada. Nessa perspectiva, o passado e o presente precisam ser interpretados com base em evidências históricas, que podem ser construídas pelo indivíduo, a partir da relação com diferentes fontes.

Segundo Schmidt e Barca (2009, p. 12):

Assim, um conhecimento da História baseado nas diretrizes da Educação Histórica admite a pluralidade das interpretações sobre o passado, buscando compreender as idéias históricas dos jovens e crianças. Há preocupação em realizar uma intervenção cognitiva adequada, a partir do trabalho com fontes históricas, análise e produção de narrativas históricas, entre outras tarefas, tendo como objetivo uma progressão do saber histórico nos jovens e nas crianças, à luz do conhecimento científico e articulando às necessidades de compreensão da realidade social.

A formação do pensamento histórico através da consciência histórica é tornada possível quando professores e alunos utilizam em sala de aula os métodos da investigação histórica partindo das narrativas dos mesmos

Tal perspectiva contrapõe a ideia da história como uma “verdade única” fundamentada em uma “única narrativa” e reforça a experiência e a interpretação dos sujeitos através de suas próprias narrativas. Assim os alunos podem compreender que a História está narrada em

diferentes fontes (livros, canções, palestras, relatos de memória, etc), sendo que os historiadores se utilizam destas fontes para construir suas narrativas históricas. Percebe-se que a concepção de ensino e aprendizagem de História presente no currículo vincula-se a uma Didática da História, conforme defende Jörn Rüsen (2006).

ANALISANDO METODOLOGIAS DOS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO.

Os dados obtidos dos questionários e entrevistas revelaram aspectos que trazem uma dimensão dos referenciais que moldam as concepções metodológicas dos professores sujeitos desta investigação.

Tomou-se como parâmetro de análise as informações obtidas através de três tópicos específicos, fundamentados na concepção de ensino de aprendizagem de História sugerida nas diretrizes, como referencial para a investigação, e numa perspectiva da cognição histórica situada. O primeiro tópico objetivou saber se o professor tem o hábito de investigar as idéias prévias dos estudantes quando do início de um conteúdo. No segundo aprofundam-se questões relacionadas às metodologias utilizadas pelos docentes em sala de aula e no terceiro investigamos as ações dos professores em torno do trabalho com as fontes históricas em sala de aula. Dos quatro professores sujeitos desta investigação apenas um trouxe referências que remetem a presença de elementos de uma cognição histórica situada em suas ações metodológicas.

No estudo exploratório realizado através do questionário os professores responderam pergunta que buscava saber “qual o ponto de partida estabelecido pelo professor em relação aos alunos quando do início de um tema ou conteúdo a ser trabalhado em sala de aula”, com objetivo de saber se o professor tem por hábito a investigação das idéias prévias dos estudantes. Em relação ao primeiro tópico de análise os depoimentos dos professores³² foram:

Questionamentos relacionados ao cotidiano dos alunos, ou algo conhecido por eles. (P1)

32 Para resguardar a identidade dos entrevistados nesta investigação usamos as siglas P1, P2, P3, P4, (Professor 1, Professor 2, Professor 3, Professor 4).

O conhecimento prévio dos alunos em relação ao tema e suas implicações. Normalmente o afunilamento de perguntas partindo da mais básica para mais específicas tem sido satisfatório para constatação do nível de conhecimento do educando. (P2)

Trabalhar com os conceitos teóricos, partindo da experiência dos alunos. (P3)

Investigação das idéias prévias sobre o que os alunos sabem a respeito do conteúdo. Ideias vinculadas ao contexto da experiência dos alunos. Aula expositiva dialógica com organização de organogramas e esquemas no quadro de giz. (P4)³³

Percebe-se que todos os professores relatam que o ponto de partida para o início de um tema ou conteúdo, parte de uma atitude metodológica que busca saber as idéias que os jovens trazem sobre um determinado conhecimento.

Nesse sentido, a preocupação dos professores em conhecer os conhecimentos preexistentes ou tácitos dos discentes remete a uma cognição situada como ponto de partida para as ações metodológicas dos docentes. Tal constatação corrobora com estudos e pesquisas sobre a ciência da aprendizagem que defendem que um dos marcos da aprendizagem contemporânea é a ênfase na aprendizagem como entendimento. (BRANSFORD, BROWN; COCKING, 2007). Nessa perspectiva, torna-se importante levar em conta os conhecimentos, habilidades, crenças e conceito prévios ou tácitos que os alunos trazem para a escola, relacionadas a cada conhecimento a ser aprendido, isso pode influenciar de maneira significativa o modo como os alunos percebem, interpretam e organizam sua aprendizagem. (BROWN; COLLINS; DUGUID, 1989).

Ao serem indagados sobre a origem deste tipo de procedimento metodológico em suas ações os professores (P1, P2, P3 e P4) afirmaram que tiveram conhecimento destas práticas quando da formação inicial; todavia, o professor (P4), acrescentou o seguinte relato:

[...] Uma experiência interessante, acho que em 2008, a secretaria esteve no município com professores que ministraram oficinas que discutiam as diretrizes curriculares. Esta experiência trouxe maior compreensão sobre o que as

33 Concedido pelos professores para fins de pesquisa.

diretrizes pretendiam com o ensino de história. Nestas oficinas foram desenvolvidas análises de diferentes fontes históricas tendo como ponto de partida a investigação das idéias que os estudantes tinham a respeito do tema a ser abordado. Nas oficinas foram tratados os conteúdos sobre os movimentos messiânicos, o trabalho com a história em quadrinhos com música. [...] foram utilizados, textos de historiadores, fontes primárias, e o professor elaborava questões fundamentado-se nas ideias dos alunos, que deveriam produzir sua próprias interpretações. [...] Achei muito interessante, um pouco difícil, envolve muita pesquisa do professor e dos alunos, e preocupação que nos temos com outras situações, como indisciplina, turmas grandes. [...] Procurei saber o que alunos sabiam sobre os temas tratados em sala de aula então iniciei escrevendo no quadro de giz o tema e em seguida perguntava aos alunos o que sabiam a respeito, todas as idéias eram anotadas e assim era possível ter uma dimensão sobre o que sabiam. Com o tempo fomos elaborando organogramas, ou tópicos com estas idéias. [...] percebi que no ensino fundamental os alunos interagem com muita vontade, me perguntavam nos corredores qual seria o próximo conteúdo, com certeza para poderem vir com idéias mais inteligentes que os colegas, eles gostam é um desafio, querem estar à frente dos colegas [...] (P4) ³⁴

Neste depoimento é possível perceber a importância dos investimentos na formação continuada, como ressalta Silva (2012), pois a experiência que relatou se trata dos Itinerantes (DEB Itinerantes)³⁵ realizados durante os anos de 2007, 2008 e 2009, que priorizou a implementação das Diretrizes, sendo desenvolvido oficinas, cujo quais foram apresentados a concepção de ensino e aprendizagem sugeridas pelas DCE. As oficinas citadas pelo docente (P4) em seu relato, isto é, as histórias em quadrinhos, os movimentos messiânicos, e uso da música, foram intermediados através de um procedimento metodológico denominado Unidade Temática Investigativa inicialmente desenvolvida por Barca (2004) e depois por Fernandes³⁶ (2008).

Sobre os encaminhamentos metodológicos que se constitui como segundo parâmetro de análise desta investigação, os professores relataram que,

Aulas expositivas, sempre partindo do conhecido, relacionando o passado com o presente, e a realidade dos alunos, problematizando o dia a dia e a os porquês das coisas. (P1)

34 Concedido pelo professor para fim de pesquisa.

35 Departamento de Ensino Básico da Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

36 Segundo Fernandes (2008, p. 11) a *Unidade Temática Investigativa* toma como parâmetro a seguinte organização: a) definição de temática, conforme Diretrizes Curriculares; b) preparação da Investigação dos Conhecimentos Prévios, tendo por base os objetivos de ensino; c) aplicação da Investigação junto aos alunos; d) categorização e análise, pelo professor; e) problematização junto aos alunos; f) intervenção pedagógica do professor (interpretação e contextualização de fontes); g) produção de comunicação pelos alunos (narrativa história em quadrinhos, jornal, charge, paródia e outros); h) aplicação de instrumento de meta cognição; i) guarda de algumas produções dos alunos e reflexões do professor na biblioteca escolar.

Durante a transposição didática percebi a dificuldade dos alunos em relação às estruturas do conhecimento, a base. Desta forma, dentro de uma linearidade opere as mais variadas metodologias como, por exemplo, a micro história, reforçando a importância do conhecimento das relações entre indivíduos antes de grandes sistemas. (P2)

Aulas expositivas, algumas discussões e debates sobre textos e filmes, adaptadas do conteúdo histórico para facilitar a compreensão dos alunos. (P3)

Tomo as idéias prévias como referencial para o desenvolvimento do tema a ser abordado. Geralmente utilizo da aula expositiva desenvolvida através da mediação baseada naquilo que acredito que os alunos estão tendo dificuldades, assim busco auxiliar a superação destas dificuldades através da problematização de suas leituras utilizando a confrontação de textos, com atividades que visam intermediar a construção do conhecimento de determinado tema ou conteúdo. Tarefas e atividades que instiguem o hábito da investigação do aluno, no sentido de obter informações que atestem suas interpretações, ou que atestem o tempo histórico do fato ou fenômeno social. Nesse sentido tais tarefas visam verificar como o aluno entendeu os conteúdos, mais também como compreende as noções da história, do tipo, continuidades, descontinuidades das evidências encontradas. (P4)³⁷

O relato dos professores (P1), (P2), (P3) aproxima-se de práticas que remetem a uma didatização da História, pois contém elementos de uma transposição didática na perspectiva de um conhecimento já dado e adaptado ao aluno. O relato do professor (P1) afirma que procura relacionar o passado com o presente a partir do conhecido, isto é, das ideias tácitas dos estudantes. Tal perspectiva, se distância em parte, da perspectiva advinda da transposição didática, no entanto, relacionar o passado com o presente e não presente com o passado indica uma perspectiva de ensino e aprendizagem que remete aos pressupostos do conceito atribuído a Chevallard (1997).

Dos quatro docentes sujeitos desta investigação um não citou a aula expositiva como prática desenvolvida em sala de aula. A aula expositiva constitui-se numa importante maneira para o ensino realizado em sala de aula. Segundo Cainelli e Schmidt (2009, p. 38-39) as principais maneiras “são a *aula* ou a *exposição magistral*, a *aula* ou a *exposição dialogada*, e a *aula* ou *exposição construtivista*.”³⁸

37 Concedido pelos professores para fins de pesquisa.

38 Tais perspectivas foram analisadas por Audigier, 2011 *apud* Cainelli; Schmidt (2009a, p 38 - 39). A referência citada no livro de Cainelli e Schmidt (2009) é: AUDIGIER, F et al. *L'épreuve sur dossier au CAPES d'histoire-geographie – Théorie et sujets corrigés*. Paris: Éditions Seli Arslan, 2001.

O método utilizado pelo professor (P4) se aproxima da “exposição hipotético-dedutiva” quando procura auxiliar a superação das dificuldades dos alunos sugerindo a problematização através de atividades que promovam a construção do conhecimento. A verificação deste professor, não apenas do conteúdo mais também de como o aluno entendeu as continuidades e descontinuidades, traz para o contexto de ensino/aprendizagem em História, a perspectiva de análise dos conceitos de segunda ordem que estão vinculados a uma cognição histórica situada, como referência para suas práticas. (LEE, 2006)

O professor (P4) traz indícios em seus relatos das ações desenvolvidas em sala de aula que demonstram uma atitude investigativa que coloca os sujeitos da aprendizagem - docentes e discentes - como participantes e atuantes nos processos de ensino/aprendizagem. Este ambiente parece proporcionar na sala de aula a formação do pensamento histórico através da consciência histórica dos envolvidos neste processo de ensino e aprendizagem de História.

A preocupação do professor em não apenas apresentar e verificar o conhecimento sobre os conteúdos substantivos, mas também os conteúdos de segunda ordem remetem a uma ação metodológica vinculada a uma idéia que pode viabilizar uma *literacia* histórica, que é o processo de letramento em História. (LEE, 2006)

Perguntado como realizava a intermediação em relação à construção do conhecimento histórico em sala de aula o professor relatou que:

Após contextualização proponho aos alunos tarefas que objetivam a interpretação, por exemplo, às vezes início uma tarefa partindo de um texto que traz informações gerais sobre o conteúdo, depois de uma primeira leitura procuro intermediar uma segunda leitura investigativa do mesmo texto, buscando indícios das causas, do tempo histórico, dos sujeitos históricos presentes no texto. Em algumas situações peço para os alunos fazerem uma tabela com o objetivo de selecionar quem são os sujeitos presentes no texto, eles estão no passado? No presente? Como estão identificados? As atividades exercidas por estes sujeitos ainda existem? Qual o futuro destas atividades, [...] em outra situação após ter exposto os principais períodos do Egito Antigo, os alunos foram buscar em um texto sobre a sociedade egípcia, o período aproximado daquelas informações do texto, como não havia datas, os alunos buscaram através de indícios no texto, do tipo, “no Egito faraônico” [...] ou “antes das primeiras dinastias”, assim conseguiam ter uma dimensão do período das informações do texto. [...] acredito que é importante que o aluno não ache

que a história é somente um agrupamento de nome e datas, que é preciso verificar as informações mais verídicas e aí tirar conclusões [...] (P4)³⁹.

Esse relato remete a uma prática metodológica que se aproxima de uma exposição construtivista, que segundo Cainelli e Schmidt, (2009, p. 39) é o “mais próximo do utilizado pelo historiador, que constrói seu conhecimento por meio de questionamentos preliminares”. É possível perceber a preocupação do professor com aspectos que visam a compreensão do pensamento histórico, demonstrados pelos sujeitos discentes quando procura introduzi-los à compreensão dos conceitos como evidência (indícios das causas), do tempo histórico.

Sobre como os professores utilizam as fontes históricas é possível perceber a tensão existente entre uma aprendizagem fundamentada em pressupostos da transposição didática e outra que leva em conta uma cognição histórica. Os relatos sobre o trato com as fontes foram,

Busca orientar os alunos na seleção das informações principais. Utilizo trechos de filmes, músicas, imagens, sempre buscando relacionar o conteúdo com os recursos utilizados, com o intuito de enriquecer as aulas e chamar a atenção dos alunos. (P1)

Um trabalho bem direcionado, dentro da fonte. Por exemplo, a carta de Benjamin Constant há indícios sobre a Proclamação da República. Se der uma fonte desta nas mãos dos alunos ele a vem como quebra cabeças, ele vai fazer cópia [...] faço a leituras com eles, explico e peço para selecionarem as partes principais e dentro disso pelo para fazerem o trabalho [...] depois da contextualização deve-se fazer um trabalho direcionado, acho que tem que se bem direcionado, pois o aluno tem que aprender a interpretar [...] nesse sentido acho que a fonte deve ser a última parte, isto é, deve-se contextualizar bem o conteúdo e no fim utilizar a fonte bem direcionada, pois ele não sabe operar-la [...] (P2)

[...] uso as fontes históricas presentes no livro didático na intenção de o aluno ter um ponto de referência em relação ao conteúdo trabalhado [...] é importante as pinturas para ilustrar o conteúdo abordado [...] peço para os alunos verificarem em tópicos as informações principais. [...] utilizo música relacionando ao conteúdo, por exemplo, para o com Ditadura Militar no 8º ano [...] (P3)

39 Concedido pelos professores para fins de pesquisa.

Costumo utilizar fontes históricas presentes nos livros didáticos, pela praticidade que isso acarreta, infelizmente ainda temos que contornar algumas dificuldades relacionadas à indisciplina e turmas com muitos alunos, o que traz dificuldades para um acompanhamento mais próximo dos alunos. Sugiro que os alunos selecionem as informações principais, em seguida os alunos verificam nos textos dos livros didáticos elementos que confirmam ou não as informações levantadas. [...] as fontes iconográficas que também estão nos livros didáticos são objetos de análises e as tarefas são intermediadas no sentido de descrição, análise, identificação de sujeitos e a relação com os textos presentes nos livros. [...] uma imagem muito utilizada em minhas aulas é a do pintor Holbein “Os Embaixadores”, pois traz vários detalhes que estão aparentemente escondidos e que quando descobertos dão uma dimensão de aspectos macro diretamente relacionados ao conteúdo, por exemplo, aspectos que remetem as grandes navegações, a reforma [...] o aluno se sente um investigador quando da análise desses aspectos. [...] geralmente após as análises auxilio os alunos em prol do levantamento de novas questões, atividade esta difícil, pois exige certo raciocínio que os alunos não estão acostumados a fazer numa aula de história, em alguns acasos enfrento resistência, por isso estas aulas com fontes devem ser bem planejadas levando em conta as expectativas dos alunos que devem estar preparados, por isso, realizo uma contextualização antecipada, aonde abordo a importância das fontes para a história, pois elas trazem a evidência. Para isso gosto de usar um texto que fala de Zadig, sábio da Babilônia que sabia de detalhes da cadela da rainha sem ao menos ter visto o animal [...] (P4) ⁴⁰.

Apesar de na transposição didática do conhecimento histórico não priorizar a utilização de fontes históricas, sejam elas primárias ou secundárias os professores apresentaram em seus depoimentos a utilização destas em sua prática pedagógica. A origem destes procedimentos remete a formação inicial dos docentes sujeitos desta investigação que têm privilegiado o uso de fontes primárias e secundárias de origens diversas em sala de aula. Todavia, sua seleção, verificação, análise e utilização em sala de aula não se fundamentam nos pressupostos da própria ciência de referência, e sim através de adaptações que reduzem sua real importância numa aula de História. Essa perspectiva de utilização de fontes históricas corrobora com certa pedagogização de seu uso uma vez que desconsidera as competências históricas descritas por Barca (2005, p. 16) em citação anterior presente neste artigo.

O objetivo de enriquecer as aulas e chamar a atenção dos alunos verificado no relato do professor (P1) traz uma perspectiva da fonte histórica utilizada como um elemento de ilustração. O relato do professor (P2) delimita o trabalho com fontes dentro das capacidades dos sujeitos

40 Idem.

discentes o que coloca tal perspectiva de análise como elemento complexo para o entendimento dos jovens. Essa perspectiva parece subestimar o uso das fontes e mesmo a capacidade dos jovens discentes em analisá-las e problematizá-las, pois procura direcionar seu uso e análise deixando-a por último em seu processo metodológico, quando este procedimento deveria ser um dos primeiros, considerando os pressupostos da cognição histórica situada como referência. Para o professor (P3) as fontes servem de ponto de referência e de ilustração em relação ao conteúdo substantivo.

Todavia, o professor (P4) apresenta elementos que se aproximam de uma cognição histórica situada como referência uma vez que procura através da contextualização não só situar os estudantes em relação ao conteúdo substantivo, mas também em relação aos conhecimentos próprios da natureza da História enquanto ciência histórica. A sugestão do professor em intermediar a proposta de novas questões surgidas das análises dos jovens estudantes corrobora diretamente com a promoção da formação do pensamento histórico assim como seguem as Diretrizes Curriculares.

A preocupação deste professor com o trabalho com fontes históricas, em seu relato fontes escritas e iconográficas, distancia-se de procedimentos para o ensino e aprendizagem de História, não fundamentados em uma racionalidade Histórica. Este relato fornece uma dimensão das ações desenvolvidas do docente e dos alunos que deixam evidentes as dificuldades que o ambiente escolar pode ter e que envolvem aspectos condicionantes relacionados à própria estrutura das escolas brasileiras e seus problemas históricos. O trabalho com fontes desenvolvido pelo docente (P4) procura superar a compreensão de que o documento histórico tem a função de ilustrar a narrativa histórica, pois procura intermediar as ações dos alunos através de uma intervenção cognitiva adequada a eles e que pode viabilizar a progressão do saber histórico dos jovens estudantes.

A utilização de fontes históricas, principalmente de documentos escritos e iconográficos tem aparecido, sob uma perspectiva de representação, ilustração, ou de comprovação, sem considerar o método histórico para a compreensão destes documentos. Na perspectiva vinculada a uma Didática da História fundamentados na teoria e na filosofia da História o trabalho com as fontes das mais diversas origens são juntamente com a investigação das idéias preexistentes dos

jovens estudantes o ponto de partida para uma aprendizagem que se movimenta em torno da progressão da consciência histórica dos sujeitos envolvidos com a aprendizagem.

Em seu relato o professor (P4) evidencia o desafio que se constitui atualmente o trabalho com fontes históricas num contexto de ensino e aprendizagem que vê no livro didático um recurso facilitador em meio aos problemas vividos pelos professores e alunos em sala de aula. Cabe ao docente utilizar o livro didático, bem como as fontes que estão neles fundamentado numa metodologia articulada através de um método histórico, que pode viabilizar e intermediar os progressos e avanços do pensamento histórico dos jovens estudantes. Tal conjuntura, aliada a uma formação inicial desvinculada de uma Didática da História que seja fundamentada nos pressupostos da ciência histórica, podem limitar os procedimentos de ensino e aprendizagem significativos para os sujeitos envolvidos nos processos de escolarização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do pensamento histórico através da consciência histórica é possível quando os docentes investirem suas ações em torno de metodologias fundamentadas nos métodos da investigação histórica articuladas por suas narrativas junto a dos discentes.

Esta investigação constatou que apesar de o currículo prescrever um procedimento de aprendizagem fundamentada numa formação da consciência histórica, a maioria dos docentes sujeitos da pesquisa, tem práticas que estão afastadas de um procedimento metodológico que promova uma formação do pensamento histórico através da consciência histórica.

O investimento numa formação inicial fundamentada em uma Didática da História com objetivo de viabilizar a formação do pensamento histórico através da consciência histórica e a continuação de uma formação continuada que discuta especificamente os processos de aprendizagem e as concepções presentes no currículo podem trazer melhorias significativas para os processos de ensino e aprendizagem de História.

REFERENCIAS

- BARCA, I. Educação histórica: uma nova área de investigação? In: ARIAS NETO, J. M. (Org.). *Dez anos de pesquisas em ensino de história*. Londrina: AtritoArt, p. 15-25, 2005.
- BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N (Org). 5ª ed. *Família e escola*. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- BRANSFORD, J. D.; BROWN, A. L.; COCKING, R. R. (Org). *Como as pessoas aprendem*. Cérebro, mente, experiência e escola. São Paulo: Senac, 2007. (Conselho Nacional de Pesquisa dos Estados Unidos).
- BROWN, J. S.; COLLINS, A.; DUGUID, P. Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, v. 18, n. 1, p. 32-42, Jan./Feb. 1989.
- CAINELLI, M.; SCHMIDT, M. A. Introdução: percursos das pesquisas em educação histórica: Brasil e Portugal. In: _____. (Orgs.). *Educação histórica: teoria e pesquisa*. Ijuí: Ed. Unijuí, p. 9-17, 2011.
- _____. *Ensinar História*. Scipione: São Paulo, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).
- CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber a ser ensinado*. Argentina: Aique Grupo Editor S.A.,1997.
- DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, p. 139-154, março/2002.
- FERNANDES, L. Z. A Reconstrução de aulas de História na perspectiva da Educação Histórica: da aula oficina à unidade temática investigativa. In: *Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História: Metodologias e Novos Horizontes*. S. P. FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.
- FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 3ª ed. Tradução: Joice Elias Costa, Porto Alegre: Artmed, 2009.
- LEE, P. *Em direção a um conceito de literacia histórica*. Educar em Revista, UFPR n. Especial, p. 11-31, Curitiba, 2006.
- LLOYD, C. *As estruturas da história*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná: História*. Curitiba: SEED, 2008.

RÜSEN, J. *Razão Histórica: Teoria da História: fundamentos da ciência Histórica*. Brasília: UnB, 2001.

_____. *Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Práxis Educativa*. Ponta-Grossa, v.1, n. 2, p. 7-16, jul.-dez. 2006.

_____. *História Viva: Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Unb, 2010.

_____. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

SCHMIDT, M. A. *História com Pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil*. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 189-211, 2004.

_____. *Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é está?* SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. (Orgs.). *Aprender história: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Ed. Unijuí, p. 21-51, 2009a.

_____. *Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras. História Revista*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 203-213, jan./jun. 2009b.

_____; BARCA, I. Apresentação. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. (Orgs.). *Aprender história: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Ed. Unijuí, p. 11-19, 2009.

SILVA, A. L. B. *Conhecimento e aprendizagem histórica: tensões entre as perspectivas da transposição didática e da literacia histórica a partir da experiência de professores. História & ensino*, Londrina, v. 18, n.1, p. 49-69, jan./jun. 2012.

STAKE, R. E. *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Tradução: Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

URBAN, A. C. *Didática da história: percurso de um código disciplinar no Brasil e na Espanha*. 246f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

PRESTES, OLGA E ANITA: ÉTICA, MEMÓRIA E HISTÓRIA

Maria Catharina Nastaniec de Carvalho⁴¹ (Rede Municipal e Estadual de Educação)

Resumo: Este trabalho está dando continuidade ao Projeto Shoah, iniciado em 2008, sendo realizado com alunos dos 3º anos do Ensino Médio e 2º ano do Curso de Formação de Docentes, no Colégio Estadual Prof. Júlio Szymanski, em Araucária PR., Desenvolvido na disciplina de História utilizando os pressupostos da Educação Histórica e seguindo as etapas da Unidade Temática Investigativa, seguindo a proposta educacional do Estado do Paraná contida nas Diretrizes Curriculares da SEED, tendo como eixos estruturantes: poder, trabalho e cultura. A partir do curso “O Trabalho com Arquivo e a Literacia Histórica, Questões Teóricas e Práticas” ministrado pela Profª Drª Maria Auxiliadora Schmidt, na UFPR, propusemos trabalhar os conteúdos previstos no 2º trimestre: Política Imperialista das Potências Europeias (séc XIX); Revolução Russa (1917); Primeira Guerra Mundial (1914-1918), Crise de 1929; Revolução de 1930 no Brasil; Regimes Totalitários e Segunda Guerra Mundial (1939-1945, através da utilização de tecnologias e arquivos digitalizados na web, sendo possível aos alunos procurar, analisar e organizar seu acervo digital.

Palavras Chaves: Educação Histórica; Holocausto; Ética; Arquivos Digitalizados.

Abstract: This work is continuing the Shoah Project, initiated in 2008, being conducted with students of the 3rd year of high school and 2nd year of the Teacher Training Course in State College Professor. Julius Szymanski, in Araucaria PR., Developed in the discipline of history using the assumptions of Education following the steps Historical and Thematic Unit Investigative, following the proposal of the State of Paraná educational contained in the SEED Curriculum Guidelines, with the structural axes: power, work and culture. From the course "The Working with Files and Literacy Historical, theoretical and practical issues" taught by Prof. Dr. Mary Help Schmidt, UFPR, we proposed to work the contents provided in the 2nd quarter: Politics Imperialist Powers European (nineteenth century); Russian Revolution (1917), World War I (1914-1918), Crisis of 1929, the Revolution of 1930 in Brazil; Totalitarian Regimes and

⁴¹ Professora de História do ensino fundamental de 5ª a 8ª série do Quadro Próprio do Magistério do município de Araucária e professora de história do Ensino Médio e Formação de Docentes do Quadro Próprio do Magistério do Estado do Paraná, formada pela Universidade Federal do Paraná, pós-graduada pelo IBPEX.

World War II (1939-1945, through the use of technology and digital files on the web, and you can search for students , analyze and organize their digital collection

Key Words: Historical Education; Holocaust; Ethics; Scanned Files.

Este trabalho de investigação é continuidade do Projeto Shoah, iniciado em 2008 no Colégio Estadual Prof. Júlio Szymanski, de Araucária,⁴² PR. envolvendo alunos do Ensino Médio e do curso de Formação de Docentes, nas disciplinas de História, Língua Portuguesa, Arte, Filosofia e História da Educação.

O Projeto Shoah segue orientação das Diretrizes Curriculares da Educação Básica de História da Secretaria de Estado da Educação do Paraná utilizando os eixos estruturantes: poder, trabalho e cultura que nos possibilitam fazer uma abordagem ampla a respeito do processo histórico e também como facilitador processo interdisciplinar.

No ano letivo de 2012, a partir do curso “O Trabalho com Arquivo e a Literacia Histórica, Questões Teóricas e Práticas”, ministrado pela Prof^a Dr^a Maria Auxiliadora Schmidt, na UFPR, propusemos trabalhar os conteúdos previstos no 2º trimestre: Política Imperialista das Potências Europeias (séc XIX); Revolução Russa (1917); Primeira Guerra Mundial (1914-1918), Crise de 1929; Revolução de 1930 no Brasil; Regimes Totalitários e Segunda Guerra Mundial (1939-1945), através da utilização de tecnologias e arquivos digitalizados na web, sendo possível aos alunos procurar, analisar e organizar seu acervo digital. Para desenvolver as atividades de História foram selecionados os alunos dos 3º anos G, H e I e o 2º ano A FD do turno vespertino com média de 130 alunos entre 17 a 20 anos.

Como fundamentação teórica utilizaremos os pressupostos da Educação Histórica, que tem indicado a importância de se conhecer os processos e princípios da produção do conhecimento histórico, os quais sustentam o trabalho do historiador e, portanto, do professor de

⁴² Município da Região Metropolitana de Curitiba, com área de 460,85 Km² e população de aproximadamente 120 mil habitantes. Na década de 1970, com a industrialização, a população urbana passou a superar a rural com a vinda de migrantes de vários pontos do país e a economia que se baseava na agricultura e pecuária, passou a ser predominantemente industrial / urbana.

história. Tais fundamentos podem ser encontrados em trabalhos como os de BARCA (2000 e 2004), LEE (2002 e 2006), SCHMIDT e GARCIA (2006), SCHMIDT e CAINELLE (2004), RUSEN (2008) e FERNANDEZ (2008) e FERREIRA (2004). Através da proposta de trabalho: MEDIAÇÃO DE TECNOLOGIAS E ARQUIVO DIGITALIZADO (UFPR-2012) iniciaram as atividades com os alunos a partir da Unidade Temática Investigativa, apoiada no texto fundador de Barca (2004), enfatiza novas proposições em Fernandes (2008), que ficam assim reconstituídas:

a - Definição de temática, conforme Diretrizes Curriculares;

b - Preparação da Investigação dos Conhecimentos Prévios, tendo por base os objetivos de ensino;

c - Aplicação da Investigação junto aos alunos;

d - Categorização e análise, pelo professor;

e - Problematização junto aos alunos;

f - Intervenção pedagógica do professor (interpretação e contextualização de fontes);

g - Produção de comunicação pelos alunos (narrativa história em quadrinhos, jornal, charge, paródia e outros);

PERCURSO METODOLÓGICO

Definição da Temática conforme a Diretrizes Curriculares

A proposta de trabalhar o Projeto Shoah com os alunos teve início no 2º trimestre de 2012, abordando os conteúdos que constam do Plano de Trabalho Docente da disciplina de História, do Colégio Estadual Prof. Júlio Szymanski, (anexo 1): Política Imperialista das

Potências Europeias (séc XIX); Revolução Russa (1917); Primeira Guerra Mundial (1914-1918), Crise de 1929; Revolução de 1930 no Brasil; Regimes Totalitários e Segunda Guerra Mundial (1939-1945, através da utilização de tecnologias e arquivos digitalizados na web, sendo possível aos alunos procurar, analisar e organizar seu acervo digital.

Instrumento de investigação das Ideias Tácitas dos jovens alunos através das análise de duas questões

Foram elaboradas duas questões e solicitado que, individualmente, os alunos as respondessem.

1) O que você sabe sobre o governo Vargas (1930-1945) e os Regimes Totalitários?

Ao analisarmos as respostas verificamos que 120 alunos mencionaram já terem assistido o filme Olga, de 2004, direção de Jaime Monjardim, em diferentes disciplinas em escolas do Ensino Fundamental.

O que causou surpresa foi a impressão que os alunos tinham sobre de Olga e Prestes, os definiam como uma mulher fria, insensível e autoritária, e ele como um sujeito sonhador, “manipulável e fraco”. As demais colocações sobre totalitarismo estavam sempre ligadas a informações contidas no filme Olga ou em outros filmes sobre o tema e em algumas lembranças de conteúdos trabalhados em sala de aula.

2) Fontes de Pesquisa da Web (imagens, filmes, documentários, entrevistas, artigos de jornais, etc), sobre o tema.

Nesta questão os alunos fizeram uma busca no Google utilizando o nome de Luis Carlos Prestes, Olga Benário e Anita Leocádia Prestes. Encontraram inúmeros sites, porém selecionamos os seguintes sites que possibilitaram a realização da pesquisa.

Wilquipédia.org/wiki/Anita Leocádia Prestes

www.ufsm.br/roth/textoanita1htm

Port.pravda.ru >noticias> CPLP

www.youtube.com /wach

Wilquipédia.org/wiki/Luis- Carlos-Prestes

www.culturabrasil.org/htm

Wilquipédia.org/wiki/Anita Leocádia Prestes

www.ufsm.br/roth/textoanita1htm

Port.pravda.ru >noticias> CPLP

www.youtube.com /wach

Wilquipédia.org/wiki/Luis- Carlos-Prestes

www.culturabrasil.org/htm

Ao iniciarmos a as atividades no site de buscas da Google, os alunos se deparam com muitas informações que eram conflitantes com seus conhecimentos sobre o assunto. Ao lerem comentários e análises sobre o filme Olga descobriram um outro universo sobre o qual nada sabiam e principalmente que não poderiam fazer julgamentos apenas baseado em poucos dados históricos contidos neste filme. Com o objetivo de ampliar os conhecimentos e reconhecer outra visão sobre os fatos históricos vários documentos e fontes foram analisadas.

Um grupo de alunos da 3º ao G encontrou uma noticia publicada no Jornal O Globo, em 13/01/2010,

Tendo em vista matéria publicada em “O Globo” de hoje (página 4), intitulada “Comissão aprovará novas indenizações”, e na qualidade de filha de Luiz Carlos Prestes e Olga Benário Prestes, devo esclarecer o seguinte:

Luiz Carlos Prestes sempre se opôs à sua reintegração no Exército brasileiro, tendo duas vezes se demitido e uma vez sido expulso do mesmo. Também nunca aceitou receber qualquer indenização governamental; assim, recusou pensão que lhe fora concedida pelo então prefeito do Rio de Janeiro, Sr. Saturnino Braga.

A reintegração do meu pai ao Exército no posto de coronel e a concessão de pensão à família constitui, portanto, um desrespeito à sua vontade e à sua memória. Por essa razão, recusei a parte de sua pensão que me caberia.

Da mesma forma, não considere justo receber a indenização de cem mil reais que me foi concedida pela Comissão de Anistia, quantia que doei publicamente ao Instituto Nacional do Câncer.

Considerando o direito, que a legislação brasileira me confere, de defesa da memória do meu pai, espero que esta carta seja publicada com o mesmo destaque da matéria referida.

Atenciosamente.

Problematização

Esta nota no jornal O Globo despertou o interesse em reconstruir, a partir das novas informações contidas na web, esse mundo em que Olga e Prestes viveram e o que os levou a fazerem as opções sociais que desencadearam em perspectivas tão diversas daquelas postas na sociedade do período.

Intervenção Pedagógica

A Intervenção Pedagógica ocorreu em diferentes momentos, a princípio os alunos utilizaram o Laboratório de Informática e pesquisando nos sites www.ufsm.br/roth/textoanita1htm; www.culturabrasil.org/htm; www.ufsm.br/roth/textoanita1htm; www.youtube.com/ www.culturabrasil.org/htm, fizeram a contextualização histórica do período e estudaram os temas que compoem o Plano de Trabalho Docente.

Os alunos envolvidos participaram como ouvientes e posteriormente com interlocutores da 5ª Edição do Projeto Shoah 2012, no Auditório da Prefeitura do Município de Araucária, de acordo com o seguinte cronograma:

05/09/12

Prestes, Olga e Anita: Ética, Memória e História.

(Maria Catharina N. De Carvalho)

12/09/12

Memórias de Auschwitz. (Ben e Miriam Abrahan)

19/09/12

Holocausto: reflexão sobre aspectos históricos e atualidade. (Isaac Cubric)

Memórias do Holocausto. (Moisés Jacobson)

09/11/12

Kristalinacht. (Antônio Carlos Coelho)

Produção de material pedagógico:

Os alunos participaram da produção de históricas, relacionando fatos históricos (história mundial e do Brasil) e enfatizando a influência que acontecimentos mundiais causaram na história nacional.

Os alunos do Curso de Formação de Docentes, sob orientação da Prof^a de Língua Portuguesa e coordenadora do Projeto Shoah, Vania Eragus, produziram em equipes, o dossiê com o título TRÊS VIDAS EM UMA, narrando a história de vida de Prestes, Olga e Anita com base nas pesquisas realizadas pela Web.

Considerações Finais

Com a realização do Projeto Shoah, desde 2008, a prática pedagógica nas disciplinas envolvidas se apresenta de maneira ágil e sempre procurando atingir objetivos definidos durante a realização dos trabalhos.

Nesta quinta edição o trabalho com fontes digitalizadas favoreceu a empatia entre os alunos e os conteúdos históricos, possibilitando a problematização de muitas questões e a visão controversa sobre determinados acontecimentos que os livros didáticos ignoram. Muitos conceitos pré estabelecidos e sem aprofundamento histórico foram desconstruídos, percebeu-se claramente a necessidade de compreender as pessoas, suas posições em função do momento social em que estão inseridas. Além de despertar uma preocupação temporal na contextualização histórica, demonstrado na participação dos alunos nas palestras.

Utilizando a Unidade Temática Investigativa, as questões relacionadas à avaliação são uma preocupação constante, pois o objetivo é possibilitar aos alunos uma análise ampla sobre os conteúdos históricos, portanto torna-se fundamental compreender como ocorreu a metacognição,

A metacognição tem por objetivo fazer com que o participante das atividades possa identificar o que aprendeu, comparando com os conhecimentos pré-adquiridos, fazendo uma auto-reflexão acerca do que aprendeu no desenvolver das atividades, salientando o que foi mais significativo na aprendizagem avaliando os pontos positivos para ver qual foi o nível atingido de Cognição Histórica. (Remes, 2009)

Além da produção de narrativas, e materiais pedagógicos feitos pelos alunos, houve demonstração de interesse e envolvimento dos mesmos através de buscas, em sites de relacionamento em redes sociais, por Anita Leocádia Prestes. A qual foi encontrada e manteve

contato via facebook, sendo informada sobre a realização dos trabalhos e demonstrando interesse e incentivando a sua continuação.

REFERÊNCIAS

ARÓSTEGUI, Julio. **A pesquisa histórica: teoria e método**. SP: Edusc, 2006. P.66 -81.

ASHBY, Rosalyn. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as idéias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. In. SCHMIDT, M. A. e GARCIA, T. M. B. (org). **Educar em Revista**: Número Especial. Curitiba, 2006, p. 153-154.

BARCA, Isabel. **Aula Oficina: do projeto à avaliação**. In: **Para uma educação histórica de qualidade**. Actas das IV Jornadas internacionais de Educação Histórica. Braga (PT): Ed. Universidade do Minho, 2004.

FERNANDES, L. Z. **A Reconstrução de aulas de História na perspectiva da Educação Histórica: da aula oficina à unidade temática investigativa**. In: **Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História: Metodologias e Novos Horizontes**. S. P. FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. **Ensino de Historia e a incorporação das novas tecnologias da informação e da comunicação: uma reflexão**. In. **Revista de História Regional**. N.4 (2), 1999, pp.139-157

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. **A formação e a prática dos professores de História: enfoque inovador, mudança de atitudes e incorporação de novas tecnologias nas escolas públicas e privadas do estado da Bahia, Brasil**. Tese de doutorado. Universidade Autônoma de Barcelona. Departamento de Pedagogia Aplicada, 2004.

LAKS, Aleksander H. **O sobrevivente: memórias de um brasileiro que escapou de Aushwitz**. 6ª ed. RJ. Civilização Brasileira, 2008.

LEE, Peter. **Progressão da Compreensão dos Alunos em História**. In: BARCA, Isabel (Org.) **Perspectivas em Educação Histórica**. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – UMINHO, 2002.

LUPORINI, Teresa J. **Os “lugares” da memória enquanto objeto da educação histórica**. In: SCHMIDT, Maria A.; CAINELLI, Marlene R. (orgs.). **III Encontro perspectivas do Ensino de História**. Curitiba:UFPR/ Aos Quatro Ventos. 1999. p.544 -554.

MONTAÑO, Sonia. Comentário à palestra de Carlo Ginzburg. Disponível em www.unimedpoa.com.br/resumo_fronteras_291110. Acesso em 15/10/11.

REVISTA, Educar em Revista. **Dossiê: Educação História**, Curitiba: UFPR, 2006.

RÜSEN, **Razão histórica: teoria da história – fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UNB, 2001

REMES. Pálite T. B. **Como inserir a memória dentro da história?** Programa de Desenvolvimento Educacional, Seed, Pr. 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **O uso do documento em sala de aula**. Laboratório de Ensino de História, UFPR, Curitiba, 2002.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Fundamentos epistemológicos da Educação Histórica**. Anotações de Seminários em 2007 / 2008. Curitiba: UFPR.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **A Educação Histórica na Era Google**. Conferência proferida no XIV Seminário de História-FAFIPA: Historia e historiografia na era dos extremos. Paranavaí, 24.10.11.

VALENTE, Célia. **O salto para a vida**. SP. FTD. 1999.

SITES

Wilquipédia.org/wiki/Anita Leocádia Prestes

www.ufsm.br/roth/textoanita1htm

ort.pravda.ru >noticias> CPLP

[www.youtube.com](http://www.youtube.com/wach) /wach

Wilquipédia.org/wiki/Luis- Carlos-Prestes

www.culturabrasil.org/htm

FILME

OLGA. 2004, Brasil, Diretor: Jayme Monjardim, Roteiro: Rita Buzzar Estúdio: Globo Filmes.

ANEXO 1

COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR JÚLIO SZYMANSKI – ENSINO MÉDIO, PROFISSIONALIZANTE	
E NORMAL	
PROFESSORA - MARIA CATHARINA NASTANIEC DE CARVALHO	DISCIPLINA - HISTÓRIA
SÉRIE - 3º Ano Ensino Médio Vespertino	PERÍODO - 2º trimestre
ANO LETIVO - 2012	

PLANO DE TRABALHO DOCENTE

CONTEÚDOS ESTRUTURA NTES	CONTEÚ DOS ESPECIFÍ COS	OBJETIV O ESPECIFÍ COS	ENCAMINHAME NTOS METODOLÓGIC OS	RECURSOS (DIDÁTICO S – PEDAGÓGI COS)	AVALIAÇÃO CRITÉRIOS, INSTRUMENTOS AVALIATIVOS E RECUPERAÇÃO DE ESTUDOS		
RELAÇÕES DE PODER	Crise do socialismo na União Soviética; Indústria cultural e as nações imperialistas; Revolução de 1930. Legislação Eleitoral. Populismo no Brasil e na América Latina.	- Compreender o estudo do passado a partir de da análise de diferentes documentos históricos.	O trabalho será realizado na perspectiva da Educação Histórica e as atividades desenvolvidas em sala de aula serão enfatizadas na perspectiva da Unidade Temática Investigativa.	Na intervenção pedagógica serão utilizadas diferentes fontes como: documentos, imagens, músicas, filmes, documentários, textos informativos e instrumentos tecnológicos que sejam facilitadores no processo ensino-aprendizagem.	- Reconhecer fontes documentais de natureza diversas. - Estabelecer as relações entre mudanças e permanências no processo histórico	Avaliações escritas com questões subjetivas. Escrita de narrativas históricas.	Paralela ao processo avaliativo
RELAÇÕES CULTURAIS	Regime Militar no Paraná e no Brasil.	- Construir a identidade social e individual;					
RELAÇÕES DE TRABALHO	Movimentos Populares no Brasil e na América. Legislação Trabalhista. Urbanização e industrialização no Brasil no séc. XX e XXI.	- Reconhecer fontes documentais de natureza diversas. - Estabelecer as relações entre mudanças					

		e permanênc ias no processo histórico. -Identificar momentos de ruptura no processo histórico					
--	--	---	--	--	--	--	--

RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A EXPERIÊNCIA DE LABORATÓRIOS DE ENSINO (1980-2010)

Doutoranda: Marilu Favarin Marin⁴³

Orientadora: Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt⁴⁴

Coorientadora: Isabel Barca⁴⁵

RESUMO: Este projeto de doutoramento investiga a formação de professores de História e os Laboratórios de Ensino de História (doravante denominados LEH), estes últimos enquanto espaços dessa formação em cursos de História de universidades públicas no Brasil, e que foram criados entre o período de tempo de 1980 a 1990. O recorte selecionou quatro LEH: UFSM/RS; UEL/PR, UFU/MG e UFF/RJ. Entre os objetivos propostos, investiga-se sua criação, relação e seleção de produtos gerados por esses LEH, fazendo um estudo comparativo dos mesmos; e, busca-se apresentar discussão sobre quais seriam os fundamentos de uma concepção de LEH a partir de uma didática da história fundamentada na educação histórica, verificando a relação entre teoria e didática da história. O referencial teórico considera concepções de J. Rüsen para “racionalidade histórica” e “função didática da história”, assim como a produção de I. Barca e M. A. Schmidt, e concepções de P. Lee para “literacia histórica”. A investigação faz uso de metodologia qualitativa do tipo “estudo de caso múltiplo”. Desenvolveu-se a ação investigativa em três dos quatro LEH mencionados, usando entrevista semipadronizada (U. Flick), objetivando a verificação de possibilidades instrumentais e de investigação. Nesta última, trabalha-se com narrativas, entrevistando pessoas que participaram dos LEH no período 1980-2010. Entre junho e dezembro de 2012, realizou-se estágio científico avançado na UMinho/Pt., objetivando, entre outros, verificar a formação de professores de História naquele país, na área de abrangência da Universidade do Minho, através da ação da Associação de Professores de História (APH) daquele país. O estágio sanduiche, subsidiado pelo CNPq através da concessão de bolsa de estudos, compreendeu a realização de entrevistas com professores de história que atuam em Braga (UMinho), Évora (UÉvora), e Lisboa (APH), todos ligados a APH. Entre as possibilidades inovadoras da formação de professores em Portugal, destaca-se a chamada aula-oficina, experiência descrita em artigo relacionado ao presente resumo.

Palavras-Chaves: Didática da História; Educação Histórica; Laboratórios de Ensino; Formação de Professores em Portugal e no Brasil. Aula-Oficina.

⁴³ Professora da Universidade Federal de Santa Maria/RS/Brasil. E.mail: marin.marilu@yahoo.com.br.

⁴⁴ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná/PR/Brasil. E.mail: dolinha08@uol.com.br.

⁴⁵ Professora da Universidade do Minho, Braga, Portugal.. E.mail: isabar@ie.uminho.pt

Como se perspectiva a relação da sala de aula com a prática dos alunos e dos professores - a aula-oficina.

Perceber e entender como acontece a relação entre a formação teórica e a prática de professores de História tem como um dos focos principais, na investigação em Educação Histórica, a busca da compreensão de como acontece e dos significados para alunos e professores na escola de Educação Básica sobre o processo de ensino e aprendizagem. Compreende buscar explicações para interrogações sobre como os alunos aprendem, o quê eles aprendem e qual o significado desse aprendizado no contexto cotidiano de suas vidas. Da mesma forma, significa igualmente querer conhecer sobre: o que os professores ensinam (e aprendem)? Como ensinam? E, qual o significado desse processo na sua vida profissional e pessoal?

Buscar saber isso, por si só, mas não determinadamente, já significa percorrer um caminho de ruptura com o paradigma tradicional de que o professor historiador é o dono do saber, e que o que ensina são verdades inquestionáveis. Um paradigma no qual o aluno é o que não sabe (o mito da tábula rasa), e é quem deve aprender o que o professor define que ele aprenda e da forma como o define. Nesse sentido, uma importante contribuição vem da obra do educador brasileiro Paulo Freire - Pedagogia do Oprimido, cuja primeira edição foi publicada no Brasil no ano de 1966. Nela, no segundo capítulo, Paulo Freire se ocupou de esclarecer sobre como a educação se transformou num instrumento de opressão, tomado o saber como privilégio de uns em detrimento da maioria.

(...) o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca (Freire, 1987, p. 33, grifo do autor).

O paradigma da educação tradicional, tão antigo quanto a educação moderna na maioria dos países do mundo ocidental, compreende uma relação de passividade e aceitação por parte do aluno e de exercício do poder por parte do professor. Paulo Freire aponta essa relação como uma estratégia de uma educação castradora, a qual ele conceituou como educação bancária.

Na concepção “bancária” (...), a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos (...), refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a educação “bancária” mantém e estimula a contradição.

Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de “experiência feito” para ser de experiência narrada, transmitida (Op. cit., 1987, p. 34, grifos do autor).

Sobre a referência de Freire à “experiência narrada” (Op. cit, 1987, p.34), é importante esclarecer que a narração foi compreendida por ele, no contexto da educação “bancária”, como

Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito – narrador, e em objetos pacientes, ouvintes – os educandos.

(...).

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos (...) (Op. cit, 1987, p. 34).

Embora se mostre significativo aproximar os conceitos freirianos sobre educação de textos de autores da investigação histórica como Barca, Rüsen e Schmidt, entre outros, é importante recordar que a produção de Paulo Freire se constituiu para o processo de ensino e aprendizagem e seus matizes de um modo em geral, sem especificidades disciplinares. Da mesma forma é necessário contextualizá-la no seu tempo e espaço de produção. Assim, no que interessa aqui, a produção freiriana se constituiu no contexto brasileiro e latino americano do início da segunda metade do século XX. Sua escrita sobre a “experiência narrada” está num tempo histórico no qual a metodologia de ensino dominante - tradicional e positivista, compreendia acumular, “derramar” de conteúdos acriticos por parte dos professores sobre os alunos. A narrativa significava dizer a palavra esvaziada do seu sentido, da relação com o contexto que a produziu e com a realidade dos alunos.

Desde as últimas décadas do século XX, no caso dos estudos e investigações em Educação Histórica, a narrativa tomou um enquadramento no panorama epistemológico da História, passando a ser compreendida como uma “narrativa descritiva-explicativa do passado” (Barca, 2009:14).

Essa interpretação é fundamental para entender a importância de como acontece o processo de ensino e aprendizagem na disciplina de História, uma vez que a narrativa histórica emerge da forma como os seres humanos estruturam o seu pensamento histórico, do modo como interpretam a si e ao mundo no qual vivem e agem. Nesse sentido, “narrar a história”⁴⁶ resulta de uma interpretação pessoal, singular, mas também integrada ao contexto vivenciado e, neste sentido, a narrativa passa a constituir-se preche de significados.

O pensamento histórico em todas as suas formas e versões, está condicionado por um determinado procedimento mental de o homem interpretar-se a si mesmo e a seu mundo: a narrativa de uma história. Narrar é uma prática cultural de interpretação do tempo, antropologicamente universal. A plenitude do passado cujo tornar-se presente se deve a uma atividade intelectual, a que chamamos de “história” pode ser caracterizada, categorialmente, como narrativa. A “história” como passado tornado presente assume, por princípio, a forma de uma narrativa. O pensamento histórico obedece, pois, igualmente por princípio, à lógica da narrativa (Rüsen, 2001, p. 149, grifos do autor).

Desse modo, conhecer e compreender as narrativas históricas dos alunos pode definir-se como um passo para melhorar o processo de ensino e aprendizagem na disciplina de História. É preciso investigar o que os alunos pensam sobre a história, pois só assim poderá ser possível projetar para eles qual o sentido dado às aulas de história (Barca, 2009).

Corroborando essa interpretação, na atividade docente de ensino de História, na escola de educação básica em Portugal, uma das alternativas que vem sendo construída com o objetivo de qualificar a docência, melhorar o interesse dos alunos pela disciplina de História e ressignificá-la no contexto de suas vidas, assim como ao professor, constitui-se na chamada aula-oficina. Seguindo a linha de investigação do Reino Unido, que privilegia o conhecimento sobre o que os alunos pensam e como pensam a história como forma de melhorar as formas de ensino e o aprendizado (Barca, 2009), na Universidade do Minho, sob a coordenação da Profa. Dra. Isabel Barca, vem se desenvolvendo experimentos investigativos que envolvem acadêmicos da

⁴⁶ Grifo nosso.

disciplina de Metodologia do Ensino da História, professores de grupos de pesquisa em Educação História e alunos da pós-graduação. Os trabalhos desenvolvidos através da “aula-oficina” estão documentados e publicados nas Atas das Jornadas Internacionais de Educação Histórica, uma publicação do Centro de Investigação em Educação, do Instituto de Educação e Psicologia da UMinho, e que acontece desde 2001. As edições das Jornadas acontecem alternadamente entre Portugal e no Brasil, ano a ano.

As publicações sobre a aula-oficina registram nas Atas um processo que se desenvolve, de um modo geral, com a seguinte dinâmica:

- a) O professor escolhe um tema, um conceito substantivo como, por exemplo, o Renascimento;
- b) No passo seguinte do seu planeamento organiza um instrumento de investigação que objetiva ter acesso (conhecer) aos saberes tácitos dos alunos;
- c) Na continuidade, numa primeira aula, o professor aplica esse instrumento aos seus alunos;
- d) Com base na análise das respostas dos alunos ele planeja uma segunda aula para a qual selecionará fontes diversificadas (documentos escritos, fotografias, charges, etc.) para que os alunos, em grupos ou em duplas, apoiados num roteiro de orientação do trabalho, construam conhecimento sobre o tema escolhido; as fontes selecionadas geralmente consideram também ideias diversificadas sobre o tema ou conflitivas entre os autores, com o objetivo de oportunizar aos alunos a observação e a tomada de posição;
- e) Em uma terceira aula, ou em momento seguido aos trabalhos em dupla ou grupos, os alunos debatem as ideias construídas, manifestam-se sobre as fontes usadas, sobre os conflitos ou diferenças nas abordagens entre os autores; para concluir o trabalho, o professor orienta os alunos na observação entre as ideias tácitas que mostraram na primeira aula sobre o tema – no instrumento de investigação, e as ideias que elaboram depois do acesso às fontes, de modo que eles percebam o processo de construção do conhecimento que aconteceu – ou seja, que eles percebam o que sabiam antes e o que sabem depois das aulas.

Para Barca (2009), buscar respostas às dúvidas de como ensinar a disciplina de História na escola básica, não pode prescindir de um tipo de planeamento e ação investigativa que dê

conta de saber “como compreendem e o que aprendem os alunos em História?” (Op. cit, 2009, p.11). Considerando que a aprendizagem deva considerar o contexto concreto das experiências educativas, reconhecendo as ideias tácitas dos agentes do processo e a interação entre esses e desses com o seu contexto, “emergiu recentemente a designação de realismo cognitivo, no intuito de se demarcar o predomínio dos discursos retóricos sobre a realidade” (Op. cit., 2009, p.12). Assim, um tipo de investigação, de natureza empírica e sistemática como a aula-oficina, que considera as ideias dos alunos e dos professores, pressupõe um processo de superação do paradigma tradicional e a consideração de novos pressupostos, tais como: os sujeitos como construtores do próprio conhecimento; as situações de conhecimento, os conteúdos que são objeto de aprendizagem, como significativas e aproximadas dos sujeitos; o contexto como fonte de aprendizagem, daí a importância em considerar os saberes tácitos; a influência das relações intersociais nas situações de aprendizagem; e, considerar que “a aprendizagem ocorre sempre em situações específicas concretas – por isso se considera ser situada, contextualizada” (Barca, 2009, p.13).

Os relatos de experiências da aula-oficina publicadas em atas de Jornadas Internacionais de Educação Histórica⁴⁷ dão conta de aspectos positivos que resultam da experiência. Os professores envolvidos nas experiências concluem, entre outros, que os alunos ultrapassam a simples compreensão do fato histórico e dos motivos do seu acontecimento, dão-se conta de que construíram conhecimento, fazem mudanças conceituais a partir das aulas oficina, e da metodologia empregada nela. Os alunos também encontram e atribuem significância aos temas estudados, sentem-se agentes (no sentido de quem age, de quem transforma) do processo e dessa condição resulta uma maior motivação para o estudo da disciplina de História. Por seu lado, os professores encontram-se com uma perspectiva de prática docente que supera a da tradicional repetição de conteúdos e lhes possibilita a investigação na ação e a relação da sua formação teórica com sua prática.

A partir da leitura sobre experiências de aula-oficina, são possíveis algumas reflexões. Percebe-se que entre problemáticas comuns no contexto educacional português e brasileiro, relacionadas ao ensino da história, coloca-se o interesse dos alunos em aprender, em conhecer a

⁴⁷ Ver indicação nas Referências Bibliográficas ao final deste texto - Atas das 3ª., 4ª. e 5ª. Jornadas Internacionais de Educação Histórica.

história. Em Portugal, mais especificamente na área de abrangência da Universidade do Minho, essa problemática vem sendo relacionada com a dificuldade dos professores em conhecer como os alunos pensam a História, em qual o significado da narrativa histórica para eles. Nesse sentido se justificam os estudos teóricos e metodológicos e experiências investigativas como a aula-oficina, na qual os alunos, como foi visto anteriormente, têm oportunidade de perceberem-se como agentes produtores do conhecimento, resultando daí que os professores analisem e compreendam melhor como os alunos aprendem, e para os alunos o maior interesse em aprender história.

No Brasil⁴⁸, a problemática da falta de interesse dos alunos em aprender história é igualmente uma realidade, todavia suas motivações são atribuídas, na maioria dos casos, a lacunas provenientes da formação de professores, especialmente pelo distanciamento que se constituiu entre formação teórica e formação para ser professor. Nos cursos de História das Universidades públicas brasileiras, os currículos pretendem a formação do bacharel - compreendido como o historiador, e a quem cabe a pesquisa e a escrita da História, e a formação do professor - a quem cabe a reprodução dos conteúdos produzidos pelos historiadores através dos currículos escolares.

A busca de solução para o problema passa por: cursos de capacitação de professores, em âmbito de formação inicial e continuada, promovidos pelos docentes do ensino superior ou por secretarias municipais e estaduais de educação; cursos de pós-graduação na área da Educação; estudos e debates em alguns Laboratórios de Ensino de História. Todavia, na maioria dos casos, os cursos formam professores, mas as demandas provenientes das práticas docentes não são atendidas por motivos que vão desde a simples falta de valorização da licenciatura no ensino básico (bastante comum entre os docentes do ensino superior), a outros fatores igualmente

⁴⁸ É importante considerar aqui o tamanho e complexidades do país dos brasileiros. Em questões educacionais há uma legislação comum - a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei no. 9394/96, que apresenta um currículo de base comum para o ensino básico nas escolas do país, mas também uma parte diversificada. Essa parte diversificada, que na prática vem ganhando 20% dos conteúdos escolares, em média, abre a possibilidade de trabalhar especificidades regionais, e pode variar de estado a estado. Daí ser importante considerar que a variação sobre a problemática em questão depende do contexto em que se encontra. No caso da presente observação, consideram-se contextos investigados em Laboratórios de Ensino de História, em Cursos de Licenciatura de História, nas áreas de abrangência das seguintes Universidades brasileiras: Universidade Federal de Santa Maria/Rderal de Uberlândia/MG; Universidade Estadual de Londrina/PR.

complexos, como as dificuldades encontradas pelos próprios docentes da escola básica em relação ao sistema educativo:

- a) excesso de carga horária em termos de regime de trabalho;
- b) pouca carga horária para a disciplina de História;
- c) excesso de alunos;
- d) indisposição administrativa em contratar mais professores e em promover oportunidades de qualificação dos docentes; baixos salários; baixa auto estima, entre outros.

Considerando que o papel da escola hoje é contribuir para construir competências em seus alunos – especificadas em propostas oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/MEC/Brasil, 1997), e o Currículo Nacional do Ensino Básico, (Portugal, 2001), as quais pressupõem que os currículos escolares sejam desenvolvidos de forma a atuar em convergência para construir as competências especificadas, o objetivo maior da educação escolar é formar pessoas que possam agir no e com o mundo, como sujeitos. “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (Freire, 1987, p.33). Na concepção freiriana, os seres humanos se significam por suas ações, ações estas que têm o potencial de transformar o tempo e o espaço no qual vivem. Para Freire (1987) não basta aos seres humanos *estar no mundo*, é fundamental *estar com o mundo*⁴⁹, o que implica ação e transformação, necessariamente.

Em Barca também se encontra a concepção transformadora da ação humana, a ação significada pelo agente: “O ser humano não é apenas um actor no papel que o seu tempo e espaço lhe destinou, é agente, é um dos fazedores do seu próprio tempo e, por tal, a História-ciência deve reconhecer-lhe relevância” (Barca, 2009, p.15).

Ser agente (Barca, 2009) e desenvolver ação significada pelo sujeito (Freire, 1987) são interpretações epistemológicas da ação humana entre as quais é possível buscar estabelecer uma aproximação. Em Freire (1987), a concepção de ação significada pelo sujeito compreende, no espaço educativo, que professores e alunos

⁴⁹ Grifos nossos.

(...), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de re-criar este conhecimento.

Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes (Freire, 1987, p.31-32).

Nesse diálogo epistemológico sobre a aprendizagem e a ação humana na construção da mesma, é significativo também buscar aproximações com as contribuições de Jörn Rüsen (2007), o qual compreende que o aprendizado da História tem como função e meta dar subsídios para constituir a identidade do sujeito e para orientar suas práticas cotidianas intencionais. No artigo intitulado *Aprendizado Histórico* (Schmidt, Barca e Martins, 2010), ele afirma que apesar de todas as concepções pedagógicas e psicológicas “ainda não foi desenvolvida nenhuma teoria sistemática do aprendizado histórico” (Rüsen, Op. cit., 2010, p.41). Mesmo que entenda que uma teoria do aprendizado em História não esteja ainda explicitada sistematicamente nem investigada empiricamente, e compreendendo o aprendizado histórico como “um processo mental de construção de sentido sobre as experiências do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem” (Op. cit., 2010, p.43), Rüsen define que uma concepção sobre o aprendizado histórico compreende implicar operações como experiência, interpretação e orientação, e uma dessas operações pode ser compreendida através da experiência lusa da aula-oficina.

Referências Bibliográficas:

BARBOSA, Maria do Carmo. Uma estratégia pedagógica para a formação de professores de história. In: BARCA, I. e SCHMIDT, M. A. (orgs). **Educação Histórica. Investigação em Portugal e no Brasil**. Actas das Quintas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. CIE/IEP/UMinho, Braga-Pt., 2009, p. 47-56.

BARBOSA, A., GONÇALVES, C., OLIVEIRA E., & MACHADO, E. O conceito de sociedade: uma experiência com alunos de 5º e 7º anos. In: BARCA, I. (org). **Para uma Educação Histórica de qualidade**. Actas das 4as. Jornadas Internacionais de Educação Histórica. CIE/IEP/UMinho, Braga, 2004, p. 167-189.

BARCA, I. Aula Oficina: do projeto à avaliação. In BARCA, I. (org). **Para uma Educação Histórica de qualidade**. Actas das 4as. Jornadas Internacionais de Educação Histórica. CIE/IEP/UMinho, Braga, 2004, p. 131-144,

BARCA, I. Investigação em Educação Histórica em Portugal: esboço de uma síntese. In: BARCA, I. e SCHMIDT, M. A. (orgs). **Educação Histórica. Investigação em Portugal e no Brasil**. Actas das Quintas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. CIE/IEP/Uminho, Braga, 2009, p. 11-27.

FERREIRA, A., DINIZ, C., LEITE, E. & CHAVES, F. O conceito de Renascimento: uma experiência educativa com alunos do 8º. Ano. In: BARCA, I. (org). **Para uma Educação Histórica de qualidade**. Actas das 4as. Jornadas Internacionais de Educação Histórica. CIE/IEP/UMinho, Braga, 2004, p. 167-193.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

____. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

RÜSEN, J. **A Razão Histórica**. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SCHMIDT, M. A. e GARCIA, T. Investigando para ensinar História: contribuições de uma pesquisa em colaboração. In: BARCA, I. e SCHMIDT, M. A. (orgs). **Educação Histórica. Investigação em Portugal e no Brasil**. Actas das Quintas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. CIE/IEP/Uminho, Braga, 2009, p. 29-43.

A REVOLUÇÃO RUSSA NAS NARRATIVAS DE ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Oswaldo Rodrigues Junior⁵⁰

Email: osvaldo.rjunior@gmail.com

Márcio Nunes da Silva⁵¹

Email: marcionunesadv@yahoo.com.br

Fernanda dos Santos Plinta⁵²

Email: nanda_plinta@hotmail.com

RESUMO: Esta pesquisa teve como objeto o ensino de História como meio de formação da consciência histórica (RÜSEN, 2001; 2007). Dessa forma, os objetivos traçados para o presente trabalho foram: i) investigar as ideias históricas sobre a Revolução Russa de alunos em fase de escolarização; ii) analisar como os livros didáticos utilizados pelos professores apresentam a temática citada; iii) apresentar as relações possíveis entre a narrativa dos alunos e a dos livros didáticos utilizados pelo professor. Para isso, partiu-se da perspectiva de investigação da Educação Histórica (SCHMIDT; BARCA, 2009). Observou-se, na análise dos livros didáticos a presença de narrativas tradicionais sobre o conteúdo Revolução Russa. Nas narrativas históricas dos alunos do 9º ano observou-se, em sua maioria, narrativas históricas também tradicionais e ideias históricas fragmentadas. Desta forma, infere-se que a utilização do livro didático contribuiu para a formação de uma consciência histórica tradicional e mesmo fragmentada sobre a Revolução Russa.

Palavras-chave: Ensino de História, Consciência Histórica, Narrativa Histórica, Educação Histórica.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de Iniciação Científica foi realizado no curso de Licenciatura em História das Faculdades Integradas de Itararé. Teve como objetivo analisar as relações possíveis entre a narrativa histórica do livro didático utilizado pela professora de uma turma de 9º ano de uma escola pública da cidade de Sengés-PR e as narrativas históricas dos alunos desta mesma turma.

⁵⁰ Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Paraná orientado pela Profa. Dra. Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia. Pesquisador do NPPD/UFPR. Professor da Rede Municipal de Itararé- SP. Coordenador e professor do curso de Licenciatura em História das Faculdades Integradas de Itararé.

⁵¹ Graduado em Direito pelas Faculdades Integradas de Itapetininga. Graduando em História pelas Faculdades Integradas de Itararé.

⁵² Graduanda em História pelas Faculdades Integradas de Itararé.

Para isso, optou-se pelo conceito substantivo de Revolução Russa. O trabalho foi dividido em quatro etapas: i) análise do livro didático utilizado pela professora da turma; ii) aplicação de um instrumento de metacognição para os alunos da turma; iii) análise dos resultados do instrumento de metacognição; iv) reflexão sobre as relações possíveis de serem verificadas entre a narrativa do livro didático e as narrativas dos alunos da turma.

Para a realização deste trabalho tomou-se a perspectiva teórico-metodológica da Educação Histórica (BARCA; SCHMIDT, 2009) entendendo-se que esta:

parte do entendimento de que a História é uma ciência particular, que não se limita a considerar a existência de uma só explicação narrativa sobre o passado, mas pelo contrário, possui uma natureza multiperspectivada. Isto, contudo, não significa aceitar o relativismo de todas as explicações sobre o passado e o presente, mas entender que existe uma objetividade da História. Assim, ela precisa ser conhecida e interpretada, tendo como base as evidências do passado, incluindo aquelas que foram construídas pelos que vivem as lutas do presente, tais como guerras, a fome, a miséria e, por que não, o desenvolvimento da ciência e da técnica e suas finalidades sociais. Baseando-se no realismo crítico, a Educação Histórica entende que há uma utilidade e um sentido social no conhecimento histórico, por exemplo, para a formação da consciência histórica. (BARCA; SCHMIDT, 2009. p. 12).

Nesta perspectiva o objeto principal são as ideias históricas de alunos em processo de escolarização. Além delas, importam também as ideias históricas presentes em materiais didáticos como: livros didáticos, e mesmo em materiais empíricos utilizados em contextos educacionais como: filmes, documentários, músicas e fontes históricas.

Todavia, esta perspectiva parte dos referenciais teórico-metodológicos da própria ciência da História baseados na ideia de que existe uma cognição histórica situada. Sendo que:

na perspectiva da cognição situada na ciência de referência, a forma pela qual o conhecimento necessita ser apreendido pelo aluno deve ter como base a própria racionalidade histórica, e os processos cognitivos devem ser os mesmos da própria epistemologia da ciência da História (SCHMIDT, 2009. p. 29).

Como referência fundamental Rüsen (2010) aponta que o processo de aprendizagem histórica é “compreendido como um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem” (RÜSEN, 2010. p. 43).

Neste sentido, o autor pontua a existência de três dimensões da aprendizagem histórica: a experiência, a interpretação e a orientação. Todas elas se interligando na tarefa de dar sentido a experiência no tempo. Assim, Rüsen (2010) contesta a visão de aprendizagem no sentido puramente de aquisição de conteúdos, postulando a importância dos conteúdos serem mobilizados na relação entre os indivíduos e o tempo. Ou seja, “aprender é um processo dinâmico em que a pessoa que aprende é transformada” (RÜSEN, 2010. p. 84).

A primeira dimensão da aprendizagem diz respeito a experiência, ou seja, o conteúdo. Porém, nada é histórico por que apenas tem um passado, segundo Rüsen (2010. p. 85), mas sim pela diferença deste em relação ao presente. Portanto, o problema é “o fato de que o passado é um tempo qualitativamente diferente do presente e se tornou o tempo presente” (RÜSEN, 2010. p. 85). Desta forma, a experiência com o passado deve auxiliar na compreensão das mudanças no tempo.

A segunda dimensão da aprendizagem diz respeito à interpretação como modelo e padrão de compreensão deste passado. Neste caso, os indivíduos selecionam na experiência o que favorece a compreensão da mudança temporal utilizando-se desta experiência na orientação temporal. A última dimensão, a orientação é justamente o momento no qual o indivíduo se utiliza da experiência interpretada para se orientar no tempo. Ou seja, a partir do conteúdo e da forma de interpretar este conteúdo é possível que o indivíduo se oriente no tempo dando sentido ao passado em suas narrativas.

O aprendizado histórico desenvolve a consciência histórica entendida como uma forma de consciência que possibilita a orientação no tempo: passado, presente e futuro. Desta forma, existem quatro tipos de consciência:

- 1) Tradicional: no qual a experiência é vista como tradição e é aceita e reconstruída como orientação.
- 2) Exemplar: no qual a experiência é entendida como regras gerais de conduta, no sentido de que se isso aconteceu e gerou isto, deve servir de exemplo para que a história seja repetida ou esquecida.

- 3) Crítica: no qual a experiência é interpretada e criticada a partir das necessidades e interesses subjetivos.
- 4) Genética: no qual a experiência é interpretada e criticada a partir das necessidades e interesses subjetivos surtindo o efeito de orientação para dentro (identidade) e para fora (vida prática).

Conclui-se que o aprendizado histórico possibilita a orientação temporal “abrindo os olhos para a história, para a presença perceptível do passado” (RÜSEN, 2010. p. 48). Relaciona-se com a subjetividade do aprendiz ao partir das experiências do presente. Promove o desenvolvimento de uma identidade histórica por meio da comunicação racional-argumentativa. E reúne componentes estéticos e políticos da consciência histórica e da cultura histórica enquanto pré-requisitos, condições e determinações para o aprendizado, segundo Rüsen (2010).

Para a análise dos materiais empíricos partimos da análise de conteúdo dos manuais a partir de Franco (2003), entendendo que “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (PÊCHEUX apud: FRANCO, p. 10).

1. A REVOLUÇÃO RUSSA NO LIVRO DIDÁTICO PROJETO ARARIBÁ DE 9º ANO

Para iniciar a pesquisa foi realizado um questionário de conhecimentos prévios com a professora sobre o uso do livro didático em sala de aula. Neste, a mesma apontou que utiliza dois livros didáticos de História. São eles:

1. SCHMIDT, Mario Furley. **Nova História Crítica**. 2 ed. rev. e atual. São Paulo: Nova Geração, 2002.
2. S/A. **Projeto Araribá: História**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007.

Como a professora acentuou que no trabalho com os alunos privilegia o livro Projeto Araribá limitamos à análise a este livro. O conceito substantivo de Revolução Russa foi analisado nos temas três e quatro da terceira unidade que compõe a obra, tais temas são: *A Rússia dos Czares* e *A Revolução Socialista na Rússia*.

Rüsen (2010) estabelece que um bom livro didático deve conter essencialmente quatro características, "um formato claro e estruturado; uma estrutura didática clara; uma relação produtiva com o aluno; uma relação prática de aula" (RÜSEN, 2010. p. 155).

Condizente à primeira característica que Rüsen (2010) compreende essencial para um bom livro didático "um formato claro e estruturado" o livro objeto desta análise apresenta nestes dois temas que compreende seis páginas (86-91) apenas um texto de autoria como complemento ao texto conteudista.

Quanto à estrutura didática, o livro "Projeto Araribá", apresenta uma divisão organizada e clara, sendo o tema dividido em pontos importantes e relevantes, por exemplo, o tema *A revolução socialista na Rússia* é dividido em seis subitens: *Bolcheviques e mencheviques*; *A Revolução de Fevereiro*; *A Revolução de Outubro*; *A guerra civil e o comunismo de guerra*; *A Nova Política Econômica*; *A ditadura de Stálin*.

Visando a relação com os alunos, o livro didático em análise apresenta um diálogo coerente, sua linguagem é simples, traz consigo as informações básicas necessárias ao conhecimento histórico, como se pode perceber:

A oposição ao regime czarista tinha fortes laços com os setores rurais. Os socialistas revolucionários acreditavam que apenas os camponeses, com o apoio de outros setores sociais, poderiam derrubar o regime⁵³.

Além de ter uma linguagem simples e clara, traz consigo conceitos importantes, sendo que a relação livro/aluno é justificada por Rüsen (2010) nesta perspectiva, sendo "a relação com os alunos, contudo, não se reduz a levar em conta as possibilidades de compreensão" (RÜSEN, 2010. p. 116). O que é notoriamente insatisfatório é a relação visando o interesse do aluno, segundo Rüsen (2010) o conteúdo tem de ser relativizado com as experiências históricas e as expectativas dos alunos, tal relativização não é plausível, já que o apresentado é essencialmente a perspectiva política sem que sejam apresentadas questões do cotidiano tornando a exposição interessante e curiosa.

Voltando-se a relação com a aula, o *Projeto Araribá* apresenta maçantes textos expositivos, entretanto as atividades, em alguns casos apresentam questionamentos abrangentes e

⁵³ **Projeto Araribá:** História. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007. p. 88.

não decisivos e conclusivos, ainda assim há questionamentos como a atividade 2 que solicita apenas a explicação dos conceitos sem que relacione isto a uma crítica ou análise historiográfica.

2. Explique em seu caderno os seguintes conceitos.

a) Sovietes; b) Bolcheviques; c) Comunismo de guerra; d) Mencheviques; e) Exército Vermelho; f) Czarismo⁵⁴.

Tal atividade demonstra apenas interesse em fixar conteúdo, sem estimular e propiciar o desenvolvimento da consciência histórica, sendo esta a função do livro didático, as demais questões não diferem do panorama desta supracitada. A única que demonstra certa construção de análise das experiências histórica do tema é referente ao Palácio de Inverno, ao qual questionamento se faz diante do contraste deste com a realidade russa e a finalidade de o palácio expressar tamanha suntuosidade e riqueza.

Quanto à relação do livro didático e a aula, conceituada por Rüsen (2010), o *Projeto Araribá* deixa muito a desejar. Já que para ele um livro didático expositivo:

Instigará a mera recepção de conhecimentos e se descuida inadmissivelmente do lado ativo e produtivo da consciência histórica. A capacidade de julgar e argumentar são um objetivo irrenunciável (além de altamente aceito) do ensino de história e esta não pode ser alcançada mediante uma mera exposição que não cede espaço aos alunos e alunas para desenvolverem sua capacidade de argumentar, criticar e julgar (RÜSEN, 2010. p. 117-118).

Diante disto tanto a exposição dos fatos em textos, quanto à proposta de atividades são meramente expositivas, decorativas com visão tradicional da aprendizagem, sem preocupação como o desenvolvimento da consciência histórica.

Segundo Rüsen (2010) a utilidade do livro didático quanto à percepção histórica depende de três características, a maneira como são apresentados os materiais, a pluridimensionalidade como são apresentados os conteúdos históricos e a pluriperspectividade da apresentação histórica. Neste sentido, o livro didático analisado não apresenta essas características preconizadas.

Para Rüsen (2010) o bom livro didático deve conter textos “com aspecto atrativo e estimulante, devem induzir às perguntas e devem ser interpretáveis em relação ao problema”

⁵⁴ **Projeto Araribá:** História. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007. p. 96.

(RÜSEN, 2010. p. 121), sendo assim o livro didático que serve para esta análise não atende aos requisitos defendidos pelo autor. Os textos são de fácil compreensão, entretanto não apresentam atividades que estimulem a problematização e interpretação.

A política expansionista do czar Nicolau II levou a Rússia, em 1904, à guerra contra o Japão pelo controle da Manchúria, no noroeste da China. Com a derrota do exército russo, as tensões sociais aumentaram⁵⁵.

Com este trecho extraído do subtítulo *O Domino Sangrento e a Revolução de 1915* é perceptível à narração dos fatos de forma tradicional, sem apresentar as características relevantes que Rüsen (2010) defende para um bom texto de um bom livro didático.

A pluriperspectividade não é apresentada no conteúdo analisado, sendo que a narrativa expositiva apresenta uma verdade sobre o tema, sem considerar outras possibilidades de interpretação ou mesmo as conseqüências que os fatos ocasionaram àqueles que perderam o poder, apenas expondo a revolução diante dos fatos e não das percepções dos afetados ou dos revolucionários.

Segundo Rüsen (2010) a utilidade do livro didático quanto à orientação histórica, deve oferecer:

[...] orientação da vida presente, na explicação histórica do presente e nas perspectivas do futuro relacionadas. Um bom livro didático também estimula: estabelecendo uma relação entre sua própria perspectiva global e ponto de vista presente dos alunos e alunas e mencionando os problemas relacionados com o próprio conceito da história e a integração com o próprio presente; introduzindo os alunos no processo de formação de uma opinião histórica, e trabalhando com referencias ao presente” (RÜSEN, 2010. p. 125).

Quanto a esta utilidade de orientação histórica, o livro didático *Projeto Araribá* não apresenta material que ofereça aos alunos a possibilidade de se orientarem, como já foi afirmado o conteúdo deste livro didático se limita em informar os fatos acontecidos, afirmar as narrativas com as imagens expostas nos temas do recorte que foi utilizado para esta análise, fixando a interpretação dada na narrativa com atividades que interpretem o que foi afirmado pelos textos, sem constar um trabalho efetivo relacionando a interpretação do passado relacionado-o ao presente, tampouco a orientação para uma perspectiva de futuro concreta.

⁵⁵ **Projeto Araribá:** História. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007. p. 87.

Desta forma é possível perceber que o livro didático informa fatos históricos aos alunos, mas esta distante da proposta de desenvolvimento da consciência histórica enquanto prioridade do ensino de história apresentada por Rüsen (2010).

2. A REVOLUÇÃO RUSSA NAS NARRATIVAS HISTÓRICAS DE ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Foram aplicados 40 (quarenta) questionários a alunos do 9.º ano do ensino fundamental da rede pública, estudantes no Colégio Estadual Presidente Costa e Silva – Ensino Fundamental e Médio, na cidade de Sengés-PR, consistindo tal questionário, em duas questões, uma solicitando uma chuva de ideias, onde o aluno deveria preencher balões com palavras que lhe viessem à mente sobre Revolução Russa, e outra solicitando uma narrativa histórica sobre o mesmo conteúdo substantivo.

A professora que leciona História para os referidos alunos informou que se utiliza dos livros didáticos analisados no item anterior, e informou ainda que os utiliza com frequência, além de avaliá-los como bons.

Partindo da análise do livro didático feita no capítulo anterior, e do seu uso frequente, infere-se que a estrutura do referido livro é fundamental para a formação da consciência histórica dos alunos, ainda que não seja a única explicação para um bom ou mau desempenho verificado na análise.

O que ocorre é que diante da análise do livro, as respostas dadas pelos alunos seguem na mesma esteira, ou seja, os conteúdos constantes dos livros aparecem nas respostas, assim como nomes, siglas e datas. Nada há de errado em se saber tais conteúdos, mas trata-se de uma consciência tradicional pautada apenas na memorização dos conteúdos substantivos da História.

No tocante à chuva de ideias, os balões foram preenchidos de forma bastante satisfatória, ou seja, as palavras socialismo, soviets, bolcheviques, mencheviques, czar, além de nomes como o

de Lênin, Stálin, Trotsky e Nicolau II foram bastante citados, demonstrando um certo conhecimento acerca do tema, evidenciando que se tratou deste conteúdo substantivo em aula.

Porém, algumas siglas foram também bastante citadas, como DUMA, NEP, POSDR e URSS, demonstrando que certamente os alunos decoraram tais siglas, mesmo que na hora da narrativa sequer soubessem o real significado delas. Tal fato remete a uma reflexão acerca da avaliação dos alunos, até porque atualmente não mais se pode aceitar um aprendizado baseado na decoração de nomes, datas e siglas, conforme se fazia no passado, especialmente na disciplina de História, onde a consciência histórica deve ser privilegiada.

Para elaborar uma análise acerca das narrativas contidas nas respostas ao questionário proposto, utilizou-se os quatro tipos de consciência histórica apontados por Rüsen (2010): a) o tipo tradicional; b) o tipo exemplar; c) o tipo crítico e d) o tipo genético, ficando evidente que da primeira para a última se verifica uma evolução clara da consciência histórica.

De acordo com tal divisão, Rüsen (2010) aponta que:

Para encontrar as etapas de desenvolvimento estrutural na consciência histórica, é necessário, antes de tudo, distinguir as estruturas básicas dentro dos processos concernentes à construção do sentido histórico do passado (RÜSEN, 2010. p. 61).

Dentro dessa perspectiva, a narrativa tradicional reproduz a repetição de um modelo cultural, estabilizado tradicionalmente e sem questionamentos. A narrativa exemplar não apresenta um aprofundamento acerca do assunto, mas a exemplificação, buscando legitimar algo tradicional por meio de generalizações.

Com relação ao aprendizado histórico calcado na consciência histórica, as duas narrativas mais representativas são a crítica e a genética. A primeira mostra o ponto de vista crítico, visivelmente à frente das obrigações preestabelecidas, rompendo com o tradicionalismo e criticando os valores e ideologias sedimentados na historiografia. Já a última, podemos considerá-la a narrativa ideal, uma vez que procura a partir da crítica orientar-se no tempo promovendo a relação passado/presente e projetando um futuro.

Cumprer ressaltar ainda a existência de textos fragmentados ou ideias históricas fragmentadas como aponta Barca (2007), onde não existe, por falta de conhecimento a produção de um texto histórico.

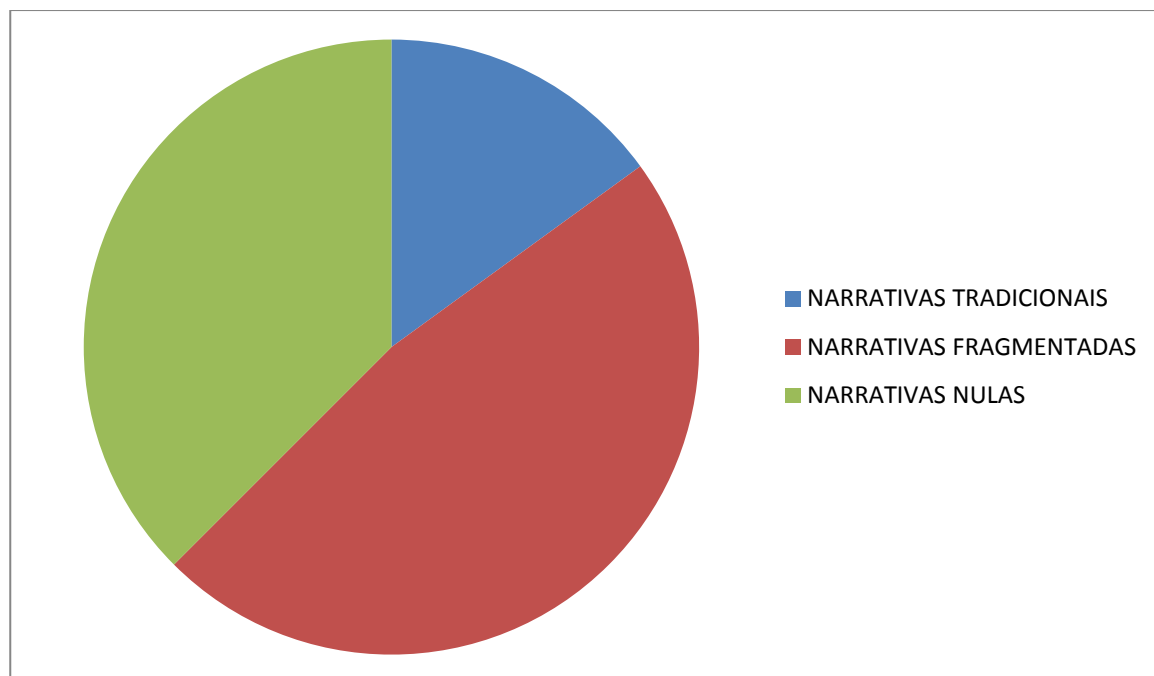
Encontrar dentro das respostas produzidas pelos alunos o tipo de narrativa, e consequentemente a consciência histórica dos alunos, aliada a análise do livro didático é o desafio do presente trabalho. Cumprer ressaltar que segundo Isabel Barca (2007):

A consciência histórica constitui uma atitude de orientação temporal sustentada reflectidamente pelo conhecimento de História, e distingue-se de uma simples resposta de senso comum às exigências práticas em termos de sentimentos de identidade (BARCA, 2007. p. 30).

Na grande maioria das narrativas observou-se ideias históricas fragmentadas sem um tipo de consciência histórica, especialmente se analisarmos o conceito de História Social de Thompson, relacionado à consciência histórica genética, uma vez que os alunos, apenas em raros momentos procuram descrever o cotidiano da Rússia na época da revolução, ou os anseios de uma população oprimida e miserável que clamava por mudanças. De fato, em geral, as narrativas se apegaram única e exclusivamente a citar fatos de forma superficial, utilizando-se nomes e datas.

Dos 40 questionários aplicados, apenas em 6 deles, obteve-se uma narrativa tradicional, não se verificando narrativas exemplares, críticas ou genéticas. Em 19 questionários os alunos expuseram apenas fragmentos de conceitos relativos à Revolução Russa, alguns com meras citações como *exército branco* e *exército vermelho* ou *bolcheviques* e *mencheviques*, enquanto no restante, ou seja, 15 questionários, os alunos simplesmente deixaram de responder ou escreveram respostas totalmente desarticuladas com o conteúdo substantivo proposto, tratando de personalidades como Hitler e eventos como a Segunda Guerra Mundial.

Tabela 1 – Narrativas históricas dos alunos do 9º ano



Ainda assim, alguns trechos de respostas são absolutamente satisfatórios, ainda que a narrativa seja tradicional, como no caso da narrativa do aluno 1:

Após anos de governo absolutista comandado pelos czares (palavra derivada de César), o Império Russo vinha muito enfraquecido, pobreza, fome etc...e 90% da população vivia no campo, onde ainda era explorado pelo feudalismo. [...] Mas a porção de operários que trabalhavam nas indústrias era explorados pelos donos, tudo isso só propiciou que o socialismo se fortalecesse. (sic).

A resposta acima, sem entramos no mérito da exatidão dos conceitos ou de avaliá-la de forma criteriosa, demonstra uma consciência histórica dentro do espírito da História Social, subjetivada, ou seja, o estudante buscou analisar a exploração do povo, o fato de algo semelhante ao feudalismo ainda reinante no campo, a fome, a pobreza. O aluno 2 ressaltou:

Até um tempo o povo ficou calmo, mas a Rússia entrou na guerra e acabou com o país economicamente, e Lênin voltou para ajudar o povo, onde montaram os Bolcheviques (representantes da maioria) que apoiava o povo. (sic).

No texto acima, apesar de bastante simples, também se vislumbra uma maior preocupação com a situação econômica do país após a entrada na Segunda Guerra Mundial, ressaltando a volta

de Lênin para organização da classe trabalhadora, e a criação do partido bolchevique, de grande aceitação popular, e que foi o grande responsável pela revolução russa. Trata-se, aqui, de mais uma narrativa tradicional, porém com foco na História Social.

Alguns trechos ainda relatam o fim da servidão na Rússia czariana, mas sem esboçar qualquer espécie de aprofundamento sobre o real significado do tema, não se podendo aferir o conhecimento do conceito de servidão ou escravidão ou mesmo como ele se dava na Rússia pré-revolucionária. São conceitos de vital importância para a compreensão do espírito revolucionário vigente nos dias que antecederam a Revolução Russa, mas não foram abordados nas narrativas, indicando a superficialidade dos conhecimentos acerca de um tema de grande importância e que marcou o século XX, ao menos se analisando os questionários.

A maioria das respostas cita Bolcheviques e Mencheviques, simplesmente colocando os últimos como “malvados” e os primeiros como os heróis, mas sem demonstrar compreensão acerca dos motivos da divergência, ou ainda que minimamente como se dava essa divisão, uma vez que ambos era socialistas, ao contrário do que transparece das respostas, onde os mencheviques eram considerados aliados do Czar.

Obviamente que não se esperava que qualquer dos alunos esgotasse o assunto em sua narrativa, mas que ao menos os assuntos por eles abordados tivessem um mínimo de conteúdo subjetivo, que viabilizasse um aprofundamento e uma melhor qualidade da narrativa, visualizando-se mais facilmente a consciência histórica dos estudantes.

Mas o que se verifica é a ocorrência de uma narrativa extremamente tradicional, ainda que em determinados momentos procurem os alunos exemplificar alguns fatos, de forma esporádica. Não há qualquer senso crítico nas narrativas, o que leva o leitor menos informado, a não compreender praticamente nada do conteúdo.

A Revolução Russa, ainda durante a Primeira Guerra Mundial, teve desdobramentos sérios durante a Segunda Guerra Mundial, uma vez que no pós guerra o mundo viu-se dividido ideologicamente entre os países da chamada “cortina de ferro” liderados pela URSS comunista e o ocidente predominantemente capitalista, capitaneados pelos EUA. Essa polarização chamada “Guerra Fria” gerou tensões e foi determinante para instauração de regimes militares, como no

Brasil, ou seja, teve desdobramentos sobre nosso país, que até hoje se ressentem de mais de 20 (vinte) anos de Ditadura Militar.

Ou seja, se tivermos como referência a proposta de orientação para a vida prática de Rüsen (2010) podemos inferir que é fundamental compreender que o que aconteceu em 1917 na extinta União Soviética, tem reflexos até hoje na História do Brasil, e que não é puramente um fato isolado que ocorreu em tempos remotos e em um país distante. E isso deve, primeiramente constar do livro didático, e depois fazer parte da mentalidade de quem leciona, viabilizando a formação de alunos críticos, capazes de identificar no tema a motivação dos acontecimentos, sem demonstrar a alienação.

Ideologias marxistas que impulsionaram a Revolução Russa estão presentes até o dia de hoje, não sendo meros esboços do passado e que não fazem parte da atualidade política brasileira. Esse conceito de que é simplesmente passado é que causa o desinteresse dos alunos, por não visualizarem as implicações e contemporaneidade do tema.

Insta esclarecer que dos questionários analisados, raramente se citou qualquer ideologia, ou a formação comunista que catapultou a Revolução Russa ao sucesso. O que mais se aproximou de uma resposta voltada para o ideário do povo russo foi o aluno que, conforme já frisado anteriormente, buscou a fome, a miséria e o desgaste laboral dos trabalhadores para justificar a Revolução.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo compreender as ideias históricas de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental sobre o conteúdo substantivo Revolução Russa. Para isso, partiu-se de uma metodologia qualitativa de pesquisa tendo como técnica privilegiada a análise de conteúdo.

Inicialmente indagou-se a professora sobre o uso do livro didático. Em um segundo momento foram aplicados questionários sobre o tema para os alunos pesquisados. Por fim, buscou-se aproximar a análise dos livros didáticos das narrativas produzidas pelos alunos sobre a Revolução Russa.

Conforme o trabalho, o livro utilizado com frequência pela professora, Projeto *Araribá* de História, apresenta narrativas tradicionais e conteudistas sobre o tema, não existindo no mesmo, atividades que procurem na relação com o aluno e com a aula, apresentar diferenças de modo a “encantar” e mesmo suscitar interpretações históricas de documentos conforme Rüsen (2010).

Além disso, no que se refere à utilidade para orientação histórica não proporciona a construção da identidade dos educandos, não problematiza a formação de juízos históricos e nem faz referências ao presente no sentido da compreensão da amplitude do evento histórico Revolução Russa.

Em relação às narrativas percebeu-se que em sua maioria os alunos apresentaram ideias fragmentadas ligadas a nomes de personalidades históricas e siglas políticas. Aqueles que produziram narrativas históricas, em sua maioria, apresentaram o conteúdo de forma tradicional, na qual a experiência é vista como tradição e é aceita e reconstruída como orientação, a partir de Rüsen (2010).

Concluindo infere-se que a utilização do livro didático pela professora possa ter contribuído para a constituição de ideias históricas fragmentadas, e mesmo das narrativas históricas tradicionais que não apresentaram aspectos do cotidiano como a fome e a opressão vivida pelos russos como elemento constituinte do processo revolucionário. Dessa forma, abre-se a possibilidade de um estudo futuro sobre o uso deste livro didático em sala de aula e as possibilidades que este permite para a formação da consciência histórica dos alunos em processo de escolarização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCA, Isabel. **Investigação em Educação Histórica: possibilidades e desafios para a aprendizagem histórica.** In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria Figueiredo Braga. *Perspectivas de investigação em educação histórica: atas das VI jornadas internacionais de*

educação histórica. Vol. I. Curitiba: Editora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2007. p 26-42.

FERRO, Marc. **A Revolução Russa de 1917**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

HOBBSAWN, Eric. **A era dos extremos**. São Paulo: Cia das Letras, 2009.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETE, Gabriel; BOUTIN, Geráld. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

REED, John. **Os dez dias que abalaram o mundo**. Porto Alegre: LPM, 2002.

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de História**. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (orgs.). Curitiba: Editora da UFPR, 2010.

_____. **História viva**. Brasília: UNB, 2007.

_____. **Razão histórica**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

URBAN, A. C. **Didática da História: percursos de um código disciplinar no Brasil e na Espanha**. Tese de Doutorado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. **Aprender História: perspectivas da Educação Histórica**. Ijuí: Unijuí, 2009.

S/A. **Projeto Araribá: História**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007.

CONCEITO SUBSTANTIVO ESCRAVIDÃO: USO E APROPRIAÇÕES DAS NARRATIVAS DO MANUAL DIDÁTICO PELA PROFESSORA E ALUNOS

Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd⁵⁶

Resumo: Tomando como referência autores que têm discutido a questão dos manuais didáticos de história, especialmente, Jörn Rüsen (1997; 2010; 2012), busco nesse trabalho apresentar alguns dos resultados da pesquisa que está sendo desenvolvida no Pós-Doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, no Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas, sob a supervisão da Profa. Dra. Tânia Maria Braga Garcia, mais especificamente, em relação ao uso e apropriações que alunos e professora fazem das narrativas históricas presentes no manual didático, relativamente ao conceito substantivo escravidão no Brasil. O público alvo em questão envolveu alunos (11 a 13 anos de idade) de uma turma de 7º ano do ensino fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Adotei os seguintes procedimentos: entrevista com a professora para obter informações sobre o manual didático adotado na escola; instrumento para investigar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o conceito escravidão; observação de algumas aulas de história e instrumento para investigar as ideias dos alunos após intervenção didática. Algumas considerações podem ser apontadas, entre elas a de que o manual didático de história tem sido usado pela professora constituindo-se no “texto visível do código disciplinar da história escolar” (CUESTA FERNANDES, 1997), uma das formas para se ensinar e aprender História. Além disso, observei que a professora usou de forma parcial as narrativas do manual, na medida em que se apropriou de alguns segmentos para trabalhar com seus alunos. Em relação às apropriações das narrativas do manual didático pelos alunos, pode-se dizer que isso ficou expresso em suas narrativas, na medida em que incorporaram ideias presentes no manual após a intervenção didática.

Palavras-chave: Ensino de história. Educação Histórica. Manual didático. Conceito substantivo escravidão.

Introdução

As reflexões aqui expostas tomam como base os estudos de SCHMIDT (2012) sobre a relação entre o conceito da cultura histórica de RÜSEN (1994), e suas interrelações com o ensino e a aprendizagem histórica, mais especificamente, um dos elementos da cultura escolar – o manual didático.

⁵⁶ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná; Pós-doutorado (em andamento), sob a Supervisão da Profa. Dra. Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia; Pesquisadora LAPEDUH/NPPD/UFPR; Professora de História da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, atuando na Secretaria Municipal da Educação de Curitiba com a formação continuada de professores; rosifgevaerd@yahoo.com.br

Além disso, tomo como referência os estudos de Cuesta Fernandes (1997; 1998), na medida em que esse autor tem buscado como fontes de pesquisa os manuais didáticos e os denomina de *textos visíveis do código disciplinar*⁵⁷ da história escolar. De acordo com o autor (CUESTA FERNANDES, 1997), esse material tem sido considerado como uma importante fonte de divulgação científica e, portanto, uma das formas adequadas para se ensinar e aprender História.

Ademais, essa investigação parte dos estudos de Peter Lee (2001) quando se refere aos conceitos substantivos da história, para esse autor conceitos que tratam da substância da história, nessa pesquisa, mais especificamente, o conceito *escravidão africana no Brasil*.

Essa pesquisa de cunho etnográfico está pautada em investigações na área da educação histórica, mais especificamente na linha da cognição histórica situada, a qual engloba estudos que têm como perspectiva a compreensão das ideias de professores e alunos em contexto de ensino – aulas de história, tomando como referência o próprio conhecimento histórico, pois, como acentuam Barca e Gago (2001, p.242), as investigações em cognição histórica têm procurado, entre outras questões, *explorar a compreensão dos alunos quanto aos conceitos históricos quer de natureza substantiva quer de natureza epistemológica*.

A intenção de investigação surgiu em 2009 com a minha participação no “Grupo de Pesquisa em Educação Histórica”, vinculado ao Projeto “Aprender a ler e aprender a escrever em História”, aprovado como bolsa produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ/2009-2012), e que constitui uma das ações do conjunto de atividades do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, integrado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, sob a coordenação da Profa. Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt. Essa área de investigação busca investigar as ideias históricas de alunos e professores, tendo como fundamento principal a própria epistemologia da História. Entre as investigações realizadas no âmbito da Educação Histórica, encontram-se estudos sobre consciência histórica, ideias substantivas e ideias de segunda ordem em História, tendo como

⁵⁷ Para Cuesta Fernandes, além dos *textos visíveis* (como Leis, Códigos, Regulamentos e manuais didáticos), há que se buscar outras fontes para a reconstrução do *código disciplinar* do ensino de História. Seriam os *textos invisíveis* do *código disciplinar*, “os conteúdos escolares da prática de ensino”. Deste modo, para essa reconstrução há que se “diversificar” as fontes: “fotografia, pintura, espaços e arquiteturas escolares, regulamentos, memórias de centros, testemunhos orais, entrevistas, informes administrativos” (CUESTA FERNANDES, 1997, p. 12, 13, 21).

referência os estudos de LEE (2001; 2003; 2005); RÜSEN (1997; 2001; 2007); BARCA (2006); SCHMIDT (2002; 2006); SCHMIDT e GARCIA (2006); entre outros.

Nesse trabalho apresento resultados parciais da pesquisa que está sendo desenvolvida no Pós-Doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, no Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas, sob a supervisão da Profa. Dra. Tânia Maria Braga Garcia, mais especificamente, em relação ao uso e apropriações que alunos e professora fazem das narrativas históricas presentes no manual didático, relativamente ao conceito substantivo escravidão no Brasil.

Manual didático de história: alguns pressupostos teóricos

Para Rüsen (1997, p.81, 82), o livro de História é o guia mais importante da aula de História e este deve ter algumas condições para que seja considerado um “livro ideal”, e com isso possibilite a aprendizagem da História que, no seu entender, é um processo de desenvolvimento da consciência histórica no qual se devem adquirir competências da memória histórica. As características de um bom livro didático podem ser definidas como: um formato claro e estruturado; uma estrutura didática clara; uma relação produtiva com o aluno; uma relação com a prática da aula. (RÜSEN, 1997; 2010),

Além disso, um livro didático de história deve apresentar uma utilidade para a percepção histórica, uma utilidade para a interpretação histórica e para a orientação histórica. Com isso, “um livro didático deveria levar em conta que as crianças e jovens aos quais se dirige possuem um futuro cuja configuração também depende da consciência histórica que lhes foi dada” (RÜSEN, 1997, p.93).

Pois, no entender do autor:

a consciência histórica pode ser descrita como a atividade mental da memória histórica, que tem sua representação em uma interpretação da experiência do passado encaminhada de maneira a compreender as atuais condições de vida e a desenvolver perspectivas de futuro na vida prática conforme a experiência. O modo mental deste potencial de recordação é o relato da história (relatar não no sentido de entender uma mera descrição, mas no sentido de uma forma de saber e de entendimento antropológicamente universais e fundamentais). Esta forma narrativa que oferece uma interpretação da história do passado representado cumpre uma função de orientação para a vida atual. Esta função se realiza como um ato de comunicação entre produtores e receptores de histórias. Por isto, o aspecto comunicativo da memória histórica é tão importante, porque é através da

narrativa (e da percepção) das histórias que os sujeitos articulam sua própria identidade em uma dimensão temporal em relação com outras (e ao articulá-las se formam) e ao mesmo tempo adquirem identificadores de direção (por exemplo, perspectivas de futuro) sobre critérios de fixação de opinião para seu próprio uso (RÜSEN, 2012, p.112).

A aprendizagem da História, segundo as considerações do autor, é um processo de desenvolvimento da consciência histórica no qual se devem adquirir competências da memória histórica, que podem ser divididas em três competências:

A competência perceptiva ou embasada na experiência consiste em saber perceber o passado como tal, isto é, em seu distanciamento e diferenciação do presente (alteridade histórica), em vê-lo a partir do horizonte de experiências do presente como um conjunto de ruínas e tradição. *A competência interpretativa* consiste em saber interpretar o que temos percebido como passado em relação e conexão de significado e de sentido com a realidade (a “História” é a encarnação suprema desta conexão). Finalmente, a *competência de orientação* consiste em admitir e integrar a “História” como construção de sentido com o conteúdo de experiências do passado, no marco de orientação cultural da própria experiência de vida. (RÜSEN, 2012, p.114).

Rüsen destaca que na atividade mental da consciência histórica a diferenciação entre as competências da percepção, interpretação e orientação é fictícia, pois as três operações se apresentam em uma correlação estreita e se sobrepõem continuamente. No entanto, graças a essas competências é que podemos dimensionar o procedimento de aprendizagem e que é possível identificar os resultados mais importantes que deve produzir um livro didático no processo de aprendizagem na sala de aula. (RÜSEN, 2012, p.114).

Segundo Cuesta Fernandes (1998), o texto didático é:

o conjunto de suposições e normas tangíveis ou intangíveis, visíveis ou invisíveis, que governam seu discurso e seu uso: desde a frequente adoção de um estilo frio e impessoal, como se não existisse o aluno, como se a narração fosse transescolar, até a sequência de atividades e a atribuição de papéis aos intervenientes no processo de ensino e aprendizagem (CUESTA FERNANDEZ, 1998, p.107).

Para esse autor, o manual didático possui uma "marca pedagógica", ou seja, as relações entre texto escrito e visual, a existência de partes dedicadas a recapitular o texto principal, os esquemas e gráficos. Esses elementos estão, habitualmente, colocados ao final de cada tema, e são conhecidos como os "questionários de estudo", nos quais são propostas perguntas para confirmar o que foi

estudado, e que servem para memorizar uma determinada interpretação histórica, sugerindo, outras vezes, um conjunto de "atividades de análises e de aplicação", com a intenção de aplicar o estudo, mediante atividades e questões de diferentes categorias, por exemplo: "Explique as diferenças entre...". (CUESTA FERNANDEZ, 1998, p.109).

Os manuais didáticos apresentam uma ambivalência: por um lado, continuam utilizando como ponto central o discurso histórico em um texto narrativo impessoal de tipo objetivo e, por outro, apresentam fontes e documentos históricos de todo tipo, propondo atividades que recriam os procedimentos adotados pelos historiadores e sua forma de pensar. No entanto, o manual didático, ainda que em sua versão mais avançada, segue sendo exemplar de um "saber fossilizado" e de uma determinada maneira de aprender e de ensinar história (CUESTA FERNANDEZ, 1998, p.116-117).

Manual didático: uso e apropriações em aulas de história

Entendendo a escola como espaço de escolarização (SCHMIDT e GARCIA, 2006), acompanhei algumas aulas de História, em uma turma de 7º ano do ensino fundamental, com alunos entre 11 a 13 anos de idade, para observar de que forma o conceito substantivo *Escravidão* está sendo ensinado como um conteúdo escolar com a intenção de identificar o uso e apropriações que alunos e professora fazem das narrativas históricas presentes no manual didático adotado por uma escola da rede municipal de ensino de Curitiba.

Para fundamentar o percurso metodológico assumido, parti das considerações apontadas em meu trabalho de doutorado⁵⁸, tomando como referência, especialmente, os estudos de Godoy (1995); Bogdan e Biklen (1994).

Para nortear a pesquisa levantei as seguintes questões de investigação:

- De que forma a ideia de escravidão está presente na narrativa de manuais didáticos de história no ensino fundamental?
- Qual o uso e apropriações da narrativa do manual didático pela professora em sua mediação didática?

⁵⁸ A tese de doutorado recebeu o título "A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná", pelo Programa de Pós-Graduação, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, tendo sido defendida em março de 2009, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Schmidt (UFPR) e co-orientação da Prof.^a Dr.^a Isabel Barca (UMinho-PT).

- Qual a ideia expressa pelo aluno em relação ao conceito substantivo escravidão?

Nesse sentido, adotei os seguintes procedimentos metodológicos: entrevista com a professora para obter informações sobre o manual didático adotado na escola; instrumento para investigar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o conceito escravidão; instrumento para investigar as ideias dos alunos após intervenção didática. Após contato com a professora acompanhei algumas aulas de História.

Para buscar identificar de que forma a ideia de escravidão está presente na narrativa de manuais didáticos de história no ensino fundamental, analisei uma das quatro (04) coleções que foram escolhidas pelas escolas municipais⁵⁹, a coleção *Vontade de saber história* (PELLEGRINI, et al, 2009), na medida em que foi adotada por uma escola em que a professora respondeu ao questionário enviado pela pesquisadora às escolas da RME⁶⁰ para obter informações sobre como ocorreu o processo de escolha dos manuais do PNLD.

Quanto à análise da obra, pode-se dizer que a coleção é composta por narrativas dos autores, textos historiográficos, fontes históricas, ilustrações, pinturas, imagens e atividades para os alunos. A referida coleção está estruturada na perspectiva da periodização européia, segundo Jean Chesneaux (1995), uma história que toma como modelo uma cronologia esquemática e linear, baseada na divisão quadripartite da história: antiga, medieval, moderna e contemporânea.

Pode-se constatar que o conceito substantivo *escravidão africana no Brasil* está contemplado, de forma mais evidenciada, no 7º ano, capítulo 11, no conteúdo *A colonização portuguesa na América* (p.170-187), mais especificamente nos itens:

- a mão de obra africana: a longa trajetória, na África, nos navios, nos mercados;
- o engenho de açúcar: o trabalho no engenho;
- a produção do açúcar: fazendo um engenho funcionar;
- a resistência africana: os quilombos, os quilombolas, a cultura afro-brasileira.

A narrativa do manual didático ficou assim categorizada:

Quadro 1: CATEGORIZAÇÃO DA NARRATIVA DO MANUAL DIDÁTICO

⁵⁹ Manuais/PNLD escolhidos pelas escolas da RME – 6º ao 9º ano: *Vontade de saber história*, da autoria de Marco Pellegrini; Adriana Machado Dias; Keila Grinberg, por (04) escolas; *História, sociedade e cidadania*, autoria de Alfredo Boulos Júnior, por (04) escolas; *Projeto Araribá*, autoria de Maria Raquel Apolinário, por (02) escolas; *Novo – História – conceito e procedimentos*, autoria de Ricardo Dreguer; Eliete Toledo, por (01) escola.

⁶⁰ Questionário enviado a todos os professores de História que atuavam, em 2011, nas 11 escolas de 6º ao 9º ano da RME. Dos 54 professores de história, 21 responderam ao questionário.

CATEGORIAS	NARRATIVAS
Trabalho	A mão de obra africana <ul style="list-style-type: none"> • A opção pela escravização O engenho de açúcar: <ul style="list-style-type: none"> • O trabalho no engenho A produção do açúcar: <ul style="list-style-type: none"> • Fazendo um engenho funcionar
Sufrimento	Na África – capturados; transportados; compra; Nos navios – condições precárias; Nos mercados – expostos à venda.
Luta e resistência	A resistência africana: <ul style="list-style-type: none"> • Os quilombos; • Os quilombolas.
Cultura	Afro-brasileira.

Fonte: A autora.

Na categoria *trabalho*, as ideias mais recorrentes estão ligadas a narrativas como “A mão de obra africana”; “A opção pela escravização”; “O trabalho no engenho”; “A produção do açúcar” e “Fazendo um engenho funcionar”.

A ideia de *sofrimento* está expressa nas narrativas que tratam das condições de vida no continente africano, mais especificamente, a forma como eram capturados, transportados e comprados. As condições precárias que enfrentavam nas viagens nos navios. Assim como, as condições em que eram expostos quando estavam à venda nos mercados no Brasil. Exemplo de narrativa: “Nas feitorias, os escravos ficavam presos em um recinto com paredes altas e geralmente sem cobertura, onde ficavam expostos ao sol e à chuva. Essa situação podia durar várias semanas” (p.177).

As ideias de *luta e de resistência* estão contempladas no fragmento da narrativa que trata, mais especificamente, da vida dos negros nos quilombos. Excerto da narrativa: “As formas mais importantes de resistência, no entanto, eram a fuga e a formação de quilombos. Durante todo o período de escravidão, houve a formação de quilombos em todas as regiões do Brasil” (p.182).

A categoria *cultura* está expressa no segmento da narrativa:

“A cultura afro-brasileira é o resultado da mistura de elementos culturais africanos na formação da cultura brasileira. Em nosso país, o elemento africano se manifesta, por exemplo, na religião, na culinária, na música e na dança, bem como nas palavras e expressões africanas incorporadas ao português falado no Brasil”. (p.183).

Constatei que a narrativa do manual didático está elaborada em tópicos, apresentada de forma fragmenta e simplificada. Segundo Rüsen, isso ocorre, pois mesmo que os saberes do manual didático terem sido selecionados a partir do capital da ciência de referência acabam tornando-se “um saber muito simplificado para fins escolares” (RÜSEN, 2012, p.170).

Outra questão a ser apontada é a de que a narrativa não apresenta a escravidão africana como decorrência de um processo econômico. Constata-se, a ausência de estudos na perspectiva da historiografia recente. Como por exemplo, as relações apresentadas por Luiz Felipe Alencastro, em sua obra *O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul* (2000). Para esse autor é importante entendermos as relações entre África, a Coroa Portuguesa e o Brasil, pois sem percebermos essas relações não conseguiremos compreender como ocorreu a formação econômica do Brasil. Nas palavras do autor: “Desde o final do século XVI, surge um espaço aterritorial, um arquipélago lusófono composto por enclaves da América portuguesa e das feitorias de Angola. É daí que surge o Brasil no século XVIII” (2000, p.09). O autor explica como essas duas partes unidas pelo oceano se completam num só sistema de exploração colonial.

Ou, os estudos de João Luís Fragoso em sua obra *Homens de grossa aventura* (1998), quando o autor busca mostrar um modelo explicativo econômico que destoa da historiografia tradicional. Tomando como referência o sistema agrário escravista-exportador, procura apresentar as formas de acumulação presentes na “economia colonial” do Sudeste, no século XIX. Procura explicitar que a economia colonial, em seu processo de produção, tinha certa autonomia frente à Metrópole; fenômeno que ajuda a repensar a dependência econômica da Colônia em relação à Metrópole.

Quanto ao uso e apropriações da narrativa do manual didático pela professora em sua mediação didática, pode-se dizer que a mesma selecionou alguns segmentos do capítulo para trabalhar com seus alunos, não o trabalhando na totalidade. A professora fez, junto com os alunos, a leitura das narrativas do manual didático, explicando-as. Destacou as pinturas da página inicial do texto: *Africanos cativos sendo levados para o navio*⁶¹ e *Mercado de escravos*⁶², contextualizando as imagens, fazendo referência à datação – século e ano em que foram produzidas, assim como a autoria das obras. Explicou o desenho que representa um engenho de

⁶¹ Pintura de Johann Moritz Rugendas, Século XIX. Coleção particular. In: PELLEGRINI, 2009, p.177.

⁶² 1850. Universidade da Virgínia, Charlottesville. In: PELLEGRINI, 2009, p.177.

açúcar, como era o trabalho e o processo da produção do açúcar. Chamou a atenção para o mapa que mostra a localização do quilombo dos Palmares e do texto historiográfico que trata desse quilombo. Fez referência à pintura que retrata Zumbi dos Palmares e à fotografia que retrata a capoeira como um dos elementos da cultura afro-brasileira. Destacou o documento histórico que é o relato de um africano, chamado Mahommah G. Baquaqua, que no início do século XIX foi capturado em sua aldeia e transportado como escravo para o Brasil.

Além disso, a professora usou outras linguagens na sua mediação pedagógica, a saber: um fragmento do filme *Amistad*; poema *Navio Negreiro* de Castro Alves – (declamada por Paulo Autran); letra da música *Todo camburão tem um pouco de navio negreiro* - Letra de Marcelo Yuka e música de O Rappa.

Após a intervenção didática foi solicitado aos alunos a produção de uma narrativa, para poder identificar a ideia expressa pelo aluno em relação ao conceito substantivo escravidão, assim como identificar a apropriação desse conceito pelos alunos.

Para tanto, foi proposta a seguinte questão: *Imagine que você foi convidado para participar de um concurso sobre conteúdos de História. Você deverá contar sobre a **Escravidão no Brasil**.*

Do total de alunos (34) matriculados, (27) produziram as narrativas. Nessas narrativas busquei identificar as ideias presentes no manual didático e as que foram expressas pelos alunos. Para tanto, tomei como referência as categorias obtidas após a análise do manual didático, acima explicitadas.

Todos os alunos (27) fizeram referência ao trabalho escravo, sendo que dezenove (19) especificaram que esse trabalho era realizado nos engenhos. Desses, nove (09) alunos explicaram como era o trabalho no engenho e como era feita a produção do açúcar, narrando com detalhes o processo da feitura do açúcar, baseados na narrativa do manual didático. Exemplo de narrativa:

Para trabalhar com a cana tinha um processo: cortavam a cana e levavam até a casa do engenho, moíam, ferviam até virar uma calda quente, depois eram colocadas em uma forma de barro, depois quebravam e eram levadas ao porto e transportadas até a Europa. (Leni⁶³, 11 anos).

⁶³ Para preservar as identidades, os nomes dos sujeitos envolvidos nessa investigação são fictícios.

Outra questão contemplada por quinze (15) alunos foi a que trata da resistência africana, alguns relatam as diferentes formas, tais como a formação dos quilombos, citada por quinze (15) e dos quilombolas por seis (06) alunos:

Os portugueses obrigavam os negros a trabalhar pesado no campo não tinham muito tempo para descansar, por isso negros cansados disso fizeram quilombos, que era o lugar pra qual eles fugiam em busca de uma vida melhor. Trabalhando tanto e sendo tratados como animais muitos dos escravos apelavam pelo suicídio. E muitos se matavam no navio se jogando ao mar, mas além disso muitas mulheres faziam aborto para que seus filhos não sofram como elas, essa eram formas de resistência. (Maria, 11 anos).

Na questão da resistência um fato muito citado pelos alunos refere-se ao narrado no filme quando mostra a mulher, com o filho no colo, jogando-se no mar, fato explicado, posteriormente, pela professora dizendo que essa era uma das formas de resistência dos escravos. Isso foi registrado por oito (08) alunos.

A escravidão no Brasil começou no século XVI e durou 300 anos e eram feitos de escravos os africanos e eles eram trazidos por navios e eram muito precário o estado de higiene dos escravos muitas vezes as mulheres grávidas se suicidavam pois eram a resistência da escravidão muitas vezes quando estavam nos engenhos eles destruíam o engenho colocando fogo destruindo as ferramentas (...) . (Bruno, 12 anos).

A viagem nos navios foi contemplada por treze (13) alunos. Essa explicação consta como um dos itens da narrativa do manual didático, mas a narrativa do filme foi a mais contemplada pelos alunos.

As questões presentes no livro e menos citadas foram: o mercado onde os negros eram levados para serem comercializados por quatro (04) alunos; cultura afro-brasileira expressa por três (03) alunos; dia da Consciência negra e 20 novembro citada por dois (02) alunos; e Zumbi dos Palmares por um (01) aluno.

A questão da discriminação que consta no manual didático e que foi trabalhada pela professora foi referenciada por quatro (04) alunos.

Alguns alunos expressaram algumas ideias que não estão presentes no manual, mas comentadas pela professora. A mais citada pelos alunos (10) foi a questão da carta de alforria, e, alguns alunos (04) fizeram referência à abolição ou à Lei Áurea.

Apenas um (01) aluno faz referência ao poema de Castro Alves trabalhado em sala de aula:

O poeta Castro Alves era contra a escravidão e no dia que era a comemoração da independência do Brasil ele leu um poema de 7 páginas para expressar o que ele sentia e o que pensava sobre a escravidão (...). (Mario, 12 anos).

E, uma aluna faz referência à questão do preconceito utilizando-se da música trabalhada pela professora:

A escravidão durou muito tempo já acabou mais, agora tem um outro tipo de escravidão que é o preconceito o “racismo”. Policiais não tem respeito pelos negros não podem ver negros na rua que já suspeitam deles e partem para a agressão. “todo camburão tem um pouco de navio negreiro” (...). (Emília, 11 anos).

De modo geral, a maioria dos alunos iniciou a narrativa fazendo uma contextualização da escravidão no Brasil, a vinda dos negros da África. Organizaram as narrativas destacando elementos referentes à forma como os africanos eram trazidos, pelos navios negreiros e a precariedade em que eram trazidos, especialmente em relação às questões de higiene. Destacam também as formas de resistência que os africanos utilizavam para demonstrar a não aceitação da escravidão, como o suicídio, destruição dos engenhos, a destruição de ferramentas e a formação de quilombos.

Considerações finais

Algumas considerações podem ser apontadas, entre elas a de que o manual didático de história tem sido usado pela professora constituindo-se no “texto visível do código disciplinar da história escolar” (CUESTA FERNANDES, 1997), uma das formas para se ensinar e aprender História.

Além disso, observei que a professora usou de forma parcial as narrativas do manual, na medida em que se apropriou de alguns segmentos para trabalhar com seus alunos. A professora selecionou o que considerou importante, escolheu alguns segmentos para trabalhar com seus alunos. Essa perspectiva está apontada por Circe Bittencourt (2001, p.73-74), pois segundo a autora mesmo que o manual didático se caracterize pelo texto “impositivo e diretivo”, cabe ao professor, entre outras questões, a seleção dos capítulos a serem trabalhados, a metodologia adotada para a leitura, assim como as tarefas decorrentes da leitura, que são opções do professor. Essa sistemática esteve presente em sala de aula.

O uso do manual didático pela professora e as apropriações da narrativa desse manual foram expressas pelos alunos em suas narrativas. Isso possibilitou observar as apropriações que os alunos fizeram em relação ao conceito *escravidão africana*.

Em relação às apropriações das narrativas do manual didático pelos alunos, pode-se dizer que isso ficou expresso em suas narrativas, na medida em que incorporaram ideias presentes no manual após a intervenção didática. Pode-se dizer que a narrativa da maioria dos alunos apresenta elementos de uma consciência histórica tradicional, pois na perspectiva de Rüsen (1993; 1992) esses alunos articulam as tradições e relembram as origens que constituem a vida no presente.

Poucos alunos fazem uma relação entre os acontecimentos do passado e o presente, nesse caso, as questões do preconceito e da discriminação, que constam no manual didático, e que foram trabalhadas pela professora. Essas narrativas possuem elementos de uma consciência histórica ontogenética, pois segundo Rüsen (1993; 1992) histórias deste tipo dão direção à mudança temporal e apresentam a continuidade como um desenvolvimento no qual a alteração de modos de vida é necessária para a sua permanência, ou seja, a capacidade do aluno em relacionar acontecimentos do passado que estão presentes no presente, a relação entre o processo de escravidão e as questões de preconceito e de discriminação enfrentadas pelos afro-descendentes na atualidade.

Referências

ALENCASTRO, L. F. O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BARCA, I. A construção de narrativas históricas: perspectivas de consciência histórica dos jovens portugueses. In: **Anais do Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História: Novos Problemas e novas abordagens**. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2006.

BARCA, I.; GAGO, M. Aprender a pensar em história: um estudo com alunos do 6.º ano de escolaridade. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v.14, n.1, p.239-261, 2001.

BITTENCOURT, C. M. F. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado?** São Paulo: Ática: 1995.

CUESTA FERNANDEZ, R. **Sociogénesis de una disciplina escolar**: la Historia. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997.

_____. **Clío en las aulas**: La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas. Madrid: Ediciones Akal, 1998.

FRAGOSO, J. L. R. Homens de grossa aventura: acumulação e hierarquia na praça mercantil do Rio de Janeiro (1790-1830). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa. Tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.3, p.20-29, maio/jun. 1995.

LEE, P. Progressão da compreensão dos alunos em história. In: BARCA, I. **Perspectivas em educação histórica**. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Hist. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001. p.13-27.

_____. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, I. (Org.) **Educação histórica e museus**. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Lusografe, 2003. p.19-36.

_____. Putting principles into practice: understanding history. In: BRANSFORD, J. D.; DONOVAN, M. S. (Eds.). **How students learn**: history in the classroom. Washington (DC): National Academy Press, 2005.

PELLEGRINI, Marco César., et al. **Vontade de saber história**. 1.ed. São Paulo: FTD, 2009. (Coleção vontade de saber).

RÜSEN, J. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico: una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. **Revista Propuesta Educativa**, Buenos Aires, Ano 4, n.7, 1992.

_____. Experience, interpretation, orientation: three dimensions of historical learning. In: DUVENAGE, P. (Ed.). **Studies in metahistory**. Pretoria: Human Sciences Research Council, 1993.

_____. **El libro de texto ideal**: reflexiones entorno a los medios para guiar las clases de historia. In: Revista Nuevas fronteras de la historia. Barcelona: Graó, n.12, año IV, abr. 1997.

_____. Jörn. *Razão Histórica: Teoria da História: Fundamentos da ciência histórica*. [trad. Estevão de Rezende Martins] Brasília: Editora da Unb, 2001.

_____. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, M. A; BARCA, I.; MARTINS, E. R. M. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

_____. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas.** Curitiba: W.A. Editores, 2012.

SCHMIDT, M. A. Jovens brasileiros e europeus: identidade, cultura e ensino de história (1998-2000). In: **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n.Especial, p.183-208, jul./dez. 2002.

_____. Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. In: **Anais do Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História: Novos Problemas e novas abordagens.** Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2006.

_____. Cultura histórica e cultura escolar: diálogos a partir da educação histórica. In: **História Revista.** Revista da Faculdade de História e do Programa de Pós-Graduação em História. Goiânia, v. 17, n. 1, p. 91-104, jan./jun. 2012. pp. 91-104.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. B. **Consciência histórica e crítica em aulas de história.** Fortaleza: Secretaria da Cultura do Estado do Ceará/Museu do Ceará, 2006.